

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

No final de mais uma etapa no percurso de formação, venho desta forma manifestar os meus mais reconhecidos agradecimentos a todas as pessoas que me apoiaram e se disponibilizaram na partilha de experiências, encorajando-me nos momentos de fragilidade.

Assim, destaco o meu primeiro agradecimento e, o mais importante, ao meu marido e filhos, por todas as vezes em que me manteve calma nos momentos de maior tensão. Por ter, paciência e compreender todas as fases do processo porque passei, por ser o meu porto de abrigo nos dias em que me perdia, ainda pelo apoio incondicional, carinho, força, mas principalmente pela compreensão que demonstrou durante todo o tempo de árduo trabalho, na conquista deste meu sonho.

Aproveito para agradecer ao Colégio Novo da Maia por me ter recebido de forma tão acolhedora, tanto pela equipa da sala como por todos os profissionais com o qual tive a oportunidade de me cruzar neste processo de formação. Neste sentido, atribuo um agradecimento especial a todas as crianças do grupo da sala “2B” pela partilha enriquecedora que me proporcionaram. À orientadora cooperante e par pedagógico por me terem acompanhado neste percurso.

À professora doutora Deolinda Ribeiro pelos conselhos, auxílio prestado, rigor e coerência científica e pedagógica, transmitindo segurança e confiança. Ao professor Mestre Manuel Neiva, pela disponibilidade, aconselhamento com base nas suas próprias experiências, ajudando-me a refletir sobre estratégias a adotar, com vista a colmatar as minhas angústias. Simultaneamente, pelos comentários e críticas durante todas as etapas do processo de formação pessoal e profissional, pelos ensinamentos e pelo encorajamento.

No que concerne aos meus pares de formação, quero prestar um agradecimento especial à Rita Norton, apesar de ter uma vida muito atarefada, demonstrou-se sempre disponível a apoiar-me sempre que necessitava. À Filipa Moreira por ser uma amiga única que é sensível às necessidades dos seus próximos e me ajudou mesmo quando não podia.

E por último mas não menos importante, à minha mãe e irmã, como também às minhas amigas que me acompanham e apoiam incondicionalmente desde o início deste percurso, a Leopoldina Caridade e a Carla Caridade.

Muito Obrigada!

RESUMO

No âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, desenvolveu-se no Colégio Novo da Maia, estabelecimento de Ensino Particular que serve valências educativas diferenciadas, desde a Creche até ao Ensino Secundário, o estágio de qualificação profissional. Neste sentido, foi elaborado um protocolo entre a instituição e a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, de modo a acolher estagiárias que estão a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no contexto em questão tem como intenção formativa o desenvolvimento de competências profissionais para a EPE. Desta forma, pretende-se que o mestrando seja capaz de adquirir os saberes profissionais, construindo uma atitude profissional reflexiva e investigativa (Ficha da Unidade Curricular, 2012). Nesta compreensão, o mestrando deve mobilizar as diversas dimensões do perfil docente consignadas no Decreto-lei nº 240, 2001.

O estágio permitiu a articulação dos saberes que orientam a prática docente, sempre envolvida na metodologia de investigação-ação e seguindo as etapas necessárias: a observação, planificação, ação, reflexão e avaliação.

O trabalho no terreno permitiu, também, a colaboração entre todos os intervenientes do processo de formação, o orientador cooperante, o par pedagógico e o supervisor da escola superior.

Em suma, a Prática Pedagógica Supervisionada no contexto de EPE, em particular na creche, contribuiu para a aquisição de competências e consolidação de saberes próprios da prática docente, sendo necessária uma formação contínua na vida profissional no sentido de acompanhar as exigências.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, Investigação-ação, Prática pedagógica supervisionada, Creche

ABSTRACT

In the ambit of the Supervised Pedagogic Practice the professional qualification training was developed in “Colégio Novo da Maia”, a private school which provides different grades of education from nursery to secondary school. To serve this purpose, a protocol was established between the above mentioned institution and the Superior School of Education of the Polytechnic of Porto to provide a training post for the teachers-in-training who are attending the Master Degree on Preschool Education and Basic School First Level Teaching.

The Curricular Unity of Supervised Pedagogic Practice, as far as the context is concerned, presents, as formative intention, the development of professional qualification for the PE. Thus, the teacher-in-training is expected to achieve the professional knowledge, developing a reflexive and scrutinized professional attitude (Curricular Unity File 2012). In this context, the teacher-in-training must put in practice the several dimensions of the teaching profile which are recorded in “Decreto-lei nº240, 2001).

The training allowed the articulation of different knowledge which guides the teaching practice, always involved in the methodology of investigation – action and following the necessary stages: observation, planning, action, reflexion and valuation.

The practical work also enabled the collaboration among all the intervenients in the formation process, the co-operant leader, the pedagogic peer and the Superior School Supervisor.

In short, the Supervised Pedagogic Practice, in the context of the PE, specially in nursery, contributed for the acquisition of competence and the consolidation of knowledge related to teaching practice, emphasizing the necessity of a continuous formation in professional life, in order to follow the demands.

Keywords: Preschool Education, Investigation-action, Supervised Pedagogic Practice, Nursery.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introdução | 1 |
| 1. Enquadramento teórico e legal concetual | 3 |
| 2. Caracterização geral da instituição de estágio | 21 |
| 3. Descrição e Análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação | 27 |
| Reflexão final | 53 |
| Referências bibliográficas | 59 |
| | |
| Anexos Tipo A – Suporte Papel | 63 |
| Anexo A1 – Exemplar de Planificação | 63 |
| Anexo A2 – Exemplar de Diário de Formação | 73 |
| Anexo A3 – Exemplar de Guião de Pré-observação | 79 |

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A – SUPORTE DE PAPEL

- Anexo A1 – Exemplar de Planificação
- Anexo A2 – Exemplar de Diário de Formação
- Anexo A3 – Exemplar de Guião de Pré-observação

ANEXOS TIPO B – SUPORTE DIGITAL

- Anexo B1 – Planificações
- Anexo B2 – Diários de Formação
- Anexo B3 – Grelhas de Avaliação de Atividades
- Anexo B4 - Guiões de Pré-observação
- Anexo B5 – Atividades para a Comunidade Educativa
- Anexo B6 – Projeto de Leitura
- Anexo B7 – Registos Fotográficos
- Anexo B8 – Narrativas Colaborativas
- Anexo B9 - Grelha de observação de sala de atividades

INTRODUÇÃO

O presente relatório de qualificação profissional foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), no contexto de Educação Pré-Escolar. Esta UC, integrada no plano de estudos do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como intenção formativa a promoção da construção de saberes profissionais para a EPE, assumindo o compromisso de responsabilização progressiva pela ação docente.

Este trabalho agrega a prática pedagógica no contexto educativo, nomeadamente, na Creche, mobilizando os saberes próprios do profissional de educação, as capacidades reflexivas na sua ação e a análise das reflexões, assim como, formas de promoção de novas aquisições ou no desenvolvimento de competências. Neste sentido, o profissional utiliza como suporte de base os referenciais teóricos, a partilha de saberes no trabalho colaborativo e a metodologia investigação-ação.

A mestranda durante este percurso desenvolveu capacidades ao nível da ação pedagógica, optando por estratégias diversificadas, adotando uma atitude reflexiva e investigativa, co construindo saberes profissionais através de projetos de investigação, problematizando as exigências da prática, entre outros.

O trabalho de terreno desenvolveu-se na Creche do Colégio Novo da Maia (CNM) que na existência de um protocolo com a Escola Superior de Educação do Porto, permitiu desenvolver as competências e dimensões consignadas no perfil geral e específico de desempenho do educador de infância, e trabalhar em colaboração com diversos intervenientes do processo de formação, ou seja, par pedagógico, orientadora cooperante e supervisor da instituição.

O par pedagógico começou o trabalho no terreno recolhendo informações, tendo como base as técnicas de observação que se centravam no grupo de crianças, nos recursos pedagógicos e humanos, nos materiais, no projeto curricular de grupo (PCG), nas atividades, nas áreas/espacos mais frequentados pelas crianças, organização do espaço, organização do tempo e rotinas e às diversas interações estabelecidas (Estrela, 1994).

Da análise e reflexão dos dados e informações recolhidos emergiram planificações em concordância com as necessidades e interesses das crianças. Na construção das planificações procurava-se contemplar todas as áreas de conteúdo definidas no currículo. Esta articulação era realizada de forma equilibrada, integrando a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área de Conhecimento do Mundo. Nesta perspetiva as atividades dinamizadas permitiram que a criança tivesse espaço para explorar, transformar e criar, promovendo de forma progressiva o desenvolvimento integral da mesma.

O presente relatório divide-se em três capítulos: no primeiro denominado ‘enquadramento teórico e conceptual’, encontram-se esplanadas as principais fontes teóricas que sustentaram o trabalho desenvolvido na Prática Pedagógica Supervisionada pela mestrandia; no segundo designado ‘caracterização geral da instituição’, salientam-se as características principais da instituição onde se desenvolveu a prática; no terceiro intitulado ‘descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos e apresentação de eventuais propostas de transformação’, a mestrandia desenvolve análises e reflexões sobre o processo investigação-ação decorrentes no desenvolvimento deste processo de formação. Por último destaca-se ainda uma reflexão individual, onde a mestrandia aborda os contributos deste estágio no desenvolvimento das suas competências profissionais e pessoais, explanando potencialidades e constrangimentos, mobilizando os conhecimentos teóricos.

Por fim, importa salientar que as referências bibliográficas utilizadas foram fruto quer de pesquisas autónomas, realizadas pela mestrandia ao longo do seu percurso formativo, quer da orientação dos docentes da UC. Estas mostraram-se fulcrais na sustentação do trabalho desenvolvido a todos os níveis reflexivos. Além disso, os anexos que se encontram no final do trabalho ilustram os aspetos relevantes destacados ao longo do texto.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL CONCETUAL

O acesso à atividade docente assoma com novas condições, sagrando a prática de ensino supervisionada, uma vez que esta constitui “o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes” que complementam as aprendizagens anteriores, mas praticando-as nos contextos de forma autêntica e real (DL n.º 43/2007, p. 1321). Sob estas orientações a prática docente é guiada segundo um sistema educativo que se desenvolve através da agregação de estruturas que variam as suas ações instituídas em diversas instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas (DL n.º 49/2005). Segundo este Decreto-Lei, a Educação Pré-escolar deve cumprir determinados objetivos, que desenvolverão na criança capacidades a vários níveis. Então,

o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (DL n.º 49/2005, capítulo 1, art.º 2º).

Nesta linha de orientações, para o contexto abordado, salienta-se a Lei-Quadro Educação Pré-escolar (LQEPE), Lei n.º 5/97, que em seguimento dos princípios esclarecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), exalta o ordenamento jurídico da EPE, objetivando que esta é primeira etapa da educação básica. Esta etapa destina-se a crianças entre os três e a idade de admissão no ensino básico. No entanto, destaca-se, que esta lei não considera a idade dos zero aos três anos, ou seja, no nosso país não existem políticas educativas que contemplem de forma global a infância, excluindo esta faixa etária como recetores da EPE. Contudo, a EPE não é de frequência obrigatória, cabendo à família a opção de complementar, no processo de educação do seu educando, a ação educativa dos profissionais de educação “com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento

equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (DL n.º 5/97, Capítulo II, art.º 2º).

Todavia, as famílias portuguesas necessitam dos serviços educativos para os seus educandos entre os zero e os três anos, uma vez que, carecem de emprego a tempo inteiro, tornando-se incontornável a existência de um excesso de procura nas instituições de creche. Em Portugal, o atendimento a esta faixa etária é encarado como uma questão institucional onde “reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” desde o nascimento, consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989, art.º 28.1). Esta posição é partilhada por Post e Hohmann (2011) que defendem que os bebés, desde o nascimento, aprendem ativamente pois, recolhem informação a partir de todas as suas ações. “Jean Piaget (1952; 1966) utilizou o termo sensório-motor para caracterizar esta abordagem directa e física da aprendizagem” (Post & Hohmann, 2011, p. 23).

Na construção de um perfil profissional docente, deverá existir a preocupação destas situações emergentes da nossa sociedade, desenvolvendo a mesma através das orientações legais. Assim, urge mencionar os Decretos de Lei que assentam o perfil do docente, o DL n.º 240 e 241 de 2001, que para além de definir quadros de referência, instiga uma formação contínua persistente, respeitando todas as dimensões presentes no mesmo. Um profissional de educação deve recorrer “ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, p. 5570), onde a criança é o centro do processo educativo, logo, o profissional de educação deve manter uma postura investigativa, desenvolvendo a sua prática em concordância com observações constantes da criança englobando os seus interesses, as suas necessidades e os resultados desenvolvidos pela mesma (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Segundo este DL, no exercício das suas funções, o profissional de educação, deverá conceber o seu currículo, assumindo com responsabilidade a organização do ambiente educativo, gerindo os recursos educativos, considerando, o espaço e os materiais com intenção pedagógica, preocupando-se que estes proporcionem aprendizagens significativas às crianças, ou seja,

que estes sejam estimuladores e diversificados. No entanto, existem variados níveis que devem ser incluídos nos propósitos desta organização, como a organização do tempo, que deve ser flexível e adequado a cada criança, como também criar sentimentos de confiança e segurança, provocando sensações de bem-estar das mesmas. Do mesmo modo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), (Vasconcelos, 1997a), consideram similarmente a intervenção educativa, exacerbando neste âmbito, que este documento acompanhe a vida pedagógica de um profissional de educação, uma vez que, orienta a intencionalidade do educador, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo fundamentais a desenvolver nas aprendizagens deste nível de educação estabelecendo a continuidade educativa.

Nesta linha de pensamento, o profissional de educação pode optar por reger a sua prática fundamentando-a por um ou mais modelos pedagógicos. Tendo em conta o contexto de estágio, o modelo High-Scope estabelece uma ligação direta com a prática no contexto da educação de infância, proporcionando ao educador orientações a vários níveis, desde os zero até a idade pré-escolar, nomeadamente, a metodologia da educação preconizada pelos seguintes autores: Post e Hohmann (2011) Hohmann e Weikart (2009).

O currículo High-Scope surge na década de 60 por autoria de David Weikart, que na altura exercia o cargo de presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope, com sede em Ypsilanti, Michigan. A motivação inerente ao desenvolvimento de um programa de EPE, com a finalidade de preparar as crianças para a entrada na escola, surge da experiência profissional de David Weikart como psicólogo, na década anterior, apoiando crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Assim, em 1962, nasce o *Ypsilanti Perry Pre-School Project* que fundamenta a base que evolui ao que hoje conhecemos como o currículo High-Scope (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 55).

Este modelo sugere que o controlo das aprendizagens seja partilhado pelo adulto e pela criança. Estabelecendo que o domínio para construir aprendizagens reside na criança, justificando as práticas desenvolvidas pelo educador, tenham como foco as ações planificadas para os seus discentes. Pois, quando o profissional assume “que a aprendizagem vem de dentro, [alcança um entendimento] crítico na educação das crianças”. O educador medeia estas

aprendizagens, estimulando a assimilação de conhecimentos apoiando e guiando “as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (Weikart, 1995 cit. por Hohmann & Weikart, 2009, p. 1).

Assim, o modelo High-Scope visa o desenvolvimento da criança sustentado nas teorias de Piaget e dos seus seguidores, destacando a diferença no centro da ação educativa, ou seja, imprimindo a criança como centro e não os estádios. Segundo a mesma perspetiva, Kohlberg e Mayer (1972) destacam a criança como centro do processo educativo e que o desenvolvimento é a finalidade da educação, devendo o educador partir do estágio atual da criança promovendo a sua evolução para o estágio seguinte. Assim, o centro deste processo não é um mero recetor de informação, sendo fulcral que o docente promova espaço para a atividade autónoma, atividades apoiadas pelo adulto e promova, ainda, momentos de contacto com realidades do que envolve a criança. É importante referir a observação como instrumento fulcral à ação do educador, para que este conheça o que cada criança pensa, sente, espera, sabe e pode vir a saber, dirigindo a sua ação educativa tornando-a “mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 59). Assim, a observação sistemática de cada criança “permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança” (Ibidem).

Jean Piaget (s.d.) defendia a independência e a autonomia da criança, para que este processo decorra naturalmente, o adulto deverá adotar uma posição que proporcione liberdade à criança na toma de decisões, na execução e avaliação das mesmas, no entanto, deve observá-la e ouvi-la (Piaget, s.d., cit. por Oliveira-Formosinho, 2007). Seguindo esta lógica de pensamento, o educador deve considerar o espaço, os materiais e a rotina diária, pré-estipulando conteúdos, abordando-os de forma sequencial, não esquecendo de ter em conta as necessidades e interesses das crianças, recorrendo a estratégias diversificadas que as estimulem ativamente.

Nesta abordagem, o educador deve proporcionar à criança experiências-chave, uma vez que estas, “representam aquilo que os bebés e crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias de aprendizagem activa” (Post &

Hohmann, 2011, p. 12). Neste sentido, o docente deverá estruturar o seu próprio modelo, visto que, o modelo High-Scope deve inspirar as práticas e não ditá-las, tendo em conta as quatro secções do Perfil de Implementação do Programa (PIP), ou seja, o ambiente físico, a rotina diária, a interação adulto-criança e a interação adulto-adulto. Segundo este modelo, o espaço traduz-se como meio fundamental de aquisição de conhecimentos, exigindo do docente uma planificação refletida, investigada e investida na organização do mesmo. Desta forma, o ambiente físico é organizado amplamente, oferecendo “materiais agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a percepção da criança e tornar possível o seu uso independente” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 65). Contudo, o educador deverá selecionar materiais diversificados, estimulantes, mutáveis, dispostos de forma que facilite a sua visibilidade e acessibilidade a todo o grupo de crianças. As relações estabelecidas na organização do espaço e dos materiais harmonizam a ligação entre os pares, no entanto estas diferem das que a criança institui com o adulto, esta diferença consiste nas relações de poder entre criança-criança e criança-adulto. Seguindo este modelo e a perspetiva construtivista, o espaço é organizado por áreas de atividades, onde os materiais se encontram dispostos, refletem uma forma interventiva do educador. Assim, a criança desenvolve a aprendizagem ativa, pela ação desta com os objetos, como pela interação com os pares e com o adulto, permitindo que construa conhecimentos significativos do que a rodeia, ou seja, do Mundo em geral. Desta forma, as escolhas da criança são analisadas pelo educador, permitindo a este, a recolha de conceções entre as mensagens verbais e as não-verbais, estabelecendo concordância entre o currículo explícito e o implícito, facilitando as suas ações futuras. O profissional docente deve ter sempre em mente que,

As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 12).

Segundo Piaget (s.d.), “a maturação, a experiência com objectos, a transmissão social e a equilibração são factores que explicam o

desenvolvimento da inteligência, a construção do conhecimento (Piaget s.d., cit. por Oliveira-Formosinho, 2007, p. 68).

A rotina diária é fundamentada numa estruturação para a qual contribuem, de forma diferente, o educador e a criança. A sequência da rotina permite à criança organizar o seu pensamento, desenvolvendo competências de planeamento das atividades e refletindo sobre as mesmas e sobre o seu próprio desenvolvimento. Contudo, esta gestão do tempo, apesar de ser pensada pelo educador, é um processo progressivo co construído pela criança, estabelecendo-se uma fluência constante da rotina diária, que embora seja flexível, transmite à criança, autonomia, uma vez que, o conhecimento dessa sequência torna-a previsível. Assim, “Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 69). (Esta citação encontra-se em itálico no livro, como faço?)

