

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

O trabalho que se apresenta é fruto da colaboração e contribuição de várias pessoas que, no seu conjunto, contribuíram para a construção de uma caminhada de aprendizagem enquanto futura docente.

Aqui deixo o meu agradecimento pessoal a cada um que me acompanhou, encorajou e amparou neste processo.

Aos meus pais, Lucinda e Manuel, pelo enorme esforço que fazem para que o meu sonho se concretize, nunca me deixando desistir, apoiando-me e motivando-me sempre. Agradecer também pela paciência nas horas de maior desespero, pelos conselhos dados e por fazerem de mim a pessoa que sou hoje. Sem eles teria sido impossível chegar até aqui.

Ao meu namorado, Pedro, pela força e pelas palavras reconfortantes e de incentivo. Pela ajuda e companhia concedida em todo o processo de formação e por estar sempre lá quando mais precisei.

Ao meu irmão, Diogo, que me animou quando me se sentia desanimada, que foi sempre valorizando o meu trabalho e o meu percurso e pela paciência que teve nos momentos de maior *stress*.

À minha futura sogra, Maria, pela ajuda preciosa na recolha de bibliografia. Pelo constante incentivo e reforço positivo e pela partilha de experiência enquanto docente.

Ao meu supervisor, Carlos Jorge Correia, por todos os conselhos e dicas, por contribuir de forma ativa no meu crescimento profissional e pessoal e pela disponibilidade demonstrada.

Às crianças com quem tive o privilégio de trabalhar, que me acompanharam sempre neste processo e me proporcionaram excelentes momentos de aprendizagem. Pela amizade e pelo carinho com que me receberam e trataram sempre.

Ao meu par pedagógico, Tânia, com pude partilhar todas as etapas deste processo, crescer e evoluir. Por todos os sorrisos e palavras amigas trocados.

À educadora cooperante, Eulália Ribeiro, pela caminhada conjunta, pela partilha de experiências e de saberes, pela dedicação e paciência.

Às assistentes da sala, Sandra e Manuela, por toda a ajuda e empenho prestados. Pela motivação e alegria transmitida.

A todos os docentes que me acompanharam na minha formação pela troca de saberes, pelo encorajamento, pela dedicação e pela disponibilidade e sinceridade.

A todos os que fizeram parte deste meu percurso e da minha vida, o meu muito obrigado!

RESUMO

No âmbito da unidade curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do Mestrado em Educação Pré – Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, surge o presente relatório que retrata e analisa toda a ação desenvolvida pela mestranda ao longo da sua prática pedagógica que, por sua vez, foi desenvolvida no nível educativo de Educação Pré – Escolar na Escola Básica e Jardim de Infância (EB/JI) Nossa Senhora de Campanhã, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e cinco anos de idade. Este foi realizado numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação à prática pedagógica.

É neste documento que a mestranda poderá mostrar e refletir sobre todas as aprendizagens realizadas, bem como o modo como estas influenciaram a sua prática, levando-a a crescer e a construir novos saberes enquanto pessoa e futura profissional de educação.

Ao longo da prática pedagógica, a mestranda teve em atenção tudo o que foi desenvolvendo nas várias UC's, edificando uma conceção de educador, de criança e de educação. Assim, a sua prática sustenta-se em autores como Schon, 1997 e 2000, Alarcão, 2001, Hohmann & Weikart, 2004 e Katz & Chard, 1997. É de realçar ainda, a aplicação de uma educação com vista ao paradigma construtivista e sócioconstrutivista onde a criança é capaz de construir o seu conhecimento individualmente mas também com a comunidade e o educador assume um papel fundamental na ação.

Palavras – Chave: Investigação – Ação; Educador de Infância; Criança; Educação Pré – Escolar.

ABSTRACT

Within the curricular unit (CU) Supervised Pedagogical Practice, a part of the Masters in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education Teaching, this report describes and analyses the Masters student's whole action throughout the pedagogical practice, which was developed at the education level of Preschool Education at the Basic School and Nursery School (EB/JI) *Nossa Senhora de Campanhã*, with a group of children aged three to five years old. The work developed aimed at personal and professional development, promoting a critical and reflexive approach towards the pedagogical practice.

Throughout this document, the student will show and reflect upon all the learning, as well as on the way it influenced her practice, allowing her to build new knowledge and to grow, both as a person and as a future educator.

Throughout the pedagogical practice, the student took into consideration the knowledge acquired in the different CU, progressively building conceptions of educator, child and education. Thus, her practice was based on authors such as Schon, 1997 and 2000, Alarcão, 2001, Hohmann & Weikart, 2004, and Katz & Chard, 1997. It is also noteworthy the application of a type of education aiming at the constructivist and socio-constructivist paradigm, according to which the child is able to build his/her knowledge as an individual, but also within the community, where the educator plays a crucial role.

Keywords: Research-action; Nursery school teacher; Child; Preschool education.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico e legal.....	3
1.1 Educação Pré – Escolar: Quadros orientadores e o papel do educador de infância.....	3
1.2 A criança e a construção do seu conhecimento.....	7
1.3 Modelos pedagógicos para a Educação Pré- Escolar.....	11
1.4 Diferenciação Pedagógica e Motivação.....	16
2. Caraterização geral da instituição e do estágio: meio – escola – sala/grupo e metodologias de formação e de ação.....	19
2.1 Caraterização do contexto.....	19
2.2 Metodologias de formação e de ação.....	26
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados, e apresentação de eventuais propostas de transformação.....	30
Reflexão Final.....	50
Referências bibliográficas.....	55
Anexos.....	65

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EB/JI – Escola Básica e Jardim de Infância

CEB – Ciclo do Ensino Básico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

TEIP3 – Terceiro projeto de Território Educativo de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A:

- A1: Planificação semanal
- A2: Guião de Pré – Observação
- A3: Carta de autorização para visita de estudo
- A4: Narrativa Individual
- A5: Grelha de avaliação intermédia
- A6: Grelha de avaliação final
- A7: Narrativa colaborativa

ANEXOS TIPO B:

- B1: Organograma do Agrupamento do Cerco
- B2: Planta da Freguesia de Campanhã
- B3: Planta da cidade do Porto
- B4: Quadros – síntese sobre o Agrupamento
- B5: Organograma da Escola EB/JI N^a Senhora de Campanhã e tabela de docentes
- B6: Horta Pedagógica
- B7: Planta da sala de atividades
- B8: Quadro – síntese: Rotinas
- B9: Quadro – síntese: Número de crianças por sexo e idade
- B10: Planificações
- B11: Guiões de Pré- Observação
- B12: História do Rafael

B13: Músicas

B14: Música do Porto

B15: Fichas de registo da atividade experimental

B16: Quizz da alimentação

B17: Grelhas de avaliação

B18: Narrativas colaborativas

B19: Registos Fotográficos

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do 2º ciclo de estudos, nomeadamente do curso de Mestrado em Educação Pré – Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, como produto de toda a intervenção educativa vivida e refletida no nível educativo de Educação Pré – Escolar.

A instituição de estágio que a mestranda integrou diz respeito à Escola Básica e Jardim de Infância Nossa Senhora de Campanhã, pertencente ao Agrupamento de Escolas do Cerco, no Porto, com crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. O estágio realizava-se em três dias da semana durante o período entre os meses de fevereiro e junho.

O relatório de estágio encontra-se organizado em introdução, três capítulos, todos complementares entre si, uma reflexão final e as referências bibliográficas.

O primeiro capítulo, enquadramento teórico e legal, apresenta uma reflexão sobre as teorias e documentos legais que sustentaram toda a prática pedagógica, ao longo do estágio, focando essencialmente a evolução da Educação Pré – Escolar, bem como dos quadros orientadores e o papel do educador de infância, o processo de construção do conhecimento pela criança, os modelos pedagógicos que sustentaram a prática e elementos cruciais na ação como a diferenciação pedagógica e a motivação. De seguida apresenta-se o segundo capítulo que diz respeito à caracterização geral da instituição de estágio e das metodologias de formação e de ação. Neste capítulo é feita uma caracterização a nível local, de estabelecimento e da sala em que decorreu a prática pedagógica. São caracterizados aspetos como o espaço, o meio envolvente, o projeto educativo de agrupamento (PEA), o projeto curricular de grupo (PCG), entidades locais e parcerias, dinâmica da equipa educativa, espaços da sala de atividades, materiais, tempo pedagógico e o grupo de

crianças. São ainda evocadas as metodologias que a mestranda adquiriu na sua formação e que sustentaram a sua prática.

O capítulo seguinte tem como objetivo a descrição e análise de algumas atividades desenvolvidas, bem como a apresentação dos resultados e eventuais propostas de transformação. É neste capítulo que se consegue verificar a evolução da mestranda, quais as suas preocupações e potencialidades desenvolvidas.

Por último, a reflexão final funciona como uma retrospectiva e uma síntese de todo o percurso de formação, destacando as potencialidades desenvolvidas e os constrangimentos encontrados, assim como, competências que se pretende ainda, desenvolver.

O caminho de aprendizagem de um educador é longo e complexo, contínuo e constante, mas repleto de desafios, aventuras e emoções (Arends, 1995).

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo, é feita uma abordagem aos referentes teóricos e legais que regeram toda a prática pedagógica supervisionada realizada no Pré - Escolar, contribuindo, também, para o desenvolvimento das competências profissionais.

É desejável que a teoria inspire as práticas e não que as imponha, ou seja, “deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria” (Formosinho, 2007, p. 63).

O conceito de Educação presume um processo de formação pessoal de um indivíduo orientado por outras pessoas que o ajudem a descobrir e a desenvolver as suas capacidades.

Educar passa por proporcionar uma aprendizagem por descoberta, em que as crianças aprendam através das suas próprias experiências – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser (Delors, 1996).

1.1. EDUCAÇÃO PRÉ – ESCOLAR: QUADROS ORIENTADORES E O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

O conceito de educação foi evoluindo com passar do tempo, sobretudo no que diz respeito à Educação Pré – Escolar, uma vez que esta, “ (...) é uma conquista do século XX” (Serra, 2004, p. 117). Tem vindo a evoluir ao longo dos anos e assim sendo tem conquistado “ (...) um espaço importante no sistema educativo português” (Ibidem).

Até 1980, apesar da rápida ampliação da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação depois da revolução de 1974 e da conseqüente restauração da democracia, os governos não tinham identificado a importância determinante da educação de infância. A Reforma Educativa

dos anos oitenta descurou-a completamente. As políticas seguintes entregaram a responsabilidade pelo desenvolvimento da educação de infância ao setor privado, sem ligarem-no a qualquer regulação estatal. A taxa de desenvolvimento da educação pré-escolar era muito baixa, a rede pública não se expandia.

Com a chegada do salazarismo a educação de infância oficial é abolida e, de forma ideologicamente conservadora, a educação das crianças passa para a responsabilidade das mulheres, mães de família. Algumas iniciativas foram prevalecendo, ligadas sobretudo à assistência social. Simultaneamente foi-se desenvolvendo a educação pré-escolar de iniciativa privada, no contexto de estabelecimentos do ensino particular destinados às crianças das classes privilegiadas.

Depois da revolução de 1974 manifestou-se um novo crescimento de instituições para a infância, como produto de iniciativas populares. Estas iniciativas estavam ligadas à progressiva tomada de consciência do papel das mulheres na sociedade portuguesa e a consequente necessidade de instituições de guarda para as crianças. Pode-se, assim, dizer que as alterações de temperamento social e político obrigaram o Estado a criar enquadramento legal para as iniciativas populares. Deste modo, a Lei nº5/77 origina um sistema público de educação pré-escolar e, em 1979, é publicado o Estatuto dos Jardins de Infância. Os serviços para a infância passaram a estar dependentes de dois ministérios, o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego e Segurança Social, desenvolvendo-se como dois subsistemas disjuntos. Em conformidade com os princípios do sistema pós-revolucionário, alongar o acesso à educação pré-escolar a toda a população tornou-se um propósito nacional, com vista a minorar rapidamente as divergências socioeconómicas e culturais, promover o conforto social desenvolvendo as potencialidades das crianças.

É em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que a Educação Pré – Escolar passa a ser parte integrante do sistema educativo português e a qual está consagrada às crianças que se situem entre os três anos e a idade de ingresso para o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Segundo Bairrão (1997, p. 31) “A análise das finalidades que a Lei de Bases atribui ao sistema pré-escolar permite depreender que se valoriza essencialmente a promoção de um desenvolvimento global e harmonioso da

criança”. O papel da Educação Pré-escolar passa a ser determinante e dispõe um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências sociais e pessoais.

É só em 1997 que a Educação Pré – Escolar assume uma nova dimensão na sociedade portuguesa, sendo definida e reconhecida como

“Primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família (...), favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. (Lei quadro, 1997, p. 670)

Posto isto, e ainda para alicerçar a importância da Educação Pré-escolar torna-se imperativo evidenciar o papel do educador.

O educador é parte integrante em toda a acção educativa, sendo o seu papel vital na construção e desenvolvimento da personalidade da criança e na sua plena inserção na sociedade.

Como refere Portugal (1998),

“o educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interacções recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional” (p.198).

Segundo Katz (1977), Rogoff (1990) e Vyotsky (1978), “educar implica intensidade e envolvimento por parte do educador. Implica uma partilha de propósitos e o enfoque adequado e, ainda, trabalhar na vanguarda do desenvolvimento da criança” (citado por Vasconcelos, 1997, p. 19).

A sua acção respeita um conjunto de orientações curriculares e pedagógicas propostas pelo Ministério da Educação, como é o caso das Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), mas torna-se, também, crucial a adoção de uma postura de verdadeiro construtor e gestor do currículo, em articulação com os vários intervenientes educativos, tendo em conta as especificidades do contexto e do grupo. Como sublinha Vasconcelos (ME, 1997, p. 7), “o educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento (...) deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias,

(...) comunidade (...) outros níveis educativos”, o que vai ao encontro do Decreto – Lei nº241/2001.

As OCEPE (1997) aparecem na sequência da Lei-quadro, como um instrumento imprescindível à prática pedagógica, funcionando como linhas orientadoras para o educador de infância. Constituem-se como “um conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas decisões sobre a sua prática, ou seja, a conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p. 13).

O educador deve ter em consideração o objetivo geral estabelecido nas OCEPE, “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (ME, 1997, p. 17), promovendo um desenvolvimento integral e integrado da criança, protegendo a igualdade de oportunidades. Para tal a ação pedagógica do educador deverá ser sustentada em princípios pedagógicos, deontológicos, éticos e democráticos que depreendam as diferentes particularidades da criança, apoiando a participação ativa desta na construção do seu conhecimento, abrangendo a família e a comunidade envolvente. “Institui-se (...) que a Educação Pré-escolar proporcione às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (Marchão, 2012, p. 36).

Desta forma, projeta-se uma educação de qualidade, onde a criança aprende a aprender, apelando ao direito à educação para todos, como realça Marchão (2012), ao direito de

“oportunidades para a construção e desenvolvimento da sua autonomia, da sua socialização e do seu desenvolvimento intelectual, ao mesmo tempo que importa promover a sua integração social e a predisposição positiva para a entrada na primeira etapa escolar, o 1.º Ciclo do Ensino Básico” (p. 36).

Voltando ao papel do educador, e depois do referido anteriormente, convém frisar a importância da interação adulto – criança.

Segundo Formosinho (2009), em Portugal é dado um grande destaque aos estilos de interação entre o adulto e a criança. Este fator reveste-se de uma enorme importância, uma vez que, a interação admite um papel essencial no que diz respeito à partilha pedagógica, dado que esta tem como objetivo proporcionar os estímulos necessários para a aprendizagem da criança em idade pré-escolar.

Rogers (1983) afirma que sendo o educador um facilitador de novas aprendizagens, se houver maior empatia com as crianças, haverá maior empenhamento por parte destas (cit. por Formosinho, 2009).

É através de interações sociais ricas e complexas que os educadores competentes motivam as crianças (Vasconcelos, 1997).

Já dizia Bruner (1986), que a educação é uma “conversa entre indivíduos” (Vasconcelos, 1997). De acordo com Denzin (1989, p. 12), interação significa “agir uns sobre os outros, sermos capazes de realizar acções mútuas emergentes (...) Para os seres humanos a interação é simbólica, algo que envolve o uso da linguagem” (citado por Vasconcelos, 1997, p. 19).

Concluindo, para o bom desempenho desta profissão, torna-se imprescindível não só gostar de crianças, mas também aprender a trabalhar com elas, compreendê-las e usufruir com elas as diversas brincadeiras e fantasias que lhes são características. É necessário que os educadores de infância sejam pessoas atentas e capazes de compreender as especificidades de cada criança.

“A educação pode ser muito mais do que «lições diárias», mais do que uma mera preparação para a fase seguinte, (...) precisa de ser um desafio social e intelectual para as crianças e os seus educadores” (Katz e Chard, 1989, p. 8, citado por Vasconcelos, 1997, p. 19).

1.2. A CRIANÇA E A CONSTRUÇÃO DO SEU CONHECIMENTO

Considera-se a criança dos três aos seis anos, uma criança com muita energia e dinamismos próprios, que age espontaneamente de acordo com os seus interesses e motivações.

Jean Piaget deu um enorme contributo para a compreensão do desenvolvimento da criança, definindo-o quatro estádios: sensório – motor (0 aos 2 anos); pré – operatório (2 aos 7 anos); operações concretas (7 aos 11 anos) e operações formais (11 aos 16 anos).

