



O papel do supervisor na construção de
uma prática reflexiva do estagiário no
âmbito de uma pedagogia diferenciada

Susana Clarinda Pais Neves Peixoto

UMinho | 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Susana Clarinda Pais Neves Peixoto

**O papel do supervisor na construção de
uma prática reflexiva do estagiário no
âmbito de uma pedagogia diferenciada**

Dezembro 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Susana Clarinda Pais Neves Peixoto

**O papel do supervisor na construção de
uma prática reflexiva do estagiário no
âmbito de uma pedagogia diferenciada**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação de Infância
Área de Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmiento
Pereira**

Dezembro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

«Se, na experiência da minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objecto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objecto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objecto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objecto do meu acto formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objecto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.»

Freire, Paulo (1996), *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire, pp 22-23. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura)

AGRADECIMENTOS

Após muito tempo de reflexão constatei que o mais importante na vida é termos esperança e acreditarmos que somos capazes do que pode parecer à partida inatingível. Mas, de facto, nem sempre conseguimos percorrer o caminho sozinhos. Há sempre alguém amigo que nos diz o que mais ninguém consegue dizer e que acima de tudo deposita em nós uma confiança tão grande que nos faz encarar o mundo de uma forma fácil e alegre.

Agradeço a todos os que participaram e tornaram possível este estudo mas o meu especial agradecimento vai para a minha família que todos os dias dá cor à minha vida e me faz sorrir e para a Professora Teresa Sarmento pelo facto de ter acreditado em mim, nas minhas capacidades, e de me ter dado esperança e ajudado a alcançar um sonho que considerava perdido.

RESUMO

A Supervisão é uma atividade de apoio que implica uma colaboração profissional, em contexto. O Supervisor, Educador de Infância, deve colaborar de forma articulada com o estagiário, apoiando a sua prática e construindo aprendizagem e conhecimento de forma harmoniosa e construtiva para assim promover a formação do futuro profissional de educação. É acreditando nesta realidade e em muitos outros pressupostos, mais à frente evidenciados, que surge a questão da investigação: *Qual o papel do supervisor na construção de uma prática reflexiva do estagiário no âmbito de uma pedagogia diferenciada?*

Como objetivos da investigação queremos saber o quanto o papel do Supervisor influencia a construção da prática reflexiva do estagiário; qual a importância dos diários / portfolios na construção dessa prática e queremos verificar, após análise dos diários, quais as dimensões da pedagogia da infância que mais influenciam a prática dos intervenientes, de forma a ajudarmos os estagiários a minimizarem dificuldades sentidas e a promoverem atitudes e ações tidas e manifestadas de forma correta.

No enquadramento teórico serão desenvolvidos os temas decorrentes da investigação. Assim sendo, será abordada a pedagogia da infância, modelos pedagógicos, a formação prática, a supervisão da formação prática, os modelos de supervisão, os portfólios e diários de aula, pedagogia diferenciada, características e a sua importância.

No capítulo metodológico far-se-á uma apresentação teórica da perspetiva metodológica explicitando o paradigma qualitativo e o estudo de caso no âmbito da investigação – ação. Passará a apresentar-se o diário de supervisão, o que é, e como foi realizado.

Seguidamente será apresentada a análise e interpretação dos diários de supervisão que foi feita tendo por base o quadro de *Oliveira-Formosinho* (1998) que nos retrata *os aspetos centrais da Educação de Infância*, porque acreditamos serem estes os pressupostos essenciais de uma boa pedagogia. Sendo assim, serão retirados excertos dos diários efetuados que serão enquadrados nas dimensões curriculares integradas evidenciadas no quadro referido. Em cada dimensão será feita uma breve análise dos excertos tendo por base as várias perspetivas dos atores envolvidos.

ABSTRACT

Supervision implies a supportive professional collaboration in context. The supervisor, kindergarten teacher, should work jointly with the trainee, supporting their practice, learning and knowledge building skills in a harmonious and constructive way to promote the training of the future teaching professional. This fact and many other assumptions which will be developed further down prompt a question: *What is the role of the supervisor in the construction of a trainee's reflective practice within a differentiated pedagogy?*

The goal of this research is to know how much the role of the supervisor influences the construction of the trainee's reflective practice, how important the diaries / portfolios are in the construction of this practice. We want to check, after analyzing the diaries, what dimensions of childhood pedagogy influence the most the practice of those involved in order to help the trainees minimize difficulties and promote attitudes and actions to be taken and raised properly. In this theoretical framework, themes such as childhood pedagogy, pedagogical models, practical training, supervision models, diaries of class, differentiated pedagogy, characteristics and importance will be developed.

In the methodological chapter, a theoretical presentation of the methodological perspective, explaining the qualitative paradigm and case study in research – action, will be made. We will detail the daily supervision.

Then you will see the analysis and interpretation of daily supervision that was made based on the framework *Oliveira-Formosinho* (1998) who portrays the central aspects of early childhood education because we believe these are the essential preconditions for a good pedagogy.

Therefore, excerpts taken from the diaries that will be studied in the integrated curriculum dimensions highlighted in the context above. For each dimension, there will be a brief analysis of the extracts based on the dimensions of the teaching of children and the various perspectives of those involved.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice.....	vii
Introdução.....	1
Capítulo 1. Correntes pedagógicas construtivistas na educação de infância.....	3
1.1. Pedagogia da Infância.....	3
1.1.1. Dewey, uma Pedagogia Consolidada na Experiência.....	5
1.1.2. De uma Pedagogia da Transmissão a uma Pedagogia de Participação.....	8
1.1.3. Os Processos da Participação Observação, Escuta e Diferenciação Pedagógica	14
1.1.4. Pedagogia Diferenciada.....	15
1.1.5. Modelos Pedagógicos.....	23
1.1.5.1. Os primeiros modelos históricos.....	26
1.1.5.2. Os modelos curriculares do século XX.....	26
1.1.5.3. O Currículo High Scope.....	28
1.1.5.4. As diversas componentes da estrutura curricular High Scope.....	29
Capítulo 2. A supervisão na formação inicial de educadoras de infância.....	31
2.1. O Profissional Reflexivo.....	31
2.2. Formação Prática.....	32
2.3. Supervisão da Formação Prática.....	34
2.3.1. Funções da Supervisão Pedagógica.....	36
2.3.2. A Supervisão ao Serviço de Uma Pedagogia da Infância.....	37
2.3.3. A Atuação do Supervisor Cooperante no Processo de Supervisão.....	38
2.4. Modelos de Supervisão.....	39
2.4.1. O Modelo Ecológico e Sócio – Construtivista de Supervisão.....	40
2.4.2. Conceitos Centrais da Perspetiva Ecológica de Supervisão.....	41
2.5. O Projeto Infância.....	44