Na interação adulto-criança, o primeiro deve criar situações desafiantes para o pensamento da criança, provocando o conflito cognitivo. O motor da construção do conhecimento da criança é alimentado pelo empenhamento ativo e individual da criança, com alguma contribuição por parte do adulto. No modelo High-Scope a moralidade e a cultura são valorizadas, acreditando-se que “o desenvolvimento moral coloca-se ao nível das questões sobre o bem e o mal, sobre o certo e o errado” (Kohlberg, 1992, cit. por Oliveira-Formosinho, 2007, p. 74). Na construção da moralidade, a criança desenvolve progressivamente conceções de regras, normas e princípios culturalmente partilhados que processa e regula a sua perspetiva sobre variadas ações que a rodeiam, levando-a a construir o entendimento dos direitos e deveres, no âmbito da cultura envolvente, para exercer a sua responsabilidade social (Marques, 1990, cit. por Oliveira-Formosinho, 2007).

Em suma, o modelo High-Scope assume variadas perspetivas na construção do conhecimento da criança, sendo que a própria o conduz, através da sua interação entre os pares, com os objetos que a rodeiam, tornando-se, assim, crucial a preparação do espaço e dos materiais que, respondam às necessidades e interesses da criança, que criem um ambiente de aprendizagem ativa e que proporcionem oportunidades de liderança, de escolha e de expressão individual. Nesta linha de pensamento, o educador representa um papel fulcral, devendo atualizar as potencialidades do currículo, tendo sempre

a criança como centro e base de uma educação qualitativa, produzindo conhecimentos tanto a nível pessoal como ao nível da partilha com outros agentes do processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2007).

Segundo o modelo pedagógico de Reggio Emilia salienta-se duas vertentes, a pedagogia de escuta; o trabalho em equipa educativa e o desenvolvimento profissional. Na primeira, a relevância é atribuída a uma capacidade de escutar a criança em detrimento do que o educador fala. No entanto, escutar implica um significado muito além do simples ouvir com o sentido da audição, mas sim escutar com todos os sentidos

escutar as cem, mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressarmos e comunicarmos, através dos quais a vida se expressa e comunica com aqueles que escutam e são escutados. Escuta como um tempo, o tempo de escutar, um tempo que transcende o tempo cronológico (...) como um elemento que provoca escuta nos outros e que, por sua vez, é provocado pela escuta atenta dos outros (Rinaldi, 2006, p. 65 cit. por Oliveira-Formosinho, 2007, p. 110).

Na segunda vertente, explana-se a importância do trabalho em equipa estabelecendo interações e relações entre as diversas equipas educativas e com os pais “criando-se verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1979)”, uma vez que a partilha das práticas, “favorece a aprendizagem sustentada, onde os educadores e os professores aprendem no âmbito do interpsicológico o que necessitam para agir de forma autónoma intrapsicologicamente (Vygotsky, 2000), o que promove o desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 117).

Urge clarificar que o processo de desenvolvimento das crianças é complexo, portanto torna-se desafiante investigar o mesmo, assim, variados autores têm contribuído para uma maior compreensão deste processo em todas as suas dimensões. As teorias de desenvolvimento dividem-se, uma vez que, privilegiam alguns fatores em detrimento de outros, que influenciam o desenvolvimento ao longo da vida, tais como: fatores hereditários, genéticos, ambientais, entre outros. Piaget (1969, 1970) defendia que, o desenvolvimento das crianças, ocorre em quatro estádios que se envolvem num processo de persistente equilíbrio entre a acomodação e a assimilação, em que a criança arroga um papel ativo, considerando-a um adulto em miniatura. Outro autor

que utilizava este conceito era Dewey (1933-1963), o que leva a salientar a importância de adequar as ações às necessidades e interesses das crianças proporcionando-lhes aprendizagens ativas (Piaget, 1969, 1970, Dewey, 1933-1963, cit. por Hohmann & Weikart, 2009). Segundo Vygotsky (s.d.) que seguia uma linha de pensamento cognitivista e construtivista, destacando que, o desenvolvimento das crianças é influenciado pelo meio envolvente, pelo contexto social e um aspeto particularmente importante é a noção da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) - a distância que medeia o nível atual de desenvolvimento da criança, definido pela sua capacidade atual de resolver problemas de forma individual, e o nível de desenvolvimento potencial, definido através da resolução de problemas orientada pelo adulto ou em colaboração entre pares mais capazes (Vygotsky s.d., cit. por Vasconcelos, 1997a).

Ressalva-se a importância da qualidade da formação dos docentes, tornando-se fulcral a construção de um corpo docente de qualidade, para este fim, é necessário assumir a complexidade da construção de um profissional de educação,

a pedagogia não é apenas uma técnica instrumental de intervenção, mas é também um conhecimento científico fundamental [...] nenhuma profissão se pode alicerçar unicamente numa expertise técnica ou no domínio de certos meios e técnicas de intervenção (Nóvoa, 1989 cit. por Roldão, 2009, p. 54).

A existência de um profissional de educação é normalmente assumida nas idades da EPE, no entanto, o Despacho Normativo n.º 99/89, de 11 de Setembro, consagra, entre outras, as regras para o financiamento desses profissionais, excluindo as salas do berçário. O DL n.º 281/2009 estabelece a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), no entanto, esta intervenção é dirigida “junto de crianças com alterações ou em risco” (p. 7298). Excetuando estas condições, a intervenção na educação de bebés e crianças em creches não é legalmente considerada.

A propósito do apoio a prestar a crianças dos zero aos três anos de idade, descrito na Recomendação 3/2011, do Exame Temático da Organização para a

Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), afirma que esta faixa etária

não constitui prioridade em virtude de valores culturais fortemente enraizados [...]. A relativa falta de apoio por parte do Estado às crianças nesta faixa etária e, em contradição, a expectativa de que as mulheres exerçam trabalho fora de casa, embora continuem a ser totalmente responsáveis pela educação dos filhos e pelo trabalho doméstico, fazem crer que há importantes problemas por resolver em Portugal em matéria de igualdade entre os sexos (Vasconcelos, 2011, p.4).

O Conselho Nacional de Educação (2009), coordenado por Isabel Alarcão, situa-se na perspetiva do continuum educativo dos zero aos doze anos, onde o consenso sobre a necessidade de aumentar a qualificação dos profissionais educativos. Isabel Alarcão considera que “ a educação dos 0 aos 6 é decisiva como pilar para o desenvolvimento educativo das crianças e é factor de equidade” (Vasconcelos, 2011, p. 7)

Neste sentido, a PPS surge do movimento que direciona a atenção dos supervisores para as questões da formação de profissionais que utilizam a pedagogia como base do seu profissionalismo futuro. O objeto da supervisão centra-se na pedagogia, na natureza educacional, que se pode traduzir nos objetivos de ensinar a ensinar e aprender a ensinar (Vieira & Moreira, 2011, p. 11). Neste sentido, segundo o Programa da Unidade Curricular (UC), da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) na Educação Pré-Escolar, pretende-se, com intenção formativa, a promoção e desenvolvimento de saberes e competências próprios de um profissional para a Educação Pré-Escolar. Para Goldschmied e Jackson (2007) a supervisão vai para além da formação, “A oferta de supervisões regulares na creche para todas as funcionárias [...] tem a dupla função de assegurar responsabilidade pela qualidade do trabalho e oferecer uma base para o desenvolvimento das funcionárias [...]” (p.85), existindo a necessidade que esta supervisão seja valorizada e compreendida, unanimemente, por todos os intervenientes educativos (Ibidem). Assim, a supervisão pedagógica surge como um compromisso e apoio à formação de docentes, que sob uma metodologia de investigação-ação, pode garantir a observação e colaboração no processo de desenvolvimento que, se sustenta em

quatro importantes alicerces: a planificação, ação, observação (avaliação), e reflexão (teorização) (Coutinho et al., 2009).

Nesta linha de compreensão, o formando deve mobilizar saberes de observação, assim, esta representa e viabiliza uma refletida e intencionada percepção dos contextos. No entanto, tal como refere Trindade (2007), a observação promove o conhecimento, exigindo mais do que uma simplificada percepção, diferindo do simples “ver”, uma vez que, “é bem mais do que o acto de «ver», ou de «olhar». [...] É um «ver» focalizado, intencional” (Trindade, 2007, p.30). Para obter um conhecimento aprofundado, demanda-se a necessidade de uma observação da prática no contexto, ou seja, não de uma mera observação mas sim, “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros” (Trindade, 2007, p. 39), tendo sempre em conta os interesses necessidades e resultados da criança. O profissional de educação suporta pressupostos teóricos que facultam uma observação focalizada e intencional sobre variados domínios do contexto, nomeadamente, o grupo de crianças, o espaço físico (interior e exterior), os recursos e materiais, a organização do tempo e das rotinas, as interações entre todos os atores educativos e tudo o que possa influenciar o desenvolvimento ativo das crianças. Assim, o docente deve estruturar e organizar este processo observacional, definindo variados aspetos a observar, entre os quais: o motivo da observação, delineando os objetivos gerais e específicos; o que vai observar, ou seja, o campo de observação; os destinatários/unidades da observação; as formas de observação: quanto à sua atitude de observador, quanto ao processo de observação, e quanto ao campo de observação; deve também definir os meios e instrumentos que serão mobilizados neste processo; e por fim, delinear uma organização temporal da observação (Trindade, 2007; Estrela, 1990), posteriormente à observação o docente analisa criticamente os dados recolhidos, elaborando uma reflexão sobre as suas práticas, “apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação” (DL n.º 240/2001, p. 5572) com a intenção de transformar as suas práticas.

Segundo Coll et al. (2001) a conceção construtivista dos processos de ensino e de aprendizagem auxilia os docentes nas tomadas de decisões durante a observação, a planificação, a ação e a avaliação dos mesmos. O profissional

de educação não deve encarar o construtivismo como algo a seguir à risca, mas sim, utilizá-lo como alvo de reflexão sobre a prática pedagógica, tendo em conta as necessidades individuais. A prática docente deve partir do pressuposto que é uma ponte entre o desenvolvimento da criança e as suas construções pessoais (Coll et al., 2001), nomeadamente, a “aprendizagem ativa” construída pelo próprio. Neste processo de aprendizagem, o educador medeia-o com intencionalidade, proporcionando e transformando as aprendizagens de forma mais significativa, no entanto, é a criança que desenvolve a construção, a modificação, o enriquecimento e a diversificação da mesma, fundamentando-a através da atribuição de sentido às ações de aprendizagem.

Na construção do perfil de docente a reflexão andarà de mãos dadas com o profissional, sendo que no âmbito da observação, da planificação e da avaliação, este: “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (DL n.º 241/2001, p. 5573).

No entanto, a reflexão permite a construção de conhecimento relacionando-a com a problematização epistemológica, e, assim, construir teorias para a sua prática, baseando as competências nos pressupostos teóricos.

O educador deve adotar estratégias potenciadoras de transformação da sua prática, mantendo uma postura inquiridora, reflexiva, crítica e de forma sistemática, valorizando-se a nível pessoal e profissional, neste enquadramento, deve ser um constante investigador da sua ação. A investigação-ação é um processo cíclico onde se pretende operar mudanças nas práticas, com a intenção de as transformar com vista a melhorar os seus resultados. Assim, emerge a necessidade, por parte do Educador, explorar e analisar de forma conveniente e consistente todas as interações ocorridas durante o processo (Coutinho et al., 2009).

Desta forma, o docente deve procurar estratégias pessoais que se revelem produtivas e potenciadoras de uma práxis crítica, utilizando, por exemplo, narrativas de reflexões colaborativas, reflexões dialogadas com outros atores educativos, registos de situações críticas, entre outras, que serão posteriormente explicitadas. Pourtois (1981) defende que a reflexão deve ser permanente, numa contínua procura de saberes, adequando-a à sua prática

real e concreta. Nesta linha de pensamento, o docente deverá ciclicamente construir as suas planificações, constituindo um instrumento importante e útil para o educador, imprimindo através do mesmo a sua intencionalidade educativa, como investigador. Uma outra vertente da investigação-ação, é a previsão da sua ação com intenção lúdica e pedagógica, com objetivos a desenvolver e/ou metas a perseguir, incluindo os conteúdos e atividades a dinamizar, como os recursos a utilizar e por fim, mas não menos importante, planear formas de avaliação grupal e individual (Zabalza, 1992 cit. por Diogo, s.d). Segundo Roldão (2009), a planificação pode seguir diversas estratégias, nomeadamente, respeitando a conceção e finalidade que o docente pretende alcançar, ou elaborar uma sistematização para confrontar conhecimentos, ou até mobilizar a técnica da pesquisa individual com a intenção de fomentar a autonomia, entre outros (Roldão, 2009).

No desenvolvimento das planificações refletidas e com intencionalidade educativa, o docente deve promover estratégias pedagógicas diferenciadas, estabelecendo metas para o sucesso, de uma forma igualitária, de cada criança, num “quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos” (DL n.º 240/2001, p. 5571), através da mobilização “dos valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (Ibidem).

Assim, a planificação constitui uma ferramenta valiosa para o profissional de educação, uma vez que, o auxilia a projetar a sua intencionalidade educativa às necessidades e interesses do seu grupo, acompanhando-o ao longo do processo pedagógico (Zabalza, 2003). Na intervenção, o educador, deve ter sempre em consideração formas de avaliar a sua prática como também de avaliar o desenvolvimento das crianças no decorrer das atividades. Assim, a avaliação pode ter variadas finalidades e propósitos, logo, pode ter caráter de diagnóstico, formativo ou sumativo e com intenções formativas, elaborando estratégias de estimulação à auto e heteroavaliação e a metacognição dos discentes (Perrenoud, 2000). “A avaliação formativa deve constituir, cada vez mais, uma preocupação de todos os intervenientes no processo” (Abrecht, 1994, p. 125). Deste modo, a avaliação visa

apoiar o processo educativo, permitindo ajustar metodologias e recursos, de acordo com as necessidades e os interesses de cada criança (...); reflectir sobre os efeitos da acção

educativa (...); envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta (...); contribuir para a adequação das práticas (...); conhecer a criança e o seu contexto, numa perspectiva holística (...) (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

Segundo Perrenoud (s.d.), o educador para avaliar, com vista a desenvolver competências, deve “possibilitar a construção de espaços e tempos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento de domínios práticos de ação e reflexão tanto aos alunos quanto aos [educadores] e demais atores escolares (p. 155).

A reflexão deve acompanhar o docente durante toda a sua prática, incluindo a “reflexão na ação”, a “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação” (Schön, 2000, cit. por Oliveira & Serrazina, 2002), ressalva-se, no entanto, que estas deverão ser feitas de forma consciente e distanciada dos aspetos resultantes da observação, devendo o educador sustentar-se na experiência, na investigação e outras ferramentas pessoais utilizadas na avaliação do mesmo no seu desenvolvimento profissional (DL 240/2001; Schön, 1983; Vieira, 1995, cit. por Oliveira & Serrazina, 2002). O docente quando reflete na ação, encontra-se a desenvolver a sua prática no contexto, elaborando assim, uma observação direta dos fenómenos e dos factos que considera relevantes, tendo a oportunidade de experienciar, explorar e testar ações e hipóteses, levando o próprio a transformar a sua prática. Desta forma, a reflexão na ação é alicerçada segundo pressupostos construtivistas (Schön, 2000).

Na reflexão sobre a ação, difere da primeira apenas no momento em que têm lugar, o educador desenvolve esta estratégia fora do contexto, permitindo uma tomada de consciência mais distanciada de factos menos relevantes do que no momento da ação. Como afirma Alarcão (1996, cit. por Oliveira & Serrazina, 2002), essa reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural quando percebemos diferentemente a ação. Por último, a reflexão sobre a reflexão na ação auxilia o profissional de educação a melhorar a sua prática como também o ajuda a nível pessoal, levando-o à construção do seu próprio conhecimento, através de uma reflexão ciente e distanciada da observação imediata no contexto da ação (Schön, 1983; Vieira, 1995, cit. por Oliveira & Serrazina, 2002).

Neste sentido, o profissional de educação dispõe de diversas ferramentas, assentes na prática pedagógica, de forma a realizar autênticas reflexões, um dos exemplos, também utilizados pelos futuros docentes, é a narrativa colaborativa, ferramenta de reflexão “sobre a acção passada, na acção presente, para a acção futura” (Sá-Chaves, 2000, p. 24), que permite ao próprio refletir e elucidar a prática, visto que recua no tempo e no espaço, realçando momentos da sua acção. Estas permitem variadas formas de avaliação da acção por parte do futuro profissional de educação, originando também uma reflexão dialógica entre os restantes intervenientes neste processo de formação, ou seja, da díade e do orientador cooperante, fomentando a comunicação reflexiva, demonstrando as diferentes perspetivas sobre a mesma acção e a expansão de novas ideias de transformação da acção e da reflexão individual. Segundo Ribeiro e Moreira (2007), esta ferramenta proporciona a perceção dos pensamentos e significações que o próprio tem, como também as tem do outro sobre “a experiência vivida pela reflexão partilhada, bem como desenvolver formas de indagação sobre a acção que favoreçam a reflexividade e a colaboração na construção de saberes profissionais de cariz emancipatório”(p. 43). Nesta linha de pensamento, destaca-se a importância da realização de um trabalho em colaboração, no qual se evidencia a co construção dos saberes, a reflexão dialógica confrontando ideias, técnicas e valores de cada interveniente.

Urge, no entanto, mencionar a importância do auto questionamento por parte do docente no decorrer da sua prática pedagógica, para que não se acomode, uma vez que deve desenvolver uma contínua formação (Smyth, 1989). Consequentemente, tem que adotar uma atitude investigadora da prática docente, reformulando o seu pensamento, evitando a acomodação de um mero executor de receitas. Smyth (1989) levanta questões pertinentes que auxiliam o desenvolvimento das atividades/tarefas do docente.

A primeira atividade/tarefa - Descrição: O que faço? O que penso acerca do que faço? consiste na descrição de um processo objetivo permitindo a interpretação e a reorganização do discurso e das próprias práticas pedagógicas; destacando-se aqui, a narrativa como estratégia significativa neste processo, uma vez que através desta, analisa-se as informações retiradas da observação.

A segunda atividade/tarefa - Interpretação das diversas situações: O que significa isto? sendo por meio desta que, o docente, obtém percepções das teorias implícitas nas práticas, questionando-se sobre as mesmas levando-o à compreensão das intenções adjacentes na ação, podendo ser enriquecida por meio da fomentação da reflexão individual/colaborativa.

A terceira atividade/tarefa - Confronto com diferentes perspectivas e reconstrução do pensamento e da prática: Como me poderei modificar? para que o profissional seja capaz de obter respostas a esta questão, deve ter um pensamento devidamente estruturado, organizado e fundamentado, pois deste modo, quando confrontar os seus ideais com os outros, demonstre saberes próprios da profissão e domínio dos conteúdos expostos. Na reconstrução do pensamento e da prática, o docente deve adotar uma postura reflexiva constante, reformulando os seus ideais, as suas crenças e desenvolvê-las na prática, transformando continuamente os processos de ensino e de aprendizagem (Smyth, 1989). Segundo este autor, o próprio profissional detém o poder de construir as suas teorias “privadas” conciliando o quadro teórico adquirido e o quadro referencial da sua ação pedagógica, consequência da experiência profissional.