Como se pode constatar o período da Educação Pré – Escolar encontra-se no estágio pré – operatório, no qual as crianças se tornam “ (...) gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 312). O tipo de pensamento característico deste estágio é o intuitivo o que permite à criança “ (...) experimentar independentemente da realidade” (Sprinthall e Sprinthall, 1997, p. 106), ou seja, a criança tem tendência a fantasiar, a brincar ao faz – de – conta, atos estes, que devem ser preservados e privilegiados pelo educador nas suas práticas.

A criança, nestas idades, é já um ser com capacidades e conhecimentos peculiares, inteligente e capaz, curioso e observador (Vasconcelos, 1997), não sendo uma tábua rasa ou uma folha de papel em branco, como dita a pedagogia transmissiva. Nesta pedagogia a criança é considerada como alguém em que é preciso inscrever conhecimentos, onde o processo de aprendizagem é centrado na lógica dos saberes, no conhecimento que se quer veicular. Como refere Oliveira-Formosinho (2007), esta perspetiva pedagógica “resolve a complexidade através da escolha unidireccional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse acto de transmitir” (p. 17). Trata-se de uma pedagogia que incide mais no produto do que no processo, onde a aprendizagem se centra, predominantemente, na ação do educador.

Assim, a criança é vista como alguém que pode ser moldado e nem sempre respeitada, uma vez que, os trabalhos que efetua não são refletidos e negociados com ela. Geralmente, os materiais que o educador utiliza são

estruturados e pobres do ponto de vista da manipulação e exploração, não apelando à imaginação, à criatividade e à espontaneidade e, por conseguinte, levando à execução de trabalhos «despidos» de originalidade e singularidade.

Por outro lado, a pedagogia participativa, perspetiva pedagógica adotada pela mestrandia, permite que as crianças participem ativamente nas suas aprendizagens, construindo o seu próprio conhecimento ao trabalhar justamente com pessoas, materiais e perceções (Brickman & Taylor, 1991).

Neste sentido, o educador deve ser ativo e dinâmico, interessando-se pelas necessidades, motivações e interesses de cada criança, aconselhando-as e

questionando-as de modo a promover experiências de aprendizagem de qualidade, não sendo um mero transmissor de conhecimentos.

Esta perspetiva vai ao encontro do paradigma do construtivismo que defende que a criança constrói o seu próprio conhecimento (Maia, 2008).

A criança aprende fazendo “através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22), estando o “poder para aprender (...) na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. (...) O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (Weikart, 1995, citado por Hohmann & Weikart, 2004, p. 1).

Não se pode descurar a importância do socioconstrutivismo que reforça a importância da interacção da criança com o meio e com os pares, como afirma Niza (2007), esta é uma “ (...) perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção sócio – centrada, radica na herança sócio – cultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos” (p.125).

Desta forma, pode-se constatar que a criança constrói o seu conhecimento sozinha, mas também, com o apoio de outros.

Este relacionamento com o outro, nomeadamente com o educador, é fundamental para auxiliar a criança a atingir as suas capacidades máximas, ou seja, atingir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Lino, 2007).

A atuação na ZDP é defendida por Vygotsky (1978) como sendo

“a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem” (p. 26, citado por Vasconcelos, 1997, p. 35).

Ou seja, a ZDP é o lugar onde os conceitos espontâneos da criança se transformam em conceitos científicos, sendo que o primeiro se refere ao conceito inicial da criança e o segundo ao conceito já desenvolvido e evoluído. É necessário ter em conta que esta zona varia de criança para criança, tendo o educador que estar atento e investir nas que a criança apresenta mais dificuldade, nunca descuidando as restantes zonas, atuando sobre os conhecimentos já adquiridos e complexificando-os.

Associado a este conceito surge a noção de *scaffolding* (colocar andaimes), introduzida por Brunner e Wood, onde o papel do educador é

clarificado como um sujeito ativo no desenvolvimento das competências da criança, para que esta consiga atingir níveis mais elevados e complexificados. O educador deve, assim, “amparar as tentativas da criança para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que a façam progredir no seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1956, citado por Rogoff e Wertsch, 1984, p. 3). Como afirma Vasconcelos, “o processo de scaffolding mantém intacta a dificuldade da tarefa, mas o papel da criança é simplificado através da intervenção do adulto” (1997, p. 37)

Todos estes conceitos estão associados à prática de uma aprendizagem ativa, exceto a pedagogia transmissiva, onde a criança constrói os seus conhecimentos, como agente ativa no processo de ensino – aprendizagem, tendo o apoio do educador.

A aprendizagem ativa conduz a uma aprendizagem significativa, onde é valorizada não o produto final, mas todo o processo, como já foi referido anteriormente, sendo que a criança constrói os seus novos conhecimentos com base nos conhecimentos prévios.

Esta aprendizagem “assenta no princípio de que é o próprio ser humano, enquanto organismo, que vai gerindo o produto da sua própria aprendizagem, seja este qual for” (Valadares & Moreira, 2009, p. 34).

A criança deve partir à descoberta do mundo que a rodeia, explorando-o, sendo o educador promotor desta aprendizagem, considerando a criança o centro do ensino – aprendizagem.

Numa prática com raízes construtivistas e focada numa aprendizagem ativa e significativa, não é possível pensar nas áreas de conteúdo como sendo algo estanque. É necessário uma aprendizagem globalizadora, onde as várias áreas se articulam, para que, assim, cada conteúdo a ser abordado esteja contextualizado na realidade das crianças.

Neste sentido, educador deve ser promotor de aprendizagens significativas, tendo como base da sua prática uma pedagogia participativa e construtivista, partindo do que é significativo para as crianças, investindo numa construção de novos conhecimentos cada vez mais autónoma, valorizando o conhecimento em rede de carácter holístico.

1.3. MODELOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO PRÉ – ESCOLAR

Toda a ação do educador deve ser sustentada em modelos pedagógicos que estejam de acordo com os seus ideais.

De acordo com Oliveira – Formosinho (2007), “um modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (p. 34). Ou seja, um modelo pedagógico permite concretizar no quotidiano do terreno uma práxis pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007). Pode-se também considerar que um modelo pedagógico “é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Spodek e Brown, 1996, p. 15).

Para Zabalza (2003, p. 86), o conceito de modelo significa “representação simplificada” um modelo de ensino é “um esquema simplificado das dimensões que, a partir de uma determinada dada posição teórica, se identificam com os eixos fundamentais em torno dos quais se articulam as restantes componentes de ensino.”

Os modelos pedagógicos que sustentaram a prática da mestrandia foram: High Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna (MEM), que vão de encontro aos ideais construtivistas, uma vez que o sujeito tem participação ativa na construção do seu conhecimento.

O modelo High Scope reconhece que o «poder para aprender reside na criança», evidenciando-se uma concepção de criança, enquanto ser capaz e construtor ativo do seu próprio desenvolvimento. Inspirado na psicologia piagetiana encontra-se organizado em torno de tarefas que promovam o desenvolvimento da criança, rejeitando as concepções empiristas que defendem que o conhecimento vem do exterior, veiculado pelos sentidos.

Este modelo rege-se por cinco princípios básicos: aprendizagem ativa; interação adulto – criança; ambiente de aprendizagem; rotina diária e, por último, a avaliação.

Este modelo defende uma aprendizagem pela ação, através da vivência de experiências diretas e imediatas e de, pela reflexão, retirar delas significado, levando as crianças a construir o conhecimento que as ajudará a compreender

e a dar sentido ao mundo (Oliveira – Formosinho, 2007). Assim, ao seguirem as suas intenções, as crianças envolvem-se em experiências – chave (Hohmann & Weikart, 2009).

No que concerne às interações adulto – criança, estas devem ser estimuladas e desenvolvidas de modo a potenciar um clima “psicologicamente protegido e saudável” (Hohmann & Weikart, 2009). Esta interação surge com a função de apoiar, observar e participar, preservando a autonomia da criança enquanto ator da sua aprendizagem (Gonçalves, 2008)

Neste modelo, o adulto deve apoiar e encorajar as crianças nas suas aprendizagens, dialogar com elas e procurar conhecer e dar-se a conhecer. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), “é neste clima que a criança desenvolve a autonomia, a capacidade para a independência, a exploração e as ligações afectivas e sociais” (p. 76).

O educador deve interagir com a criança nos vários momentos do dia levando a que se construa um ambiente de segurança, apoio e confiança (Hohmann & Weikart, 2009), o que irá facilitar a relação da criança com os pares.

Desta forma, a criança é encorajada a lidar melhor com situações de conflito, aprendendo a participar democraticamente em sociedade.

O ambiente de aprendizagem deve ser pensado, organizado e transformado para e com as crianças, de modo a potenciar-lhes experiências de aprendizagem de natureza diversa e significativas, para além de que deve “proporcionar às crianças conforto e bem – estar” (Post & Hohmann, 2011, p. 100).

A disposição do espaço deverá ter em conta os interesses e necessidades das crianças, bem como os níveis de desenvolvimento. Deverá ser um espaço apelativo, agradável e convidativo para as crianças, conferindo-lhe autonomia e liberdade, pelo que os materiais existentes devem estar acessíveis às mesmas e devem ter um local fixo, organizado por áreas, havendo mudança mediante negociação com todo o grupo. Definir as áreas de interesse é uma forma de desenvolver e estimular iniciativas, autonomia e estabelecer relações criança/criança e criança/adulto (Oliveira – Formosinho, 2007).

Estas áreas poderão ser identificadas com nomes simples, mas apelativos e significativos para a criança, devendo as mesmas localizarem-se na periferia

da sala, deixando um espaço central para as atividades coletivas, e devem estar de acordo com as brincadeiras das crianças.

Os materiais existentes deverão estimular a linguagem oral e escrita, bem como o raciocínio lógico das crianças e a possibilidade do educador observar, auxiliar e participar nas suas brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2009).

Focando agora a rotina diária, Formosinho (1996) refere que “a rotina diária permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças”, visto que “sem rotinas, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças” (p. 72).

Neste modelo, a rotina inclui vários tempos de trabalho, tais como: trabalho em pequenos e grandes grupos, planejar-fazer-rever e tempos de brincadeiras livres, devendo esta oferecer múltiplas oportunidades educativas à criança, respeitando os seus ritmos e especificidades.

A gestão do tempo, “embora pensada pelo adulto, tem de ser progressivamente co – construída pela criança” (Oliveira – Formosinho, 2007, p. 69).

A rotina deve ser flexível, para que possa ser dado espaço a situações emergentes e, por isso, não previstas e que podem surgir ou ser propostas pelas crianças ou pelo educador. Desta forma, as crianças começam a ganhar um sentido de continuidade e controlo (Post & Hohmann, 2011), uma vez que integram uma “sequência de acontecimentos que (...) podem seguir e compreender” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

Por fim, surge a avaliação é sustentada, essencialmente pela observação, mas também pela interação e do registo diário de notas, que permitem que o educador recolha informação sobre as crianças.

Os adultos deverão trabalhar em equipa, partilhando as suas observações e análises e, posto isto, planeiam o dia seguinte, havendo assim, um planeamento diário. Este trabalho em equipa visa construir e apoiar toda a ação pedagógica nos interesses e conhecimentos de cada criança.

Para Formosinho (1996), “a análise deste instrumento de trabalho, (...) mostra claramente que o centro de ação educativa é a criança e não os estádios de Piaget” (p. 61).

Ainda neste parâmetro, é necessário ter em conta a avaliação da criança, pelo que deverão ser feitas reflexões constantes com estas, para que o educador consiga perceber se a atividade teve sucesso ou não.

Concluindo, o modelo High Scope assume uma constante preocupação na participação de cada criança na construção de uma aprendizagem ativa que lhe permita desenvolver o seu conhecimento.

Por sua vez o modelo Reggio Emilia inspira-se, também, nas ideias de Piaget e numa pedagogia participativa, uma vez que, vê a criança como um ser ativo, competente e capaz de assumir o papel principal no processo de aprendizagem. Desenvolveu-se “em torno da construção da imagem da criança (...) como sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2007, p. 99)

Um dos pilares fundamentais neste modelo é o trabalho cooperativo e as interações com a comunidade educativa. Segundo Lino (2007), “a aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores famílias, em que todos aprendem com todos” (p. 95).

Este modelo reforça o papel fundamental da família, que, segundo Marques, “(...) os pais/encarregados de educação são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem – estar” (2001, p. 12).

No que concerne à rotina, no modelo Reggio Emilia, crianças têm tempos para trabalhar individualmente e em grupo, realizar projetos e investigações, numa possível parceria com os educadores, com a família e com a comunidade (Lino, 2007, p. 109). A gestão do tempo praticada permite a flexibilidade de trabalho em vários espaços da sala, levando à construção da autonomia por parte da criança.

Também o espaço é valorizado neste modelo. Segundo Malaguzzi, fundador do modelo em questão, valoriza-se

“(...) o espaço pelo seu poder para organizar e promover escolhas e actividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagem, cognitiva, social e afectiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança. O ambiente deve actuar como uma espécie de aquário que reflecte as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem (Malaguzzi, 1997, citado por Lino, 2007, p. 104)

Encontra-se dividido em áreas de interesse e as paredes da sala documentam o processo de aprendizagem do grupo, sendo nela afixados os trabalhos realizados pelas crianças, permitindo um bem estar físico e estético.

Em suma, este modelo caracteriza-se pela ênfase que atribui

“à expressão, com o recurso às múltiplas linguagens simbólicas; um cuidado especial na organização do ambiente físico, considerando o 3º educador, na medida em que sustenta e apoia as relações entre os três protagonistas do processo educativo – os professores, as crianças e os pais; desenvolvimento de trabalhos de projecto, como contexto para a aprendizagem e a investigação das crianças e dos professores” (Lino, 2007, p. 103).

Por último, surge o MEM com influências em Freinet, Vygostky e Brunner, que perspectiva escola como um contexto inicia as crianças em práticas de cooperação, solidariedade e de vida democrática, sendo estas três práticas indissociáveis.

Neste modelo, o educador estimula nas suas crianças a curiosidade, o desenvolvimento da autonomia, o rigor intelectual e cria condições necessárias para o sucesso, apoiando ao mesmo tempo as mesmas no seu processo de desenvolvimento como pessoa e cidadão, promovendo competências de saber aprender, saber fazer, saber viver em grupo e saber ser (Niza, 1996).

O espaço é organizado por forma a promover e potenciar aprendizagens múltiplas, dispondo de várias áreas de interesse, onde as crianças, exploram, experienciam e colocam em prática as suas ideias e projetos. Pressupõe, ainda, a existência de uma grande variedade de materiais, devidamente organizados e de fácil acesso.

Niza (1996) refere que

“as áreas básicas desenvolvem-se num espaço para biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construção; num outro de actividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e faz de conta” (p. 146).

A gestão do tempo prevê ocasiões para a realização de actividades individuais ou em grupo, implica assim incitar as crianças a projetar e concretizar os trabalhos e projetos a que se propõem.

Neste modelo são utilizados instrumentos de apoio como mapas de presença, calendários, quadro de tempo, que visam ajudar o grupo na sua rotina, a planear e a refletir, dando-lhe autonomia e consequentemente mais confiança nela própria.

Os educadores, de acordo com Niza (2007), “mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada” (p. 139).

Em síntese, este modelo enfatiza a importância da relação com a família, atribuindo grande destaque para a criança em todo o processo educativo.

1.4.DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E MOTIVAÇÃO

A diferenciação pedagógica e a motivação foram dois conceitos que a mestrandanda teve que investigar e aplicar no seu contexto, atendendo às necessidades evidenciadas pelas crianças.

Entende-se por diferenciação pedagógica “o conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças importantes inter e intra – individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objetivos didáticos” (De Corte, 1990, p. 280).

Isto aplica-se à Educação Pré – Escolar, o educador deve estar atento às especificidades de cada criança, desenvolvendo estratégias que possam colmatar as diversidades e disparidades existentes.

Para além da diversificação de respostas no que diz respeito à prática pedagógica, “a diferenciação pedagógica supõe também que na educação pré-escolar sejam proporcionadas às crianças experiências de aprendizagem estimulantes que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades”, promovendo, assim, o sucesso educativo (ME, 1997, p. 90).

“Conjugar o respeito pelos ritmos e percursos individuais com a necessidade de objetivos bem definidos a atingir não se torna fácil” (ME, 1997, p. 90). Neste sentido, o educador deve promover uma organização flexível, não tendo as crianças que estar todas a fazer a mesma atividade ao mesmo tempo. Estes aspetos são contemplados através de “cantos destinados a actividades diferenciadas, áreas para o trabalho individual, áreas para trabalhos colectivos, espaços para brincar.” (Casanova, 1999, p. 129)

O educador deve observar com atenção cada criança, para que a conheça bem, identificando com as suas capacidades, necessidades, interesses ou dificuldades, uma vez que, “o conhecimento da criança e a sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (ME, 1997, p. 25).

A avaliação é também um excelente apoio para o educador conhecer melhor cada criança. Quando este avalia reconhece o progresso das crianças, as suas individualidades e diferenças.

A prática de uma diferenciação pedagógica visa o sucesso educativo de cada criança e quando aliada à motivação, o sucesso é ainda maior.