2.5.1.A Perspetiva Construtivista do Projecto Infância – A Supervisão Como Um Processo Para Promover a Formação Prática.....	45
Capítulo 3. Os portfólios como mediadores da supervisão.....	48
3.1. O Portfólio de Investigação	48
3.1.1. Importância dos Portfólios / Diários de Aula.....	50
3.1.2. Caraterísticas e Organização dos Portfólios / Diários.....	53
3.1.3. Paradigma do Pensamento dos Professores Como Contexto de Trabalho Com Diários.....	55
3.1.4. O Diário: Instrumento de Análise do Pensamento do Professor.....	56
3.1.5. A Atuação Prática dos Professores no Trabalho Com os Diários.....	56
Capítulo 4. A investigação da supervisão da prática.....	59
4.1. Investigação Qualitativa.....	59
4.1.1. A Investigação Qualitativa Como Contexto do Trabalho Com Diários De Professores.....	60
4.1.1.1. Condições Metodológicas da Investigação Qualitativa.....	62
4.2. Estudos de Caso.....	66
Capítulo 5. Análise e discussão de dados.....	68
5.1. Diários de Supervisão: a Planificação.....	68
5.2. Análise dos Diários de Supervisão.....	70
5.2.1. Integração / Adaptação.....	72
5.2.2. Interação.....	73
5.2.3. Espaço e Materiais.....	75
5.2.4. Observação.....	77
5.2.5. Planificação.....	79
5.2.6. Projetos e Atividades.....	81
5.2.7. Tempo.....	82
5.2.8. Comunidade / Pais.....	83
5.2.9. Cultura.....	85
5.2.10. Avaliação / Reflexão.....	86

5.3. Análise Geral.....	89
5.3.1. Segundo o Estagiário.....	89
5.3.2. Segundo o Supervisor.....	90
Considerações Finais.....	91
Referências Bibliográficas.....	94
Anexos.....	96

INTRODUÇÃO

A Supervisão é uma atividade de apoio que implica uma colaboração profissional, em contexto. Este apoio não é só para o estagiário mas também para as crianças. O Supervisor, Educador de Infância, deve colaborar de forma articulada com o estagiário, apoiando a sua prática e construindo aprendizagem e conhecimento de forma harmoniosa e construtiva para assim promover a formação do futuro profissional de educação. A sala de aula é um contexto rico de aprendizagem em que os autores são todos os seus intervenientes, ao supervisor cabe a função de, como já foi referido anteriormente, apoiar a construção do conhecimento não só do estagiário mas também das crianças para que esta construção seja feita de forma equilibrada, e em que todos os papéis sejam valorizados e promovidos.

O processo de supervisão envolve não só a capacidade de observação como também a reflexão necessária para compreender as razões e o alcance dos fenómenos observados, as motivações dos sujeitos implicados, os processos a desenvolver.

Questão de investigação e objetivos:

É acreditando nesta realidade e em muitos outros pressupostos, mais à frente evidenciados, que surge a questão da investigação: *Qual o papel do supervisor na construção de uma prática reflexiva do estagiário no âmbito de uma pedagogia diferenciada?*

Com esta investigação procuramos algumas respostas a questões que nos surgem no âmbito da nossa prática como educadores e supervisores. Queremos saber o quanto o papel do Supervisor influencia a construção da prática reflexiva do estagiário; qual a importância dos diários / portfolios na construção dessa prática; queremos verificar, após análise dos diários, quais as dimensões da pedagogia da infância que mais influenciam a prática dos intervenientes, de forma a ajudarmos os estagiários a minimizarem dificuldades sentidas e a promoverem atitudes e ações tidas e manifestadas de forma correta. Todos os objetivos da investigação terão como fundamento uma pedagogia diferenciada, que respeita e potencia todos os intervenientes no processo educativo.

Esta investigação promove o diálogo, promove a reflexão de todos os intervenientes. A utilização deste instrumento de trabalho também é alvo da investigação, na medida em que procuramos analisar até que ponto, se for devidamente utilizado e promovido, com a equipa

educativa, com as crianças e mesmo com a comunidade, pode ser um documento valioso, funcional, dinâmico, de fácil utilização e promotor direto de educação.

No enquadramento teórico serão desenvolvidos os temas decorrentes da investigação. Assim sendo, será abordada a pedagogia da infância, modelos pedagógicos, a formação prática, a supervisão da formação prática, os modelos de supervisão, os portfólios e diários de aula, pedagogia diferenciada, características e a sua importância.

No capítulo metodológico far-se-á uma apresentação teórica da perspectiva metodológica explicitando o paradigma qualitativo e o estudo de caso no âmbito da investigação – ação. Passará a apresentar-se o diário de supervisão, o que é, e como foi realizado.

Seguidamente será apresentada a análise e interpretação dos diários de supervisão que foi feita tendo por base o quadro de Oliveira-Formosinho (1998) que nos retrata *os aspetos centrais da educação de Infância*, porque acreditamos serem estes os pressupostos essenciais de uma boa pedagogia. Sendo assim, serão retirados excertos dos diários efetuados que serão enquadrados nas dimensões curriculares integradas evidenciadas no quadro referido. Em cada dimensão será feita uma breve análise dos excertos tendo por base as dimensões da pedagogia da infância e as várias perspectivas dos atores envolvidos.