Carlos Marcelo García (1992) propõe quatro formas de pensamento, de algum modo relacionadas com as tarefas apresentadas por Smyth, designando-as por: a) a introspeção, quando o profissional de educação reflete sobre a ação, de forma distanciada a nível temporal, não sendo afetado pelas emoções sentidas no calor do momento; b) o exame, o docente recorre a diários, entrevistas e/ou observações para analisar as práticas vividas no passado e no presente, contribuindo para prever situações futuras, transformando-as; c) a indagação, quando o docente tem consciência que pode melhorar e transformar a sua ação, age e reflete em concordância com esses ideais; d) a espontaneidade, o educador é capaz de refletir na ação, transformando-a, com vista à resolução de um problema surgido durante a mesma.

Na mesma linha de pensamento, relativo às narrativas colaborativas, outro instrumento que visa o melhoramento das práticas proporcionado pela reflexão, são os diários de formação. Segundo Zabalza (1994), podemos destacar as seguintes dimensões inerentes a esta ferramenta: o carácter escrito, reflexivo e expressivo, que refletem sobre a ação desenvolvida e sobre o

sujeito, onde o docente expõe os sentimentos vivenciados durante a ação; o caráter referencial, em que o docente descreve de forma objetiva a ação; o caráter histórico e longitudinal da narração, desenvolvendo variadas operações intrínsecas ao processo de aprendizagem. O diário de formação pode revelar diferentes atos da sua escrita, uma vez que o ato de escrever pode ser “multirepresentacional e integrativo” permitindo uma exteriorização de pensamentos, de sentimentos e de situações de forma sequenciada e estruturada, propiciando um “feedback autoproporcionado”, uma vez que o docente pode consultar a sua escrita e o próprio deteta a sua evolução. O ato de escrever um diário de formação requer “uma estruturação deliberada do significado”, visto que, deve existir a preocupação de escrever respeitando as regras de um profissional proficiente da sua língua. Por fim, destaca-se que a escrita é “activa e pessoal”, pois é feita tendo em conta os sentimentos do próprio, expondo o seu nível cognitivo e uma organização pessoal do texto, sequenciando o que considera relevante para si (Yinger (s.d.) cit. por Zabalza, 1994).

Segundo Sá-Chaves (2005), o portefólio de formação consiste numa outra ferramenta que enriquece a prática pedagógica, uma vez que confere uma maior autonomia ao docente, através de processos reflexivos. Esta estratégia possibilita a organização pessoal das práticas desenvolvidas, situações a investigar na contínua construção de saberes e de soluções nas transformações das ações. Esta ferramenta espelha as competências construídas pelo docente, registadas no mesmo, refletindo a imagem de um profissional refletivo, que fundamenta a sua prática e a descreve com intencionalidade educativa e respeitando o currículo, demonstrando utilidade no processo de aprendizagem.

A autonomia do docente revela-se um fator importante, mas este deve também desenvolver um trabalho colaborativo e cooperante com os seus pares. Nesta compreensão este deve estabelecer relações de constante comunicação, partilhar ideias, dar sugestões, dividir tarefas, solicitar opiniões, desenvolver ou favorecer relações de respeito mútuo entre os variados atores educativos, tudo isto em benefício do trabalho em equipa, combatendo, assim, dificuldades e/ou transformando a sua prática e a dos seus pares, através da partilha de saberes e de experiências (Perrenoud, 2000; DL 240/2001).

Neste sentido, o docente deve reger e guiar sua prática segundo as metodologias em que acredita e se identifica, no desenvolvimento das atividades que promove. Assim, torna-se relevante salientar a utilização da metodologia de projeto, uma vez que permite a promoção, nas crianças, de autonomia, de responsabilidade e de participação na sociedade como cidadãos ativos. O profissional de educação deve fomentar esta metodologia, dando voz às crianças de forma holística, tendo em conta todo o sistema envolvente no desenvolvimento das mesmas. Para este fim, deverá destacar a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem, trabalhando temas e conteúdos de interesse e necessidades evidenciadas pelas mesmas. “O trabalho de projecto deverá complementar e intensificar aquilo que as crianças mais novas aprendem com a brincadeira espontânea” (Katz & Chard, 1997, p.10). O educador tem o papel de orientador, pois este método de trabalho distingue-se das remanentes partes do currículo uma vez que se apoia nos planos e intenções individuais e de grupo, investindo na exploração de atividades segundo interesses despertados pela criança, portanto a motivação está intrinsecamente presente.

Esta metodologia de trabalho torna-se desafiante para o educador, contribuindo, assim, para sua realização pessoal e profissional, uma vez que para orientar e transformar as possibilidades de aprendizagem, de forma, a enriquecer o processo educativo, deve tornar a realidade mais incitante, beneficiando as suas práticas (Katz & Chard, 1997).

Neste sentido, o Educador deve articular o seu projeto educativo com o da instituição onde está inserido, no entanto não pode confundi-los, uma vez que têm níveis e âmbitos distintos. É importante salientar o processo comunicativo que deverá ser eficaz na troca de informações com os Pais e outros membros da comunidade, relativas ao projeto, para que este seja enriquecido com outros saberes (Vasconcelos, 1997a).

O trabalho de projeto pode partir de diferentes elementos e/ou intervenientes do processo educativo, realizando quatro fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e avaliação e divulgação. No decorrer do processo, o docente deve promover a comunicação e interação, com a intencionalidade que todos se sintam integrados nas atividades desenvolvidas, criando pontes dialógicas para possíveis reformulações se necessário (Vasconcelos, 1998, cit. por Maia, 2008; Katz &

Shard, 1997). Esta metodologia permite a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo e domínios, integrando as crianças num processo flexível de aprendizagem.

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

O meio que acolhe a criança é fulcral para o seu desenvolvimento e para as suas aprendizagens, sendo que as interações estabelecidas com o mesmo e com os primordiais agentes educativos, a família, os profissionais de educação, a comunidade e os parceiros do Colégio são determinantes neste processo, com estes partilham os momentos de desenvolvimento e criam laços de amizade. O Colégio é um espaço promotor de encontros sistemáticos entre educadores e pais para garantir o desenvolvimento das crianças de forma participada e dialogante (Oliveira-Formosinho, 2007). O estabelecimento em que se desenvolveu o estágio foi o Colégio Novo da Maia (CNM), encontrando-se a funcionar desde 2001, e direcionado ao Ensino Particular. Este serve diferentes valências educativas, o polo I foi inaugurado a 13 de outubro de 2001 e nele funcionam a Creche e o jardim-de-infância, legalizado pelo Ministério da Educação através do alvará nº 68 da DREN, de 14 de janeiro de 2002, e pelo Ministério da Segurança Social, através do alvará nº 03/2002, de 18 de março de 2002. O polo II abrange todo o Ensino Básico (1º, 2º e 3º CEB) e o polo III o Ensino Secundário. O CNM faz parte do Agrupamento Vertical de Escolas do Levante da Maia, localiza-se no Monte Penedo, freguesia de Milheirós, concelho da Maia, distrito do Porto. (Projeto Educativo, 2009-2012).

A freguesia de Milheirós situa-se a Sul do concelho da Maia e ocupa uma área de 3,42 km². É delimitada a Norte pela freguesia de Nogueira, a Oeste por Gueifães e a Sul e Este por Águas Santas. Em 2011, Milheirós abrange cerca de 4861 habitantes, que se distribuem por uma área de 3,42 km², o que perfaz uma densidade populacional de 1 421,3 hab/km² (Junta de Freguesia de Milheirós, 2011). Atualmente, Milheirós constitui um território mais urbanizado, onde predomina o setor secundário. Apesar de, nos dias de hoje, a agricultura ter muito pouco peso na vida socioeconómica da população é ainda visível a existência de atividades ligadas ao setor primário. É ainda de referir que esta freguesia foi uma das primeiras do concelho da Maia a possuir Escola

Régia de Instrução Primária, para a qual vinham alunos de diversas localidades (Projeto Educativo, 2009-2012).

O CNM ocupa 8100m² de área, em que 1800m² desta funcionam os serviços de creche e jardim-de-infância, disposta em três pisos. O piso um é constituído por um polivalente, balneários e sanitários, uma sala de música, dois ateliers, uma arrecadação, refeitório e cozinha que constitui um espaço unificador entre os dois polos. No piso zero encontra-se a entrada principal, a secretaria/receção, sete salas de creche (copa de apoio, refeitório de apoio à sala do ano, berçário, dormitório do berçário, sala de atividades de um ano e duas salas de dois anos), quatro salas de jardim-de-infância (duas de três anos e duas de quatro anos), cinco instalações sanitárias, uma sala de trabalho para os Educadores, um gabinete de coordenação e um vestiário dos funcionários. O piso é composto por duas salas de cinco anos e a biblioteca/ludoteca que serve de apoio a todo o Pré-Escolar. Neste edifício existem dois parques infantis e as salas de dois e três anos têm um espaço exterior privativo e as salas de quatro e cinco anos dispõem de um espaço exterior comum, que servem como “prolongamento importante do ambiente interior de exploração e brincadeira” realizadas nas salas (Post & Hohmann, 2011, p. 161). No Edifício II destaca-se a biblioteca/mediateca, a reprografia, o campo de jogos de relva sintética e o auditório (Projeto Educativo, 2009-2012). O CNM também dispõe de serviços de apoio e complementos educativos, Psicologia, Nutrição, Saúde e Desporto. Os horários de funcionamento do Colégio são: abre às 8 horas e encerra às 19 horas, de Segunda a Sexta-feira, no pré-escolar e creche considera-se que das 9 horas às 16 horas são atividades letivas e das 17 horas às 19 horas é considerado prolongamento (Regulamento Interno, 2012-2015). Relativamente aos recursos humanos o CNM dispõe de uma panóplia diversificada de intervenientes da instituição, distribuídos pelos variados departamentos apresentados no organigrama.

As metodologias do CNM centram-se numa perspetiva de índole construtivista, demonstrando alguma coerência entre o Projeto Educativo do Colégio Novo da Maia (PECNM), o Projeto Curricular do Colégio (PCC) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG) que procuram dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, partindo das suas conceções. Segundo esta perspetiva, a criança constrói conhecimentos pela ação, respeitando de forma integrada os interesses e conhecimentos prévios relacionando-os ou

modificando-os através de relações estabelecidas com o que a criança já conhecia, partindo destes será capaz de produzir uma representação pessoal com significado próprio (Coll et al., 2001). O PECNM contempla a dinâmica de toda a instituição, está organizado em três grandes capítulos, o primeiro aborda a caracterização do colégio, o segundo demonstra a conceção de escola que a gere e, por fim, o terceiro capítulo apresenta os princípios orientadores para a ação educativa. Este projeto foi elaborado para o triénio 2009/2012, pelo que atualmente se encontra em processo de atualização. O PE é “pedra basilar” da autonomia da escola, sendo um instrumento que projeta os objetivos e as escolhas dos intervenientes da organização, numa inspiração colaborativa e de negociação (Favas, 2007) Assim, a educação da comunidade educativa está organizada num referente de previsão, seguindo uma lógica de inclusão dos atores educativos, sendo que,

a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere. (DL n.º 43/1989, p. 456).

Os projetos curriculares são “projectos de acção que exigem aos professores a reflexão, a negociação, a parceria, a liderança e a atitude investigativa” (Pacheco, 2000, cit. por Fernandes, s.d., p. 1364). O PC é uma ferramenta de gestão pedagógica podendo ser definido como um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente do CNM, observando-se este facto nas reuniões constantes entre a mesma, existindo a preocupação de concretizar e avaliar as intervenções pedagógico-didáticas (Robalo, 2004).

Segundo o DL n.º 240/2001, o profissional de educação “participa na construção, desenvolvimento e avaliação do PCE e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino” (p. 5571).

Carvalho e Diogo (1999) afirmam que o PCG é o último e determinante passo que tem como objetivo a contextualização de toda a ação educativa. Este

define estratégias de concretização e de desenvolvimento das atividades que se adequam ao contexto de cada grupo. Assim, assume

a forma particular como, em cada grupo, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à prossecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto (Roldão, 1999, p. 44).

Nesta compreensão, o DL 240/2001, declara que o educador “promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do PCT, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram” p. 5571. O PCG traduz um utensílio de trabalho para o educador que assume diversificadas dimensões, encarando-o como um ponto de partida do percurso da sua prática. Este documento deve ser flexível, sendo aberto a transformações segundo avaliações ou imprevistos que possam surgir. Portanto, este deve orientar a ação educativa desde o início da intervenção e descrever delineando linhas orientadoras de forma prospetiva. Neste sentido, este utensílio define metas que colaboram para o esclarecimento das “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas OCEPE (Metas de Aprendizagem para Educação Pré-Escolar, 2010). Deve definir opções programáticas do currículo, especificando quais as competências, os conteúdos, o tempo e a avaliação a utilizar. Como referenciais da creche salienta-se as experiências-chave em articulação com as áreas e domínios das OCEPE, sendo que também devem ser planeados processos, estratégias e modos de progressão, de forma a proporcionar a todas as crianças aprendizagens significativas, posição essa tomada durante o trabalho no terreno, pela mestrandia.

O grupo em que decorreu o estágio é constituído por 11 crianças, cinco meninas e seis meninos, encontrando-se na faixa etária dos dois anos. No entanto, criam-se interações heterogéneas entre algumas crianças, ao nível cognitivo, Vygotsky considera relevante as interações entre crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, estas proporcionam um “espaço em que, graças à interacção e à ajuda de outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa”, (Coll et al., 2001, p.125) sendo que não se obteria os mesmos resultados em interações individuais. Relativamente à

zona de residência, constata-se que grande parte do grupo habita em freguesias do concelho da Maia, com a exceção de duas que residem fora do concelho. Os pais trabalham, maioritariamente, no setor terciário, posteriormente esta caracterização será mais detalhada.

A sala de atividades da sala “2B” encontrava-se, aquando a nossa chegada, organizada pelas seguintes áreas: a área de acolhimento em que os recursos se adequam à rotina da manhã, uma vez que é neste espaço que se encontra o quadro de presenças e no chão a fotografia de cada criança, de modo a que cada uma identifique o local onde se deve sentar; a área das construções, neste espaço, tendo em conta o projeto dos bombeiros, que tem vindo a ser desenvolvido, foi transformado no quartel; a área da casa, denominada de cozinha do quartel devido ao projeto; a área dos jogos; a área da biblioteca; a área de expressão plástica; ainda dispõe de um pequeno espaço onde se encontra um lavatório, que as crianças utilizam frequentemente quando desenvolvem atividades de pintura e para higiene das mãos, e a área dos cabides. A área de mudança de fralda quase não é usada, uma vez que a maioria das crianças do grupo já fez o desfralde, existindo no momento só duas crianças que se encontram em processo de desfralde. Por fim, não existe uma área específica para descanso, pelo que na hora do sono são dispostos pela sala de atividades catres cobertos por um lençol e édredon, existindo um espaço para a arrumação destes materiais na sala (Projeto Curricular, 2013). Os materiais dispostos pelas áreas encontram-se bem conservados, organizados por caixas, devidamente identificados e acessíveis, conferindo autonomia às crianças (Cardona, 1992). O grupo dispõe de espaços e materiais organizados, que promovem a consciência da diferença, assim, desenvolvem o sentido de estética, arrumação e de responsabilidade.

A equipa educativa é constituída por uma educadora e uma assistente técnica que procuram estabelecer rotinas diárias que sejam previsíveis pelo grupo, no entanto flexíveis e, apesar de parecerem contraditórias a previsibilidade e a flexibilidade “num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 197). Na sala “2B” a rotina divide-se em diferentes tempos, inicia com o acolhimento com a canção do “Bom Dia”; tempo de atividade orientada pela educadora; tempo de escolha livre; tempo de higiene corporal; almoço; tempo de exterior; higiene; sesta; higiene; tempo em grupo com atividade orientada;

lanche; higiene; tempo de escolha livre e/ou exterior; partida. Durante as transições das rotinas criam-se momentos de diálogo, de canções, de lengalengas e outros com o grupo. No entanto, “tal como seguem consistentemente esta programação para a maior parte das crianças a maior parte dos dias, também integram as rotinas de cuidados personalizados de cada criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 197).

Quanto à organização do grupo é possível distinguir interações em grande grupo, pequenos grupos e individuais. Nas relações criança/criança percebe-se que as mesmas são capazes de exprimir vontades, pensamentos e emoções, interagindo autonomamente, e apoiando-se mutuamente nas variadas situações que se sucedem diariamente. No entanto, algumas crianças revelam dificuldades em partilhar voluntariamente materiais e brinquedos. Na linha das interações estabelecidas destaca-se os momentos proporcionados pela educadora entre os diversos atores do processo educativo, nomeadamente, com grupos de diferentes faixas etárias e com a comunidade em tempos e espaços específicos, promovendo o desenvolvimento integral e integrado das crianças. Assim, a docente cria ambientes de aprendizagem ativa em que “o conforto e as oportunidades que estas proporcionam, o tipo de exploração e de descoberta em que as crianças se envolvem” traduzem-se na valorização e confiança entre a criança/adulto (Post & Hohmann, 2011, p. 171).

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

No início do estágio, no Colégio Novo da Maia, emergiu a recolha de informações relativas ao espaço físico, à organização do tempo e rotinas, aos recursos didático-pedagógicos, ao grupo de crianças e às interações entre todos os intervenientes do contexto educativo. Desta forma, estas recolhas realizadas pela observação e depois de analisadas, permitiram construir e conceber as bases necessárias à conceção das planificações (cf. Anexo Tipo A – Anexo A1: Exemplar de Planificação; Tipo B – Anexo B1: Planificações) e dinamização das mesmas. Neste sentido, a preocupação primordial centra-se na apreciação das crianças pelo ambiente de aprendizagem ativa que se poderá criar

as suas zonas interiores e exteriores, o conforto e as oportunidades que estas proporcionam, o tipo de exploração e de descoberta em que as crianças se envolvem. Se [o Educador] gostar de lá entrar todas as manhãs, as crianças a quem presta cuidados também gostarão do seu ambiente de aprendizagem activa! (Post & Hohmann, 2011, p. 171).

Aquando esta análise revelou-se importante relacionar os recursos com o espaço, sendo que este se encontra organizado por áreas de interesse. Os materiais e recursos estão ao alcance das crianças e a arrumação dos mesmos é facilitada através da colocação de fotos do próprio material no local onde este deve ser arrumado pelas crianças (cf. Anexo Tipo B – Anexo B7: Registos Fotográficos). Importa realçar que o grupo encontra-se na faixa etária dos dois anos, demonstrando, assim, alguma necessidade de apoio na tarefa de arrumação, através das fotos, para que a possam fazer autonomamente. Nesta linha de ideias, salienta-se que a qualidade dos materiais é tida em conta, uma vez que existe a preocupação da durabilidade, segurança e estética dos

mesmos, para que desta forma as crianças usufruam dos mesmos num ambiente de aprendizagem ativa.

Estas observações tornaram possível a perceção que os materiais e recursos didático-pedagógicos existentes na sala são adequados à faixa etária das crianças e respeitam os interesses e necessidades do grupo. Salienta-se ainda que estes objetos/materiais apresentam diversas propriedades, variando as cores, os tamanhos, as texturas, mas essencialmente são seguros e atrativos. Assim, captam o interesse das crianças, a atenção, a curiosidade, a criatividade, entre outros, favorecendo o jogo simbólico e o desenvolvimento cognitivo.

A sala de atividades, aquando a chegada do par pedagógico, encontrava-se organizada, como já referido, em áreas de interesse possuindo na área de acolhimento (cf. Anexo Tipo B – Anexo B7: Registos Fotográficos) os recursos que se adequam à rotina da manhã, ou seja, o quadro de presenças e no chão as fotografias das crianças, dispostas em semicírculo, servindo como orientação do local onde se sentar. Este espaço proporciona momentos de reunião de grande grupo, para exploração e fruição de histórias, para exploração de jogos, entre outros, criando diversas possibilidades de apoio nas diferentes áreas e domínios passíveis de serem desenvolvidos, nomeadamente, a área de expressão e comunicação, essencialmente, o domínio da linguagem oral, da abordagem à escrita e da matemática. Em suma, é uma área fundamental para a coesão do grupo, uma vez que existe a possibilidade de partilharem opiniões entre todas e de todas as crianças.