Para Balancho e Coelho (1996), “a motivação como processo, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido”, sendo também, “tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta” (p. 7).

A motivação pode, ainda, ser definida como o interesse e a curiosidade que os seres humanos exibem desde o seu nascimento e que se revela na prontidão para aprender e explorar (Neves & Boruchovitch, 2004).

Na teoria de Bruner (1996), este apresenta quatro princípios fundamentais: motivação, estrutura, sequência e reforço. Afirma que a motivação, específica as circunstâncias que predispõem um sujeito para a aprendizagem, sendo que é só através da motivação que se sustenta a vontade de aprender.

É importante distinguir motivação intrínseca de extrínseca. Na primeira a criança intrinsecamente motivada envolve-se no seu processo de aprendizagem, resistindo às dificuldades que lhe aparecem. Por sua vez, uma criança extrinsecamente motivada, desenvolve as suas atividades apenas porque as vê como um meio para atingir uma finalidade.

O educador deverá ser dinâmico, comunicativo, afetuoso e motivador para com as suas crianças.

Para se desenvolver a motivação numa criança é necessário desenvolver um bom relacionamento com a mesma, criar uma empatia, promover o bem estar, recorrendo ao diálogo e a atividades e materiais apelativos.

Concluindo, o educador deverá concentrar-se nas suas crianças e criar condições para que esta tenha sucesso no seu processo educativo, construindo estratégias inovadoras e estimulantes, adequadas a cada criança, para que assim o conhecimento faça sentido para a mesma.

2.CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO: MEIO – ESCOLA – SALA/GRUPO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo diz respeito à caracterização do centro de estágio em que a mestranda realizou a prática pedagógica supervisionada, bem como as dinâmicas e metodologias a ele associadas.

2.1.CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

É extremamente importante que o educador desenvolva o seu conhecimento sobre os diferentes contextos em que a criança se desenvolve, para que a sua intencionalidade educativa seja mais eficaz e coerente. Segundo Brofenbrenner (1979),

“(...) devemos estudar a criança no contexto dos ambientes múltiplos, ou sistemas ecológicos, nos quais ele ou ela se desenvolve. O que começa com o enquadramento íntimo do lar, desloca-se de seguida para fora, (...), abrange os padrões e condições culturais e sócio – históricos que afectam a família, a escola e virtualmente a totalidade da vida da criança” (citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 14).

Para se caracterizar corretamente a instituição foi necessário ler e analisar alguns documentos, como o Projeto Educativo do Agrupamento, o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno, o projeto curricular de grupo e as Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar, em conjunto com uma observação sustentada e constante.

Os três primeiros documentos estão definidos no decreto-lei 75/2008, 9º artigo, como "instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas" (ME, p. 2344), para qualquer nível de estudo.

De acordo com o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio), o agrupamento de escolas é “ uma

unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum” (5º artigo, p. 1988).

O Decreto – Lei anterior, configura a possibilidade da constituição de agrupamentos horizontais e verticais de escolas, funcionando como unidades organizacionais, sendo que os agrupamentos horizontais envolvem várias escolas do mesmo ciclo e os agrupamentos verticais envolvem escolas de diferentes ciclos.

O estágio decorreu durante um período de duzentas e dez horas em díade, ou seja, em par pedagógico, na Escola Básica e Jardim de Infância (EB/JI) Nossa Senhora de Campanhã.

A escola EB/JI Nossa Senhora de Campanhã é um estabelecimento de ensino público que se encontra em funcionamento desde 1939, ou seja, à setenta e cinco e anos e pertence ao Agrupamento de Escolas do Cerco (cf. Anexo B1), sendo este constituído, tal como está prescrito no 6º artigo do decreto de lei 75/2008, por "(...) uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré -escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino (...)" (ME, 2008, p. 2344).

O Agrupamento situa-se na freguesia de Campanhã (cf. Anexo B2), concelho do Porto (cf. Anexo B3), delimitada a sul pelo rio Douro, a este e a nordeste pelo município de Gondomar e a oeste pelas freguesias de Paranhos e Bonfim, com uma área de aproximadamente 8,13 km². Este agrupamento de escolas mantém uma relação direta com a comunidade pela sua centralidade e oferta educativa.

A junta de freguesia de Campanhã neste momento, segundo os Censos de 2011 (INE, 2011), tem uma população residente de 32 659 habitantes, sendo 15 130 homens e 17 529 mulheres.

O nível de escolaridade da população residente é baixo principalmente nos bairros de habitação social, como se pode verificar nos Censos de 2001 e na tabela 1.

Nível de ensino	População (%)
Sem grau de escolaridade	20%
1º Ciclo	30%
3º Ciclo	10%

Tabela 1 Nível de escolaridade da população residente em Campanhã Fonte: Própria com base no INE, 2001

Aliada a esta situação, surge a taxa de desemprego que rondava os 13,7% em 2001, mas que, segundo conversa com o Presidente da Junta de Freguesia, aumentou significativamente. No que se refere à população residente nos bairros municipais de Campanhã, este valor é ainda mais alto e preocupante - 30,3% (Estudo Socioeconómico de Habitação Social, CMP, 2001).

Convém frisar que nesta freguesia coabita um grande número de indivíduos de etnia cigana que anualmente são integrados nas escolas pelo facto de terem sido realojados no bairro do Cerco (PEA, 2013).

Nesta freguesia verifica-se uma tendência para um envelhecimento da população, o que neste momento é tão comum no nosso país. Por outro lado, de acordo com PEA, nos bairros sociais de Campanhã, a população é mais jovem do que a média da freguesia e do concelho.

O Agrupamento de escolas do Cerco foi constituído, de acordo com o Decreto – Lei nº 115-A/98, no ano letivo 2006 - 2007 e integra, atualmente, sete estabelecimentos de ensino (cf. Anexo B4): Escola EB/JI N^a Senhora de Campanhã, EB/JI São Roque da Lameira, EB/JI Corujeira, EB/JI do Lagarteiro, EB/JI do Cerco, EB/JI do Falcão, Escola EB 2/3 e Secundária do Cerco (sede do agrupamento). Insere-se no terceiro projeto do Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP3) e os princípios basilares do seu projeto educativo prendem-se com uma educação inclusiva, com o tema "Passo a Passo... Construindo o futuro" (PEA, 2013, p. 6), tendo como prioridades educativas, o apoio à melhoria do percurso e dos resultados dos alunos, a redução do abandono, absentismo e indisciplina e a relação escola - famílias - comunidade e parcerias. O projeto educativo constitui-se assim, como um dos documentos bases para a prática pedagógica docente.

Importa falar do projeto TEIP3 como sendo um projeto que sustenta as práticas educativas do Agrupamento de Escolas do Cerco.

Com objetivo de melhorar a escola básica, com igualdade de oportunidades, exigência e rigor, foram empreendidas algumas medidas, entre elas a criação dos Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP). A experiência dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) teve início em 1996, com o governo de António Guterres, por força do Despacho n.º 147 – B do Ministério da Educação.

O Terceiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP3) foi criado pelo Despacho Normativo do Ministro de Educação, de 25 de setembro de 2012, surgindo na sequência do Programa TEIP2 e de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos. Retoma, também, o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária criado através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto.

Apesar de fazer parte do Agrupamento de Escolas do Cerco, a Escola EB/JI N.ª Senhora de Campanhã é orientada internamente por uma coordenadora que neste momento se encontra sem horário, a seu pedido.

Seguindo a estrutura interna da escola, importa falar dos recursos humanos e físicos da mesma.

No que diz respeito aos recursos humanos da escola, esta é constituída por oito docentes (quatro docentes de 1.º ciclo, uma educadora, a coordenadora, a docente de apoio e a docente de ensino especial). Para além destes docentes, a escola conta ainda com os técnicos especializados nas atividades de enriquecimento curricular, ou seja, conta com dois de inglês, dois de música e um de expressão dramática. (cf. Anexo B5)

Relativamente ao pessoal não docente, a escola possui seis funcionárias, sendo uma assistente técnica e uma auxiliar de ação educativa, da Câmara do Porto, que estão na Educação Pré - Escolar, duas funcionárias da escola e duas da cantina.

Importa frisar a organização e dinâmica de toda a equipa educativa que visa garantir o bom funcionamento do estabelecimento de educação e ensino em questão.

São realizadas reuniões sempre que seja pertinente entre docentes, docentes/não docentes, docentes/coordenadora e não docentes/coordenadora. Geralmente, de mês a mês, todas docentes se reúnem para partilhar ideias, dar sugestões e opiniões que enriqueçam a prática pedagógica de cada uma.

No que diz respeito à tríade, ou seja, ao par pedagógico e à educadora, da sala do Pré - Escolar, esta tem como principal objetivo o desenvolvimento das aprendizagens e da própria criança, partilhando entre si, observações efetuadas, ideias e sugestões, críticas construtivas, refletindo, acima de tudo, sobre as suas práticas.

Focando, agora, os recursos físicos do estabelecimento e da sala da Educação Pré -Escolar, é de realçar que este se encontra dividido em dois pisos, sendo que no piso superior existem duas salas de aula, não muito grandes, que neste momento são ocupadas pelo 3º e 4º anos de escolaridade.

O piso inferior tem três salas, uma de atividades da Educação Pré-Escolar e duas de aulas para o 1º e o 2º anos de escolaridade. Ainda neste piso encontra-se o *hall* de entrada, a sala da coordenadora, as casas de banho (uma para meninas, uma para rapazes, uma para a Educação Pré - Escolar, uma para deficientes e duas para pessoal docente e não docente) que são acessíveis e bem equipadas, a sala dos professores/sala de apoio ampla e com materiais lúdicos para o espaço de apoio, a biblioteca que tem uma vasta gama de livro divididos por áreas e uma televisão com *puffs* e sofás para visualização de filmes, a reprografia com uma máquina de fotocópias, o ginásio com materiais apelativos, diversos, em bom estado e em número suficiente e a cantina com mesas de tamanhos diferentes para os mais pequenos e para os maiores, onde as paredes «falam» e incutem na criança a prática de uma boa alimentação.

Quanto ao espaço exterior, este é constituído por dois recreios, um num patamar mais elevado e outro ao nível do piso inferior, sendo que neste se encontra a horta pedagógica (cf. Anexo B6) da escola que é dinamizada pela Educação Pré - Escolar em conjunto com o 2º ano de escolaridade.

No que concerne à sala de atividades da Educação Pré – Escolar (cf. AnexoB7), através de observações e pesquisas efetuadas, foi possível verificar que esta revela ser uma sala ampla, com boa iluminação natural (seis janelas e uma porta de vidro fosco) e artificial (seis lâmpadas). Para Oliveira - Formosinho (2011), a sala de atividades

"é um lugar para o(s) grupo(s), mas também para cada um, um lugar para brincar e trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente" (p. 11).

Encontra-se dividida por áreas de interesse, como a área da leitura, a área da casinha, a área da matemática e dos jogos, a área das ciências, a área das construções, a área da manta e a área da pintura/expressão plástica.

A área da leitura está preparada para a criança manusear livros, contar histórias, teatralizar com fantoches, contudo é um pouco pobre quer em espaço quer em quantidade de livros e em qualidade de obras literárias e não literárias.

A área da casinha é a área primordial do jogo simbólico, onde a criança consegue brincar livremente, representando muitas vezes as suas vivências familiares por imitação.

Nesta área existem elementos característicos de uma cozinha e de um quarto, sendo estes em número suficiente, apelativos e variados permitindo que a criança se desenvolva a partir de brincadeiras e jogos do estilo do "faz de conta".

A área da matemática está ligada à área dos jogos e permite que a criança manipule e explore diferentes materiais, desenvolva o seu raciocínio lógico - matemático. É uma área rica em materiais e jogos e de fácil acesso para todas as crianças.

A área dos jogos é constituída por jogos relacionados com a matemática e com a língua portuguesa. É nesta área que as crianças desenvolvem grande parte das atividades de iniciação à matemática que implicam comparações, seriações, sequências, contagens, tamanhos, pesos, formas, cores, entre outros. Experimenta materiais que promovem noções de lateralidade, noções espaciais (por exemplo: puzzles).

Quanto aos jogos de língua portuguesa, estes são em menor número e menos apelativos para as crianças, mas permitem essencialmente que a criança conheça os diferentes grafemas, se sensibilize para a escrita e contacte com diferentes códigos linguísticos.

A área das ciências é área de exploração e de experimentação por excelência. Porém, na sala de atividades está apenas referenciada, é pequena, encontrando-se em formação pelas formandas.

A área das construções é ampla e permite que a criança seja criativa e possa manipular e experimentar, construindo em três dimensões. Podia ser mais rica em materiais de construção, limitando-se aos legos.

A área da pintura/expressão plástica é um pouco pequena e retirada do centro da sala, mas bastante rica em materiais diversos e apelativos. Nesta área a criança pode recorrer a materiais reutilizados, trabalhar colagens, moldagem, pintura, desenho livre com diferentes materiais, manusear tesouras e diferentes tipos de colas.

Por fim, a área da manta que é ampla e convidativa. É o local de reunião, onde todos se sentam para partilhar vivências, contar histórias, cantar, realizar alguns jogos e onde se encontra o mapa de presenças, de avaliação, do tempo, o calendário e alguns trabalhos realizados pelas crianças.

Estes últimos materiais remetem-nos para o modelo Movimento da Escola moderna, abordado no capítulo 1, que se reflete também na participação democrática das crianças. Do mesmo modo e, por observação e diálogo, constata-se que a educadora não utiliza um só modelo/metodologia pedagógico nas suas práticas, sendo reflexos da sua prática a metodologia de trabalho de projeto, o modelo High – Scope a metodologia de trabalho colaborativo. A organização do tempo é igualmente, um fator importante na caracterização da instituição.

"O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividades, em diferentes situações - individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo - e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo" (ME, 1997, p. 40).

É necessário que no seu dia-a-dia, as crianças comecem a contactar com uma rotina, para que estas sejam capazes de ter noção de tempo e de prever os diferentes momentos da rotina diária e semanal. "Uma rotina diária no jardim de infância, coerente ao longo do tempo dá às crianças de três e quatro anos um modo específico de compreender o tempo" (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 81).

A rotina da sala em questão está dividida em doze momentos diários (cf. Anexo B8).

A escola, para além destes momentos diários, contempla no seu horário, a componente de apoio à família, que diz respeito à componente não letiva (manhã: 8h - 9h e tarde: 15h30 - 17h30) e ao almoço.

É necessário, também, abordar a caracterização do meio envolvente e da comunidade. O meio e a comunidade são elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança, uma vez que "o meio social envolvente (...) tem

também influência, embora indireta, na educação das crianças" (ME, 1997, p. 33).

Na freguesia de Campanhã, existem vários monumentos que poderão ser excelentes motes para desenvolver com as crianças algumas atividades. Desde monumentos arquitetónicos religiosos, património arquitetónico civil, e outros como a estação de Campanhã e o Estádio do Dragão. O contacto com o meio envolvente permite que a criança possa compreender e manter vivo o seu património local, respeitando-o e preservando-o.

Partindo do meio envolvente, pode-se referir ainda, outras parcerias efetuadas pela escola, como é caso da Câmara do Porto, com o projeto "Porto de Crianças" e do próprio agrupamento com os laboratórios de ciências e de cerâmica.

No que se refere ao grupo de crianças, este é constituído por vinte e cinco crianças, dos quais quinze são rapazes e dez são raparigas (cf. Anexo B9). Relativamente às idades, estas variam dos três aos seis anos, havendo duas crianças com três anos, onze com quatro anos, sete com cinco anos e cinco com seis anos (cf. Anexo B9).

Na sua maioria, provêm de ambientes socioeconómicos baixos, facto que se pode observar em muito dos comportamentos e ações da própria criança.

É um grupo heterogéneo, com níveis diferenciados de desenvolvimento, mas com uma dificuldade comum: o cumprimento de regras e a prática de uma escuta ativa.

Termina-se, afirmando que é essencial realizar a caracterização de todo o contexto para que se compreenda melhor o grupo e as necessidades e interesses por este evidenciadas.

2.2.METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo da sua formação a mestranda foi se deparando com uma metodologia de investigação – ação, prática fomentada por grande parte dos docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Segundo Elliott (1991), “podemos definir a investigação – acção como o estudo de uma situação social de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Citado por Máximo – Esteves, 2008, p. 18). Neste sentido, a investigação-ação visa o aumento de compreensão da ação educativa, o aperfeiçoamento das capacidades de raciocínio e de consciencialização, a melhoria dos processos de resolução de problemas e uma maior flexibilidade e abertura à mudança através do uso da reflexão diária e do questionamento sobre as práticas. Como o nome indica, é uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes.

Esta metodologia deve ser uma prática constante do educador no seu dia a dia, uma vez que esta é “um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes da sala” (Arends, 1995, p. 45).

Na sua prática a mestranda procurou sempre utilizar a presente metodologia, adotando uma postura indagadora e crítica.

Para Zubert-Skerritt (1996) este processo de investigação é cíclico e envolve quatro passos: planificação (procura de estratégias), ação (implementação de um plano), observação (avaliação e auto avaliação) e reflexão (crítica e auto crítica). É um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes.

Apesar de não aparecer como primeiro passo, a observação é algo que se inicia imediatamente no início do estágio, podendo assim construir uma planificação adequada às necessidades e interesses das crianças.