Durante e após a análise e interpretação dos diários de supervisão, serão extraídas algumas conclusões que nos poderão levar a futuras investigações.

CAPÍTULO 1. Correntes pedagógicas construtivistas na educação de infância

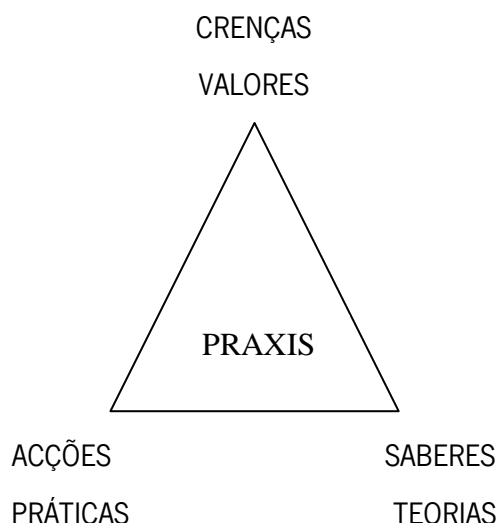
1.1. Pedagogia da Infância

Segundo *Oliveira – Formosinho* (2007), podemos dizer que a Pedagogia da Infância se refere ao estudo dos contextos educacionais da infância no âmbito de processos e realizações, perspectivado do ponto de vista da criança, do adulto, das organizações ou das interações entre qualquer um dos grupos de atores e as organizações. A Pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas, com as crenças e valores. *Torna-se assim um espaço ambíguo de um-entre-três, as acções, as teorias e as crenças, numa triangulação interactiva e constantemente renovada.*

Com esta ideia de “ambiguidade” temos também *Paulo Freire* (2003) que nos diz que *para fazer pedagogia é preciso lutar no mundo de ambiguidade com uma enorme abertura.*

Convocar crenças e valores, analisar práticas e usar saberes teóricos constitui um movimento triangular de criação de um “espaço ambíguo”, falamos do espaço da pedagogia (Figura 1). O profissional reflexivo fecunda as práticas nas teorias e nos valores, interroga – se e reflete sobre o que já foi feito (*Oliveira-Formosinho, 2007*).

FIGURA 1
A TRIANGULAÇÃO PEDAGÓGICA



A praxis é o *locus* da pedagogia, sendo por isso mais complexa do que as teorias, as crenças e as práticas, consideradas de forma isolada. Uma pedagogia que se centra numa

praxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, das crianças, famílias, do conhecimento. Para isso, utiliza um processo interativo de diálogo e o confronto entre crenças e saberes, entre os saberes e as práticas, entre as práticas e as crenças, e entre todos em interação e os contextos envolventes.

Relativamente à pedagogia e utilizando a sua metáfora, *Freinet* diz que cabe a nós, professores, “preparar o terreno, oferecer o alimento específico que a planta deseja e procura, afastar as ervas daninhas, ..., para introduzir o máximo de luz, ar e de sol” (ET, 1974: 164-165). Se assim fizermos as nossas crianças viverão, crescerão, de forma equilibrada e harmoniosa tornando-se adultos completos com papéis ativos na sociedade. Os professores têm uma grande responsabilidade na forma como desenvolvem pedagogia.

Segundo *Freinet*, temos que aprender com a florista e o jardineiro a ter confiança na vida, paciência exemplar em presença do lento processo que é a aprendizagem. Tal como o agricultor, os professores têm que produzir honestamente, por processos naturais, frutos saborosos e são, oferecendo às crianças uma diversidade de tarefas e atividades vitais e profundas.

Freire (2003) também nos deixa bem clara a ideia de que “...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ou seja, está bem patente, no seu discurso, a ideia de que ser professor não é apenas uma mera transposição de conhecimento, é bem mais do que isso, implica darmos mais do que meras palavras aos alunos. Temos que construir com elas conhecimentos, aprendizagens de uma forma a criar neles o sentido de descoberta, de forma a motivar a sua curiosidade, para que mais tarde saibam percorrer os caminhos da sabedoria de uma forma clara e em que se questionem e aprendam naturalmente.

Segundo *Oliveira Formosinho*, a pedagogia situa-se na acção fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças, produzindo muitas vezes a ruptura com o aqui e agora para promover outra visão de processo de ensino – aprendizagem e do(s) ofício de aluno e professor. Aqui a ruptura é um compromisso com a reconstrução e com a esperança.

Pedagogia é muito mais do que o simples processo de ensinar, a pedagogia, como diz *Oliveira-Formosinho*, tem que ter uma sustentação e produz por vezes a *ruptura*, para incutir uma nova visão sobre o processo ensino-aprendizagem.

¹ Machado (2003), *Freinet e a Cooperativa Educativa*

A pedagogia da infância refere-se aos contextos educacionais desta fase da vida do ser humano, escolares ou não escolares, no âmbito de processos e realizações. Um estudo perspectivado do ponto de vista da criança ou do adulto, das organizações ou interações entre qualquer grupo de atores e com as organizações.

1.1.1. Dewey, Uma Pedagogia Consolidada na Experiência

Para *Dewey* a experiência realiza-se como categoria de totalidade, uma expressão plena, modo de ser do homem. Tudo na natureza e na experiência se compreende, sendo a experiência a unidade base donde parte e radica a crítica antifuncionalista e o *locus* da pesquisa. A partir da análise da própria experiência compreende-se o processo de condução da experiência reflexiva, o modelo de racionalidade que preside à construção lógica do conhecimento, à investigação.

A teoria da experiência precede e fundamenta qualquer iniciativa teórico-prática. Esta teoria rejeita qualquer fundamento *a priori* e reconstrói na ação – investigação as suas bases fundamentadoras. Tendo o conceito de experiência como fator central de seus pressupostos, chega à conclusão de que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida.