Na área das construções encontravam-se disponibilizados uma grande variedade de materiais, dispostos e organizados em caixas de arrumação coloridas, contendo carros e motas, legos grandes e médios, parafusos com formas geométricas, cones de linhas de confeção industrial vazios para encaixe, uma quinta de animais, um trator, entre outros. Este espaço sofreu alterações sendo transformado em quartel de bombeiros, tendo em conta o projeto em desenvolvimento, por isso, foram acrescentados novos materiais, como quatro capacetes de bombeiro, uma mangueira, dois extintores e três machados, sendo possível observar na parede um jogo lúdico de sombras sobre os instrumentos de trabalho dos bombeiros e a teia inicial do projeto (cf. Anexo Tipo B – Anexo B7: Registos Fotográficos). Salienta-se que esta área é muito requisitada pelo grupo aquando as atividades espontâneas,

desenvolvendo diversas potencialidades como a linguagem, o pensamento, a simulação, a capacidade de manusear diversas estruturas, possibilitando o desenvolvimento de atividades cognitivas como nos elucida Zabalza “1. explorar; 2. construir individualmente e/ou em grupo; 3. classificar; 4. agrupar; 5. comparar; 6. ordenar objetos; 7. representar experiências; 8. desempenhar papéis“ (Zabalza, 2003, p. 149).

A área do jogo simbólico, denominada cozinha do quartel, disponibiliza um fogão, forno e lava loiça, uma mesa e cadeiras, talheres, tachos, colheres de pau para todas as crianças (elaboradas aquando o projeto dos cozinheiros), frutas, legumes, peixes, pastéis, esponja de lavar a loiça, suporte dos talheres e na parede é ainda disponibilizado um jogo com frutas e legumes. Estes objetos próprios do quotidiano, fornecem a possibilidade às crianças de explorar, combinar, encher e esvaziar “uma série de pratos, panelas pequenas e recipientes de comida inquebráveis e reais” (Post e Hohmann, 2011, p.159) (cf. Anexo Tipo B – Anexo B7: Registos Fotográficos). Nesta área, o grupo explora e representa o que conhece e presencia na sua vida social, as crianças imitam e criam diferentes papéis, de outras pessoas e de ações por elas vivenciados, estas atividades de criatividade e de imitação transmitem efeitos positivos no desenvolvimento ao nível social e ao nível da linguagem das crianças. Contudo foi possível observar que este espaço não dispõe de materiais representativos do “quarto”, principalmente, de roupas variadas para que proporcionassem às crianças momentos mais “reais” de dramatização de outros papéis, essa exploração é colmatada através dos instrumentos dos bombeiros, no entanto limita a criatividade das crianças.

A área dos jogos dispõe duas mesas, quatro cadeiras e uma estante com puzzles e diversos jogos de associação, jogos de sequências, jogo do retrato, entre outros (cf. Anexo Tipo B – Anexo B7: Registos Fotográficos). Neste espaço vão sendo disponibilizados novos jogos que, são explorados durante atividades dinamizadas em grande ou pequenos grupos no acolhimento, as crianças têm a oportunidade de explorar individualmente ou a pares os mesmos, entre eles o jogo do loto, das diferenças e do dominó. Assim, “as crianças pequenas exploram, manipulam e brincam com brinquedos pequenos e coleções de objectos” (Post e Hohmann, 2011, p.160), nas diversas possibilidades de organização grupal.

Na área da biblioteca existe uma estante com três prateleiras que dispõe diversos livros, “uma área de livros (...) agradável e bem recheada, pode fazer uma verdadeira diferença na vida das crianças” (Post e Hohmann, 2011, p.149). Nesta área existe também um espaço reservado à expressão dramática que contém um fantocheiro adequado à altura das crianças, fantoches de diferentes materiais e dimensões e uma almofada. No entanto, foi possível observar que no que concerne ao espaço reservado à área da biblioteca, era reduzido e pouco utilizado pelas crianças, tornando-se necessária a intervenção nesse espaço, esta foi dialogada em tríade e concebida pela díade através da criação de um projeto que torne este espaço mais atrativo para as crianças. Este projeto tem como principal objetivo o enriquecimento e uma orientação mais significativa da nossa ação educativa, uma vez que esta área é essencial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que estimula o desenvolvimento da linguagem e, concludentemente, da escrita (cf. Anexo Tipo B – Anexo B7: Registos Fotográficos).

Na área reservada à expressão plástica estão duas mesas, cadeiras e armários com os materiais destinados à pintura, moldagem, desenho, recorte e colagem, entre outros que estão ao alcance e à disposição das crianças proporcionando a “oportunidade de experimentar e explorar os materiais básicos da expressão artística, ficar com as mãos sujas e pegajosas e apreciar a sensação de fazer movimentos que deixam marcas” (Post & Hohmann, 2011, p.151). Este espaço ainda dispõe de materiais que são disponibilizados pelo adulto, como a cola, jornais e revistas para proteção das mesas, rasgagem e colagem. É importante salientar que esta área estimula o desenvolvimento a nível cognitivo, sensorial, estético e psicomotor das crianças, uma vez que permite a reprodução de sentimentos, emoções, alegrias e simultaneamente promove momentos em que a imaginação e a criatividade são pontos cruciais a estimular na Educação de Infância (Alencar, 1997) (cf. Anexo Tipo B – Anexo B7: Registos Fotográficos).

A sala “2B” do CNM tem uma “parede” em vidro e uma porta para o espaço exterior que confere bastante luminosidade à sala, no entanto a luz artificial encontra-se muitas vezes ligada. O pavimento é em parqué sendo resistente e ao mesmo tempo confortável. As paredes da sala são em corticite tornando possível a exposição dos trabalhos das crianças e jogos abordados no projeto que está a ser desenvolvido na sala, a profissão – bombeiros (cf. Anexo Tipo B

– Anexo B7: Registos Fotográficos). Desta forma, as crianças podem observar os trabalhos transmitindo sentimentos de pertença e ao mesmo tempo proporcionando momentos de autorreflexão. Na parede, junto à porta de entrada da sala, encontram-se informações reservadas à comunidade educativa, como a planificação semanal e comunicações gerais relativas ao grupo de crianças.

No que concerne ao espaço exterior salienta-se a importância de ter a porta na sala que serve como extensão do espaço interior para o exterior de exclusividade da sala. Este local proporciona o desenvolvimento de atividades educativas intencionais e espontâneas, sendo fulcral para as crianças brincarem, correrem e saltarem livremente, pois é essencial “passar um tempo diário no exterior em todas as estações do ano afecta positivamente o modo como as crianças muito pequenas comem, dormem e se sentem” (Post & Hohmann, 2011, p. 272) (cf. Anexo Tipo B – Anexo B7: Registos Fotográficos).

Nesta linha de ideias, o espaço é uma dimensão crucial como meio de promoção de aprendizagens ativas, no entanto deve caminhar a par e passo com outras dimensões no desenvolvimento da criança, desta forma, o Educador deve considerar a dimensão temporal como imperativa na sua ação. Assim, é fundamental “que o educador encontre uma forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com os objectos, as situações e os acontecimentos” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 69), criando oportunidades de diversos tipos de interações. As rotinas transmitem segurança “para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual (Vasconcelos, 1997b). Na sala “2B” o tempo é planeado por ritmos distintos dependendo do tipo de atividades e dentro das mesmas a organização grupal. Todos estes fatores propiciam momentos diversificados de aprendizagem, contemplando todas as áreas de conteúdo. Portanto, a articulação entre a dimensão temporal e a dimensão espacial deverão harmonizar-se às características, interesses e necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a flexibilidade das mesmas por via de poderem surgir imprevistos.

Neste sentido, a rotina diária da sala “2B” inicia com um breve momento de acolhimento, as crianças marcam a presença colocando as suas fotografias no quadro que representa o Colégio, cantam os “bons dias”, participam nas atividades orientadas pela educadora, sendo que depois usufruem de um

tempo de atividade espontânea pelas áreas ou, se as condições climatéricas permitirem, no espaço exterior. Por volta das 11 horas o grupo procede à arrumação da sala e desloca-se para a casa de banho para realização da higiene pessoal, de seguida dirige-se para o refeitório para almoçar, após o almoço o grupo vai para o ginásio ou, dependendo novamente das condições climatéricas, até ao parque infantil. Antes da “hora do sono” as crianças fazem novamente a higiene pessoal incluindo a higienização oral.

Aquando o momento do final da sesta cada criança vai à casa de banho para de seguida vestir-se e calçar-se, de seguida participam ativamente na atividade orientada pela docente, depois vão lanchar no refeitório. No final do lanche realizam a higiene pessoal novamente e vão para a sala onde permanecem em atividades livres, com a assistente técnica, até chegarem os encarregados de educação. Na rotina semanal estão estabelecidas algumas atividades, durante a manhã, fora da sala, à segunda-feira o grupo vai para o ginásio realizar uma sessão de expressão motora orientada pela educadora (cf. Anexo Tipo B – Anexo B7: Registos Fotográficos), à quarta-feira dirigem-se à “Toca dos Sons” para terem uma sessão de expressão dramática/musical com a professora CS (cf. Anexo Tipo B – Anexo B7: Registos Fotográficos). À sexta-feira a educadora dinamiza a “Hora do conto” na sala.

O grupo consignado é composto por 11 crianças, cinco meninas e seis meninos, dois dos meninos ainda se encontram em fase de desfralde (T e o MP), um outro menino que não tolera a lactose (G) e ainda uma menina que tem dificuldades de equilíbrio devido a ter uma perna maior que a outra (I). Apesar do grupo se encontrar na faixa etária dos dois anos, este é capaz, estando motivados para a atividade, de prolongar o período de tempo de concentração, com exceção do R que se distrai com imensa facilidade. No grupo destaca-se o egocentrismo e em determinadas crianças algum egoísmo ao nível da partilha de materiais e brinquedos (A, G, T, C e o D).

Nesta linha de ideias, o grupo apresenta heterogeneidade, não só a nível de comportamento como até se denota alguma no nível etário, pois a A e o MP apresentam quase um ano de diferença. No entanto é importante salientar que o grupo detém um elevado nível de autonomia para a faixa etária em questão, durante o almoço as crianças (MA, R, MP) necessitam de algum reforço à base do diálogo, no entanto comem sozinhas e o mesmo se observa ao lanche. O grupo também demonstra autonomia para se vestir e calçar, só requisitam a

ajuda do adulto na orientação das calças questionando “É deste lado?”, ou para o calçado “É deste pé?”, por vezes vestem as calças ao contrário e calçam os sapatos trocados, sendo que o adulto diz à criança o que está errado e a própria tira e veste/calça novamente, estimulando-se desta forma e progressivo desenvolvimento da autonomia.

Neste sentido, no âmbito da metodologia da investigação-ação, o Educador para transformar a sua prática deve ser um persistente investigador da mesma, assim, observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, sempre com intencionalidade educativa, para planificar atividades que vão ao encontro das necessidades e tendo em conta os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, o Educador deve refletir e avaliar sobre os conhecimentos e as competências que as crianças já possuem. Desta forma, o planeamento da sua intervenção educativa deve ser integrada e flexível, com objetivos abrangentes e transversais, avaliando continuamente todo o processo educativo e o desenvolvimento das crianças (DL n.º 241/2001).

Desta forma, seguindo a premissa acima referida torna-se relevante conhecer a criança de forma holística, assim, importa analisar as fichas de diagnóstico do grupo, com vista a obter informações das famílias, uma vez que, estas podem influenciar o processo educativo das crianças. Neste sentido, quanto à zona de residência a maioria das crianças reside no Concelho da Maia, com exceção de três crianças que habitam nos concelhos vizinhos, no entanto, constata-se que todas elas são transportadas para o Colégio em veículo próprio.

A constituição familiar reflete que, cinco crianças do grupo não têm irmãos, apenas uma criança tem dois irmãos e as restantes cinco têm um irmão, salientando também o facto de não existir separações nas famílias. Os Pais das crianças da sala “2B” trabalham maioritariamente no setor terciário, logo, pode considerar-se que pertencem a um nível socioeconómico alto, sendo que a maioria dos Pais possuem formação ao nível do ensino superior, com exceção de uma mãe que possui o 10.º ano e quatro pais que possuem o ensino secundário completo. Relativamente à faixa etária, estes encontram-se entre 35 – 44 anos, sendo que a nível profissional só um dos pais se encontra sem trabalhar devido a problemas de saúde. No que concerne à ocupação dos tempos livres, a diáde foi analisando através dos diálogos estabelecidos com a educadora, pais e as próprias crianças. Esta recolha de informações demonstra

que a maioria das crianças tem computador, Tablet ou Ipad, sendo o passatempo preferido das crianças, seguido da televisão. A maioria das crianças demonstra ter costumes de leitura com os Pais e partilham de grande cumplicidade, uma vez que, conversam sobre o que se passa durante o seu dia na Creche. É importante salientar que os Pais revelam muito interesse sobre a vida dos seus educandos no contexto educativo, entrando em contacto, telefónico ou por correio eletrónico ou pessoalmente, com a educadora para recolher ou transmitir informações, de forma contínua.

Assim, o Educador que constrói uma pedagogia centrada na criança deve ser investigador e conhecer o grupo de crianças ao nível da caracterização psicológica, adaptando a sua prática a cada criança, estabelecendo a diferenciação pedagógica nas suas ações. O grupo “2B” assume características diversificadas, a A, o G, o D e o R revelam um desenvolvimento cognitivo e de linguagem, mais acentuado relativamente às restantes crianças, a A já consegue escrever o seu primeiro nome, no entanto o R distrai-se muito facilmente necessitando que o adulto esteja sempre a solicitar a sua atenção. Por outro lado, identifica-se alguma dificuldade na expressão oral, a nível de articulação dos fonemas, o MP e o T, no entanto o T apresenta diferenças a nível cognitivo relativamente ao MP, demonstrando alguns avanços no desenvolvimento do mesmo. Quanto às restantes crianças salienta-se que demonstram inibições nos diálogos em grande grupo e principalmente quando se encontram em destaque em frente do grupo, aquando as atividades espontâneas demonstram uma diferente predisposição na comunicação entre pares (C, MI, MJ, MA, I).

A maioria do grupo encontra-se no estágio sensório-motor pois demonstram muita motivação aquando a exploração de objetos e materiais através dos sentidos, nomeadamente do tato. No que concerne à função simbólica é possível observar nos momentos de atividades espontâneas aquando se encontram na área do “quartel” imitando as ações dos bombeiros, demonstrando um pensamento representativo que abre a porta à criatividade o que permite às crianças comunicar as suas perceções e experiências através da linguagem, mímica, representação de papéis entre outros (Hohmann & Weikart, 2009).

No estágio pré-operatório em que se encontram algumas crianças, uma vez que evidenciam egocentrismo, principalmente na partilha de materiais, ou

brinquedos. No entanto, denota-se progressos ao nível da aprendizagem da linguagem (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Neste período em que a criança está mais disponível às aprendizagens ao nível da linguagem, o Educador deve estar atento às palavras expressas pela criança quando esta brinca. “Uma das melhores maneiras de compreender e apoiar o interesse das crianças na linguagem consiste em escutar atentamente o que elas dizem quando brincam” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 545), criando oportunidades de enriquecimento a nível verbal. Neste sentido é de salientar que o R evidencia um maior desenvolvimento ao nível do vocabulário, articulando diferentes constituintes da frase “Porque me chamaste?”. No entanto, a maioria do grupo demonstra curiosidade quando ouve uma palavra desconhecida, questionando o seu significado, para além disso memorizam facilmente lengalengas, trava-línguas e canções.

A maioria do grupo encontra-se na fase de aquisição do esquema corporal, no entanto ao nível da motricidade evidencia bastante dinamismo, demonstrando muita motivação durante jogos e atividades de expressão motora. Relativamente à motricidade fina só três crianças ainda evidenciam algumas dificuldades na execução da pinça digital mas de um modo geral manipulam corretamente, trinchas, rolos de pintura, entre outros objetos, sendo de salientar que a A já utiliza a tesoura para cortar papel. Na evolução do desenho a maioria do grupo encontra-se na fase da garatuja desordenada (D, G, I, MA, MP, R, T), três crianças já demonstram estar na fase da garatuja ordenada (C, MI, MJ) sendo que a A já revela através do desenho a fase do pré-esquematismo, uma vez que representa alguns objetos da realidade, como figuras humanas, janelas, portas, entre outros (cf. Anexo Tipo B – Anexo B3: Grelhas de Avaliação de atividades – 15 a 19 de abril).

Através da caracterização do grupo e tendo como base a premissa que cada criança é um ser individual com características próprias, importa analisar e identificar as necessidades e interesses de cada uma tornando-se fulcral adotar estratégias adequadas para uma Educação individualizada. Assim, o grupo demonstra necessidades ao nível das experiências-chave que se articulam com as diversas áreas de conteúdo, na Área de Formação Pessoal e Social necessitam desenvolver a capacidade: de interagir com o outro no trabalho de grupo; de autonomia e de responsabilidade; de autocontrolo das emoções e sentimentos; da noção de interajuda; entre outras.

Na Área de Expressão e Comunicação incluindo os seus domínios, as necessidades centram-se no desenvolvimento da capacidade: de aquisição da estrutura frásica; de articulação e dicção; de aumentar o léxico; de verbalização correta de fonemas, palavras e frases; da curiosidade e criatividade; motora global; de coordenação visual-motora; de compreensão e aquisição do esquema corporal; de escutar, identificar e reproduzir sons variados; de classificação e numeração; de resolver problemas; de sequenciar; entre outras.

Na Área de Conhecimento do Mundo necessitam desenvolver a capacidade: de conhecer materiais diversificados; de conhecimento e interação com o meio envolvente e o meio alargado; entre outras. Dos interesses manifestados pelo grupo destaca-se a área do “quartel”, onde exploram as construções e o jogo simbólico e a área de acolhimento/biblioteca explorando e fruindo a visualização/narração e dramatização de histórias. Nas interações entre pares evidenciam interesses ao nível da seleção dos mesmos para as brincadeiras, criando relações afetuosas e possibilitando oportunidades de aprendizagem “as crianças usam o tempo em pequenos grupos para explorar, brincar, trabalhar com materiais e falar (...) o tempo em pequenos grupos oferece uma grande variedade de experiências aprendizagem de activa.” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 381).

Importa realçar as relações e interações que se podem estabelecer entre adultos e crianças, sendo que estas poderão ser influenciadas por variados fatores. Como já referido um dos fatores a ter em consideração é formado pelas características individuais do grupo que, mesmo apresentando heterogeneidade em algumas, é de salientar que existe equilíbrio entre o número de crianças dos dois sexos, não podendo ser perfeita devido a serem 11 elementos.

O Educador representa um papel preponderante no desenvolvimento das interações, relações e participação em grupo, este papel é evidenciado através das planificações, construção de regras na sala e avaliação de todos estes processos. Desta forma, o Educador deve contemplar sempre o grupo em todos os processos, deixando-o contribuir através do diálogo, de opiniões e possíveis posições que possam tomar.

Nestas interações/relações estabelecidas na sala “2B” é importante realçar a importância que o tom de voz utilizado pela educadora reflete, uma vez que as

crianças reconhecem quando a mesma está triste ou zangada, conseguindo distinguir que é mais “grave” quando esta está triste com eles. O tom de voz que, traduz o sentimento de zanga, é forte e perceptível, mas o triste é fraco e lento. A mestrandia adotou variados tons de voz, no entanto o que se revela mais complicado de desenvolver é o tom de cariz autoritário.