A planificação é um passo fundamental na ação do educador. É através da mesma que o educador concebe e especifica as atividades, a forma como serão desenvolvidas, descrevendo várias estratégias que vão ser postas em prática, os materiais e recursos que necessita e a gestão do tempo. Segundo Hohmann e Weikart, “planear é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas” (2003, p. 249).

Assim, planificar estimula a criança a articular as suas ideias, escolhas e decisões, promovendo a sua autoconfiança e o seu sentido de controlo, formando seres socialmente competentes e capazes.

Para além das atividades, o educador deverá planear o ambiente educativo e o contexto, de forma a dar resposta às necessidades e interesses de

cada criança. De acordo com as OCEPE, a organização de todo o contexto “diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição” (ME, 1997, p. 31).

Na planificação o educador deve planear com flexibilidade, estando pronto a imprevistos que possam surgir. Esta planificação flexível provoca a reflexão do educador como investigador sobre a sua experiência e avaliação das suas práticas, decidindo o que deve manter ou modificar, sobre a observação das crianças.

A planificação pressupõe, quase sempre, a realização de uma determinada atividade. Assim, agir significa executar uma ação previamente planificada, adaptando as intenções pedagógicas às propostas das crianças/alunos, tirando partido das situações imprevistas (ME, 1997).

Ao agir tem-se em consideração a sustentação teórica e as metodologias e pressupostos defendidos e adquiridos.

As atividades planificadas iam ao encontro do projeto escolhido pelo grupo, trabalhando, assim, a metodologia do trabalho de projeto. “As crianças são capazes de autonomamente construir o significado das suas experiências – o papel do adulto sendo o de ativar as competências das crianças para construírem significados” (Malaguzzi citado por Vasconcelos, 2010, p. 12).

Neste passo iniciam-se as primeiras pesquisas que vão clarificando e reajustando as respostas às questões formuladas na planificação.

O educador deve, também, “avaliar de forma contínua, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Decreto Lei nº241/2001 de 30 de Agosto).

A avaliação “devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças. Ao mesmo tempo que o educador está a avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho, mediante a documentação, está a tornar o seu trabalho transparente” (Hoyuelos, 2004, citado por Vasconcelos, 2009). A avaliação, não deve apenas ser centrada no trabalho realizado pelas crianças, como, também, deve ser refletido o processo realizado pelo educador.

Todos os passos acima mencionados pressupõem uma constante reflexão.

O conceito de reflexão e de investigação estão bastante associados. O profissional de educação torna-se investigador, não só no que diz respeito à aprendizagem das suas crianças, mas também na construção do seu saber e da sua prática pedagógica.

Como referem Oliveira - Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p.14) “ser profissional reflexivo é fecundar antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para resignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui.” Partindo deste pressuposto, o educador deve basear sempre o seu trabalho numa praxis da participação que, segundo Oliveira – Formosinho

“procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento das crianças e das suas famílias com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes” (2007, p. 14).

A prática reflexiva proporcionará, inevitavelmente, um desenvolvimento pessoal, tornando, assim, o docente num profissional mais responsável e, principalmente, mais consciente. Segundo Alarcão, “Ser educador-investigador” é, pois, “primeiro que tudo, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (2001, p. 6). É, portanto, esta atitude que permite ao educador autoavaliar-se e avaliar as suas intenções pedagógicas.

Na sua ação o educador tem que adotar uma perspetiva investigativa para tentar dar resposta a todas as exigências que a educação requer.

Concluindo, “o desenvolvimento curricular e a investigação sobre o ensino devem fornecer uma base para este profissionalismo.” (Stenhouse,1975, p. 39). O educador deve ter, por isso, uma constante preocupação com todo o seu processo educativo e com o das suas crianças.

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

Julgando que falar da prática pedagógica é falar num compromisso e responsabilização progressiva, bem como na mobilização dos saberes adquiridos nas unidades curriculares do mestrado e da licenciatura e no crescimento ao nível da capacidade de reflexão crítica, alicerçadas numa atitude de investigação constante, sobre o processo de ensino-aprendizagem e os contextos de ação, considera-se a prática pedagógica como um desafio. Logo, a prática pedagógica estabelece-se num momento importante que possibilita a abertura para aperfeiçoar, consolidar e mobilizar um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo da formação académica. Esta possibilidade de aplicar na realidade do Pré - Escolar os conhecimentos teóricos adquiridos foi seguramente a melhor forma de se consciencializar daquilo que é, verdadeiramente, a profissão de uma educadora de infância.

O presente capítulo a mestranda irá descrever e analisar todo o seu processo formativo e evolutivo, focando algumas atividades desenvolvidas ao longo do semestre na valência de Pré -Escolar. Serão, ainda, apresentados os resultados obtidos e, caso se justifique, eventuais propostas de transformação, bem como, evidências da evolução e algumas dificuldades encontradas e sentidas.

Como foi já dito em capítulos anteriores, o educador tem um papel essencial na vida de uma criança e deve ser acima de tudo um investigador capaz de se organizar perante uma situação problemática, tendo em conta que a base para a criança progredir e conseguir aumentar os seus conhecimentos encontram-se nela própria. Ou seja, “ (...) é partindo da criança, dos seus saberes e do seu desenvolvimento que, o professor e o educador deverão regular as suas práticas educativas” (Serra. 2004, p. 85).

Assim, toda a ação da mestranda, na sua prática pedagógica supervisionada, esteve assente numa metodologia de investigação – ação,

tendo em conta todas as fases a esta metodologia inerentes: observação, planificação, ação e reflexão; tendo em conta uma ação colaborativa em díade, facilitando a participação ativa da mesma como investigadores e educadores reflexivos.

Esta ideia vai ao encontro do que é definido nas OCEPE no que diz respeito à intencionalidade educativa que “(...) decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (ME, 1997, p. 14).

Relativamente ao processo de observação destaca-se a pertinência do mesmo enquanto base da planificação e da avaliação e até mesmo da reflexão, sendo que esta é transversal a todas as fases da metodologia mencionada.

De acordo com Rigolet (1998), “Observar é a antítese da passividade. Observar não é só ver. É pôr os cinco sentidos em acção (...) que nos transmitem inúmeras informações da criança” (p. 37), ou seja, deverá ser a primeira etapa numa intervenção pedagógica para que o educador conheça bem as suas crianças e o contexto em que estão inseridas (Estrela, 1990).

Mas antes de observar, o educador deverá colocar a si mesmo a questão “Observar para quê?” (Estrela, 1990), para que estejam bem definidos pelo mesmo os objetivos desta observação.

A observação foi uma prática constante ao longo da prática pedagógica, direcionando-a para cada criança individualmente, para pequenos grupos e o grupo em geral, conseguindo detetar quais as capacidades, dificuldades, interesses, necessidades e motivações de cada criança e do grupo, até porque, como diz Oliveira – Formosinho, duas crianças com a mesma idade “têm outra história de vida, outra experiência, outra família, outra cultura” (2007 a, p. 32). A observação permite ainda recolher informações sobre o contexto familiar e social onde as crianças se inserem que, no caso em concreto, foi feita através de uma observação direta, de conversas com a educadora cooperante, assistente técnica e operacional da sala, assim como, através da análise do PEA e do PCG e de documentos disponíveis no *site* da Junta de Freguesia de Campanhã, como por exemplo as Opções do Plano Orçamento, o Plano Trimestral de Atividades, entre outros. Ou seja, “Isto requer uma simbiose entre teoria e prática, pois requer a observação da «criança-em-acção», não a observação do indivíduo solitário, mas um indivíduo que se situa em vários

contextos – familiares, comunitários, sociais e culturais” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 32).

A mestranda teve em atenção todas as ações da criança, desde momentos de jogo espontâneo aos diálogos em grupo. Tudo isto permitiu tirar conclusões sobre as especificidades e particularidades de cada criança.

Para além do conhecimento das crianças e do meio envolvente, a mestranda conseguiu também observar e conhecer as estratégias metodológicas utilizadas pela educadora cooperante, facto igualmente importante.

O período de observação chamou a atenção da díade para uma característica da maioria das crianças do grupo, o mau comportamento e o constante incumprimento das regras estabelecidas por toda a sala. Se numa fase inicial do estágio essa constatação foi promotora de agitação e desmotivação pessoais, rapidamente foi superada essa fase menos positiva, centrando os esforços na procura de estratégias que permitissem contornar esses obstáculos, com vista à geração de um ambiente educativo estimulante, no qual as crianças se sintam desafiadas a realizar ações que as levem a aprender, a construir aprendizagens significativas.

Muitas dessas estratégias visavam o retorno à calma, uma vez que a agitação do grupo, era um fator constante de conflito e desconforto.

Jogos como o «Rei Manda», «Mensagem Secreta» e até mesmo momentos de relaxamento acompanhados de músicas próprias, foram algumas das estratégias utilizadas pela díade, com sucesso.

A constante partilha de opiniões entre a tríade e as assistentes da sala e com o Supervisor, sobre o observado, permitiu uma reflexão crítica e constante com o objetivo de melhorar a ação pedagógica, enriquecendo, também, as competências e o desempenho da mestranda.

A díade procurou sempre, no fim de cada sessão, realizar uma hétero – observação, analisando e refletindo sobre todos os pormenores dessa sessão e depois reuniam em tríade para debater as conclusões chegadas. A auto – observação foi algo também constante na prática da mestranda, registando todos os pontos críticos da sua ação e as observações efetuadas para que a mesma melhorasse constantemente as suas práticas. A par destes registos, foram realizados registos fotográficos para facilitar a preservação e memorização de certos pormenores.

Uma dificuldade que a mestranda enfrentou com o passar do tempo relacionava-se com as conclusões extraídas de uma observação, por já conhecer bem o grupo e ser, por vezes influenciada por esses conhecimentos. Segundo Arends (1995) muitas das vezes as conclusões que os docentes tiram da observação são incorretas porque estas foram influenciadas pelas ideias que já tinham construído do grupo.

Concluindo, o período de observação inicial foi crucial para conhecer bem o grupo, não pondo de parte este processo, sendo algo contínuo nas suas práticas por forma a planificar atividades que dessem resposta às especificidades de cada criança.

Partindo agora para a planificação, esta era encarada pela mestranda como uma linha orientadora das suas ações, sendo flexível e adaptável às situações.

Afonso e Agostinho (2007) alegam que todas as atividades elaboradas pelo Homem são planificadas antecipadamente, é através desta planificação que se estabelece o que realizar, o tempo necessário e os materiais indispensáveis para o seu desenvolvimento. À semelhança do nosso quotidiano o educador também tem de planificar as atividades que desenvolve com as crianças. Segundo Arends “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objectivos de ensino cuidadosamente especificados (...), acções e estratégias de ensino concebidas para promoverem objectivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar” (1995, p. 44). Ou seja, a planificação tenta responder às questões: o quê? como? para quê? quando? (Marques, 1998).

Ao nível da educação pré-escolar, a planificação das atividades tem como base as OCEPE, um documento flexível ao nível da prática pedagógica e das estratégias utilizadas indicando que “planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções e a forma de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos e materiais necessários à sua realização” (ME, 1997, p. 26). Para além deste documento, o Ministério da Educação, publicou umas brochuras e outros documentos de apoio à prática do educador, não esquecendo as metas de aprendizagem como complemento das OCEPE.

As atividades planejadas pela díade, procuravam ser integradas e integradoras, articulando as várias áreas de saber estipuladas nas OCEPE, funcionando como oportunidades educativas para as crianças.

As planificações (cf. Anexo A1 e B10) eram semanais e contemplavam as necessidades, interesses e aprendizagens efetuadas pelas e das crianças, bem como os objetivos da atividade, a descrição da atividade, os recursos e estratégias a utilizar e as áreas de conteúdo a desenvolver e iam de encontro aos objetivos definidos no PEA e no PCG. A construção paralela dos guiões de pré – observação (cf. AnexoA2 e B11), permitiu que houvesse mais cuidado com os interesses e as necessidades evidenciadas, percebendo melhor o porquê da realização daquela atividade.

Segundo Formosinho (2011), “Planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar à escuta, para fazer planificações como forma refletida de iniciar a ação” (p. 77). Partindo desta citação, conclui-se que o educador, no ato de planear, deve envolver as crianças, dando-lhes voz ativa na idealização das atividades, para que estas se sintam parte integrante do processo de ensino – aprendizagem, facto que se verificou nas práticas da mestrandia.

Importa referir que a díade sentiu muita dificuldade em expressar as necessidades das crianças, registando-as, muitas vezes, como objetivos a alcançar e não como necessidades. Esta situação, numa fase já final, foi contornada e a díade já sentia mais segurança na realização da mesma.

Os objetivos eram definidos de acordo com as observações e reflexões realizadas pela mestrandia e pela díade e tríade, e iam ao encontro das necessidades e interesses evidenciados, bem como das aprendizagens efetuadas, para que as aprendizagens fossem significativas.

O maior objetivo da díade, após a observação pormenorizada do grupo e de cada criança, era fomentar a prática de uma escuta ativa e o respeito pelos outros e pelos espaços.

As planificações foram sofrendo várias alterações devido a imprevistos surgidos, o que reforça a ideia de uma planificação flexível. No início a mestrandia mostrou-se um pouco apreensiva as estas situações, mas rapidamente conseguiu lidar com as mesmas. O importante era criar as melhores condições para as crianças se desenvolverem.

Procurou-se, sempre, realizar atividades diferenciadas e adequadas às faixas etárias, uma vez que o grupo era bastante heterogéneo. Como por exemplo nas atividades que implicavam um registo, as crianças mais velhas realizavam registos escritos e as mais novas pictográficos. Numa atividade de matemática era pedido que as crianças contassem o número de rolhas que estavam num prato, rolhas todas iguais, e que depois registassem numa folha o número obtido. As mais velhas escreviam diretamente o número enquanto as mais novas desenhavam as rolhas que existiam.

Para pôr em prática esta diferenciação a mestranda teve que selecionar um conjunto de estratégias que se adequassem ao grupo. Em certas atividades optou-se por trabalhar em pequenos grupos, noutras em grande grupo e ainda de forma individualizada.

Foi um pouco difícil implementar o trabalho em pequeno grupo e de forma individualizada, porque as crianças estavam habituadas a trabalhar sempre em grande grupo.

Importa agora, falar da ação, como resultado de uma observação e planificação intencional.

Nesta fase o educador tem que ter em conta a planificação e as estratégias delineadas na mesma para uma determinada atividade.

Foi preocupação constante da mestranda pensar e adotar estratégias diversificados, como já foi mencionado, e na fase de avaliação, perceber se estas estratégias resultaram ou não. Para tal, é fundamental que o educador reflita sobre a sua prática com vista a melhorar a mesma, uma vez que, “ (...) é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor” (Dewey, citado por Nunes, 2000, p. 12).

Importa referir que a ação da díade se regeu pela metodologia de trabalho de projeto. O PCG da sala tem como tema central a música e uma vez, em conversa com as crianças, a criança P disse “Eu gostava de conhecer as músicas do mundo” e a criança N “Sim, conhecer as músicas do nosso país, o porto”, levantando algumas necessidades e interesses das crianças. Para ir ao encontro do interesse geral do grupo em trabalhar as músicas do mundo e para acabar com a ideia de que o Porto é um país, a díade criou um projeto: “A volta ao mundo... com a música”.

Na Educação Pré-Escolar considera-se que a música tem um papel primordial na formação de crianças e na aquisição de competências e

aprendizagens, pois a música é capaz de transmitir inúmeros sentimentos, como por exemplo: alegria, melancolia, violência, calma entre outros. São experiências que a vida possui e que constituem um fator muito importante na formação do carácter do indivíduo. Daí que para Hohmann e Weikart (2004, p. 658)

“ o facto da música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas (...) o desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam música.”

Alguns investigadores, como Gordon (2000), Hohmann e Weikart (2004), Gloton e Clero (1976) e Amado (1999) manifestam a importância da Expressão Musical como sendo uma área importante do conhecimento que deve ser trabalhada com as crianças: “ não podemos corrigir a perda de oportunidades sofridas por uma criança durante a fase em que os fundamentos da aprendizagem estão a ser estabelecidos” afirma Gordon (2000, p. 305).

A música é também muito importante quando falamos da vida social da criança. É através do tipo de música que gostamos que nos iniciamos como membros de determinado grupo social. A música está inserida na cultura do indivíduo, através das brincadeiras, adivinhas, canções, lendas, lengalengas que dizem respeito à nossa realidade inserida na nossa cultura.

A música auxilia também a criança quando esta aprende algumas regras sociais: através de jogos de roda, a criança vivencia, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação.

A Expressão Musical articula-se com as outras áreas de conteúdo, uma vez que se relaciona com todas, e de uma forma lúdica consegue gerar aprendizagens. A Expressão Musical relaciona-se por exemplo com a linguagem, segundo as OCEPE (ME, 1997, p. 64): “ A relação entre a música e a palavra é uma outra forma de Expressão Musical. Cantar é uma atividade habitual na Educação Pré-Escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo.”

Em suma, através da Expressão Musical, a criança vai progressivamente formando a sua identidade, percebendo que é diferente dos outros e ao mesmo tempo procura integrar-se com os outros. Nesse processo a autoestima e a autorrealização desempenham um papel imprescindível. Através do desenvolvimento da autoestima ela aprende a aceitar-se como é,

com suas capacidades e limitações. As atividades musicais de grupo favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Assim, a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que a motive, ela explana os seus sentimentos, liberta as suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorrealização.