Assim, para ele, a vida-experiência e a aprendizagem estão unidas, de tal forma que a função da escola se encontra em possibilitar uma reconstrução permanente, feita pela criança, da própria experiência.

Segundo *Dewey* a experiência educativa pode sintetizar-se em três momentos: a identificação genérica da educação com a experiência, a compreensão e organização do seu núcleo segundo os princípios de continuidade e interação e o desenvolvimento desse núcleo, a organização da experiência de acordo com os princípios anteriores, agora transformados em critérios aferidores da sua qualidade.

A experiência educativa é aquela que cresce de forma contínua e inteligente. Segundo *Dewey*, são anti-educativas as experiências de sinal contrário, aquelas que possam obstaculizar, perturbar ou limitar o desenvolvimento de experiências futuras.

Toda a experiência é uma resposta a uma situação ocorrida no meio natural do indivíduo. Os estímulos ambientais organizam-se como deflagradores da ação de readaptação do ser vivo, limitando-se a impulsioná-la para um alvo. A continuidade entre o organismo e o ambiente é um facto que caracteriza toda a experiência. Para *Dewey*, o ambiente diz respeito às coisas que “*desenvolvem ou embaraçam, estimulam ou inibem a actividade característica de um*

ser vivo” (M.W.9:15). Existe um princípio de continuidade que suporta e direciona a experiência, quer na continuidade funcional e adaptativa ao meio, quer na continuidade do projeto experiencial do sujeito através do desenvolvimento dos seus próprios interesses e motivações. Este princípio significa que toda a experiência recorre a algo do que se passou anteriormente e, de certa maneira, modifica a qualidade do que vem depois.

É entregando-se à reflexão contínua que a experiência viabiliza o seu próprio aprofundamento e continuidade, constituindo-se como ação renovada, reconstrução, crescimento, experiência educativa.

A educação progressiva está no crescimento constante da vida, na medida em que o conteúdo da experiência vai sendo aumentado, assim como o controle que podemos exercer sobre ela.

Para *Dewey*, os “práticos” não são só meros canais de receção – transmissão das conclusões da ciência, mas sim os seus intérpretes e reconstrutores.

A pedagogia é assim entendida como *praxis*, como prática educativa em reflexão. A natureza do conhecimento educativo e da aprendizagem consubstancia-se na construção de atitudes e competências vitais cujos significados residem no contexto pessoal e social de alunos e professores. Tanto um como outro são sujeitos concretos.

A pedagogia de *Dewey* reconhece a infância como um estado próprio com características diferenciais face ao estado do adulto e a dinâmica dos interesses e motivações que impulsionam a experiência de cada criança e do mundo infantil em geral. O respeito pela individualidade da criança inspira-se no seu desenvolvimento pessoal e nas exigências sociais conciliadas “*na qualidade de homem livre, que a criança postula para a idade adulta*” (*Planchard, 1962:207*).

A educação tem, assim, como principal função assegurar o crescimento e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de cada um e do coletivo social.

No terreno da ação educativa é necessário precisar a direção, o modo como se concretiza e o fim dessa atividade ou crescimento.

Dewey vê o ensino como uma arte e o professor como um artista. Cabe ao professor desenvolver a atitude artística nos discípulos que estejam ao seu cuidado, seja qual for a idade dos mesmos.

De acordo com os ideais da democracia, *Dewey*, vê na escola o instrumento ideal para estender a todos os indivíduos os seus benefícios, tendo a educação uma função democratizadora de igualar as oportunidades.

Quando falamos de educação e a relacionamos com experiência temos que ter em consideração que nem toda a experiência é educativa. Segundo Dewey (1952), algumas experiências podem ser deseducativas. Falamos de todas as que produzam o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores, falamos daquelas que produzam insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, impossibilitando a procura de experiências futuras mais ricas.

A experiência tem que ser vivida de forma intensa e interessante. Tem que ter qualidade. O seu objetivo primordial será o de despertar na criança vontade de realizar experiências futuras e dar-lhe suporte para essas mesmas experiências.

“Cada experiência é uma força em marcha” (Dewey, 1971, p. 29). A experiência desperta curiosidade, cria iniciativa e suscita desejos e intenções, que conduzem uma pessoa no futuro. O educador tem a função de tornar essa experiência útil e educativa, conduzindo-a, acompanhando a sua marcha. O crescimento deve ser contínuo, cabe ao educador julgar as atitudes que são conducentes ao crescimento e aquelas que podem ser prejudiciais.

A responsabilidade primária do educador não é somente a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno mas a de reconhecer em situações concretas que as circunstâncias ambientais levam ao crescimento. Ele tem o importante papel de saber como tirar partido das condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo o que, de certa forma, possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas. As condições físicas, históricas, económicas, ocupacionais, ..., da comunidade devem ser utilizadas como recursos educativos.

A experiência só é verdadeira quando as condições objetivas estão subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela mesma (Dewey, 1952). Estas condições participam da experiência. Qualquer experiência normal é um jogo entre dois grupos de condições, as objetivas e as subjetivas, que são tomadas em conjunto, ou que pela sua interação constituem uma situação.

Quando dizemos que um indivíduo vive no mundo significa que vive numa série de situações, ou seja, significa que há interação entre o indivíduo, objectos e pessoas. Os conceitos de situação e interação são inseparáveis, completam-se.

O meio ou o ambiente é formado pelas condições em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar experiência. Por exemplo, quando uma criança

está a imaginar castelos no ar, estamos a interagir com os objectos que a nossa fantasia construiu.