Os diálogos estabelecidos entre o Educador e as crianças, nos diversos tons, promovem um relacionamento de segurança e ao mesmo tempo de respeito nas crianças, uma vez que estas se sentem encorajadas, valorizadas e elogiadas. No entanto, estas conseguem entender que quando erram devem corrigir o erro, como por exemplo quando magoam um amigo, têm consciência das consequências das suas ações, resolvendo (sozinho ou com reforço do adulto) o erro pedindo desculpa.

No que respeita à organização do grupo mais detalhada, aborda-se a dinamização das atividades para um melhor entendimento desta. A manhã na sala “2B” inicia sempre com atividades dinamizadas em grande grupo, nomeadamente, o acolhimento seguido de uma atividade orientada. Enquanto este trabalho é desenvolvido chegam na maioria dos dias duas a três crianças atrasadas, o que provoca que tenha que existir uma adaptação a esse trabalho, explicando, com a ajuda do grande grupo, a essas crianças o que está a acontecer.

O trabalho em pequeno grupo é mais observável aquando a elaboração de atividades, dinamizadas pela educadora, nas mesas de trabalho, ou construções de materiais ou ainda nas atividades espontâneas. É de salientar que em todas as atividades desenvolvidas na sala “2B” os adultos acompanham, no entanto deixam que as crianças tenham o máximo de autonomia possível, deixando-os trabalhar livremente e ao seu próprio ritmo. Desta forma, as crianças estão em constante diálogo com os pares e com o adulto sobre os trabalhos que estão a desenvolver e ao mesmo tempo recebem da parte do adulto reforço e encorajamento sobre as suas opções e decisões.

Na sala de atividades, as planificações também contemplam estratégias de atividades individuais, onde o adulto percebe de forma mais eficaz quais as necessidades e resultados da criança, no entanto em todas as organizações do grupo o adulto estimula a autonomia das crianças,

o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo. Com esta colaboração do adulto, a criança por si renova o seu empenhamento activo e individual com a situação ou com o problema. É este empenhamento activo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 71).

Aquando as atividades espontâneas as crianças selecionam a área para a qual querem ir, mas entendem as regras relativamente ao número de crianças estabelecido para cada área, sendo que no decorrer das atividades as crianças vão transitando entre áreas. Nas áreas as crianças têm objetos que indicam se ainda é possível integrarem-se na área para a qual querem ir, no “quartel” o grupo dispõe de quatro capacetes, nos jogos existem quatro cadeiras, na biblioteca tem três molas que colocam na bata, assim, esta organização atribui autonomia ao grupo.

Seguindo esta linha de ideias, importa salientar que a gestão do tempo pensada pelo adulto em co construção com as crianças concilia-se com a organização grupal, esta gestão que constitui as rotinas diárias da sala vão ao encontro das necessidades interesses e resultados apresentados pelas crianças. Estas rotinas têm alguma flexibilidade, existindo sempre a preocupação de cumprir as planificações, sendo que as atividades são planeadas tendo em conta a abordagem de todas as áreas de conteúdo durante a semana.

A organização espacial também respeita as necessidades das crianças alterando-se sempre que se considera necessário, no entanto a sala dispõe da cozinha dos bombeiros que, entretanto foi alterada para biblioteca, que ocupa um vasto espaço da sala. Por sua vez, esta encontra-se sempre limpa, arrumada e funcional, e, ainda apresenta cuidados ao nível da estética e da pedagogia que não infantiliza a sua organização e decoração, desta forma, evidencia a existência da preocupação e respeito pelo bem-estar das crianças (Cardona, 1992).

Contudo, torna-se relevante destacar o trabalho em equipa educativa, uma vez que “As interações e as relações entre todos os intervenientes no processo educativo constituem o núcleo central da educação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 116). No CNM estas interações entre equipas educativas são bem visíveis, existindo partilha de informações, de materiais e até de atividades em

comum com outros grupos, nomeadamente com o grupo “2A”. Neste sentido, denota-se a presença do trabalho colaborativo, do respeito mútuo, da harmonia, do bem-estar e bom relacionamento entre a equipa institucional. Assim, as relações fortes e coesas potenciam o desenvolvimento das crianças e até dos próprios profissionais.

A relação da equipa da sala “2B” incluindo as estagiárias estabeleceu-se de forma harmoniosa e positiva, uma vez que o grupo acolheu duas pessoas na sala colaborando com a integração das mesmas. Para que esta adaptação decorresse de forma integrada e integradora e que vá ao encontro das exigências específicas de ensinar, deve estar presente o processo de observação e registo como suporte das práticas educativas, garantindo oportunidades de realização de experiências de “aprendizagem activa”, que ao mesmo tempo sejam significativas e se desenvolvam progressivamente (DL 240/2001) (cf. Anexo Tipo B – Anexo B9: Grelha de observação de sala de atividades).

O pilar do trabalho a desenvolver apoia-se na adoção de um modelo curricular ou de características de modelos que constroem um modelo único e pessoal que orienta a sua prática, pois “É a acção da Educadora, reflexiva em si própria, comunicativa com o modelo curricular que co-construiu, partilhada com os seus pares” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 36).

O Educador deve estar focalizado nas atitudes e nos valores que vai transmitir, como a responsabilidade, autonomia, justiça, solidariedade, entre outros. Como ponto de partida, o Educador deve manter uma postura de investigador, mantendo ativo o processo de investigação-ação, considerando e analisando o contexto educativo. Este deve colocar em prática, diversificadas estratégias e ações que respeitem as necessidades e interesses do grupo.

No decorrer do estágio, a mestranda tinha como principal objetivo enriquecer e “crescer” enquanto profissional de Educação, nesta medida adotou uma postura inquiridora, questionando aspetos relacionados com o ambiente educativo, sobre as características das crianças, do projeto, entre outros; crítica, de forma holística; reflexiva, com vista à transformação das práticas de forma a melhorar as mesmas; tendo a preocupação constante de articular e adequar os saberes teóricos.

Durante este “caminho” na prática de formação e de edificação do perfil de Educador, caminharam a par e passo os docentes da ESE, a orientadora e a diáde. Com efeito, os conhecimentos teóricos acompanham o profissional de

educação como fundamentação das suas práticas e planificações, articulando de forma coerente, os objetivos do PC do grupo.

Seguindo esta linha de pensamento e segundo o DL nº 241, 2001, o Educador “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572). Assim, o Educador elabora uma observação individual e em grupos com a finalidade de planificar atividades adequadas às necessidades das crianças e respeitando os objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem, tendo em conta os conhecimentos já adquiridos pelas mesmas.

Desta forma, a mestrandia sempre acompanhada de espírito crítico e reflexivo, foi construindo conhecimentos, através da observação e de diálogos estabelecidos com a educadora, de aspetos importantes para a sua ação, como características do grupo e individuais. O par pedagógico preparava as planificações de atividades que fossem ao encontro das necessidades evidenciadas, dos interesses demonstrados e complexificando atividades já desenvolvidas.

As atividades planificadas integradas e integradoras, recorrendo a estratégias diversificadas para o desenvolvimento da prática do par pedagógico, tendo em conta a valorização dos saberes, das experiências dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais das crianças (DL nº 240, 2001). Estas planificações continham sempre bem definidos, os objetivos, as estratégias e avaliação do grupo e descrição das evidências recolhidas através da observação durante a semana.

O saber do currículo da Educação revelava-se através da construção deste instrumento crucial à ação, contemplando os conteúdos dos variados domínios do conhecimento. As reuniões em tríade para a planificação semanal foram enriquecedoras, uma vez que a educadora nos questionava sobre as evidências recolhidas, quais as futuras ações para as mesmas e objetivos, assim, todas as atividades eram analisadas e refletidas como ações potenciadoras de desenvolvimento de saberes.

As reflexões sobre as atividades já dinamizadas eram muito ricas, uma vez que se avaliava os aspetos positivos, se os objetivos primordiais tinham sido conseguidos, também se dialogava sobre os aspetos menos positivos e possíveis formas de transformar os mesmos, possibilitando a sua melhoria. O

par pedagógico sentiu algumas dificuldades na planificação de atividades que respeitassem todas as evidências e ao mesmo tempo fossem ao encontro dos conteúdos de desenvolvimento de aprendizagem, a falta de tempo também foi um fator problematizante.

No entanto, a díade foi elaborando estratégias para gradualmente colmatar essas dificuldades, registrando, nos intervalos, as observações relevantes que surgiam na ação. O grupo, devido à faixa etária, não se revelam muito participativos, logo a díade tinha que estar sempre atenta a todas as manifestações das crianças. Ao final de algumas semanas este processo foi se tornando mais fácil, contudo os interesses eram mais complicados de detetar, pois o grupo demonstrava muito interesse pelas tarefas dos bombeiros, revelando simultaneamente interesses noutros conteúdos do seu quotidiano como os animais, as cores, as formas geométricas, entre outros.

As reuniões de planificação foram bastante esclarecedoras, existindo tempo para elucidação de dúvidas, propostas de materiais e recursos a serem construídos, bem como para compreender a planificação, favorecendo a comunicação entre todos os elementos do processo educativo e constituindo-se momentos de desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2007).

As planificações semanais tinham como suporte as OCEPE e das metas de aprendizagem, adaptadas ao Colégio, no entanto o par pedagógico utilizava outros suportes teóricos, como as experiências-chave de Post e Hohmann, entre outros mais direcionados à Creche, todavia, o centro da planificação era sempre a criança e as suas aprendizagens ativas.

Neste sentido, a intenção era desenvolver um ambiente educativo que fosse promotor de aprendizagens significativas, de conquistas de confiança e segurança, de motivação e satisfação de necessidades, tendo em conta as características de cada criança. Desta forma, a mestrande como adulto mediador de conhecimento, desenvolveu situações que acima de tudo contextualizasse a atividade a ser dinamizada, para que as crianças compreendessem e se motivassem para a descoberta dos saberes, essa contextualização era pensada de forma a estimular a curiosidade natural do grupo. A mestrande criava momentos de diálogo com as crianças contribuindo, assim, para o desenvolvimento de pensamentos críticos e reflexivos nas mesmas.

Portanto, todos estes momentos proporcionaram desenvolvimento de aprendizagens a nível profissional, uma vez que possibilitaram oportunidades de refletir antes, na e pós ação, desta forma, modifica-se, integra-se e desenvolve-se construções de conhecimento e evoluções já adquiridas.

Nesta compreensão, tendo a criança como centro do processo educativo, a prática pedagógica seguiu em conformidade segundo uma perspetiva construtivista que a criança é a principal construtora do seu próprio conhecimento e de desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Em resposta aos seus interesses e necessidades as crianças partem das suas preconcepções e integram as suas perspetivas: social, intelectual e emocional. Nesta linha de pensamento, a criança aprende quando parte de interesses, experiências e conhecimentos prévios, ao mesmo tempo integra, modifica e estabelece relações de coordenação entre os esquemas de conhecimento que já tinha, construindo a partir deles uma representação pessoal com significado próprio (Coll et al., 2001).

As mestrandas elaboraram um conjunto de atividades diversificadas que contemplassem todas as áreas de conteúdo, tendo em conta a transversalidade entre eles, proporcionando um desenvolvimento de aprendizagens mais integrado e completo, tendo como intenção final de interligar analogamente os diferentes momentos decisão, planificação, avaliação e comunicação. Nesta compreensão, o Educador deve evitar utilizar na sua prática a “pedagogia de transmissão” que segundo

nos ensina Paulo Freire, em *Pedagogia a ruptura* não é um mero exercício da desocultação, mas um compromisso com a reconstrução e a esperança (...) [devendo-se] partir dessa desconstrução, incentivar a reconstrução de uma pedagogia de participação (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 20).

Segundo a “pedagogia de Participação” a criança torna-se agente ativo no processo de aprendizagem, proporcionando efeitos estimulantes, no que diz respeito à expansão da sua imaginação, colaborando com a evolução da sua autoestima. Nesta linha de pensamento, a mestranda considera que o grupo “2B” desenvolve esta pedagogia, são atores da sua aprendizagem, uma vez que

participam, colaboram e expressam os seus interesses enriquecendo a sua autonomia.

Importa realçar que quanto aos modelos curriculares com que a mestranda rege a sua prática, existem dois, o modelo High-Scope e Reggio Emilia, mas não os segue na íntegra, ou seja, retira aspetos de ambos e cria o seu próprio modelo. Seguindo uma abordagem construtivista, no primeiro modelo mencionado, o Educador rege as suas ações tendo em conta o ambiente educativo, a organização do grupo, do tempo (rotinas), do espaço e das atividades que planeia tendo a criança como ser construtivo e autónomo do desenvolvimento das suas aprendizagens.

O Educador é um “mero” mediador assegurando às crianças, diversificadas experiências, diálogos e reflexões sobre as mesmas atribuindo à criança um papel de decisão e de iniciativa criando oportunidades de interações diferenciadas. Os aspetos que mais influenciam a mestranda no modelo Reggio Emilia, são: as interações educativas mas principalmente a pedagogia de escuta em que escutar tem uma grande abrangência de significados destacando-se um deles, em que “Escutar significa valorizar e legitimar as mensagens de quem comunica e, deste modo, colocar em diálogo as diferenças” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 110).

Durante o estágio, o par pedagógico preparou o espaço, o tempo, os recursos/materiais e as experiências para o desenvolvimento da ação, tendo em conta a motivação das crianças, uma vez que quando motivadas as crianças colaboram ativamente desenvolvendo aprendizagens mais significativas. De acordo com o referido anteriormente a díade observou que a área da biblioteca não era explorada ativamente pelo grupo, no entanto este demonstra muito interesse e motivação, aquando a “Hora do Conto”, pelas histórias narradas. Desta forma, a díade decidiu dinamizar esta área, sendo que após a dinamização de um teatro de fantoches, utilizando a estratégia do diálogo surgiu a sugestão de troca de livros, todas as crianças demonstraram motivação e até sugeriram livros que poderiam trazer de casa.

Nesta compreensão, o par pedagógico propôs à educadora o projeto “Vem Comigo Ler e Ajuda-me a Crescer”, ao qual concordou com a proposta e aconselhou-nos a começar no mesmo para o poder apresentar na reunião de Pais (cf. Anexo Tipo B – Anexo B6: Projeto de Leitura). Assim, a díade começou a construção do projeto, que foi apresentado na reunião onde

propusemos a participação dos pais neste projeto, através da dinamização da “Hora do Conto” pelos pais, colaborando também na leitura dos livros que os seus educandos levariam para casa assim, a díade “Incentiva a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Vasconcelos, 1997, p. 22).

O espaço proporcionou momentos de reflexão e investigação, uma vez que a cozinha dos bombeiros ocupa um vasto espaço na sala. Neste sentido, para que conseguíssemos espaço para a biblioteca, em acordo com a educadora e crianças, a cozinha dos bombeiros passou a ser a biblioteca dos bombeiros, existindo, assim, alterações no espaço da sala.

O desenvolvimento do projeto foi decorrendo conforme as necessidades e sugestões do grupo, o que permitiu a co construção das aprendizagens das crianças. Uma das necessidades debateu-se sobre onde iríamos guardar os livros que as crianças iriam trazer de casa, surgindo a ideia de construir uma estante em cartão. Depois de construída as crianças sugeriram pintá-la, na planificação da atividade de pintura e escolha de qual a cor para pintar a estante, a díade planificou a atividade articulando transversalmente conteúdos, selecionando o jogo do ábaco para a seleção da cor incidindo no domínio da matemática, uma vez que teriam que comparar qual a cor que continha mais tampas e assim era a cor vencedora; como também a área de formação pessoal e social, pois teriam que aceitar as escolhas do outro; por fim o domínio da linguagem oral, pois toda a atividade tem por base a estratégia do diálogo.

Na concretização da pintura as crianças desenvolvem o domínio da expressão plástica, estando presentes outros como o domínio de expressão motora, uma vez que trabalham noções espaciais, motricidade fina na manipulação das trinchas e rolos de pintura (cf. Anexo Tipo B – Anexo B7: Registos Fotográficos).

O progresso deste projeto proporcionou ao grupo desenvolver quatro características que, segundo Bruner, fundamentais para o desenvolvimento das mesmas, a curiosidade, a procura de competências, a reciprocidade e a narrativa. A curiosidade era subentendida sempre que surgia uma nova tarefa direcionada a este projeto, através de opiniões e escolhas que queriam fazer, querendo a maioria do grupo sempre contribuir nessas tarefas. A procura de competências era perceptível em algumas crianças, uma vez que se envolviam e

queriam sempre ajudar os adultos. A reciprocidade, por sua vez, manifesta-se na vontade que as crianças demonstram em participar nos diálogos, nas sugestões, nas escolhas e na concretização das tarefas com os pares. Por fim, a narrativa que esteve presente em todos os momentos, uma vez que o diálogo esteve sempre presente, no sentido de responsabilidade e partilha de materiais, de livros e de realização de tarefas através do diálogo, como no caso da seleção da cor da estante. (Vasconcelos, 2011).

Nesta linha de ideias, a mestranda denotou que no decorrer do projeto as crianças foram demonstrando, progressivamente, uma maior participação nos diálogos, um maior à vontade de expressão, mesmo as crianças que quase não participavam, só quando solicitada, começaram a ter a iniciativa de o fazer. Desta forma, as interações com os pares e com o educador e a ação que a criança desenvolve com os objetos, caracteriza a aprendizagem ativa, sendo que esta leva a criança a atingir um conhecimento do mundo mais profundo e mais significativo (Oliveira-Formosinho, 1998).

A educação das crianças necessita que se conjugue a família e a escola, neste caso a Creche, no entanto, toda a sociedade exerce um papel neste processo. Desta forma, torna-se emergente envolver os Pais nas atividades que ocorrem na sala dos seus educandos, sendo que os Pais e crianças podem partilhar informações sobre o projeto, transmitindo à criança um sentimento de segurança e de autoestima positiva, uma vez que a Creche passa a ser parte integrante da «família» da própria.

Nesta compreensão, os Pais também se sentem como parte integrante e integrada ao dinamizar atividades, envolvendo-se na educação e aprendizagens dos seus filhos (Katz e Chard, 1997). Para finalizar este projeto os Pais foram convidados a assistir um teatro, a realizar dia um de julho, dinamizado pelas mestrandas, numa festa temática onde o bilhete de entrada é representado por um livro infantil (que levam para casa no final da festa), e que tanto os Pais como os filhos foram incentivados a «encarnarem» o seu personagem favorito, por fim realizar-se-á um lanche.

É ainda de salientar a colaboração da comunidade educativa na realização de projetos, que foram desenvolvidos e partilhados desde os dois anos até aos 5 anos, mais tarde dinamizou-se uma atividade com a sala de um ano e bebés (cf. Anexo Tipo B – Anexo B5: Atividades para a comunidade educativa). As atividades selecionadas pelas 6 estagiárias da ESE, foram a visualização e

exploração de curtas-metragens sendo que para a faixa etária dos dois e três anos, a escolha recaiu na “Estória do Gato e da Lua” de Pedro Serrazina, e, para os quatro e cinco anos “Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo ” realizado por William Joyce e Brandon Oldenburg. Importa salientar que a preparação destas atividades proporcionou um trabalho colaborativo entre pares pedagógicos, enriquecendo a prática profissional, uma vez que existiu a partilha de ideias, opiniões, decisões, preparação de materiais, de espaço, entre outras.