Segundo as OCEPE (1997), agir significa “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças, e tirando partido das situações oportunidades imprevistas” (p. 27). É exatamente esta ideia que se encontra presente na metodologia de projeto, na qual se modelou a prática da mestranda.

Este projeto iniciou-se com um diálogo com as crianças, em grande grupo, para definir a estrutura do mesmo. Foi sugerido trabalhar-se o mesmo através da história de um menino que, nas suas aulas, quando falava em certos países, ele sonhava que lá estava e contava tudo o que via. A história foi construída pela díade (cf. Anexo B12) e a escolha do nome do menino foi feita pelas crianças, através do voto. As crianças sugeriram alguns nomes e depois cada uma votou naquele que queria, acabando por ficar Rafael. Esta situação permitiu trabalhar valores democráticos e também permitiu constatar que a escolha do nome Rafael pode estar associada a uma criança do grupo que é vista pelo grupo como um líder, facto que depois foi refletido pela díade.

Todas as atividades planeadas tinham como base a história do Rafael na sua volta ao mundo. Foram vários os países abordados com as crianças: Perú, Brasil, México, Austrália, Índia, China, Arábia Saudita, Angola, Moçambique, Itália, Espanha, terminando em Portugal. Todos os países foram escolhidos tendo em conta os interesses e motivações das crianças, bem como as indicações da educadora cooperante.

As atividades voltadas para cada país permitiam que as crianças conhecessem diferentes culturas e tradições e, acima de tudo, diferentes estilos musicais (cf. Anexo B13) associados a cada país.

Este projeto permitiu que fossem trabalhadas todas as áreas de conteúdo de forma articulada, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa para as crianças.

Das várias atividades planeadas (cf. Anexo B10), destacam-se as relacionadas com Itália e Portugal.

Ligada à Itália, surgiu a atividade: “Vamos fazer *pizzas*” dinamizada pelo par pedagógico da mestrandia. Inicialmente esta atividade tinha como objetivo primordial trabalhar conceitos matemáticos, mas depois, devido às necessidades, interesses e intervenções das crianças, trabalhou-se com mais ênfase os cinco sentidos, deixando que as crianças explorassem livremente os vários ingredientes, tocando, cheirando, observando e provando.

A realização desta atividade desencadeou uma série de competências, competências ao nível da química, na confeção da *pizza* e da massa e na observação do processo de levedação, ao nível da matemática, contar o número de ingredientes, dividir a *pizza* pelo grupo, ao nível da criatividade e imaginação, na construção da *pizza*, ao nível sensorial, através do toque, do cheiro e do paladar, ao nível da higiene, importância de lavar as mãos antes de confeccionar e antes de comer, ao nível da expressão plástica, modelando e construindo algo tridimensional, desenvolvendo, também, a motricidade fina, ao nível do jogo simbólico, as crianças «vestem-se» de cozinheiros e assumem essa personagem (oram feitos chapéus e aventais para esta atividade, enaltecendo o jogo simbólico), entre outras.

Depois de confeccionadas e comidas as *pizzas*, as crianças pediram para fazer o registo dos ingredientes utilizados e do processo de construção das mesmas.

Foi uma boa maneira das crianças aprenderem e adquirirem novos conhecimentos de forma significativa e ativa fora do contexto habitual que é a sala de atividades, dado que a atividade foi realizada na cantina do estabelecimento educativo.

No final do dia foi feita uma avaliação do dia, e os comentários das crianças revelaram o sucesso da atividade, quer a nível cognitivo, quer a nível motivacional. Aprenderam muitas coisas, como por exemplo, “A minha *pizza* tem ingredientes que são doces e outros que são salgados” (distinção entre doce e salgado) (criança I), “Uma *pizza* grande dá para dividir em várias fatias, mas uma pequenina já não dá tantas fatias” (noção de divisão e de quantidade) (criança F), e também mostraram motivação e interesse em repetir, “Logo vou pedir à minha mãe para fazer uma *pizza* com ela” (criança R), “Podemos voltar a fazer *pizzas*? E sopa?” (criança IC).

Nesta atividade, a mestrandia sentiu alguma dificuldade em controlar o entusiasmo das crianças. Refletindo na ação sobre o que poderia fazer e foi

tentando acompanhar individualmente as crianças mais entusiasmadas, tentando controlá-las e acalmá-las, até porque já estavam a prejudicar o funcionamento da atividade e do grupo.

As atividades relacionadas com Portugal foram maioritariamente escolhidas pelas crianças, havendo muito poucas delineadas e pensadas pela d'ade.

Para conhecer o Porto, foi feito uma espécie de *peddy paper* que permitia que as crianças conhecessem vários locais e monumentos da sua cidade.

Antes de mais, as crianças perceberam, com o auxílio de um globo, que Portugal é um país e que o Porto é uma cidade que a ele pertence.

Foram feitas três equipas para o jogo e cada equipa teve que escolher o nome da sua equipa e um «grito de guerra». Isto permitiu que as crianças desenvolvessem a sua criatividade e imaginação, o trabalho em equipa e um saber estar democrático.

Espalhadas pelos vários espaços da escola, estavam algumas imagens de monumentos ou locais da cidade do Porto. Tentou-se realizar mesmo a visita a estes locais, mas por motivos de força maior não foi possível, pelo que se teve de «improvisar».

Em cada posto, as equipas tinham que realizar algumas atividades/tarefas.

No posto do Estádio do Dragão (ginásio) as equipas tinham que realizar uma espécie de jogo de futebol com as mãos cumprindo uma série de regras. Segundo Chateau (1987), “O jogo é um juramento feito primeiro a si mesmo, depois aos outros, de respeitar certas intruções, certas regras” (p. 125). De seguida as equipas passaram para o posto da Torre dos Clérigos (ginásio), onde era pedido que cada equipa realizasse uma torre humana. Tinha como objetivo principal trabalhar a expressão corporal e a agilidade. Constatou-se que todas as equipas construíram uma pirâmide, talvez por ser o mais familiar para as mesmas.

Terminado este posto, as crianças deslocaram-se para o posto da ponte D. Luís (sala de atividades). Neste posto as crianças tinham que construir barquinhos em *origami*, um material manipulável.

O material manipulável é importante para o desenvolvimento da criança porque, ao manipular ou construir o material, a mesma terá a

oportunidade de criar uma relação com o objeto, que foi visto em diferentes perspectivas, e conseguirá reconhecê-lo com destreza as suas relações e as suas propriedades (Aschenbach, 1993).

O *origami* pode ser considerado um ótimo recurso pedagógico (Silva, 2004), pois consegue-se sentir a sua importância educativa (dobragens de papel) através das figuras que poderão ser utilizadas para esclarecer alguns assuntos interdisciplinares (Aschenbach, 1993).

De acordo com alguns estudos, a prática das dobragens na educação de crianças ajuda a desenvolver habilidades (Ribeiro, 2006), como: comportamental, uma vez que o sucesso da tarefa dependerá da própria criança, demonstrando a importância do auto controle, e desenvolvendo o pensamento intuitivo (Ribeiro, 2006); trabalho em equipa, porque observando o trabalho dos outros e ajudando-os, colabora-se e fomenta-se o trabalho em equipa (Ribeiro, 2006).

Certamente que nesta atividade o domínio mais explorado foi o da Expressão Plástica, apesar do domínio da matemática também estar muito presente.

A Expressão Plástica centra-se na criança e no “desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades”, uma vez que as artes plásticas se devem “encontrar ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas” (Sousa, 2003, p. 160).

As crianças conseguiram contornar as suas dificuldades e foram-se ajudando umas às outras e, admiravelmente, a criança que teve mais facilidade, foi uma criança com três anos, facto que a diáde não estava nada a contar.

Outro posto representava a casa da música (sala de atividades), onde as equipas tinham que construir instrumentos musicais não convencionais com materiais reciclados e do dia a dia. Esta atividade permitiu que a criança desenvolvesse competências ambientais, de cooperação e colaboração, musicais, plásticas e de criatividade.

O quinto posto dizia respeito ao coliseu do Porto (ginásio) e neste posto as equipas tinham que idealizar e representar uma coreografia de uma música típica do Porto (cf. Anexo B14).

Robinson (citado por Bertoni, 1992) conclui que a dança é um meio bastante significativo, é uma linguagem simbólica que utiliza todas as faculdades do ser humano, cognitivas, físicas e emotivas.

A dança proporciona o desenvolvimento de atividades lúdicas, pedagógicas, simbólicas e criativas, que segundo Papalia & Olds (2000) são de extrema importância para o desenvolvimento total da criança.

Ainda de acordo com estes autores, a dança aliada ao brincar, tem como objetivo o desenvolvimento da criatividade e a aquisição de habilidades para a resolução de problemas pessoais e sociais, a partir do auto conhecimento e da compreensão do ponto de vista e outro sujeito.

O último posto ilustrava a estação de São Bento e era pedido a cada criança que desenhasse num azulejo uma história ao seu gosto, desenvolvendo a sensibilidade, a criatividade e o sentido estético da criança.

É através da pintura que a criança poderá desenvolver a sua motricidade fina e a iniciação à escrita, através da produção de grafismos.

Esta situação levou as crianças a pensarem primeiro numa história e depois passa-la para um azulejo, atividade que nunca tinham feito.

Terminado o *peddy paper* foi feita uma avaliação com as crianças sobre o mesmo e o feedback que obtivemos foi extremamente positivo e todos gostaram de trabalhar em equipas de forma cooperativa e colaborativa.

Convém frisar que esta atividade foi dividida em dois dias, sendo três postos realizados num dia e outros três noutro dia.

Esta atividade teve alguns problemas, nomeadamente na distribuição dos postos pelos espaços escolares, porque o que estava pensado não deu para colocar em prática devido ao mau tempo e à ocupação dos espaços por outras turmas. Como a díade não contava com esta situação, acabou por se dividir apenas por dois espaços, o que não era necessário, porque havia mais espaços vazios.

Outro problema esteve relacionado com a formação das equipas. A mestranda não sabia como deveria fazer a divisão das equipas, se devia ser feita pela mesma ou com as crianças. Depois de um diálogo com a educadora cooperante e com o par pedagógico, chegou-se à conclusão que para o grupo em questão o ideal seria levar as equipas já feitas para não causar conflitos. Apesar de ter seguido as indicações dadas, a mestranda não concordou completamente com esta ideia, porque as crianças precisam de aprender a

viver democraticamente, em sociedade, respeitando a opinião e o tempo de fala dos outros.

A aquisição do material necessário também não foi muito fácil. A mestranda procurou utilizar materiais diversificados e apelativos, como é o caso dos azulejos. Feitos alguns contactos, a mestranda conseguiu arranjar os azulejos de forma gratuita.

No seguimento desta atividade surge uma visita ao Museu e Estádio do Dragão, a pedido das crianças, sendo este local um grande interesse para as crianças.

As visitas de estudo constituem uma importante estratégia de motivação. A saída do habitual espaço de aprendizagem, a componente lúdica que envolvem, constituem fatores que levam ao empenhamento dos educadores na realização das mesmas.

De acordo com Carvalho (1995) “a componente lúdica que envolve, bem como a relação professor-alunos que propicia, leva a que estes se empenhem na sua realização.” (p.173)

Quando foi sugerido pelas crianças a ida ao Museu e Estádio do Dragão, a díade mostrou-se um pouco reticente, porque os pais/encarregados de educação não costumam «alinhar» nestas iniciativas, principalmente se implica gastos monetários.

Contudo, na reunião de pais/encarregados de educação para a entrega das avaliações do 2º período, a díade comunicou aos pais/encarregados de educação a vontade dos seus filhos e todos os pais/encarregados de educação concordaram com a ideia e deram «luz verde» para a realização da visita.

A díade comunicou com o serviço educativo do Museu que fez um preço especial de 4 euros por criança, dois adultos de forma gratuita e os restantes pagariam 4 euros como as crianças.

A atividade correu muito bem, desde o percurso até ao Museu, até à visita ao mesmo, bem como o regresso.

As crianças souberam estar em grupo nas várias situações com que se depararam e sentiam-se felizes por estarem a concretizar um desejo seu.

Terminada a atividade, a reflexão que foi feita em tríade e com o supervisor, foi muito importante.

A díade conseguiu planear bem a atividade, definiu o local e a data, contactar o local a visitar, recolher informações, construir a carta de

autorização para os pais/encarregados de educação (cf. Anexo A3), mas a realização da visita acabou por ser um pouco desprovida de sentido cognitivo, sendo meramente uma visita para satisfação das crianças e para estimular a proximidade com o meio envolvente.

Não foram pensadas nem idealizadas atividades para desenvolver no decorrer da visita, o que fez com que esta se tornasse um pouco maçadora.

Era tantas as potencialidades da visita, mas a díade não conseguiu trabalhar essa parte.

O supervisor alertou para essa situação e deu ideias de atividades que podiam ter sido feitas em paralelo que faziam todo o sentido.

Chegou-se, também, à conclusão que seria bom enviar uma carta ao serviço educativo do museu com algumas sugestões e críticas construtivas, de modo a enriquecer a visita e a adaptá-la à faixa etária do Pré – Escolar.

A realização da visita levou a uma reflexão individual (cf. Anexo A4) sobre o envolvimento da família, uma vez que esta para a atividade em questão não se importou de contribuir e colaborar, o que leva a pensar o porquê.

Ainda nas atividades em torno de Portugal, surge a atividade de digitinta, associada à cidade de Óbidos.

Como Óbidos é a cidade por excelência do chocolate, as crianças realizaram digitinta com chocolate branco, negro e de leite, bem como com *chantilly*.

Esta atividade permitiu que as crianças explorassem uma técnica diferente de expressão plástica que nunca tinham explorado.

Como os ingredientes escolhidos eram algo que as crianças gostam, estas para além de pintar livremente, iam provando um pouco de tudo.

Pintaram com as mãos e com a cara.

Sentiam-se felizes e com vontade de expressar o que sentiam, através da pintura.

O resultado final foi muito produtivo e todas as crianças gostaram.

Terminada a atividade a díade refletiu sobre a mesma e chegou à conclusão que o *chantilly* não deu grande resultado, teria dado se se tivesse colocado corante alimentar para dar cor e mais vida ao mesmo.

De resto a díade considerou a atividade um sucesso e algo a repetir.

Para terminar a descrição das atividades, a mestranda considera importante falar na atividade desenvolvida sobre a temática da luz.

O grupo de crianças sempre manifestou grande interesse e motivação em atividades de cariz experimental, por isso, e na sequência da ida do Rafael ao Museu da Ciência em Lisboa, planificaram-se uma série de atividades experimentais em torno da luz, temática escolhida pelo grupo numa assembleia.

De acordo com Martins (2002) e Osborne (2008) o ensino das ciências deverá começar nos primeiros anos e fornecer bases sólidas, ainda que de nível elementar, sobre as áreas mais importantes, e deverá ser atrativo para cativar as crianças para a continuação dos estudos em ciências. É consensual a ideia de que a literacia científica se deve efetuar desde os primeiros anos, incluindo o pré-escolar (Pereira, 2002).

Nesta idade as crianças observam e exploram de forma natural o mundo que as rodeia, por isso é o momento ideal para iniciar o contacto com as ciências, promovendo uma literacia científica.

Ao nível do Pré – Escolar, as ciências são incluídas, segundo as OCEPE (ME, 1997), na área de conhecimento do mundo, cujo principal objetivo é despertar nas crianças o interesse pela ciência, e não propriamente o ensino de conceitos científicos, referindo: “...a área de conhecimento do mundo deverá permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental (p. 82).

Mais recentemente a Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 sobre a gestão do currículo na educação pré-escolar sugere a abordagem às ciências experimentais, mesmo que para tal seja necessária a colaboração de outros docentes.

O trabalho experimental de acordo com Leite (2001), implica o controlo e manipulação de variáveis, facto que a díade teve em conta nas suas atividades.

A realização de atividades experimentais com materiais inovadores, veio contrariar a ideia das ciências para segundo plano “sendo amiúde pouco enriquecedoras as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças, e observando-se um fosso entre aquilo que elas são capazes de fazer e compreender e as experiências a que têm acesso no jardim-de-infância” (Martins *et al*, 2009, p. 15).

As atividades experimentais envolveram a aprendizagem de conhecimentos e conceitos relacionados com a luz: modo de propagação,

meios de propagação, sombra, reflexão, espelhos, nível de iluminância desejável (medidos com o auxílio de um sensor).

As crianças puderam explorar livremente os materiais cedidos pela díade e tirar as suas próprias ilações.

Antes de cada atividade experimental era colocada a questão – problema, as crianças faziam as suas previsões e depois experimentavam de forma autónoma, apenas sob supervisão da díade.

Depois de realizadas as experiências debatiam-se os resultados em grande grupo e depois individualmente tinham que realizar uma ficha de registo (cf. AnexoB15).

AS crianças conseguiram captar o essencial destas atividades e já pronunciavam certos conceitos cientificamente, notando-se um desenvolvimento da literacia científica.

Foi uma atividade que a díade tinha receio que não corresse bem e não tivesse bom resultado, mas felizmente, passou-se exatamente o contrário, para grande surpresa e satisfação da díade.

Quanto a dificuldades, nada há a apontar, a não ser na realização das fichas de registo que não deveriam ser nem muito simples, nem muito complexas.