Os princípios de continuidade e interação unem – se e interligam – se. São aspetos longitudinais e transversais da experiência. Diferentes situações sucedem – se mas, devido ao princípio de continuidade, algo é transportado de uma para a outra. Quando um individuo passa de uma situação para a outra, o seu mundo, o seu meio ou ambiente expandem–se ou contraem – se. O que aprendeu nessa situação serve – lhe de conhecimento e aprendizagem para uma próxima situação. Este processo vai continuar pela vida fora.

Para Dewey, os elementos fundamentais do processo educativo são as crianças e os objetivos. A essência do processo educativo é a interação destes elementos fundamentais. A teoria educativa precisa constantemente de refletir os dois elementos e a sua interatividade.

O carácter da criança, a sua personalidade é o ponto principal e o seu desenvolvimento a grande finalidade da educação. A escola existe para servir esta finalidade porque a personalidade é mais importante do que tudo o resto. É necessário conhecer a criança e proporcionar – lhe espaços de liberdade e iniciativa. A criança é construtora de conhecimento, tem competência para ter voz no processo de ensino – aprendizagem, tem direitos. A aprendizagem parte do interesse das crianças como motivação para a experiência educativa. Promove – se a compreensão dos interesses das crianças como base para a experiência e sua estruturação. O envolvimento do aluno nas atividades e projetos é imprescindível para que as experiências tenham significado e para que consecutivamente construa conhecimento e aprenda a aprender (*Oliveira-Formosinho, 2006*).

Dewey ajuda – nos a compreender que os dois elementos do ato de ensino – aprendizagem (as crianças e o currículo) têm identidade própria. Uma proposta reflexiva para a construção de uma praxis participativa reconhece que o ato educativo integra estes dois elementos porque a agência aprendente, em liberdade e cooperação, recebe o conhecimento e transforma – o, ou seja, participa da sua reconstrução.

1.1.2. De uma Pedagogia da Transmissão a uma Pedagogia da Participação

Alguns pedagogos como Dewey, Freinet, Malaguzzi, Paulo Freire e Sérgio Nizza, procuraram desconstruir o modo tradicional, criando assim modos alternativos de fazer pedagogia.

Segundo Dewey, o principal objetivo da educação tradicional era o de preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso da vida, pela aquisição de informação e de habilitação, que constituíam o material de instrução. Os alunos deviam ter uma atitude de docilidade, recetividade e obediência. Os livros eram os principais representantes do conhecimento e a sabedoria do passado. Os professores eram os órgãos por meio dos quais os alunos entravam em relação com esse material. Os mestres eram os agentes da comunicação do conhecimento e das habilitações e de imposição das normas de conduta.

O esquema tradicional é, essencialmente, um esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro que impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os alunos. A distância entre professor e aluno era tão grande que os métodos utilizados, assim como as matérias, eram algo de estranho para o aluno. Aprender significava adquirir o que já estava incorporado nos livros e na mente dos mais velhos. Ensinava-se um produto acabado, cultural, de sociedades que achavam que o futuro era, em tudo, semelhante ao passado.

Falamos essencialmente de uma pedagogia de transmissão (Quadro 1, 2 e 3) que se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidireccional dos saberes a transmitir e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando, assim, neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir.

Esta pedagogia tinha como principais objetivos adquirir capacidades pré – académicas, acelerar as aprendizagens e compensar os “deficits”, cujos conteúdos tinham como base a linguagem adulta, a persistência e as capacidades pré – académicas. A motivação vinha, exclusivamente, do professor que tinha como papel diagnosticar, prescrever objetivos e tarefas, dar informação, moldar e reforçar e avaliar os produtos. O método era centrado no professor, na transmissão e nos produtos. Todo o processo de aprendizagem tinha por base a mudança comportamental observável, realizada através do ensino. A criança tinha que discriminar estímulos exteriores, evitar e corrigir os erros e tinha uma função respondente. A interação da criança com o professor e materiais era quase inexistente. A criança trabalhava em pequeno grupo e a avaliação era centrada nos produtos e na comparação das realizações individuais com a norma. Os modelos curriculares utilizados e a teoria utilizada eram muito limitados e baseados na tradição, naquilo que se conhecia ou sabia, no que era transmitido pela educação dos nossos pais, familiares e que era tido como certo.

De uma educação tradicional passamos a uma educação progressiva. Uma educação que promove a atividade livre, a aprendizagem pela experiência. De uma pedagogia da transmissão passamos a uma pedagogia de participação (Quadro 1, 2 e 3).

A pedagogia de participação, reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores. Promove o desenvolvimento, estrutura a experiência, a construção das aprendizagens, dá significado às experiências, atua com confiança e leva a um envolvimento no processo de aprendizagem. Os conteúdos desta pedagogia participativa são compostos por estruturas e esquemas internos mentais, conhecimento físico, lógico matemático e social, meta – cognição e instrumentos culturais. A motivação provém do interesse intrínseco da tarefa e da própria motivação da criança que questiona, planifica, experimenta e confirma as hipóteses, investiga, coopera e está presente na resolução de problemas. Passa a haver uma grande interação da criança com o professor. A criança passa a ter uma avaliação centrada nos processos, interessada nos produtos e nos erros, centrada em si e no grupo e reflexiva das aquisições e realizações.