Na semana seguinte, a mesma equipa dinamizou a atividade de teatro “O Zbirigidófilo”, a peça foi extrapolou para o «real», proporcionado alargar a imaginação das crianças imaginando, e em alguns casos construindo, o seu próprio Zbirigidófilo. Assim, torna-se emergente realçar que a possibilidade, de desenvolver e viabilizar atividades desta dimensão, se deve aos espaços institucionais existentes, como por exemplo, a biblioteca do 1º ciclo e o auditório do secundário. Por fim, também foi planificada uma atividade para a sala de um ano e bebés, mas só foi dinamizada por três estagiárias, uma vez que as crianças são muito pequenas e causaria muita confusão um elevado número de adultos na sala. O feedback da comunidade educativa do CNM, relativamente às atividades anteriormente referidas, foi muito positiva, tanto dos adultos como das crianças, o centro da ação.

Com efeito, o recurso à Metodologia de Projeto permite promover uma participação ativa do grupo, no entanto, tendo em conta a faixa etária do grupo em epígrafe, não é possível orientarmo-nos por todos os princípios que caracterizam esta Metodologia. Neste sentido, a intenção visa a promoção do contacto com a Metodologia, proporcionando um envolvimento cada vez mais ativo e autónomo, do grupo, na tomada de decisões e de experimentação das ideologias da mesma. Assim, este envolvimento é construído através da estratégia de diálogos estabelecidos em grande grupo, onde apesar de existir uma prévia orientação por parte do adulto, é possível transformar o caminho de acordo com as ideias que as crianças apresentam.

No que concerne ao projeto dos bombeiros, o par pedagógico planificou uma visita à sala de quatro bombeiros, após toda a preparação desta, ou seja, contacto pessoal com os bombeiros, diálogo com os mesmos sobre o grupo, objetivos da visita, entre outros. As crianças, aquando a visita, demonstraram muito entusiasmo em demonstrar aos bombeiros o que sabiam e conheciam

sobre as tarefas dos mesmos, mostrando a área do quartel, os utensílios que utilizam quando eles próprios são bombeiros e cantando as canções dos bombeiros exploradas com a educadora e com a professora de expressão musical/dramática.

Para deleite do grupo, os bombeiros permitiram a visita aos seus carros que se encontravam no exterior, explorando também, com a ajuda dos bombeiros, a mangueira em funcionamento, ligada à boca-de-incêndio (cf. Anexo Tipo B – Anexo B7: Registos Fotográficos). Esta atividade desenvolveu aprendizagens ativas nas crianças mas também nas mestrandas, enquanto futuras profissionais na preparação e dinamização de atividades que implicam contextos informais.

Seguindo esta linha de ideias, importa realçar as transformações que foram emergindo durante a prática, a rotina diária, um ponto fulcral na bordagem High-Scope, foi um dos exemplos, surgindo de necessidades evidenciadas e interesses demonstrados pelo grupo. A díade no início do estágio acrescentou o quadro do tempo na sala, uma vez que as crianças demonstravam interesse e motivação em dialogar sobre como estava o tempo. Esse quadro consistia na colocação do estado do tempo no quadro respetivo. A rotina da marcação do tempo era realizada pelo responsável do dia, passado algum tempo a díade observou que as crianças já elaboravam a rotina com facilidade, deste modo, surgiu a necessidade de a complexificar.

Utilizando a metodologia de investigação-ação, encontramos uma forma de complexificar este quadro tendo em conta os conhecimentos prévios do grupo. Assim, o quadro do tempo passava a ser semanal, ou seja, o quadro passou a dispor de cinco quadros de marcação do tempo, um para cada dia da semana em que as crianças se encontram no Colégio (cf. Anexo Tipo B – Anexo B7: Registos Fotográficos).

Para que as crianças reconhecessem o quadro onde deveriam colocar o estado do tempo, encontrava-se disposto em cada quadro uma atividade da rotina que acontecia em cada um desses dias. Existiam dois dias da semana em que não estava estabelecido atividades de rotina, assim, tendo em conta os interesses das crianças, decidiu-se que à terça-feira o dia da atividade de exploração de uma nova técnica de pintura e à quinta-feira o dia da atividade científica.

No que diz respeito ao dia científico, denotou-se na primeira experiência dinamizada pela Educadora que o grupo de crianças revelou muito entusiasmo e motivação exploração da mesma, solicitando repetições do que observaram, daí promoção na rotina semanal do dia científico, possibilitando uma sensibilização às ciências. Assim, cria-se a oportunidade que as crianças iniciem procedimentos e pensamentos próprios da construção do conhecimento científico (Ministério da Educação, 2009) mais especificamente, ao nível da observação e da previsão. Durante a exploração de uma atividade experimental foi muito enriquecedor observar o grupo demonstrar desenvolvimento ao nível da capacidade de observar e de prever, refletidas no diário de formação.

No que concerne ao dia da exploração da técnica de pintura, a díade observou que neste género de atividades as crianças demonstram muito entusiasmo, prolongando as tarefas e solicitando a repetição da tarefa. Neste sentido, a díade implementou modificações na rotina semanal do grupo, sendo que representam atividades que estimulam a curiosidade das crianças e a participação das mesmas na manipulação de diversos materiais, o que acarreta benefícios múltiplos.

No entanto, importa salientar a «entrada» de um novo elemento na sala, (a tartaruga), a díade através da observação de um interesse demonstrado pelo grupo relativamente aos animais, decidiu articular o mesmo com o projeto de leitura e com o teatro “Zbiriguidófilo”. Assim, planificou-se uma atividade de fruição e exploração de um teatro de sombras “A Lebre e a Tartaruga”, onde para contextualizar a entrada da tartaruga, através do diálogo o grupo percebeu que o Zbiriguidófilo tinha enviado uma nova amiga para as crianças da sala “2B”.

Aquando, a perceção de que a nova amiga era uma tartaruga o grupo demonstrou imenso entusiasmo atribuindo-lhe o nome Kika, prometendo cuidar bem da mesma, ficando, também, estabelecido que à sexta-feira uma criança do grupo a levaria para casa durante o fim de semana. A Kika é um elemento que sensibiliza o grupo ao sentido de responsabilidade, de partilha e de cumprimento de regras, uma vez que as crianças têm a noção que se fizerem muito barulho assustam a Kika (cf. Anexo Tipo B – Anexo B7: Registos Fotográficos).

No âmbito das planificações elaboradas pela díade, existiu sempre a preocupação de proporcionar estratégias, atividades e tarefas diversificadas para o desenvolvimento da ação pedagógica. Deste modo, consideraram-se variados fatores para a ação das mesmas, como os recursos, técnicas e materiais que fossem dinâmicos, duradouros e inovadores. Por outro lado, salienta-se a importância da articulação da EPE com os Pais e com todos os intervenientes do processo educativo da instituição.

No entanto é determinante realçar que para todas as ações preconizadas pela díade só foram possíveis realizando variadas reflexões, em par pedagógico em tríade, com os professores da ESE, com outras mestrandas, entre outras. Neste sentido, para a realização destas reflexões e posterior avaliação, de forma o mais congruente possível a prática e o grupo, foram mobilizados variados mecanismos. Neste processo reflexivo, as narrativas colaborativas (cf. Anexo Tipo B – Anexo B8: Narrativas Colaborativas) permitiram avaliar a postura durante a ação, a prática no contexto, a motivação do grupo, a reflexão sobre as atividades desenvolvidas, os objetivos desenvolvidos e possíveis transformações.

Possibilitando, também, a comunicação entre os diferentes intervenientes do processo educativo, o par pedagógico, a orientadora e o supervisor, articulando diversos pontos de vista, saberes, crenças, entre outros, na perspectiva de co construção do conhecimento docente. Nesta compreensão, outro instrumento mobilizado e crucial no desenvolvimento da ação foram os diários de formação que possibilitaram a reflexão e análise da prática pedagógica. Durante o estágio, estes permitiram exteriorizar, por palavras, pensamentos, sentimentos e situações para posterior análise dos mesmos (cf. Anexo Tipo A – Anexo A2: Exemplar de Diário de Formação e Tipo B – Anexo B2: Diários de Formação).

Todavia, a mobilização destes mecanismos/instrumentos para fazerem sentido o profissional deve revelar competências reflexivas, considerando três momentos distintos durante esta prática, a “reflexão na acção”, a “reflexão sobre a acção” e a “reflexão sobre a reflexão na acção” (Schön, 2000 cit. por Oliveira e Serrazina 2002), apoiando-se na investigação e na mobilização de recursos fundamentais à avaliação do desenvolvimento da sua prática. O profissional reflexivo avalia a sua ação criando a possibilidade de reorientar e

transformar processos, estratégias e maneiras de desenvolver, progressivamente, aprendizagens significativas em cada criança.

No que concerne à avaliação é importante salientar o PIP como instrumento de transformação, uma vez que possibilita a análise do contributo das dimensões estruturais, dos processos que refletem a qualidade das práticas da Educação. Este permite avaliar o desenvolvimento do projeto na sala de atividades, deste modo, o docente tem ao seu dispor um instrumento que auxilia a sua prática, na observação e avaliação do espaço físico, da rotina diária e das interações entre adulto-criança e adulto-adulto. Posteriormente, o profissional analisa, reflete e transforma a sua ação.

Nesta linha de pensamento, a mestranda através da mobilização dos recursos atrás mencionados, manteve uma postura atenta e inquiridora, com vista a observar e “escutar” diversos aspetos e características do comportamento de cada criança, entre eles, destaca-se o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, linguístico, emocional, interações/relações com os pares e adultos, entre outros, para poder identificar individualmente a evolução dos resultados e a evidência de necessidades em cada criança. Desta forma, a mestranda conhecendo a criança e os seus contextos desenvolve estratégias que respeitem os valores de uma pedagogia diferenciada.

Neste sentido, a mestranda mobilizou ao longo da sua prática pedagógica diferentes tipos de avaliação. Assim, nos momentos de planificação de atividades, o par pedagógico reflete, de acordo com as observações e dados recolhidos anteriormente, para planear as atividades futuras, assim, constrói grelhas de avaliação (cf. Anexo Tipo B – Anexo B3- Grelhas de Avaliação de Atividades) das mesmas que vai permitir a reflexão pós ação como também a adequação das atividades desenvolvidas, construindo e aumentando interesses, conhecimentos, curiosidades e motivação para aprender das crianças.

Portanto, a avaliação é um processo que se assume fulcral na interpretação dos processos mais do que dos resultados, onde o profissional tem a possibilidade de realizar mudanças na sua prática transformando-a, com vista ao melhoramento da mesma. Importa salientar que para além das grelhas de avaliação, a mestranda também tinha em linha de conta a opinião das crianças em relação às atividades desenvolvidas, esta consistia no diálogo com o grupo

questionando sobre se gostaram da tarefa, o que gostaram mais, entre outras questões.

O par pedagógico estabelecia diálogos constantes com a educadora, possibilitando partilha de informações acerca das observações e ações, para desta forma apoiar e potenciar o desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, as reuniões com o supervisor, após as observações deste, permitiram perceber quais as fragilidades e os pontos fortes no trabalho desenvolvido, criando, assim, oportunidades de rever a ação e melhorar futuramente. Deste modo, estas reuniões foram fulcrais à transformação e qualidade da ação educativa no decorrer do estágio. As reuniões posteriores à ação desenvolvida foram sustentadas pelo preenchimento de guiões de pré-observação elaborado pela mestranda (cf. Anexo tipo A – Anexo A3: Exemplar de Guião de Pré-observação e tipo B – Anexo B4: Guiões de Pré-observação), este clarificava as (a) as evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentaram a atividade pedagógica; (b) a própria atividade pedagógica; (c) a(s) área(s) e domínio(s) de conteúdo, bem como os objetivos a desenvolver; (d) as estratégias e recursos pedagógicos usados; (e) as dificuldades que se previam; e (f) as estratégias de combate a esses imprevistos.

É importante salientar que o supervisor elaborava uma revisão ao guião de pré-observação antes da ação, proporcionando a oportunidade de revermos um ou outro aspeto que poderá potenciar a atividade. No que concerne às reuniões de avaliação destaca-se o aspeto de estarem presentes os intervenientes do processo educativo, ou seja, o supervisor, os pares pedagógicos da ESE, as orientadoras cooperantes dos mesmos e ainda o coordenador da instituição, com o propósito de avaliar e melhorar a ação pedagógica.

Neste sentido, foi realizada uma reunião intermédia e será realizada a reunião final brevemente, para que seja elaborado um balanço da evolução da qualificação profissional. Anteriormente a esta reunião, realizou-se uma entre o par pedagógico e a orientadora, para que as mestrandas se autoavaliassem nos processos e efeitos do trabalho no terreno. Nesta reunião foram argumentadas variados pontos presentes na avaliação, existindo algum consenso entre a autoavaliação das mestrandas e a atribuída pela orientadora e pelo supervisor. O par pedagógico desenvolveu toda a sua prática

colmatando lacunas existentes e construindo novas aprendizagens, sempre apoiadas no perfil do Educador e desenvolvendo as competências inerentes à Prática Pedagógica, atribuindo um máximo esforço para alcançar uma classificação que revele toda essa dedicação.

Nesta compreensão, «crescemos» enquanto profissionais de educação respeitando as etapas do processo investigação-ação, realizando as melhorias necessárias no âmbito dos domínios avaliados. Assim, a observação esteve sempre presente, de modo a recolher informações fulcrais ao processo de planificação de atividades que fossem ao encontro das necessidades, interesses e resultados das crianças. As atividades dinamizadas, observações, reflexões e avaliações encontravam-se em conformidade com o PCG elaborado pelas formandas, uma vez que o da sala não nos foi facultado.

Neste sentido, importa realçar que ao nível da reflexão denotou-se evolução, durante este processo, principalmente na ação, onde se centrava alguma dificuldade, assim, conseguindo refletir de forma rápida transformando a ação colmatando situações imprevistas durante o desenvolvimento das atividades.

Nesta compreensão, este estágio de qualificação profissional desenvolveu estruturas no perfil profissional, nomeadamente, na Creche, que exigiu um maior empenho na investigação de conhecimentos teóricos, uma vez que não existe um grande investimento investigativo nesta área. No entanto, o processo de investigação destes documentos que sustentam a prática pedagógica no contexto de Creche, revelou-se frutífera, uma vez que começa a ser atribuída uma maior valorização a esta etapa da infância.

Neste âmbito, o «crescimento» profissional foi notável, desenvolvendo competências de investigação, de resolução de problemas, de capacidades acrescidas de flexibilidade, de partilha de saberes, entre outros, mas primordialmente, destaca-se o trabalho colaborativo entre pares, equipa de sala, equipa institucional e acima de tudo com os pais e com a comunidade.

REFLEXÃO FINAL

Finalizado este percurso, que pareceu longo mas ao mesmo tempo tão curto, de formação e desenvolvimento de aprendizagens, é necessária a análise deste processo de variadas situações vivenciadas que decorreram da Prática Pedagógica no contexto de EPE, nomeadamente, na Creche. Como ponto de partida, importa salientar as aulas de PPS, uma vez que estas se revelaram cruciais, nomeadamente, no esclarecimento de dúvidas relacionadas com a prática, de questões relacionadas com os tempos de realização de tarefas mas, também, pela oportunidade de construir aprendizagens através de profissionais convidados pela professora doutora Deolinda.

Desta forma, existiu sempre a sustentabilidade de uma base teórica, existindo uma preocupação constante da docente em estabelecer pontes entre a teoria e a prática, recorrendo a exemplos vivenciados pela própria ou exemplos das mestrandas, articulando com ilustrações teóricas. Nas várias sessões da UC consubstanciaram-se estruturas sólidas no acompanhamento do trabalho do terreno, abordando-se temas cruciais como a supervisão, os modelos curriculares, recursos pedagógicos construídos ou a construir durante o estágio, entre outros.

Esta UC proporcionou segurança no desenvolvimento e na consolidação das aprendizagens realizadas na prática pedagógica, permitindo às mestrandas a mobilização dos saberes profissionais e a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa. Paralelamente, as mestrandas estabeleciam como ponto fulcral na formação, como futuras profissionais, a garantia de observar e colaborar com os intervenientes educativos no contexto, na construção de planificações, dinamizações de atividades e avaliação holística de todo o processo, tendo sempre presente uma postura reflexiva e crítica.

Nesta linha de pensamento, o profissional de educação em formação mantém bem definidos as bases fundamentais, ou seja, os pilares que sustentam a Prática Pedagógica, a observação, planificação, colaboração, educação, avaliação e postura reflexiva e crítica. Efetivamente, o futuro profissional, deve demonstrar e mobilizar saberes de observação, uma vez que

é através desta que reflete e fundamenta as suas opções, no entanto, revela-se crucial ser sustentada em pressupostos teóricos, intencional e de caráter focalizado.

É importante realçar que a preparação da observação apresenta variadas vantagens, nomeadamente, no que diz respeito aos objetivos, à organização e à sistematização dos dados a recolher, analisando-os posteriormente, com vista a construir conhecimentos sustentados das características e comportamentos (Trindade, 2007). O profissional de educação planeia o que vai observar, porque vai observar, para que serve essa observação, entre outros, para isso, mobiliza a reflexão antes da mesma, após essa recolha de dados e informações pela observação, surge a necessidade de os analisar, com vista a fundamentar a sua ação em conformidade e com intencionalidade, deve praticar a reflexão pós observação, para atuar respondendo às necessidades das crianças.

Um profissional, proficiente no processo de observação, vai elaborar planificações que evidenciam as necessidades, interesse e desenvolvimento de resultados do grupo, como também, metas abrangentes e transversais, com vista à promoção de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo e seus domínios. A planificação é um instrumento preponderante na vida de um profissional de educação, uma vez que, permite a conceção de uma intencionalidade educativa a uma ideia ou objetivo de forma integrada e flexível, com base nas informações e dados recolhidos na observação, ou ainda, pode surgir de propostas das crianças ou de situações imprevistas e/ou emergentes no processo educativo (Zabalza, 1992, cit. por Diogo, s.d.).

Nesta compreensão, destaca-se também a diversificação das estratégias a realizar, de forma sequencial e lógica articulando sempre a intenção educativa com as necessidades das crianças, os conteúdos curriculares e as finalidades (Roldão, 2009).

No decorrer do estágio, surgiram algumas preocupações, nomeadamente, com o espaço educativo, na área da biblioteca que quase não era utilizada, assim o objetivo era torna-lo mais atrativo e acessível, promovendo o desenvolvendo de aprendizagens significativas. A solução encontrada para dinamizar este espaço prendia-se com a ampliação do mesmo, como também disponibilização de novos materiais, estante, livros, quadros de registo, entre outros. Durante estas transformações, preconizadas pela díade, surgiram variadas dúvidas que foram colmatadas com investigações e diálogos com as

crianças e educadora. Para a concretização da alteração do espaço surgiu o projeto “Vem Comigo Ler e Ajuda-me a Crescer”, onde se tornou necessário planificar diversas atividades.

Durante o planeamento das atividades, durante todo o estágio, subsistiu sempre a preocupação de abranger todas as áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE, com a finalidade de promover o desenvolvimento progressivo e integral da criança. No entanto, no domínio da expressão motora, em que a sessão da mesma era dinamizada às terças-feiras, as atividades foram menos incidentes, uma vez que alterava a rotina semanal das crianças, sendo que também era necessário avisar os Pais para vestirem fatos de treino aos seus educandos noutro dia da semana, a falta de disponibilidade do ginásio nos restantes dias, entre outros fatores. Mesmo assim, a díade conseguiu realizar uma sessão de expressão motora. O par pedagógico trabalhou este domínio nalgumas atividades mas de uma forma mais implícita.