Terminada a fase de descrição das atividades, é necessário referir um obstáculo com a díade se deparou na sua prática pedagógica: o espaço e a sua organização.

Como já foi referido, é função do educador organizar o espaço e os materiais de forma a proporcionar às crianças aprendizagens significativas, facto que a díade não verificou no contexto em que esteve.

Após um diálogo com a educadora cooperante e, depois de sugeridas as alterações, a educadora não concordou em alterar a sala, alegando que o espaço não era suficiente, facto que a díade teve de respeitar.

Apesar de não haver alterações, a díade criou dois novos espaços: o da geografia e o das ciências.

Para além disso criou uma série de materiais e jogos com o objetivo de enriquecer o contexto e aumentar a diversidade de recursos disponíveis: *mikado*, jogo da memória, bingo das letras, a manta das histórias, o avental do conto, materiais de matemática variados, periscópio, caleidoscópio, mapa

mundo, mapa de Portugal, história do Rafael, o *quizz* da alimentação (cf. Anexo B16).

Segundo o Decreto – Lei nº 241/2001, o educador deve conceber os materiais e o espaço enquanto “recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (p. 5573).

Convém frisar que todos os objetos cedidos e concebidos respeitavam as regras de higiene, de segurança e de conservação, e estavam adequados o desenvolvimento e especificidade de cada criança.

Ainda dentro do ambiente educativo, para além do espaço, interessa falar do tempo pedagógico ou rotinas.

As rotinas assumem um papel importante no dia a dia das crianças no jardim de infância. A rotina baseia-se “na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo (Zabalza, 1992, p.169).

As rotinas das crianças foram sempre respeitadas pela diáde.

Os momentos de acolhimento, lanche da manhã e da tarde, higiene pessoal, brincadeiras ao ar livre, foram sempre respeitados e inseridos nas planificações realizadas pela diáde.

Esta situação promoveu um ambiente educativo confortável, acolhedor, de bem estar e segurança para as crianças, o que era de extrema importância para a diáde.

Em todos os momentos da prática pedagógica, a mestranda procurou integrar-se, aproveitando as potencialidades de cada um deles.

No caso do acolhimento, era a melhor altura do dia para contactar com os pais, sendo esta uma oportunidade de troca de informações sobre a vida a criança (Post & Hohmann, 2011, p. 218).

A hora do lanche e do almoço, permitia à mestranda fomentar a prática de uma alimentação correta e saudável e observar o modo como as crianças se comportavam nestas situações.

O tempo da brincadeira livre, no qual a criança explorava e manipulava livremente os materiais e objetos que queria, era um excelente momento de aprendizagem. As crianças procuravam quase sempre interagir com outros. A mestranda aproveitava estas situações para atuar na ZDP da criança, aumentando os seus conhecimentos e experiências.

Importa referir os tempos dedicados à componente não letiva, ou de apoio à família, consagrada na Lei-quadro e que diz respeito ao prolongamento da manhã e da tarde e ao almoço.

Focando, novamente, a interação do educador com a criança, importa referir a sensibilidade que a mestranda evidenciou ao longo das suas práticas, estando atenta a todas as crianças e criando laços de confiança com as crianças.

É de salientar a prática de uma comunicação verbal e não verbal nas interações com as crianças. Inicialmente a mestranda estava com algumas dificuldades ao nível da comunicação não verbal, mas à medida que se aproximava das crianças e as conhecia melhor, foi atenuando essa dificuldade.

O envolvimento das famílias nas atividades nunca foi permitido à diáde pela coordenação da escola, devido a certos comportamentos e atitudes que alguns pais/encarregados de educação evidenciaram noutras situações.

Esta situação causou algum desconforto na mestranda, porque era um dos seus objetivos criar momentos de interação com a família, aproveitando o melhor que destas se pode retirar.

Realizada uma descrição e análise da ação, é necessário referir a penúltima fase da metodologia de investigação – ação, a avaliação.

Zabalza (2000, p. 30) caracteriza a avaliação como sendo “uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação: é em todos os níveis do sistema educativo, e é também, como não podia deixar de ser, no caso da educação de infância”. E nesse sentido, ela torna possível uma recolha sistemática de informações e implica uma tomada de consciência da ação, sendo baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução.

Na avaliação das atividades e das ações das crianças a mestranda teve em consideração as OCEPE, o que vai ao encontro da circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 que estabelece que

“as principais orientações normativas relativas à avaliação na Educação Pré-escolar estão consagradas no Despacho n.º 5220/97 de 4 de Agosto (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar - OCEP) e no Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de Outubro da DGIDC (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar)”.

Ao avaliar as atividades eram analisados os seguintes parâmetros: adequação dos recursos utilizados, das estratégias, da motivação e implicação das crianças e os objetivos alcançados.

Estes momentos de avaliação implicam uma reflexão sobre a prática pedagógica, constatando quais os erros a corrigir, as estratégias a reformular e os novos objetivos a traçar.

O educador deve proceder, de forma sistemática, à avaliação das crianças numa perspectiva formativa e ecológica, ou seja, desenvolvendo a avaliação sem a “descontextualizar”, pois como dizem Portugal e Laevers (2010, p.10)

“avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou inexistentes. Este tipo de avaliação sumativa pode conduzir a uma constatação interessante e, por vezes até necessária, mas não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas.”

A dimensão marcadamente formativa que se assume na avaliação em Educação Pré-escolar deve desenvolver-se através de um processo contínuo e interpretativo em que a criança é a protagonista no desenvolvimento da sua aprendizagem o que lhe permite ir tomando consciência do que já consegue fazer, das dificuldades que ainda tem e de como as vai ultrapassando. E, neste sentido, torna-se um processo integrado em que se desenvolvem estratégias responsivas às características de cada criança e do grupo, o que só é possível através de um procedimento de observação contínua dos progressos das crianças e de um ajuste contínuo da planificação e da ação educativa.

Para avaliar foram utilizadas grelhas de avaliação (cf. Anexo B17), diálogos com as crianças, registos fotográficos, registos das crianças.

Para além do educador, ainda intervêm na avaliação as crianças (considerando que a avaliação é uma atividade educativa), a equipa educativa (a sala, outros educadores de apoio, auxiliares...) e os encarregados de educação (através da troca de opiniões sobre a criança e dos outros contextos onde a mesma também se integra). Na perspectiva de Fisher (2004, p. 25)

“a avaliação formativa é um processo de parceria, onde devem estar envolvidos todos os que conhecem a criança. Os pais devem desempenhar um papel activo no processo avaliativo e o educador deve aprender com eles, em vez de se “limitar a informá-los”.

Na Educação Pré-escolar, deve ser feita a avaliação individual e coletiva das crianças porque ambas se completam, determinando que estas sejam

avaliadas como seres inseridos num grupo, bem como seres individuais que o são.

Aliada a todas as fases anteriormente mencionadas e, transversal às mesmas, surge a reflexão.

Fazendo referência ao Decreto -Lei nº 240/2001, o educador “reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desempenho profissional” (p. 5572).

Momentos como as reuniões de avaliação intermédia (cf. Anexo A5) e final (cf. Anexo A6) da mestranda permitiram que a mesma refletisse sobre as suas práticas, constatando os aspetos que deve melhorar na sua prática. A par disto, estão as narrativas colaborativas (cf. Anexo A7 e B18) em tríade e as narrativas individuais, que permitiram, também, uma reflexão sobre a ação e para a ação.

Convém frisar a dificuldade que a mestranda sentiu na construção das narrativas colaborativas, dado que o formato das mesmas, parecia que restringia o espaço a utilizar.

Com o registo diário reflexivo, a produção de narrativas individuais não foi tão valorizada, até porque a falta de tempo ajudava a isso mesmo, assim, a mestranda conseguiu realizar apenas uma reflexão.

Para além do referido, o diálogo com a equipa educativa (educadora e assistentes) e com o par pedagógico, bem como com o supervisor, revelaram-se estratégias fundamentais no processo reflexivo, assim como, os registos fotográficos obtidos em cada atividade (cf. Anexo 19).

Em suma, pode-se afirmar que a prática de uma metodologia de trabalho de projeto sustentada num processo de investigação – ação, foi uma mais valia para as crianças e para a mestranda na sua prática pedagógica, sendo esta formação essencial para a construção de um bom educador.

REFLEXÃO FINAL

Neste capítulo será feita uma síntese reflexiva de todo o processo de formação da mestranda, compilando todos os constrangimentos e potencialidades do mesmo.

“O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores” (Zeichner, 1993, citado por Nunes, 2000, p. 12).

Ser um educador que pratique o processo de investigação – ação é algo que a mestranda pretende manter nas suas práticas num futuro próximo. É através de uma reflexão constante que o educador consegue melhorar e adequar as suas práticas, facto que foi posto em prática pela mestranda. Eram constantes as reflexões realizadas pela mesma, antes, durante e depois da ação, sempre com o objetivo de melhorar as suas práticas, para o bem das crianças. Segundo Schon (1995) “os professores pensam sobre o que fazem, refletem na e sobre a ação” (citado por Martins e Slomski, 2008, p. 9), permitindo, assim, “desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la constantemente, compreender o que acarreta problemas, descentralizar-se, regular o processo em curso sem se sentir ligado a procedimentos prontos” (Perrenoud, 1999, p. 11).

O facto de a mestranda ter a oportunidade de frequentar um estágio profissionalizante, permitiu que a mesma desenvolvesse competências profissionais e pessoais, tornando-a mais capaz de exercer a sua prática profissional futura. Foi a partir desta experiência que muitas teorias apresentadas passaram a ter fundamento e a evidenciar resultados nas práticas e que de outra forma ficariam apenas pelo papel e somente nas palavras de outros autores, sem serem verdadeiramente problematizadas.

“(…) É no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confortar com o real, de refletir sobre essa realidade, de comunicar experiências, e sobretudo de perceber que a aprendizagem de um professor nunca termina” (Roldão, 2005, p. 36).

Uma das grandes dificuldades que esteve presente no início do estágio, foi o caso da articulação da teoria com a prática, uma vez que nunca tinha sido

experienciada, como é o caso da avaliação e da planificação de acordo com as necessidades e os interesses das crianças.

Outra dificuldade foi conseguir acalmar o grupo e incutir no mesmo a prática de uma escuta ativa e o cumprimento das regras. Este grupo era muito irrequieto e barulhento. Mas com pesquisas efetuadas pela mestranda e com diálogos entre e a mesma e um psicólogo, esta conseguiu adotar algumas estratégias de retorno à calma e ao silêncio que foram um sucesso.

Com o passar do tempo estas dificuldades foram-se atenuando, sendo notória e crucial a evolução da mestranda enquanto futura educadora.

Durante as suas práticas, a mestranda teve em consideração todos os pressupostos por si defendidos, bem como pelo par pedagógico e pela educadora cooperante. Assim, as suas práticas assentavam num pressuposto construtivista e numa aprendizagem ativa, uma vez que a criança deve ser um ser ativo na construção do seu conhecimento, tendo havido sempre, um respeito e incentivo pela sua participação ativa nas atividades, de modo a promover aprendizagens significativas para esta.

Toda a prática da mestranda teve em conta as fases da investigação – ação.

Inicialmente a mestranda efetuou uma observação mais abrangente, mas com o passar do tempo foi adquirindo um olhar mais crítico e individualizado sobre os acontecimentos e as crianças, registando apenas o essencial.

O olhar sobre as crianças foi se alterando e realidade vivenciada confirmou a necessidade da recolha e análise de dados, sobre as mesmas, como essenciais para que se fundamente a ação educativa tendo em conta o elemento central da ação de um educador – criança.

Quanto à planificação, como já foi mencionado, a mestranda teve alguma dificuldade em expressar por escrito as necessidades da criança, confundindo-as, muitas vezes, com objetivos. Apesar de esta situação só ter sido colmatada no final do estágio, nota-se uma evolução no que diz respeito aos interesses e objetivos definidos. Esta situação deve-se sobretudo, a um conhecimento mais «maduro» e profundo do grupo, que numa fase inicial não existia.

No que diz respeito à ação, a mestranda adotou a metodologia do trabalho de projeto, sendo este definido em conjunto com as crianças.

Procurou-se sempre manter a criança ativa e envolvida nas atividades, motivando-a e dando reforço positivo, respeitando os ritmos e particularidades de cada uma, atuando na ZDP.

Segundo Marcelo (2009), o conhecimento das crianças transforma-se, sendo necessário que esta continue a aprender de forma contínua e evolutiva, não se cingindo aos conhecimentos e saberes atuais da mesma, adaptando a sua prática ao contexto e às mudanças.

O tempo pedagógico delineado pela educadora manteve-se nas planificações da mestranda, criando, assim, nas crianças, algum sentido de rotina diária.

No que diz respeito à avaliação, esta foi a fase onde a mestranda sentiu mais dificuldade, uma vez que, na sua formação inicial não foi abordada esta temática nem aprendeu a construir instrumentos de avaliação.

Ao educador, enquanto docente, cabe, fundamentalmente, formalizar a avaliação em registos estruturados, a partir da diversidade de processos e experiências de infância desenvolvidas e vivenciadas, bem como a partir dos respetivos níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças, considerando o desenvolvimento de competências e resultados que daí advêm.

Partindo deste pressuposto, a mestranda investiu nesta fase e pesquisou em obras de autores como Alves (2011), Portugal e Laevers (2011) e Guimarães e Cardona (2013), conseguindo adotar e criar instrumentos e técnicas facilitadores do processo de avaliação. Como por exemplo, através da observação, do registo diário da mestranda e dos registos das crianças compilados num portefólio. Um portefólio corresponde ao conjunto dos trabalhos desenvolvidos, ao longo de um certo período de tempo, por exemplo um ano letivo.

Aliada à avaliação surge a diferenciação pedagógica, que consiste no “reconhecimento da existência de vários itinerários e de diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos da necessidade de localizar e resolver as suas dificuldades particulares, possibilitando a construção contínua do percurso de aprendizagem” (Pacheco, 1994, p. 109). Esta componente foi também alvo de grandes dificuldades para a mestranda, não sabendo como aplicar nas atividades sem ferir suscetibilidades e não promovendo uma diferenciação negativa.

Contudo, como futura educadora investigadora e reflexiva, a mestranda pesquisou e conversou com várias pessoas da área da educação para conseguir contornar esta situação. Numa fase mais avançada do estágio, a mestranda já conseguia realizar uma diferenciação pedagógica natural, favorecendo o crescimento e desenvolvimento de cada criança.

Importa também, fazer alusão ao facto da formação não ter sido realizada de forma individual, havendo, assim, um trabalho colaborativo e cooperativo que facilitou o desenvolvimento de competências profissionais na formanda. Entre a díade houve sempre um grande espírito de entreajuda, partilha de saberes, respeito mútuo, apoio incondicional, o que contribuiu para o bom funcionamento da prática pedagógica. A supervisão no contexto e as aulas das UC'S integrantes do mestrado, também contribuíram para o desenvolvimento profissional, dando especial destaque, nas intervenções construtivas do supervisor com vista a melhorar as práticas da mestranda.

A unidade de Prática Pedagógica Supervisionada, como complemento do estágio, aumentou o referencial teórico da mestranda e permitiu que a mesma conseguisse de forma natural articular a prática com a teoria. Ainda nesta UC foi possível partilhar vivências, desmistificar situações problemáticas da prática, inculcando sempre o espírito de um educador investigador e reflexivo.

Destaca-se, ainda, a interação com outros intervenientes educativos, como a educadora cooperante que pela sua vasta experiência enriqueceu as práticas da mestranda e as assistentes da sala que foram sempre incansáveis e contribuíram para a realização e enriquecimento de todas as atividades.

Um dos maiores constrangimentos com que a mestranda se deparou, foi a ausência das famílias no processo de aprendizagem das crianças, limitando-se a pequenas intervenções como as reuniões de avaliação e pequenas conversas nos momentos de acolhimento e de saída.

Esta «barreira» entre a escola e a família e fomentada pelo próprio estabelecimento de ensino, estando para os seus órgãos completamente fora de questão realizar atividades que envolvam a família.

Muitos eram os receios da mestranda quando iniciou o estágio, receios de «não conseguir» estar à altura do desafio, aplicar os seus conhecimentos, interagir de forma correta com as crianças e com os vários intervenientes educativos. Mas com a ajuda de todos os intervenientes educativos, pilares no

desenvolvimento profissional da mestranda, estes receios converteram-se em motivações de trabalho.

Assim, todo o percurso realizado durante o estágio profissionalizante, na valência de Jardim de Infância, constituiu uma mais-valia para a formação pessoal e profissional da mestranda.

No entanto, a formação de um Profissional de Educação não deve ficar por aqui, “pelas características da sociedade atual que colocam novas exigências ao saber, ao saber-fazer e, sobretudo, ao saber como fazer profissionais” (Moreira & Macedo, 2002, p. 130). Ou seja, a procura da identidade profissional do educador deve ser algo constante e contínuo, adequando-se às alterações da sociedade e dos tempos.