De seguida vamos poder observar um quadro com três colunas que comparam a pedagogia transmissiva com a pedagogia participativa. No primeiro ponto comparam – se os modos pedagógicos ao nível dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos e materiais e do processo de ensino – aprendizagem. No segundo ponto comparam – se os modos pedagógicos relativos à relação pedagógica e ao papel dos vários autores educativos. O terceiro ponto refere as fontes teóricas e os autores, assim como os modelos pedagógicos concretos filiados em cada um destes modos.²

QUADRO 1
COMPARAÇÃO DE DOIS MODOS DE PEDAGOGIA

	Pedagogia da Transmissão	Pedagogia da Participação
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir capacidades pré – académicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento • Estruturar a experiência • Envolver – se no processo de aprendizagem • Construir as aprendizagens

² Oliveira – Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2006, *Dialogando com o passado construindo o futuro.*, São Paulo: Artes Médicas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Acelerar as aprendizagens • Compensar os “deficits” 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar significado à experiência • Actuar com confiança
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades pré – académicas • Persistência • Linguagem adulta 	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturas e esquemas internos mentais • Conhecimento físico, matemático, social • Meta – cognição • Instrumentos culturais
Método	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado no professor • Centrado na transmissão • Centrado nos produtos 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem pela descoberta • Resolução de problemas • Investigação
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturados • Utilização regulada por normas emanadas do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Variados, com uso flexível • Permitindo a experimentação
Processo De Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança comportamental observável, realizada através do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo livre e actividades espontâneas • Jogo educacional • Construção activa da realidade física e social
Etapas Da Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Simples – complexo • Concreto – abstracto 	<ul style="list-style-type: none"> • Períodos de aprendizagem e desenvolvimento
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada nos produtos • Comparação das realizações individuais com a norma 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada nos processos • Interessada nos produtos e nos erros • Centrada na criança individual • Centrada no grupo • Reflexiva das Aquisições e realizações

QUADRO 2
COMPARAÇÃO DE DOIS MODOS DE PEDAGOGIA

	Pedagogia da Transmissão	Pedagogia da Participação
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Reforços selectivos vindos do Exterior (do professor) 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse intrínseco da tarefa • Motivação intrínseca da criança
Actividade Da Criança	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar estímulos exteriores • Evitar erros • Corrigir erros • Função respondente 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamento • Planificação • Experimentação e confirmação de hipóteses • Investigação • Cooperação e resolução de problemas
Papel Do Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar • Prescrever objectivos e tarefas • Dar informação • Moldar e reforçar • Avaliar os produtos 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura o ambiente • Escuta e observa • Avalia • Planifica • Formula perguntas • Estende os interesses e conhecimento da criança e do grupo em direcção à cultura • Investiga
Interacção Professor- Criança Criança – Criança Criança – Material	<ul style="list-style-type: none"> • Alta • Baixa • Baixa 	<ul style="list-style-type: none"> • Alta • Alta • Alta
Tipos De Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> • Pequeno grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Individual • Pequeno grupo • Grande grupo

QUADRO 3
COMPARAÇÃO DE DOIS MODOS DE PEDAGOGIA

	Pedagogia da Transmissão	Pedagogia da Participação
Modelos Curriculares Concretos (programas)	<ul style="list-style-type: none"> • DISTAR • DARCEE 	<ul style="list-style-type: none"> • High Scope (E.U.A.) • Kamii – De Vries (E.U.A) • Reggio Emilia (Itália) • Modena (Itália) • Pen Green (Inglaterra) • Freinet (Brasil) • Movimento da Escola Moderna – MEM (Portugal) • Associação Criança (Portugal)
Teóricos	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva Transmissiva Tradicional • Perspectiva Comportamentalista 	<ul style="list-style-type: none"> • Piaget • Mead • Vygotsky • Bruner

Oliveira – Formosinho, 2006

A pedagogia da participação centra – se nos atores que constroem o conhecimento para que participem ativamente e progressivamente, pelo processo educativo, na (s) cultura (s) que os constituem como seres sócio – históricos – culturais. Esta pedagogia realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são competentes e têm o direito de co – definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (*Oliveira – Formosinho, 2006*).

São os atores que constroem a interatividade entre saberes, práticas e crenças, sempre em interação com os seus contextos de vida e de ação pedagógica.

Quando falamos de participação falamos de escuta, diálogo e negociação. Esta pedagogia respeita os períodos de aprendizagem e de desenvolvimento. A aprendizagem é construída pelo jogo livre e atividades espontâneas, jogo educacional e construção ativa da realidade física e social. O professor deixa de ter um papel tão central e passa a estruturar o ambiente, escutar, observar, avaliar, planificar, formular perguntas, investigar e passa a direcionar os interesses e conhecimentos da criança e grupo para a cultura. Todos os materiais utilizados são flexíveis e levam à experimentação. Passam a ser utilizados modelos como

High/Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna entre outros. A teoria passa a dar voz a grandes pedagogos como *Vygotsky, Piaget, Bruner*.

Resumidamente podemos dizer que, a interatividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos atores como co – construtores da sua jornada de aprendizagem num contexto de vida e de ação pedagógica determinado, pela escuta, diálogo e negociação constantes, levam a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências. Este modo de fazer pedagógico configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério de fazer e de pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa.

Para fazer pedagogia de uma forma participativa temos que ter em conta:

- *... a construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência das possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente conhecimento;*
- *... o modo pedagógico como espaço de interação e escuta, ao serviço da diferenciação pedagógica;*
- *... reflexivamente escolher uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção de conhecimento sobre esse modo de fazer.*³

1.1.3. Os Processos da Participação: Observação, Escuta e Diferenciação Pedagógica

A pedagogia da infância construtivista, vê a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói cultura, saberes e práticas, que participa na vida familiar, na escola e na sociedade.

A liberdade é essencial para o exercício da agência. É constitutivo do conceito agência que a pessoa pode escolher cursos diferentes de ação, ou seja, tenha liberdade.

A pedagogia de infância construtivista baseia – se na crença de que todas as pessoas têm agência e baseia – se nos saberes teóricos que descrevem, compreendem e explicam o exercício dessa agência. A pedagogia de infância construtivista conduz a uma pedagogia de participação (*Oliveira-Formosinho, 2006*).

³ *Oliveira – Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2006, Dialogando com o passado construindo o futuro., São Paulo: Artes Médicas.*

Uma pedagogia da participação transformativa tem que se certificar que, simultaneamente, realiza o ator social em contexto, com formas de participação recíproca e o ator pessoal em crescimento, que é uma pessoa autónoma, com iniciativa própria.

Os processos principais de uma pedagogia da participação são a observação, a escuta e a negociação. Estas práticas precisam de se situar num pensamento reflexivo e crítico.