No que concerne às estratégias, desenvolvidas na ação pedagógica, a mestrande tentou que fossem estimulantes e diversificadas, de forma a possibilitar aprendizagens ativas e significativas que se baseassem na participação, na experimentação e, sobretudo na reflexão (DL nº 241, 2001). Neste seguimento, encontrava-se, também, contempladas estratégias de diferenciação pedagógica, uma vez que todas as crianças apresentam características e ritmos próprios e diferentes, e assim, o Educador responde A essa diversidade das mesmas numa visão inclusiva e equitativa da educação (Ficha da UC, 2013). Segundo Perrenoud (2000), essas estratégias conduzem a sucessos e realizações de cada criança nos quadros sócio cultural da diversidade social e da heterogeneidade dos sujeitos, assim, tornam-se capazes de mobilizar valores, saberes, experiências, entre outros, nos contextos onde se encontram envolvidos durante os seus percursos pessoais, culturais e sociais. Ainda segundo o mesmo autor, este considera que a avaliação é parte fundamental do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que esta constitui um instrumento regulador, orientador e que apoia todo o processo educativo. Neste sentido, o profissional deve destacar e valorizar uma avaliação com intenção formativa de desenvolvimento de saberes, e procurar estimular a autoavaliação, a heteroavaliação e a metacognição das crianças e disponibilizando métodos avaliativos da sua própria ação.

O profissional que seja capaz de manifestar capacidades ao nível de interajuda e cooperação e de estabelecer capacidades relacionais e comunicacionais, conseguirá mais facilmente corresponder aos requisitos dos contextos educativos nos dias de hoje. A área da investigação, baseada num paradigma socio-construtivista, solicita a compreensão interpretativa da experiência humana de forma integrada relativamente a outras experiências, sendo que, a análise e a reflexão sobre as mesmas, é unificada.

Nesta compreensão, o profissional demonstrará uma maior capacidade de as analisar, se estiver munido de um quadro concetual e teórico muito rico e diverso, assim, valoriza diferentes perspetivas e faculta cooperação e partilha de saberes, permitindo uma co construção com o outro. Neste sentido, torna-se relevante o trabalho colaborativo em díade e tríade que foi desenvolvido ao longo do estágio, onde decorreram momentos de partilha de experiências, de saberes, de alegrias, de interajuda, de certezas, mas também, de angústias, dúvidas, incertezas, entre outros. As ocasiões reservadas à planificação e propostas de atividades, em tríade, proporcionaram diversas aprendizagens, uma vez que a educadora cooperante, articulava criticamente os diferentes pontos de vista, saberes e crenças, demonstrando ter como base a co construção do saber profissional das mestrandas. No entanto, esta perspetiva provocava, por vezes, alguma pressão, receio e inibição que foram sendo colmatadas com diálogos estabelecidos com a própria, com o supervisor e com a professora doutora Deolinda.

Quanto às crianças da sala “2B”, o centro da ação, estas demonstraram sempre bastante motivação e interesse na busca da descoberta de novas aprendizagens, integrando as mestrandas de forma gradual mas sólida. Estes aspetos, revelaram-se essenciais ao desenvolvimento das ações pedagógicas, uma vez que contribuía com ideias e opiniões alargando e complexificando as oportunidades de desenvolver aprendizagens cada vez mais ativas. Durante o estágio observou-se, em algumas crianças, o desenvolvimento de capacidades, como aquisição de vocabulário, interações positivas com o outro, sentido de partilha, interajuda, responsabilidade, entre outras. No desenvolvimento do projeto de leitura, a contribuição dos Pais revelou-se como um fator potenciador de aprendizagens para as crianças e para as mestrandas, uma vez que aderiram ao projeto iniciado pelas mesmas, trazendo

ideias e estratégias diversas de explorar um história, construindo, em alguns casos, materiais para a dinamização das mesmas.

Quanto à equipa da sala, educadora e assistente técnica, ressalva-se o facto de se encontrarem sempre presentes, no horário «letivo» das crianças, o que proporcionava um enormíssimo aproveitamento de tempo, permitindo organizações grupais diversas, a exploração de diferentes tarefas ao longo do dia, entre outras vantagens que este fator acarreta, e, desta forma, enriquecendo as aprendizagens ativas das crianças. Neste sentido, importa salientar que estas interações entre equipa da sala e crianças contribuíram para dinamizar e explorar um leque vasto de experiências, criando estruturas edificantes e sólidas no perfil profissional da mestranda.

Neste sentido, importa realçar que, entre o que foi referido anteriormente, como também, os conteúdos e objetivos que edificam a formação de docentes que visa o desempenho consolidado e capaz de atribuir respostas aos constantes desafios, não dispensam a procura constante de desenvolver aprendizagens ao longo da vida, de forma a problematizar as exigências da prática, no entanto, sempre de forma fundamentada e reflexiva (Ficha da UC, 2013). Nesta compreensão, o profissional estará durante toda a sua vida profissional em formação, investigador constante das suas práticas.

Em suma, torna-se fundamental que o profissional de educação articule os saberes teóricos com a sua prática, tendo sempre em linha de conta as dimensões que compõe o seu perfil, como também o ambiente educativo e principalmente conhecendo cada criança constituinte de um grupo e as interações estabelecidas entre todos os atores educativos. Assim, e como as palavras são poucas para exprimir o que foi sentido nestes meses, resta a esperança de ter deixado uma parte de si no percurso deste grupo de crianças, no entanto, existe a certeza que estas crianças deixaram uma parte delas em mim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). A avaliação formativa. Rio Tinto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (2009). A Educação de Crianças dos 0 aos 12 Anos. Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alencar T. (1997). Estímulo à criatividade no contexto universitário – Psicologia Escolar e Educacional. [s.e]: [s.l].
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do espaço e do tempo na sala do jardim-de- infância. In revista Cadernos de Educação da Infância (s.n.). Lisboa: Edições dos Cadernos de Educação de Infância.
- García, C. M. (1992). A formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In António Nóvoa (Ed.), Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Carvalho, A. e Diogo, F. (1999). Projecto Educativo. Porto: Edições Afrontamento.
- Coll, et al. (2001). Construtivismo na sala de aula – novas perspectivas para a acção pedagógica. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, et al. (2009). Investigação-Accão: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. In Psicologia Educação e Cultura. Braga: Instituto de Educação do Minho.
- Diogo, F. (no prelo). Desenvolvimento curricular – Manual para a formação de professores da República de Angola, cap. III.
- Estrela, A. (1990). Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Favas, L. A. (2007). O projecto curricular de turma nas perspectivas de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Porto: Universidade Portucalense.
- Fernandes, L. H. C. (s.d.). Reorganização Curricular do Ensino Básico: A Construção da Identidade Pe(r)dida?. (s.l.).
- Goldschmied, E. e Jackson S. (2006). Educação de 0 a 3 Anos – O Atendimento Em Creche. 2ª Edição. Porto Alegre.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). Educar a criança. 5ª Edição. Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. e Chard, S. (1997). A abordagem de projecto na educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kohlberg, L. e Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. Harvard Educational Review.

Martins, I. P. et al (2009). Despertar para a Ciência actividades dos 3 aos 6 anos. Ministério da Educação: DGIDC.

Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de trabalho de Investigação, (Org). Reflectir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância – dialogando com o passado e construindo o futuro. Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (s.d). Philippe Perrenoud e a Teoria das Competências.

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

Post, J. e Hohmann, M. (2011). Educação de bebés em infantários. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pourtois, J. P. (1981). Organisation interne et spécifique de la recherche-action en éducation. Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle. Univ. de Caen. Septembre.

Ribeiro, D. e Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org), Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s) e práticas interculturais. Porto: Areal Editores.

Robalo, F. (2004). Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma. Lisboa: Texto Editores.

Roldão, M. do C. (2009). Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sá-Chaves, I. (2005). Os “portfólios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Editora.

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of teacher education*.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw Hill.

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução: Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

Vasconcelos, T. (1997a). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1997b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – GEDEP.

Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação – A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Conselho Nacional de Educação.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Edição - Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

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

Zabalza, M. C. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Documentação Legal:

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007. *Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar*.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

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

Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro. Criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

Despacho Normativo n.º 99/1989. Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos.

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

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

OCDE (2000). Estudo temático da OCDE. In Ministério da Educação (Ed.). A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

Projeto Curricular de Grupo: Escola Superior do Porto (2013).

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

Regulamento Interno do Colégio Novo da Maia (2012-2015). “Educar para o Futuro”.

Webgrafia

Junta de Freguesia de Milheirós (2006). Disponível em <http://bruno-amorim.com/portfolio/junta/index.html> [consultado em 27-05-2013].

ANEXOS TIPO A – SUPORTE PAPEL

ANEXO A1 – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO

Planificação Semanal – 20 a 24 de maio de 2013

Instituição: Colégio Novo da Maia **Sala:** 2B

Educadora: Cláudia Sousa Assistente **Técnica:** Cátia Silva

Estagiárias: Glória Monteiro; Sandra Lima

Necessidades de desenvolvimento evidenciadas:

– **Área de expressão e comunicação:**

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:

- O grupo ainda demonstra necessidade de desenvolver a capacidade de alargar o vocabulário, nomeadamente, o campo lexical (**qual?**), através do entusiasmo que o grupo evidencia quando ouve uma palavra nova (“recordo”, “agradou”, “maca”), solicitando ao adulto o significado da palavra;

- O grupo ainda demonstra necessidade de desenvolver a capacidade de expressão oral, pois a C, a MI, o MA e o R falam muito baixo, essencialmente quando o adulto solicita a sua participação.

- O grupo evidencia necessidade de desenvolver a capacidade de produção oral, nomeadamente, nos fonemas, como por exemplo o “r” e o “l”.

Domínio da expressão plástica:

- O grupo ainda demonstra necessidade de desenvolver a capacidade de criações plásticas, utilizando diversos materiais (pincel, lápis, colagem, entre outras), uma vez que algumas crianças demonstram dificuldades na manipulação de alguns materiais, por exemplo o G sente dificuldade em pegar corretamente no pincel;

Domínio da expressão motora:

- A I demonstra alguma dificuldade em subir e descer as escadas, utilizando, às vezes, as duas mãos no corrimão;

Domínio da expressão musical e Dramática

– Área do conhecimento do mundo:

- O grupo revela necessidade de desenvolver o seu conhecimento acerca dos animais, uma vez que, aquando a atividade do quadro dos animais sentiram alguma dificuldade em compreender quais os animais que vivem na floresta e os que vivem na savana, excetuando o G que afirmou que o leopardo não vivia na floresta mas, sim na savana;

– Área de formação pessoal e social:

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

- A A, o G, o T, a C e o D demonstram necessidade de desenvolver a capacidade de partilhar materiais, pois ainda sentem alguma dificuldade em partilhar os materiais e os brinquedos;

- O grupo demonstra necessidade de conhecer novas músicas, uma vez que demonstra facilidade em cantar as músicas que já conhece;

- O grupo revela necessidade de dramatizar diferentes papéis, uma vez que aquando a atividade da imitação dos animais sentiram alguma dificuldade;

Domínio da matemática:

- O grupo revela necessidade de desenvolver a capacidade de resolver pequenos problemas, pois demonstram alguma dificuldade em fazer correspondência termo a termo, por exemplo, o R e o MP.

- O grupo revela necessidade de desenvolver novos puzzles, uma vez que, por exemplo, o T já resolve de memória os puzzles existentes na área dos jogos;

- O R não interage muito com os pares nem com os adultos da sala, distraíndo-se facilmente, tendo momentos muito curtos de concentração, para além disso, sente dificuldades em dizer o nome de alguns amigos;

Interesses evidenciados:

– Área de expressão e comunicação:

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:

- O grupo demonstra interesse pelos momentos de leitura de histórias e de lengalengas, uma vez que revela concentração e atenção ao longo da narração,

aguardando com expectativa a apresentação dos fantoches elaborados pela mãe do D

- Área do conhecimento do mundo:

- O grupo demonstra interesse no desenvolvimento do projeto dos bombeiros, pois por exemplo, aquando da fruição e exploração da história “O Diogo vai no 112”, o MA perguntava pelos bombeiros;

para a dinamização da história “O Diogo vai no 112”;

- O grupo demonstra interesse em dialogar com o adulto, por exemplo, contaram que iam à praia com os pais e irmãos (o T a Mi e o G), como também que faziam castelos na areia (a A);

Domínio da Matemática:

- A MJ, a C e o T continuam a demonstrar muito interesse na área dos jogos, pois escolheram muitas vezes essa área, jogando essencialmente o loto e o puzzle;

- O D revelou entusiasmo aquando da exploração livre da área dos jogos, principalmente, no jogo dos animais, na atividade desenvolvida esta semana;

Domínio da expressão dramática/musical:

- O grupo evidenciou muito entusiasmo em cantar, pois nos momentos de transição demonstram interesse em cantar as diversas músicas que conhecem, por exemplo, o T pediu para cantar a música “O balão do João” e a do “Amigo”;

- O grupo evidenciou entusiasmo aquando a apresentação da nova canção “A árvore”, demonstrando interesse em repeti-la;

- Domínio da expressão plástica:

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

- O D, o MA e a MJ evidenciaram interesse e motivação aquando a rasgagem das folhas do jornal, solicitando novas folhas;

- O grupo demonstra interesse em atividades relacionadas com animais e suas características, uma vez que nos momentos de atividades espontânea exploraram autonomamente o quadro dos animais;

Resultados de aprendizagem evidenciados:

– Área de expressão e comunicação:

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

- O grupo revela facilidade na compreensão das histórias, nomeadamente, na identificação dos fantoches e da explicação do que aconteceu ao Diogo na história “O Diogo vai no 112”, relacionando a mesma com o vídeo visualizado na segunda-feira;

- O grupo evidenciou facilidade na compreensão de vocabulário novo, por exemplo, “maca”, “agradou” e “recordo”;

Domínio da Matemática:

- O grupo demonstra facilidade na resolução de pequenos problemas, por exemplo na atividade do dominó, conseguindo com alguma facilidade fazer correspondência termo a termo;

Domínio da expressão plástica:

- O D, o MA e a MJ demonstraram facilidade na rasgagem do jornal;

- Na construção da árvore, o grupo demonstrou facilidade na colagem do jornal, demonstrando compreensão no processo de colagem, colocando o jornal e depois a cola por cima do mesmo;

Domínio da expressão musical:

O grupo demonstrou facilidade em compreender a melodia e a letra da canção “A árvore”, principalmente a I, o G e a A.

– Área de Conhecimento do Mundo:

- O grupo demonstra facilidade em cantar o refrão da nova canção da árvore, que retrata o processo de crescimento da mesma;

- O grupo demonstrou conhecer os utensílios dos bombeiros aquando a exploração do jogo do dominó dos bombeiros;

- O grupo demonstrou conhecer as tarefas dos bombeiros aquando o diálogo com a mãe do D;

- O grupo demonstra facilidade em identificar algumas características dos animais, por exemplo, O G disse que o leopardo “não é da floresta é da savana”;

- O grupo revelou facilidade em distinguir as substâncias que se misturaram com a água e as que não se misturaram;

- O grupo revela comportamentos de responsabilidade e de autonomia, em

– Área da Formação Pessoal e Social:

- A MI e a MJ evidenciam alguma facilidade na comunicação em grande grupo, pois ficam menos envergonhadas quando o adulto solicita a sua participação;

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

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

Objetivos de Desenvolvimento:

- Promover a aquisição e o alargamento do vocabulário ao nível do campo lexical dos animais, estimulando o gosto pela leitura;

- Promover o desenvolvimento da capacidade de partilha;

- Promover o desenvolvimento do sentido de responsabilidade;

- Promover o desenvolvimento da interação positiva com o outro no trabalho de grupo; talvez retirar (por proximidade com outros; integrar algum sobre a música)

- Promover o desenvolvimento da capacidade de expressão oral

- Promover o desenvolvimento da capacidade da discriminação auditiva.

| Plano de Ação | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| | Segunda-Feira | Terça-Feira | Quarta-Feira | Quinta-Feira | Sexta-Feira |
| M A N H Ã | ¹ Acolhimento: Exploração da lengalenga “A voz dos animais” | ⁵ Acolhimento: Exploração do trava-língua “Do Gato, Rato e Pato” | ⁸ Acolhimento: Exploração e fruição da canção “A ambulância Tinóni” | ¹² Acolhimento: Visualização e exploração de um vídeo sobre a savana | ⁷ Acolhimento: Exploração do jogo “Imita o som” |
| | ² Conclusão da construção dos carros Bombeiros | ⁶ Exploração da técnica de Pintura com latas | ⁹ Momentos culturais: Fruição e exploração da história “Zbiriguidófilo” | ¹³ Exploração do jogo “Cola o animal no habitat certo” | ¹⁸ Hora do Conto: Fruição e Exploração da história “A Lebre e a Tartaruga” |
| | ³ Sessão de Expressão Motora | | ¹⁰ Sessão de Expressão Musical e Dramática | ¹⁴ Continuação da construção da árvore da leitura | ¹⁹ Apresentação e exploração do nosso animal da sala |
| | | | | ¹⁵ Catálogo dos livros da biblioteca | ²⁰ Diálogo sobre “Quem leva a tartaruga para casa no fim de semana?” |
| Higiene Almoço Higiene Hora do Sono Higiene | | | | | |
| T A R D E | ⁴ Exploração do puzzle “A ambulância” | ⁷ Exploração do jogo “Os animais divertidos” | ¹¹ Construção do “Zbiriguidófilo” | ¹⁶ Exploração da experiência “Consigo separar esta mistura?” | ²¹ Diálogo sobre “Que livro vou levar para casa?” |
| | Higiene Lanche | | | | |

Recursos Pedagógicos

Gestão do Grupo

Individual – 11

Pequeno Grupo – 2, 6, 13, 14,

Grande Grupo – 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21

Gestão do Espaço

Área do acolhimento – 1, 2, 4, 5, 7, 8, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21

Mesas de trabalho – 6, 11, 13, 14, 16

Ginásio – 3

Toca dos sons – 10

Espaço Exterior – Biblioteca do 1º CEB - 9

Gestão dos Materiais

1 – A lengalenga

2 – Materiais de expressão plástica

4 – Puzzle

5 – Trava-língua

6 – Latas, tintas e folhas

7 - Jogo

8 – A canção

11 – Material de desenho

12 – Datashow, pc e filme

13 – Jogo

14 – Material de colagem

15 – Carimbos e livros

16 – Água, terra e filtro

18 – Tecido branco, datashow e fantoches

19 – Animal

20 – Quadro de registo

21 – Quadro de registo

Áreas de conteúdo e domínios correspondentes:

Área da Formação Pessoal e Social: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21

Áreas das Expressões e Comunicação:

- Expressão Plástica – 2, 6, 11, 14
- Expressão Musical – 8, 10, 17
- Expressão Dramática – 9, 10

- Expressão Motora – 3,
- Domínio da Matemática – 4, 20, 21
- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 1, 5, 7, 8, 9, 13, 15, 16, 18, 20, 21

Área do Conhecimento do Mundo: 1, 2, 3, 5, 7, 9, 12, 13, 15, 16, 18, 19

Descrição das atividades:

“Visualização de um filme sobre a savana” e “Cola o animal no habitat certo”

A atividade inicia-se com a visualização de um pequeno filme sobre a savana, seguida de um pequeno diálogo acerca do mesmo, em que as crianças devem identificar os diversos animais que foram observando. Após este primeiro momento e relembrando o jogo da semana anterior sobre os animais da floresta, as crianças exploram um novo jogo, devendo retirar um animal do saco mágico e colá-lo no habitat correto, por exemplo, se sair uma girafa, a criança tem de identificar e nomear o animal e colá-lo na imagem da savana. O jogo termina quando todas as crianças tiverem a oportunidade de participar ativamente na mesma. É de referir que o visionamento do filme ocorrerá em grande grupo, enquanto a exploração do jogo decorrerá em pequenos grupos.