Termina-se com um provérbio chinês que muito sobre o ato de ensinar: "Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei", ou seja, o ato de ensinar pressupõe um envolvimento por parte de todos os agentes educativos e o educador deverá contribuir sempre para esse envolvimento.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I., (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? *In* P. Campos (Org.) – *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. INAFOP. Porto: Porto Editora

Alves, M. P., (2004). *Currículo e Avaliação*. Porto: Porto Editora

Amado, Maria L. (1999) *O prazer de ouvir música*. Lisboa: Caminho da educação

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill

Aschenbach, M. H. C. V. (1993). *As Dobraduras de Papelino*. Nobel

Bairrão, J. (1997). Educação Pré – Escolar. *In estudos temáticos vol. II*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação

Balancho, M.; Coelho, F. (1996). *Motivar os Alunos – Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas* (2ª edição). Lisboa: Texto Editora

Bertoni, I. (1992). *A dança e a evolução; O ballet e seu contexto teórico; Programação didática*. São Paulo: Tanz do Brasil

Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Carvalho, A. D. (1995). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora

Casanova, M. (1999). Atenção à Diversidade a partir da Flexibilidade do Currículo. In M. Mendes (Org.). *FORUM Escola, Diversidade e Currículo* (pp. 121- 130). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica

Delors, J. et al. (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA

Denzin, N. K. (1989), *The Research Act*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall
Despacho nº 147-B/96. Diário da República

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press

Estrela, A. (1990) - *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora

Fisher, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Org.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora

Formosinho, J. (1996). Prefácio. In J. Oliveira – Formosinho (Coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora

Formosinho, J. (2009). (Coord.) *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora

Gloton, R. & Clero, C. (1976). *A atividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial estampa

Gonçalves, F. (2008). *A auto – observação e análise da relação educativa: justificação e prática*. Porto: Porto Editora

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões* (Ed. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Guimarães, C. & Cardona, M. (2013). *Avaliação na educação de infância*. Lisboa: Psicossoma

Hohmann, M & Weikart, D. (2004) *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, M. e Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Katz, L., & Chard, S., (1997). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian

Laevers, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora

Leite, C. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma*. Porto: Edições ASA

Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora

Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática no Jardim de Infância à Escola*. Coleção panorama. Porto: Porto Editora

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri

Marques, R. (1998). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa

Martins, I. P. (2002). [Colectânea de Textos]. Aveiro: Universidade de Aveiro

Martins, I., Veiga, M. Teixeira, F., Terreiro – Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação

Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora

Moreira e E. Macedo (org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora

Moreira, A. & Macedo E. (2002). Currículo, identidade e diferença. In A. Moreira e E. Macedo (org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora

Niza, S. (1996). O modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira - Formosinho(orgs). *Modelos curriculares para a educação de Infância*, (pp.137-156). Porto. Porto Editora

Nunes, A. (2000). *Serviço social e universidade de terceira idade: uma proposta de participação social e cidadania para os idosos*

Oliveira – Formosinho, J. (Orgs.). (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia – em – Participação*. Porto: Porto Editora

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

Oliveira-Formosinho, J; Kishimoto, T. e Pinazza, M. (2007) *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Ed

Osborne, J. (2008). *Engaging young people with science: does science education need a new vision? School Science Review*, 89(328)

Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora

Papalia, D., Olds, S. (2000). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul

Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGrawHill

Pereira, B. & Pinto, A. (coords.), *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Porto: Edições Asa

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed

Portugal, G. & Laevers, F. (2011). *Avaliação em educação pré – escolar*. Porto: Porto Editora

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creche: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Rigolet, S. (1998). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem, linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora

Rogoff, B. & Wertsch, J. (1984). Children's learning in the zone of the proximal development. In W. Damon (ed.), *New Directions in Child Development*, nº 23, Jossey-Bass

Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. Revista *NUANCES, UNESP* (Universidade do Estado de S. Paulo), XI (13), 108-126

Schon, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. NÓVOA (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91

Schon, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas

Serra, C. (2004), *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto, Porto Editora

Sousa, A (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 1º Volume: Bases Psicopedagógicas. Instituto Piaget, Lisboa

Spodek, B. e Brown, P. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In J. Oliveira – Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora

Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa. McGraw-Hill

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann

Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina

Vasconcelos, C. (2010). *Desafios para a Educação em Ciência no século XXI: O contributo do Ensino da Geologia*. Ciências Geológicas – Ensino, Investigação e sua História, volume I

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores

Weikart, D., Hohmann, M., & Banet, B. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Zabalza, M. (1992). Do Currículo ao Projecto de Escola. In R. Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa

Zabalza, M. (2000). *Evaluación en Educación Infantil*. Porto: Perspectivar Educação, n. 6

Zuber-Skerritt, O. (1996). Introduction: new directions in action research. In

O. Zuber-Skerritt, (ed.). *New Directions in Action Research*. London: The Falmer Press

DOCUMENTAIS

Agrupamento de escolas do Cerco (2013). *Projeto Educativo do Agrupamento*, Porto

Câmara Municipal do Porto (2001). *Estudo socioeconómico de habitação social*, Porto

Instituto Nacional de Estatísticas (2001). *Censos 2001*, Lisboa

Instituto Nacional de Estatísticas (2011). *Censos 2011*, Lisboa

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Departamento da Educação Básica

SITOGRÁFICAS

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21>

Ribeiro, R. (2006) O benefício do Origami. Disponível em http://www.regina.ribeiro.nom.br/beneficios_origami.html

Slomsky, V. & Martins, G. (2008). O Conceito do Professor Investigador: os

saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. *Universo Contábil*, Vol.4 (4), 06-21. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1170/117015194002.pdf>

LEGAIS

Circular nº 17 de 10 de outubro de 2007. *Gestão do Currículo na Educação Pré – Escolar*. Direção geral de inovação e desenvolvimento curriculares

Circular nº 4 de 11 de abril de 2011. *Avaliação na Educação Pré- Escolar*. Direção geral de inovação e desenvolvimento curriculares

Decreto – Lei nº 115 – A/98. *Autonomia das Escolas*. Diário da República, pp. 1988 (2) - 1988 (14)

Decreto – Lei nº 240 de 30 de agosto de 2001. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Diário da República, pp. 5569 - 5572

Decreto – Lei nº 241 de 30 de agosto de 2001. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Diário da República, pp. 5572 - 5575

Decreto – Lei nº 75 de 22 de abril de 2008. *Autonomia das Escolas*. Diário da República, pp. 2343 – 2356

Lei nº 5 de 1 de fevereiro de 1977. *Sistema da Educação Pré – Escolar*. Assembleia da República p. 174

Lei nº5 de 10 de fevereiro de 1997, *Lei – quadro*. Assembleia da República, pp. 670 - 673

Lei nº 46 de 14 de outubro de 1986. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
Ministério da Ciência e do Ensino Superior, Direção Geral do Ensino Superior.
Diário da República, pp. 3068 - 3081

ANEXOS TIPO A

A1. PLANIFICAÇÃO SEMANAL

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 07 a 09 de Maio 2014		
Necessidades de desenvolvimento evidenciadas	Instituição: Agrupamento de Escolas do Cerco - Escola EB1/JI N^a Sr^a da Campanhã Grupo: 3 anos, 4 anos, 5 anos (25 crianças)	Equipa Educativa: Educadora de Infância: Maria Eulália Ribeiro Assistente Operacional: Manuela Barbosa/Assistente Técnica: Sandra Nogueira Estagiárias: Sofia Pinto e Tânia Martins
Conhecimento do Mundo - Localizar Portugal no mapa. - Conhecer outras cidades para além do Porto; - Desenvolver diferentes técnicas	Objetivos de desenvolvimento: <ul style="list-style-type: none">• Fomentar um contacto real e direto com um meio de interesse cultural;• Promover o contacto com o meio próximo;• Desenvolver na criança o gosto por diferentes estilos de música;• Desenvolver a coordenação motora;• Desenvolver a edificação de valores de cidadania;• Fomentar a participação democrática;• Desenvolver diferentes formas de comunicação (linguagem verbal e não-verbal) e a capacidade de escuta;• Fomentar na criança criatividade e a imaginação;• Desenvolver diferentes tipos de expressão;	

de expressão; - Identificar locais/monumentos culturais do meio próximo; - Conscientizar para a prática de uma alimentação saudável; Expressão e Comunicação <u>Expressão Musical</u> - Reconhecer diferentes sons, reproduzidos por diferentes instrumentos; - Promover atividades que estimulem a expressão corporal livre (dança e teatro musical);	• Desenvolver a noção de número, seriação e ordenação;					
	PLANO DE AÇÃO					
	M A N HÃ	SEGUNDA -FEIRA 28/04	TERÇA- FEIRA 29/04	QUARTA- FEIRA 30/04	QUINTA- FEIRA 01/05	SEXTA- FEIRA 02/05
	- Entrada e acolhimento às crianças (tempo meteorológico, data, entre outros assuntos de interesse para as crianças). (Atividade dinamizada pela Educadora. GG) -Yoga (Atividade Dinamizada pela professora de Yoga. GG)	- Entrada e acolhimento às crianças (tempo meteorológico, data, entre outros assuntos de interesse para as crianças). (Atividade dinamizada pela Educadora. GG) <u>Linguagem</u> -História “Gosto de Ti” De Elen Lescost Trabalhar com as crianças os	- Entrada e acolhimento às crianças, (tempo meteorológico, data, entre outros assuntos de interesse para as crianças). (Atividade Dinamizada pela estagiária TM. GG) <u>Expressão e Comunicação - Matemática</u> Atividade 1 - Brincar com os números. (Atividade Dinamizada pela estagiária SP. GG)	- Entrada e acolhimento às crianças, (tempo meteorológico, data, entre outros assuntos de interesse para as crianças). (Atividade realizada em GG - Dinamizada pela estagiária SP) <u>Conhecimento do mundo, Expressão e Comunicação</u> Atividade 3 - História: “Vamos viajar...”. Hoje vamos começar a conhecer outros	- Entrada e acolhimento às crianças, (tempo meteorológico, data, entre outros assuntos de interesse para as crianças). (Atividade Dinamizada pelo par pedagógico. GG) <u>Conhecimento do mundo, Expressão e Comunicação</u> Atividade 6 - História: “Vamos viajar...”. Hoje vamos conhecer outros locais de Portugal.	

<p><u>Expressão Motora</u></p> <p>- Desenvolver exercícios de lateralidade, coordenação e equilíbrio;</p> <p><u>Expressão Dramática</u></p> <p>- Conhecer diferentes técnicas de teatro;</p> <p>- Estimular a curiosidade e a imaginação;</p> <p><u>Linguagem Oral</u></p> <p>- Descodificar diferentes códigos simbólicos;</p> <p>- Fomentar o diálogo em grande grupo.</p>		<p>sentimentos de Amizade e Amor, para uma atividade do Agrupamento (Atividade Dinamizada pela Educadora. GG)</p> <p>-Lanche e brincadeiras ao ar livre</p> <p>Atividade:</p> <p>- Continuação da história.</p>	<p>- Lanche da manhã e brincadeira ao ar livre.</p> <p><u>Expressão e Comunicação Matemática</u></p> <p>-Continuação da atividade 1. (Atividade Dinamizada pela estagiária SP. GG)</p>	<p>locais de Portugal. Ao longo desta viagem, serão realizadas algumas pausas para mostrar às crianças, através de vídeos e/ou faixas musicais e imagens dos locais que a personagem da história (Rafael) vai conhecendo. (Atividade dinamizada pela estagiária SP em GG)</p> <p>- Lanche da manhã e brincadeira ao ar livre.</p> <p>Atividade 4</p> <p><u>Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo</u></p>	<p>Ao longo desta viagem, serão realizadas algumas pausas para mostrar às crianças, através de vídeos e/ou faixas musicais e imagens dos locais que a personagem da história (Rafael) vai conhecendo. (Atividade dinamizada pela estagiária TM em GG)</p> <p>- Lanche da manhã e brincadeira ao ar livre.</p> <p>Atividade 7</p> <p><u>Expressão e Comunicação</u></p> <p>- Visualização de um musical.</p>
--	--	---	---	--	---

<p>- Promover diferentes situações de comunicação;</p> <p><u>Matemática</u></p> <p>- Abordar a noção de número, seriação e ordenação;</p> <p>- Fomentar a resolução de problemas;</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <p>- Atenuar o individualismo que persiste.</p> <p>- Promover uma vivência de valores democráticos;</p> <p>Interesses evidenciados</p> <p>- Curiosidade das crianças em</p>					<p>- Vamos confeccionar o nosso Queijo (Atividade realizada em GG. Dinamizada pela estagiária TM)</p>	<p>(Atividade Dinamizada pela estagiária SP. GG)</p>
	<p>T A R D E</p>	ALMOÇO				
		<p>-Atividades à escolha das crianças nas diferentes áreas da sala. (Atividade Dinamizada pela Educadora. GG)</p> <p>-Avaliação do dia.</p>	<p>-Atividades a escolha das crianças, nas diferentes áreas da sala. (Atividade Dinamizada pela Educadora. GG)</p> <p>- Avaliação do dia</p>	<p><u>Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social</u></p> <p>Atividade 2</p> <p>- Visita ao Museu e ao Estádio do Dragão. (Atividade dinamizada pelo par pedagógico. GG)</p> <p>-Avaliação do</p>	<p><u>Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo</u></p> <p>Atividade 5</p> <p>-Atividades à escolha das crianças. (Atividade dinamizada pelo par pedagógico. GG)</p> <p>- Avaliação do dia</p>	<p><u>Expressão e Comunicação</u></p> <p>Atividade 8</p> <p>- Vamos contar uma história com fantoches. (Atividade Dinamizada pela estagiária TM. GG)</p> <p>- Avaliação do Dia</p>

<p>conhecer novos géneros musicais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fatores Culturais como: gastronomia, vestuário típico, diferentes desportos praticados; - Interesse em atividades direcionadas para a expressão motora, expressão dramática e expressão musical; - Interesse em atividades direcionadas para a área das ciências e da matemática; <p>Resultados de aprendizagem evidenciados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar alguns locais da cidade do Porto: Estação de São 				dia		
--	--	--	--	-----	--	--

<p>Bento, Casa da Música e Coliseu do porto;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manusear correctamente um pincel; - Desenvolvimento de diferentes formas de expressão; - Capacidade de expressar sentimentos; 						
<p>Recursos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestão do grupo: Atividades Realizadas em Grande Grupo (GG): 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 • Gestão do espaço: A atividade 1 e 8 serão dinamizadas no ginásio. A Atividade 2 será dinamizada no Museu e Estádio do Dragão. As atividades 3, 4, 5 e 6 serão dinamizadas na sala de atividades. A atividade 7 será dinamizada na Biblioteca da escola. • Gestão dos materiais: 						

Atividade 1 – 25 arcos, 10 mecos, 25 bolas, rádio leitor de CD's.

Atividade 2 - 4 coletes refletores, 6 garrafas de água, 25 chapéus, autorizações e comprovativo de agendamento da visita.

Atividade 3 e 6 – História “Vamos Viajar ...” (Autoras: Sofia Pinto e Tânia Martins).

Atividade 4 – 1 copo misturador; 1 termómetro; 1 colher de café; 1 tina; 1 placa de aquecimento; 1 suporte universal; 1 recipiente tipo tigela; 400 ml de leite gordo do dia; 1 colher de café de coalho.

Atividade 7 – Computador, projetor multimédia, tela, filme infantil musical.

Atividade 8 – Vários fantoches de dedo (30) de diferentes temáticas (animais, contos tradicionais, etc.) e o fantocheiro.

Responsável pela dinamização das atividades: Estagiária Sofia Pinto (SP); Estagiária Tânia Martins (TM)

A2. GUIÃO DE PRÉ – OBSERVAÇÃO



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: EB1\JI Nossa Senhora da Campanhã – Agrupamento de Escolas do Cerco

Orientador Cooperante: Maria Eulália Ribeiro **Sala:** 3, 4 e 5 anos

Díade Sofia Pinto e Tânia Martins

Data da observação: 07/05/2014

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

Na sequência da atividade sobre Portugal que pretendia dar resposta a uma das necessidades das crianças, que é compreender que Portugal é um país constituído por várias cidades, surge esta nova atividade. Num diálogo com as crianças, sobre o que estas conheciam de Portugal, surgiram várias respostas tais como:

Criança J: “Eu conheço o Estádio do Dragão”

Criança R: “Eu já fui a Coimbra”.

A maioria das crianças revelou interesse em conhecer o Estádio do Dragão, por ser uma das maiores motivações para estes.

Como tal, decidimos organizar uma visita ao Estádio do Dragão e ao Museu, dando assim, resposta aos interesses e necessidades evidenciadas e podendo partilhar algum do património do meio próximo.

As visitas de estudo constituem uma importante estratégia de motivação. A saída do habitual espaço de aprendizagem, a componente lúdica que envolvem, a possibilidade de estabelecimento de uma relação mais próxima com os educadores

constituem fatores que levam ao empenhamento dos discentes na realização das mesmas.

Atividade pedagógica

A atividade iniciar-se-á, após o almoço, com a saída da escola até ao Estádio do Dragão, percurso esse que será feito a pé.

Pelas 13h30 começará a visita ao Museu que terá uma duração de 60 minutos aproximadamente e de seguida as crianças irão conhecer todo o Estádio durante 50 minutos.

Terminada a visita deslocar-nos-emos até à escola novamente a pé e se ainda houver tempo será feita a avaliação da atividade.