A colaboração dos atores e a intencionalidade das metas desenvolve – se em projetos e atividades valiosas, quer a nível cultural, quer pedagógico. A participação guiada é um processo de colaboração (*Oliveira-Formosinho, 2002*).

A observação é um processo contínuo, requer o conhecimento de cada criança (aprendizagem e desenvolvimento) a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência. Pois cada criança tem uma história diferente, experiências diferentes.

Nesta pedagogia a observação é contextual, avaliam – se as aprendizagens da criança no contexto educacional que se criou (*Oliveira-Formosinho, 2002*).

Outro processo é a escuta, implica ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co – construção do conhecimento, na sua aprendizagem. Este deve ser, tal como a observação, um processo contínuo, um processo de busca de conhecimento sobre as crianças, os seus interesses, motivações, saberes, intenções.

Para além destes dois processos, temos também a negociação. Neste processo debatem – se os processos e os conteúdos curriculares, assim como o modo de aprendizagem.

Por último temos a diferenciação pedagógica. Esta diferenciação assume a heterogeneidade e a diversidade como factores importantes para a aprendizagem. Com esta pretende – se conseguir a integração individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação colectiva (*Oliveira-Formosinho, 2006*).

1.1.4. Pedagogia Diferenciada

Na segunda metade do século XX a política de generalização e alargamento da Educação Escolar teve um grande sucesso. A irradiação do analfabetismo, a elevação crescente dos níveis de escolaridade obrigatória, a abertura de estudos superiores a toda a população e até a exportação do sistema escolar europeu para o resto do mundo são alguns dos indicadores deste sucesso⁴.

⁴ Sousa Fernandes, 2001, Educação em Portugal: 1759 – 1974, A construção da Escola Moderna e as Políticas de Igualdade.

A expansão da escolaridade foi perspectivada como concretização de ideais democráticos entre os quais o da igualdade proclamado na revolução francesa. Durante muito tempo esta igualdade foi vista como a expansão da educação a todos. Concretizou-se em termos de estrutura escolar através da escola única e da unificação de vias escolares. Esta igualdade implicava o ensinar a todos como se fossem um só, tratar os alunos do mesmo modo. Havia assim uma desvalorização das ideias e práticas da educação nova e da educação progressiva porque valorizavam as diferenças e preconizavam uma individualização do ensino.

A evolução institucional da escola encaminhou-se no sentido de uma estrutura uniforme e estandardizada, mas a evolução das ideias pedagógicas caminhou noutra direção. Desde *Rousseau* que movimentos ligados à “Escola Nova” querem centrar a educação nos interesses e necessidades das crianças, o que implica uma pedagogia flexível e diversificada, visto a resposta da criança para conduzir o processo ser importante assim como a adaptação da pedagogia dos diferentes tipos de alunos. Não só as diferenças individuais de personalidade e as diferenças biológicas têm importância, mas também as diferenças regionais e culturais, religiosas, de língua e dialeto, género e de orientação sexual.

A aceitação e valorização das “novas” diferenças corresponde a “uma passagem de conflitos e reivindicações assentes na classe social para lutas aglutinadas em torno de identidade” (*Valentim 1997*).

A escola dos nossos dias enfrenta o grande desafio de dar resposta às necessidades individuais dos alunos, as quais são reflexos da sua diversidade, entre outras, socio-económica, linguística, cultural, cognitiva, criando desse modo uma heterogeneidade educacional.

Esta crescente heterogeneidade é uma consequência do reconhecimento à formação, da importância que é atribuída à escola como meio de garantir a integração social e o acesso a meios económicos mais gratificantes e socialmente mais prestigiados. Pretende-se que a escola seja uma instituição aberta a todos, que tem um carácter obrigatório e que nem sempre é aceite facilmente pelos alunos.

Se o objetivo desta escola é motivar os alunos, e a sociedade em geral, as estratégias têm que ser diversificadas e inovadoras visando assim o maior sucesso dos alunos. A escola tem que ser para todos: motivante para os alunos e um interessante desafio para os professores. Para que isso seja possível o professor tem que ter em conta as diferentes características dos alunos, procurando conhecer o desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social de cada aluno, os seus valores, atitudes e interesses.

A pedagogia diferenciada reconhece e vê todos os alunos com potenciais, valoriza a individualidade de cada um respeitando-o como um ser capaz e evidenciando as suas competências. Nesta pedagogia todos têm uma intervenção e papel ativo na sua formação, as metodologias adequam-se a todos e ao mesmo tempo a cada um, sendo diversas e adequadas às potencialidades e características de cada interveniente no processo. Esta Pedagogia pode-se revelar fortemente humanista, na medida em que valoriza a diferença, transformando-a numa mais-valia sob o ponto de vista educativo e social. Educar para a diferença significa educar de uma forma realista, em que há o respeito e a aceitação das diferenças individuais de cada aluno.

Quer a escola, quer os professores estão hoje no centro das preocupações do desenvolvimento e, como tal, é necessário estarem preparados para novos desempenhos profissionais, visto que é sobre eles que cai a esperança do equilíbrio de que todos necessitamos para que seja construído um futuro estável, em que haja respeito e união.

É assim que na escola de massas, na “escola para todos”, em que a democracia é uma palavra-chave que reconhece como um direito universal o acesso ao ensino, se abre a possibilidade de “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”, o que constitui em essência os quatro pilares da educação para o século XXI, de acordo com o relatório para a UNESCO, de Jacques Delors.⁵

A escola de massas, como consequência do direito ao ensino para todos, tem de encontrar estratégias que permitam a integração das diferentes culturas, independentemente das capacidades de cada aluno.