“Continuação da construção da árvore da leitura”

Tendo em conta que a exploração do jogo “Cola o animal no habitat certo” decorrerá em pequenos grupo, as crianças que, no momento, não estiverem a explorar o jogo, terão a oportunidade de dar continuidade à construção da árvore da leitura, procedendo à colagem de folhas de jornal na estrutura da árvore.

“Catalogação dos livros da biblioteca”

A atividade inicia-se com um diálogo sobre os livros da biblioteca e as etiquetas construídas na semana anterior, com recurso à técnica de carimbagem da batata, de forma a verificar se o grupo se recorda. Seguidamente, conforme as crianças vão dizendo os livros que devemos colocar nas prateleiras, à vez, cada uma coloca esse livro na respetiva prateleira da estante. Finalizada a organização, surge a necessidade de colar as etiquetas em cada livro e também na estante, para que autonomamente sejam capazes de retirar um livro para ler e, depois, colocarem-no corretamente na

prateleira. Assim sendo, as crianças colam, à vez, as etiquetas nos livros da biblioteca. Através desta atividade, procede-se à organização dos livros trazidos de casa na estante construída na semana passada.

A Lebre e a Tartaruga” e “O nosso animal da sala”

A atividade inicia-se com um diálogo sobre “Hoje é dia de quê?”, apresentando-se a hora do conto e solicitando ao grupo que se sente em frente à biblioteca, pois vão ter uma surpresa. Seguidamente, as crianças assistem à hora do conto, observando um teatro de sombras, para que no final se proceda ao reconto da mesma. Finalizada a exploração da história, apresenta-se o animal da sala, uma tartaruga que surge tapada com um tecido. Durante esta apresentação, solicita-se ao grupo que faça pouco barulho, uma vez que a surpresa só aparece se fizermos silêncio. Após incentivar e cativar a curiosidade do grupo, vai-se dando pistas sobre o animal, de forma a que as crianças tentam adivinhar qual o animal que ali está escondido, recorrendo-se: ao meio em que vive e às suas características. Seguidamente, após o grupo tentar adivinhar qual o animal, retira-se o tecido e mostra-se a tartaruga. Por fim, tendo o grupo descoberto a surpresa, questiona-se se querem que a tartaruga fique na sala, explicando-se que a mesma não pode ficar sozinha durante o fim de semana, pelo que cada criança terá a oportunidade de a levar para casa, tendo que tratar muito bem dela.

“Quem leva a tartaruga para casa no fim de semana?”

A seleção da criança vai ser realizada através de um pequeno sorteio, em que as crianças retiram a imagem de um animal de dentro de um saco e a criança que tirar a imagem da tartaruga leva-a para casa, registando no respetivo quadro.

“Diálogo sobre “Que livro vou levar para casa?”

A atividade inicia-se com um diálogo sobre os livros que as crianças já trouxeram de casa e sobre os livros da biblioteca, perguntando-se se gostariam de levar algum livro para casa no fim de semana para lerem com os pais. Assim, surgindo a necessidade de registar o livro que cada um leva e após um pequeno diálogo com o grupo, apresenta-se o quadro, explicando-se o seu funcionamento. De seguida, à vez, cada criança faz o registo do livro que vai levar para casa, ficando com a responsabilidade de cuidar muito bem do livro.

ANEXO A2 – EXEMPLAR DE DIÁRIO DE FORMAÇÃO

Reflexão sobre a projeção e complexificação do quadro do tempo através do “dia da ciência”

18.04.2013

Decorrente da implementação do dia das ciências na rotina semanal do grupo, uma vez, que o grupo 2B demonstra interesse e motivação no desenvolvimento destas atividades, a díade decidiu que a quinta-feira à tarde seria o dia ideal. Esta decisão prende-se com o facto da complexificação do quadro do tempo, o grupo revela facilidade em observar e reconhecer os estados do tempo, conseguindo realizar a tarefa facilmente. O objetivo do dia da ciência é concretizarmos uma atividade “fixa” em cada dia da semana, ou seja, à segunda-feira é o dia da Expressão motora, à terça-feira a Cl vai implementar o dia de uma Surpresa, à quarta-feira o dia de Expressão Dramática/musical, à quinta-feira o dia das ciências e à sexta-feira o Dia do Conto.

Assim, o quadro do tempo articular-se-á com os dias da semana, o responsável colocará o estado do tempo no respetivo dia da semana. Cada dia vai ser representado por uma folha de cor, com uma foto grupal, a desenvolver a “atividade do dia”, na parte superior da mesma, a criança tem que identificar qual o tempo que faz e em que dia vai colocar, por exemplo: na quinta-feira a criança identifica a foto em que o grupo está a fazer a experiência e coloca, nesse dia, o estado do tempo, o processo de pensamento da criança pode ser orientado com a seguinte questão orientadora: “No dia anterior fomos à toca dos sons, então hoje é o dia?”, a criança poderá observar a imagem que representa o dia da toca dos sons, e por sequenciação identificará o dia das ciências. Face ao interesse que o grupo demonstrara, aquando a exploração de

uma atividade de experimental, pela Educadora, decidimos planificar uma por semana, iniciando-se a implementação de atividades de ciências à quinta-feira. Similarmente, com a intenção subjacente, que o dia das ciências constitua parte da rotina semanal do grupo, para mais tarde, em conjunto com as crianças, explorar esta complexificação.

Tendo em conta que nas atividades experimentais para a creche, o domínio privilegiado é o da Linguagem Oral, mas também desenvolvem capacidades ao nível: do Conhecimento do Mundo, através dos materiais, do quotidiano das crianças, utilizados nas experiências; da formação pessoal e social, transversalmente pela partilha de ideias e conceções do grupo. É importante referir, que a capacidade de observação representa um papel fundamental no desenvolvimento das atividades experimentais, esta prática epistémica promove a construção do conhecimento.

A atividade do “Ovo flutuante” iniciou-se na área de acolhimento, fomentando-se um diálogo com o grupo, através da proposta da elaboração de uma atividade surpresa, motivando o mesmo à descoberta do que se iria passar. Aquando a ansiedade do grupo descobrir o que iam fazer, solicitei que se mantivessem sentados, e fui chamando criança a criança, calmamente para que se sentasse, numa cadeira, na mesa de trabalho. Quando viram os materiais a ser utilizados na experiência (sal, água e ovos), relativamente ao sal, afirmaram de imediato que era açúcar “É açuca” (T). Assim, aproveitando a iniciativa das crianças, questionei-os “Será que é açúcar?”, ao qual, só pela observação, confirmaram. E para que constatassem se realmente era açúcar distribuí uma “pedra” de sal, por cada criança e questionei-os se era doce, a A verificou, afirmando, “É sal, não é açúcar”. Após ter dado ao T o sal questionei “O que é então T?” ao qual ele constatou “ É sal”. Questionei o R se já tinha provado, e ele disse que não, o MP ao ouvir a questão respondia “Eu já povei” e eu “O que é MP?”, “É sal”, o R entretanto provou e evidenciou através da afirmação “É sal”. Fui questionando sobre os restantes materiais que se encontravam na mesa, para que o grupo observasse todos os materiais, tarefas e processos da experiência.

De seguida, coloquei água numa caneca e sempre em constante diálogo com as crianças, “O que estou a colocar na caneca?”, “Água fía” (MA), esta observação do MA deve-se ao facto que na semana anterior realizou-se uma experiência com água quente. Eu confirmei que esta água estava fria. O G, quando eu enchi a caneca, comentou “Assim está cheia”. Peguei no ovo e questionei “O que é isto?” e em uníssono responderam “é um ovo” (todos). “Vou colocar o ovo lá dentro, o que acham que vai acontecer ao ovo?” ao que o T respondeu “Vai dapacê”. Esta conceção do T deve-se ao facto do que aconteceu na experiência da semana anterior com o sal, que desaparecera. Apesar de constar da planificação, a questão da conceção do que iria acontecer, deveria ter sido feita, só na segunda parte da experiência, devido ao grau de abstração, exigido na questão, que ainda é elevado para esta faixa etária. Mas mesmo assim, o D disse “vai cair na água”. Antes de colocar o ovo, e, para manter o grupo atento questionava com tom de suspense “O que será que vai acontecer ao ovo?”. Ao colocar o ovo na caneca, questionei “Então o que aconteceu ao ovo?”, ao qual responderam que “caiu” (A), “caiu na água” (G). De seguida, enquanto procedia a tarefa, fui questionando “mas o que acontecerá se eu colocar água e juntar, o que é isto?”, “sal!” (todos), “vamos colocar muito sal para ficar como a água da praia. A água da praia é doce ou salgada?”, “Salgada” (A e T), ao mesmo tempo que colocava colheres de sal. Ao mexer o sal questionei sobre o que estava a acontecer ao sal, uma vez tinham visto na experiência anterior, ao qual responderam “desapacê” (MA), “E tá a fica da co do leite” (Mi), depois desta observação da Mi, afirmei “Está a ficar da cor do leite. De que cor é o leite?”, “Cinzento” (C)“. A Cl interveio nessa altura e disse “Diz-se translúcido [e apontando para a outra caneca] esta é translúcido e esta é incolor, porque se vê”. O grupo evidenciou estar atento na experiência, uma vez que observaram a cor da água, demonstrando que acompanhavam tudo o que se alterava.

Continuando com a experiência, questionei sobre o que será que ia acontecer ao ovo na água salgada, “O que vai acontecer a este ovo?”, “vai cair” (T, C, A, G). Nesta fase da experiência já se torna menos abstrata a questão colocada, pois tinham observado o que tinha acontecido ao ovo anteriormente,

na água sem sal, assim, fizeram essa concepção para esta segunda fase. Para mantê-los curiosos fui questionando “Será que vai cair? Estão todos atentos? Vamos ver o que vai acontecer?” Quando coloquei o ovo na caneca, este não afundou mas flutuou, o grupo ficou espantado. “Ihhh, não” (A). Questionei mostrando surpresa, “Ah, o que aconteceu?”, “Ficou em cima” (Mi e MA). “Ficou em cima, não caiu como o outro, ora vamos ver se vai para baixo?”, empurrando o ovo, com os dedos para baixo e dizendo “fica ai ovo, vai lá para baixo”, e, largando o ovo, este flutuava novamente, “oh, não fica, pois não? Porquê? Porque acham que o ovo não vai ao fundo?”, “Porque está sujo” (A). Continuei com o questionamento, “Está sujo com o quê? O que pusemos na água?”, a MJ respondeu “sal”. Então acham que é o sal que não deixa o ovo ir ao fundo? “sim” (todos). Explorando a concepção de que o sal é que fazia com que o ovo não fosse ao fundo, ou seja, que flutuava e explicando que a expressão “flutuar” é quando fica por cima da água. Assim, para que se tornasse mais significativa a experiência, todas as crianças tiveram a oportunidade de tentar empurrar o ovo para o fundo da caneca, sendo que este voltava sempre ao topo. O grupo demonstrou muito entusiasmo nesta parte da experiência, querendo comprovar que o ovo não ficava no fundo da caneca. Na exploração individual, as restantes crianças diziam comigo “fica aí ovo”, quando voltava a flutuar, dizíamos “Oh, não fica”. Eu voltava a reforçar que o sal não deixava o ovo ir ao fundo. O G estava a tentar variadas vezes que o ovo fosse ao fundo e eu questionei “não vai ao fundo, porquê? O G disse “por causa do sal”, eu expliquei, “pois, esta água tem muito sal e não deixa o ovo ir ao fundo”. Por fim, voltei a questionar “Então porquê que este ovo está no fundo?, apontando para a caneca que não continha sal, “”poque não tá sal” (MJ). “E esta T?”, apontando para a caneca que tinha sal, “O ovo vai acima” (T), perguntei o porquê de estar em cima “O que a Glória colocou para o ovo vir acima?”, “sal” (T). Questionei se gostaram da experiência e o T disse “outa vez”.

Apesar de ter sido uma atividade de curta duração, tornou-se relevante para o trabalho em grande grupo, uma vez que partilharam ideias, nas concepções do que ia acontecer e materiais, pois esperaram pacientemente pela

sua vez para comprovarem a experiência, empurrando o ovo para o fundo da caneca.

Considero que esta atividade figurou oportunidades de desenvolvimento a vários níveis, uma vez que estimulou a curiosidade e o interesse de descoberta, sendo que se mantiveram ativos no decorrer da mesma, demonstrando compreenderem o que aconteceu ao ovo. Assim, devido ao interesse e motivação que o grupo demonstra nestas atividades experimentais, o par pedagógico refletiu e propôs à Educadora a implementação de uma atividade experimental na rotina semanal do grupo.

ANEXO A3 – EXEMPLAR DE GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO

Guião de observação da prática pedagógica supervisionada

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia

Orientador Cooperante: Cláudia Sousa **Sala:** 2B

Díade: Glória Monteiro; Sandra Lima

Data de observação: 30/05/2013

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

A proposta para a exploração do trava-línguas surgiu do interesse evidenciado pelo grupo aquando da dinamização de atividades deste género, pois demonstram motivação, atenção e concentração participando ativamente nas mesmas. Para além disso o grupo demonstra facilidade em produzir trava-línguas já explorados, por exemplo “Do gato, Rato e Pato”. Desta forma, é necessário proporcionar novas explorações que permitam complexificar o grau de dificuldade, quer em termos de fonemas quer em termos de tamanho dos trava-línguas. Indo ao encontro desta evidência, tem vindo a ser observada pela díade a dificuldade de articulação das sílabas complexas “CCV”, principalmente quando a segunda consoante é ‘r’, pois, entre outras crianças, a A diz “tês” em vez de três, o MP diz “apender” em vez de aprender, o T diz “abaço” em vez de abraço, entre muitos outros exemplos. Este grupo consonântico (CCV), segundo Gomes e Castro (2005), tem um elevado grau de complexidade, sendo portanto uma aquisição tardia no aperfeiçoamento do sistema fonológico. Assim, este tipo de atividades promovem o desenvolvimento desta capacidade, desta forma a díade adaptou um trava-

línguas de maneira a que contenha palavras em que seja necessário a articulação do 'r' em sílabas complexas.

Após a exploração do trava-línguas vai ser realizado o registo gráfico!? (se bem que se fosse áudio, seria um desafio; ou ambos) do mesmo individualmente, uma vez que em grande grupo torna-se mais difícil perceber as individualidades e assim compreender as dificuldades de cada criança. Na participação em grande grupo existem crianças que participam mais, por exemplo a A, o D, o T e o G, e outras participam só quando são solicitadas, como a Mi, a MJ, a C e o R₂, o que também justifica a realização desta tarefa individual.

Para além disso, o interesse demonstrado pelo grupo relativamente aos bombeiros surge como base para a (constituição dos grupos de trabalho!?) interligação do trava-línguas com uma construção das escadas dos bombeiros, como explicitado mais adiante.

Bom: apenas esclarecia melhor se a temática do trava-língua é dos bombeiros e anexava-o

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; se não objetiva para esta área é porque não é predominante nesta ação
- Área de Formação Pessoal e Social;

Quais são os objetivos das atividades pedagógicas?

- Promover o desenvolvimento ~~da capacidade~~ da linguagem oral, nomeadamente a a capacidade de articulação do fonema 'r' em sílabas (CCV);
- Promover o desenvolvimento da capacidade de produção oral ao nível dos fonemas; (em cima)
- Promover o desenvolvimento da capacidade de discriminação auditiva;

- Promover o desenvolvimento da capacidade de memorização;
- Promover o desenvolvimento de interações positivas;
- Promover o desenvolvimento das capacidades de atenção e concentração.

Atividades pedagógicas:

A manhã inicia-se com o acolhimento ao grupo de crianças, através da canção dos bons dias. Seguidamente, o responsável do dia anterior escolhe o responsável do presente dia, tendo este a responsabilidade de marcar o tempo no respetivo quadro.

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

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

Após a divisão do grupo a formanda ~~realiza~~ estimula a realização do registo do trava-línguas, individualmente, para perceber quais as crianças

que conseguem fazer a sequência e demonstram dificuldades de articulação do fonema ‘r’.

Finalizadas as atividades em que as crianças estão envolvidas, as mesmas dispõem de um momento de atividade espontânea, para de seguida se proceder à arrumação das áreas e dar-se início à rotina de higiene. Este momento vai ser realizado em dois grupos, enquanto uma formanda leva um grupo à casa de banho a outra fica na sala com o outro grupo a colocar as babetes, de forma a criar este momento mais tranquilo. (esta decisão provém de que reflexão...?) Após a higiene o grupo é orientado para o almoço.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

No momento inicial, recorrer-se-á ao método de diálogo, contando-se uma história para contextualizar a atividade, ao mesmo tempo que se motiva o grupo para a mesma. Na exploração do trava-línguas vai ser utilizado um “pictograma” (que preocupações e/ou critérios na elaboração deste?) para que o grupo apreenda de forma mais significativa o mesmo, permitindo uma exploração autónoma nos momentos de atividade espontânea. Na articulação dos fonemas serão indicados alguns pontos de articulação, por exemplo na sílaba “pra” tentar mostrar que os lábios devem tocar-se e a língua “treme”. (alguma relação com onomatopeias?) Aquando a continuação da história do tigre(?) para abordar a necessidade da escada, a formanda motiva o grupo através de questões sobre a mesma.

Na atividade de registo a formanda facultará uma folha A4 onde consta o trava-línguas sem as imagens (quais, quantas; porquê), dispondo as mesmas sobre a mesa para que a criança as cole na folha na sequência correta. Durante este momento, a formanda orientará a tarefa através de questões como “Preciso de...?” ou “um prato de...?” ou “Vamos lá repetir: prato!”.

Por fim, nos momentos de transição, a estagiária incentiva o grupo a produzir oralmente o trava-línguas explorado anteriormente, promovendo o desenvolvimento da linguagem oral, ao nível da produção verbal, promovendo ainda uma transição mais agradável e rica em aprendizagens.

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

Prevejo algumas dificuldades na articulação das palavras do trava-línguas, pelo que, de forma a apoiar a produção oral do mesmo, vou solicitando a repetição das palavras que vão surgindo. Caso seja necessário promove-se uma exploração por sílabas, indicando alguns pontos de articulação.

Para além disso, sinto receio de não ser capaz de explicar corretamente os pontos de articulação ou mesmo não detetar todas as dificuldades. Para contornar essa dificuldade no registo individual terei mais disponibilidade para colmatar a mesma, dando um apoio mais específico às crianças que evidenciarem mais dificuldades.

Podia aliar a dimensão lúdica

O que acha relevante ser observado nesta manhã? Justifique.

Considero relevante que seja observada a minha capacidade de promover um momento que permita às crianças dar um passo no desenvolvimento das suas capacidades de articular fonemas, enriquecendo a sua produção oral. Para além disso, considero importante que seja observada a minha capacidade de perceber as dificuldades mobilizando-as no momento do registo individual. É ainda de referir a observação da minha capacidade de orientar o grupo nos momentos de transição e nas próprias rotinas, bem como a minha capacidade de refletir na ação e mobilizar essa reflexão nas minhas ações, de forma a tornar mais ricas e significativas as aprendizagens das crianças.

Bibliografia

Gomes, I. E Castro, S. L. (2005). *O efeito da estrutura silábica na articulação dos sons em palavras*. In: Almeida, A. F. P. (Org.). *Fonoaudiologia e lusofonia: Actas do I Simposium Luso-Brasileiro de Terapia da Fala*. Porto, Universidade Fernando Pessoa.