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

- Área de formação pessoal e social;
- Área de Expressão e Comunicação;
- Conhecimento do Mundo;

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Fomentar um contacto real e direto com um meio de interesse cultural;
- Promover o contacto com o meio próximo;
- Desenvolver a edificação de valores de cidadania;
- Desenvolver diferentes formas de comunicação (língua verbal e não-verbal) e a capacidade de escuta;

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

A visita ao Museu e ao Estádio do Dragão será a estratégia escolhida pelo para pedagógico. Optamos por esta estratégia, pois a visita de estudo é uma das estratégias mais motivadora e capaz de despertar o total interesse nas crianças. O simples facto de saírem do espaço habitual de atividades já se traduz por si só, num fator fulcral

para estimular o grupo. Este fator aliado ao local que iremos visitar resulta numa combinação de estímulos e curiosidade nas crianças.

A visita de estudo não é apenas uma simples visita, esta proporciona inúmeras potencialidades de aprendizagem para as crianças, uma vez que estão a conhecer e a apreender informação ao mesmo tempo. No grupo em questão, devido ao baixo nível socioeconómico dos agregados familiares, esta pode mesmo ser uma oportunidade única para algumas das crianças, daí a necessidade fundamental de lhes proporcionarmos experiências diferentes que contribuam para o aumento do conhecimento cultural de cada uma das crianças.

Existem diversas alternativas que fomentam a construção do conhecimento as visitas de estudo são uma das alternativas. Segundo Silva, Varejão & Silva (2010), podemos afirmar que as saídas de campo são essenciais para a formação das crianças, independentemente do ciclo de ensino em que estes se encontram, pois o objetivo deste tipo de atividades é levar a criança a ter um olhar crítico sobre a realidade que a rodeia e, principalmente, que esta a compreenda.

Como recursos o par pedagógico irá necessitar de autorizações por parte dos encarregados de educação, cartões de identificação para as crianças e coletes refletivos para os adultos.

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

O par pedagógico prevê algumas dificuldades em gerir o grupo e manter o mesmo calmo, pois a própria atividade é canalizadora de momentos de maior agitação. Assim, pretendemos ultrapassar esta dificuldade recorrendo a incentivos orais, nomeadamente apelando à consciencialização por parte do grupo para a necessidade e importância de se comportarem devidamente numa saída externa ao espaço habitual.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

O par pedagógico considera que a capacidade de organizar uma visita com o grupo

de crianças é uma enorme responsabilidade e que implica a necessidade de gerir diversos aspetos. É fundamental que a forma como iremos gerir o grupo, durante a visita seja observada tal como os aspetos referidos inicialmente, pois certamente as crianças irão estar num estado de muita agitação.

Referências Bibliográficas:

Educação, M. d. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Lisboa:

Ministério da Educação.

Educação, M. d. (s.d.). Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, J. Varejão, J. & Silva, M. (2010). Os (des) caminhos da educação: a importância do trabalho de campo na geografia. *Vértices*. p. 187-197.

A3. CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA VISITA DE ESTUDO



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Agrupamento de
Escolas do Cerco



EB1/JI N^o Sr^a de Campanhã

Autorização

Atividade: Visita ao Museu e Estádio do Dragão

Data: 7/05/ 2014

Horário da visita: 13:30h

Turmas: Pré - Escolar

Preço: 4 euros

✂-----

Tomei conhecimento e autorizo / não autorizo o meu educando
_____ a participar na Visita de Estudo que irá realizar-se no dia **7 de
Maio de 2014.**

O Encarregado de Educação

A4. REFLEXÃO INDIVIDUAL

Narrativa Reflexiva Individual

A família e a escola

A presente narrativa surge na sequência de uma situação da prática pedagógica supervisionada, com o objetivo de refletir e analisar a importância da família na educação.

Com o passar dos anos, a questão das relações entre a família e a escola tem vindo a ser assunto de reflexão por parte de muitos estudiosos no âmbito da educação.

Para que esta relação escola/família sejam cada vez mais consistente e segura, é necessário que a escola se abra aos pais e outros familiares, dando a oportunidade destes participarem de forma mais ativa nas atividades da escola.

Esta abertura não existe no estabelecimento onde a mestranda realizou o seu estágio, muito pelo meio social onde se encontram.

Tem que se ter em conta que é na família que cada criança encontra o primeiro espaço de convívio com os outros, sendo neste contexto que a mesma começa a socializar-se e a ligar-se à comunidade. É na família que é feita a primeira transmissão de valores, costumes e tradições, sendo aqui que a criança os adquire e se adapta a vida em sociedade. Segundo Diogo, “A família revela-se (...) um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações com os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado” (1998, p. 37).

Depois de observar e dialogar com a educadora cooperante, a mestranda conseguiu chegar a algumas conclusões sobre o envolvimento da família na educação dos seus educandos.

São pais/encarregados de educação, na sua maioria, provenientes de

meios socialmente desfavoráveis e com baixa instrução escolar, estando grande parte desempregada.

Não querendo tirar conclusões precipitadas e erradas, a mestranda sentiu a necessidade de perceber o porquê da escola ser tão fechada para estas famílias, uma vez que, não é pelo contexto em que vivem ou pelas qualificações que têm que devem participar na educação dos seus educandos, a escola deverá ser inclusiva até no que diz respeito à família.

Pelo que pode constatar com outros órgãos do estabelecimento, há uma grande «barreira» entre a família e a escola porque já por várias vezes, as famílias foram causadoras de conflitos e de quezílias na escola, mostrando que não sabem estar, pelo menos naquele contexto.

No decorrer do estágio as crianças mostraram interesse e motivação em visitar o Museu e Estádio do Dragão. A díade quis logo satisfazer a vontade das mesmas, mas a educadora alertou de imediato para a questão das famílias não alinharem, porque tudo o que envolva dinheiro, estas recusam-se a aceitar.

A verdade é que na reunião de pais/encarregados de educação de avaliação do 2º período, a díade propôs esta situação, e os pais/encarregados de educação concordaram de imediato com a mesma, afirmando até “Acho muito bem e até fica barato por 4€” (Mãe do R).

Esta situação poderia ter duas interpretações: os pais/encarregados de educação quererem fazer a vontade dos filhos e dar essa oportunidade educativa ou por mero clubismo excessivo.

A verdade é que a partir dessa reunião a díade conseguiu manter uma relação mais próxima com os pais/encarregados de educação, o que foi bastante agradável e os mesmos mostraram-se mais interessados na participação ativa na educação dos filhos.

Provavelmente esta atividade que tanto interessava aos pais/encarregados de educação como às crianças, foi o mote para esta aproximação e participação, uma vez que ia ao encontro das suas ambições e

motivações.

É importante não desvalorizar o papel da família no processo educativo, cabe ao educador fazer todos os possíveis para a manter ativa na escola. Até porque de acordo com a Lei Quadro (1997), um dos objetivos gerais e pedagógicos da Educação Pré – Escolar é “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”.

As famílias são extremamente importantes na aprendizagem e no progresso escolar das crianças, sendo de realçar as que se interessam pela educação dos seus educandos, porque assim, estas sentem-se mais motivadas e positivas em relação à aprendizagem.

Para além da família poder acompanhar de perto todo o progresso das crianças e o trabalho que estas realizam, o educador também pode aprender muito com a família, recolhendo informações cruciais sobre a criança, aproveitando as potencialidades de cada família (por exemplo, uma atividade relativa às profissões).

Termina-se com uma citação de Marques que resume tudo o que foi abordado, “A melhor maneira de criar continuidade entre as escolas e os valores culturais das famílias é abrir a escola aos pais” (1993, p. 33), mesmo não sendo uma tarefa fácil. A vida de uma escola e de um educador é feita de desafios.

Referências Bibliográficas

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola- Família – a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora

Lei nº5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Marques, R. (1993). *A escola e os pais como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Sofia Pinto

A5. GRELHA DE AVALIAÇÃO INTERMÉDIA



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DO PORTO

Sofia Pinto
[Handwritten Signature]
Tânia

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

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Nome do/a Estudante: Sofia Isabel Vieira Pinto

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

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

		DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO					
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
			Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças.	Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.	melhorar e investir esta dimensão		
Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.	Dar continuidade, melhorando na que diz respeito aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.					X	
Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.	Continuar o trabalho feito até agora investindo em mais referentes teóricos				X		
Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.	Investir na parte sociocultural				X		
Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.	Continuar o trabalho, fomentar o diálogo com as crianças neste sentido				X		

Tânia
 Nereide
 Sofia

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO

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

DOMÍNIO DA AÇÃO

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

DOMÍNIO DA REFLEXÃO

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

Porto, 24 de Abril de 2014

Sofia Pinto

Formando/a

[Handwritten Signature]

Educador/a cooperante

[Handwritten Signature]

Supervisor/a da ESE

Sofia Pinto Tânia Martins

Equipa de estagiários/as

A6. GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL



Sofia Pinto
Tânia
[Handwritten signature]

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

AVALIAÇÃO FINAL SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA (Educação Pré-Escolar)

Nome do/a Estudante: Sofia Isabel Vieira Pinto

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

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

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

Sofia Pinto
Tânia
F. Pinto

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

A7. NARRATIVA COLABORATIVA

Aluna Observada: Sofia Pinto
Colaborativa

Narrativa

Aluna observadora: Tânia Martins
Campanhã

Jardim-de-infância Sª de

4ª Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: “Vamos descobrir a Luz”: Nesta atividade as crianças vão, através do método experimental, descobrir alguns dos fenómenos da luz. O grupo vai conhecer com o Rafael a cidade de Lisboa, mais precisamente o Museu da ciência Viva. Assim, esta atividade será dedicada às experiências com a luz. As crianças vão realizar experiências no âmbito da reflexão da luz, explorando os diferentes tipos de espelhos que existem. Por fim, estes vão construir e decorar um periscópio e um caleidoscópio.

Data: 23/05/2014

<p align="center">Comentário da Observadora Tânia Martins</p>	<p align="center">Comentário da Observada Sofia Pinto</p>	<p align="center">Comentário da educadora cooperante M^a Eulália V Ribeiro</p>
<p>Considero que a estagiária SP desenvolveu uma atividade bem estruturada e planeada, baseando-se nas OCEPE e nas metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Esta teve também em consideração os interesses e motivações do grupo, bem como as necessidades evidenciadas. Este é um fator que se traduz numa constante preocupação da SP no que se refere à planificação das atividades a desenvolver no contexto.</p> <p>A estratégia escolhida pela SP, o método experimental, foi muito bem conseguida, pois através da experimentação as crianças têm a possibilidade de descobrirem elas mesmas os fenómenos, proporcionando-se, assim, aprendizagens significativas. Tal como referem Hohmann & Weikart (2011) “Através da aprendizagem pela ação –</p>	<p>A sociedade atual é muito influenciada pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Contudo, a maior parte dos cidadãos não estão preparados para lidar da melhor forma com os conhecimentos científicos subjacentes a esse desenvolvimento.</p> <p>Torna-se, portanto, imperativo desenvolver nos indivíduos a literacia científica.</p> <p>Este facto verifica-se no Pré – Escolar, onde as crianças não têm qualquer tipo de contacto com atividades experimentais.</p> <p>Vários são os fatores que justificam tal acontecimento. Desde a fraca formação dos docentes à falta de materiais nas escolas.</p> <p>A meu ver, nenhum destes fatores invalida a prática de atividades experimentais com as crianças. Hoje em dia existem várias formações gratuitas ligadas às ciências</p>	<p>A atividade coreu bem, quer no que diz respeito a maneira como foi apresentada as crianças quer na exploração que as crianças fizeram da mesma. O tema era apelativo e do interesse de todos, uma mais valia foi o facto de as crianças poderem manipular e utilizarem os instrumentos que a SP trouxe para a sala, bem como o construir de alguns deles.</p> <p>Concordo que é importante que as crianças comecem desde cedo a ter contacto com as ciências experimentais o que para este grupo não foi novidade pois já tinham passado por um laboratório de ciências onde tiveram a oportunidade de fazer diversas experiencias, carater rigoroso pois foi feito em laboratório, mas na sala também já tinham feito várias experiencias, pois este tema é de interesse das crianças e meu,</p>

<p>viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão - as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.” (p. 5).</p> <p>É através do brincar que a criança vai descobrindo o mundo que a rodeia, estruturando as suas ideias e a sua curiosidade. Posteriormente, a criança irá desenvolver estas competências, mas com o acompanhamento do educador, que a irá orientar neste processo de descoberta do mundo que a rodeia. Estes são os primeiros passos das crianças no “mundo” das investigações. (Couceiro, <i>et al.</i> 2009)</p> <p>O tema das ciências é, nos dias de hoje, uma constante no quotidiano das crianças. Contudo, muitas vezes estas não compreendem os fenómenos que as rodeiam, facto observável através do diálogo com as crianças: <i>aqui há luz porque o sol está ligado.</i> (criança A). Neste sentido, a SP teve o cuidado de orientar o grupo na descoberta de alguns dos conceitos que envolvem a</p>	<p>experimentais e os recursos/materiais podem muito bem ser do uso quotidiano.</p> <p>Com o passar do tempo, constatei que o grupo de crianças manifesta bastante interesse em atividades experimentais, de exploração e manipulação e na sequência de comentários relacionados com a luz e com os espelhos, decidi planificar uma atividade sobre a luz com especial enfoque nos espelhos, ou seja, na reflexão da luz.</p> <p>Para planificar a atividade tive em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar, as metas curriculares, o projeto curricular de grupo, as necessidades das crianças e as motivações.</p> <p>No geral a atividade correu bem e as crianças conseguiram apropriar-se de um vocabulário científico, fomentando assim, uma literacia científica.</p> <p>De acordo com Sá (2002) a aprendizagem das ciências deve começar logo nos primeiros anos de</p>	<p>tendo mesmo na sala um espaço reservado as ciências.</p>
---	--	---

<p>temática luz, facultando, sempre, explicações adequadas às idades em questão e ao nível de conhecimento. “ ... os(as) educadores(as) devem partir das noções intuitivas das crianças sem pretender que sejam memorizadas definições técnicas, e reconhecer o potencial de aprendizagem que as crianças têm, o qual irá sendo desenvolvido em situações posteriores.” (Couceiro, <i>et al.</i> 2009).</p> <p>A SP desenvolveu uma atividade promotora da literacia científica e que fomentou no grupo o desenvolvimento de uma série de competências a nível pessoal e social, e principalmente o gosto pelas ciências. Esta deve ser uma das intenções de um educador, preocupar-se em fomentar o gosto pelas diferentes áreas do saber, o que se traduziu numa das preocupações da SP.</p> <p>É ainda importante referir que durante o desenrolar da atividade a estagiária SP, evidenciou que era</p>	<p>vida das crianças, uma vez que ““a educação científica precoce promove a capacidade de pensar” (p. 30).</p> <p>O facto de partir de um tema do dia-a-dia para explicar um fenómeno científico foi uma mais-valia para as crianças.</p> <p>De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a área de Conhecimento do Mundo (em que se inscrevem as atividades práticas/experimentais) focaliza-se na curiosidade das crianças, no seu desejo de saber e compreender os “porquês”.</p> <p>O referido documento aponta, ainda, para a utilização de instrumentos de observação, descoberta e comunicação, uma vez que estes podem ajudar a criança a desenvolver o pensamento lógico-dedutivo, começar a satisfazer a sua curiosidade natural acerca do meio físico e natural que a rodeia, assimilando a informação que este meio lhe fornece e interagindo diretamente sobre ele. Como tal as</p>	
--	--	--

<p>detentora dos conhecimentos necessários à atividade. Esta mostrou-se à vontade quer com a temática, quer ao gerir o grupo e ao orientá-lo. Contudo, é fundamental referir que esta é uma postura constante na SP, que durante toda a prática no contexto evidenciou os conhecimentos necessários e sempre revelou uma preocupação em dar resposta às necessidades e interesses do grupo, gerindo o grupo com ética e um à vontade que já são seus característicos.</p>	<p>atividades realizadas na área das ciências devem permitir à criança desenvolver a sua capacidade de observação e experimentação. Tratam-se de atividades de caráter lúdico, as quais devem encontrar-se diretamente relacionadas com a “realidade” envolvente (neste caso concreto a luz).</p> <p>Como explanado, recorri a objetos da sala e outros (solicitados por mim a uma escola secundária) para que através da manipulação e da exploração e experimentação as crianças conseguissem inferir as suas próprias conclusões.</p> <p>O resultado final foi bastante positivo e todas as crianças, na avaliação do dia, mostraram a sua satisfação e interesse em continuar a realizar atividades experimentais.</p> <p>O que concluo desta atividade é que, o educador deve compreender que, desde cedo, a criança tem capacidade para adquirir conhecimentos que resultam da sua interação com o mundo que a rodeia, cabendo ao</p>	
---	---	--

	<p>mesmo aprofundar e aumentar o seu nível de desenvolvimento e aprendizagem (Hohmann et al., 2003).</p> <p>A escolha dos materiais a utilizar deve ser muito bem pensada, devendo estes ser apelativos, de fácil manuseamento e exploração.</p> <p>É completamente inaceitável a fraca prática de atividades experimentais na Educação Pré – Escolar, até porque é nesta idade que a criança sente mais vontade de descobrir e explorar o mundo à sua volta.</p> <p>Felizmente na instituição de ensino em que me encontro, as ciências não são postas de parte, fazendo parte integrante da planificação semanal da educadora.</p>	
--	--	--

Referências Bibliográficas

Couceiro, et al. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sá, J. G. (2002). *Renovar as práticas no 1º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (Ed.). (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.