Uma escola (...) integrada na Europa, com uma história rica de contributos de grandes pedagogos – como Coménio, Rousseau, Dewey, Piaget, Rogers – e muitos outros especialistas, que nos deixaram ensinamentos e experiências que se tornaram fontes e modelos para a formação da Humanidade, tem forçosamente de se inspirar nos direitos humanos, de respeitar as regras democráticas, de transmitir noções humanistas e de respeito pela igualdade dos direitos e deveres. Não pode por isso deixar de respeitar as diferenças culturais, étnicas, sociais e religiosas. (...)⁶

Na Conferência Mundial sobre a Educação para todos, realizada em 1990, na Jomtien e, mais tarde, em 1994, em Salamanca, os representantes de noventa e dois países e vinte e cinco

⁵ Reis e Sá, Luzia (2001), *Pedagogia diferenciada – uma forma de aprender a aprender*, pp.9.

⁶ Reis e Sá, Luzia (2001), *Pedagogia diferenciada – uma forma de aprender a aprender*, pp.12-13.

organizações internacionais assinaram uma Declaração cujo princípio principal consistia em *afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças*, não tendo importância as condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

Segundo esta afirmação as crianças sobredotadas ou com necessidades educativas especiais, crianças de rua ou que trabalhem, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais devem incluir – se nas escolas regulares.

De uma forma resumida podemos dizer que as medidas orientadoras de uma educação para todos que pretendem terminar com as escolas excludentes são:

- *A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.*
Reconhece a cada cidadão o direito de acesso à escolaridade básica bem como o direito ao sucesso escolar.
- *O Acordo de Jomtien de 1990.*
Propõe – se garantir uma educação básica para todos numa escola para todos.
- *A Declaração de Salamanca de 1994.*
Reconhece que cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias a que a escola deve corresponder de maneira inclusiva.⁷

Sendo a escola para todos uma das principais diretrizes de afirmação do processo da democratização do ensino foi necessário proporcionar conhecimentos e formação aos professores.

O alargamento da escolaridade básica, o crescente desenvolvimento da diversidade e as orientações de uma escola para todos levaram ao estudo da relação entre o desenvolvimento dessa diversidade e os resultados obtidos na escola. Os resultados animadores vieram comprovar que:

- *Não existe uma relação determinista entre a cultura, a classe social e os resultados escolares obtidos.*
- *Os resultados académicos das escolas estão sistematicamente relacionados com as características dos processos educativos que desenvolvem.*
- *Uma escola que é capaz de promover o progresso educativo de um grupo de alunos, também o promove nos outros alunos, ou seja, a eficiência ou ineficiência de uma*

⁷ Grave – Resende, L., Soares, J. (2002), “Diferenciação Pedagógica”, pp. 11.

*escola afecta todos os alunos que a frequentam, independentemente de diferenças de sexo, classe social e etnia.*⁸

Estes dados vieram alertar para o facto de que as causas de insucesso escolar não estão só nas crianças, nas suas famílias e no meio social mas no processo de escolarização. Após esta conclusão decorreram esforços da recentração no currículo como referência importante e fundamental da ação educativa para todos os alunos.

Ao longo do tempo a escola procurou gerir as diferenças entre os alunos mas ineficazmente dado que a inclusão não era um conceito utilizado. Havia consciência que as diferenças existiam e, de certa maneira, procurava – se solucionar os problemas que essas diferenças provocavam mas, inevitavelmente, as diferenças eram mais acentuadas. Havia mais discriminação.

Diferentes estratégias curriculares têm sido utilizadas para responder às diferenças dos alunos. *Cronbach (1967)*⁹ refere cinco estratégias às quais chama métodos:

- *O método selectivo: assenta em objectivos e conteúdos fixos e comuns para todos os alunos. Os alunos irão abandonando a escola quando os não conseguirem alcançar.*
- *O método temporal. Pressupõe igualmente a existência de conhecimentos comuns a todos os elementos de uma sociedade e que os alunos que tenham necessidade possam dispor de mais tempo para alcançá – los. Reconhecem – se diferenças no ritmo de aprendizagem.*
- *O método da neutralização: baseia – se no princípio de que factores sociais ou culturais originam dificuldades na escola em alguns alunos, os quais deverão ser compensados.*
- *O método da adaptação de objectivos: parte do princípio de que não se podem realizar as mesmas aprendizagens devido à diversidade dos alunos que frequentam uma escola. Diversificam – se assim os objectivos criando currículos paralelos.*
- *O método da adaptação do ensino: considera que um único método de ensino / aprendizagem não consegue satisfazer as necessidades de todos os alunos. Por isso adaptam – se a organização e as estratégias de ensino às necessidades de desenvolvimento curricular dos alunos. Remete – nos para a diferenciação do trabalho pedagógico.*

⁸ Grave – Resende, L., Soares, J. (2002), “Diferenciação Pedagógica”, pp. 12.

⁹ In Grave – Resende, L., Soares, J. (2002), “Diferenciação Pedagógica”, pp. 13.

Alguns professores não sabem como gerir a aprendizagem num grupo de vinte e cinco crianças num contexto de diferenciação pedagógica porque acham que tal suscita problemas de disciplina. Eles esperam encontrar, numa situação destas, grupos reduzidos, alunos “bem comportados”, sala e material didático, flexibilidade curricular e o apoio de professores especializados.

A maioria dos professores vê os alunos como iguais entre si e considera que os trata de igual forma, não percebendo, porém, o quanto estão a prejudicar os alunos com este pensamento.

Segundo *Meirieu (1997)*¹⁰, uma das grandes ilusões da eficácia de um ensino igual para todos reside no facto de muitas crianças terem de fazer na escola, de maneira diversa e ao mesmo tempo, as mesmas aprendizagens.

Este tipo de atitude por parte dos professores, que de certa forma se continua a fazer nas nossas escolas, são formas tradicionais e perversas de distinção que traçam e arrastam a seleção, as repetências ou retenções por parte dos alunos. É daí resultante o abandono precoce da escolaridade, desmotivação e na exclusão de grande número de alunos que apresentam elevada percentagem de insucesso escolar. A igualdade de oportunidades continua a ser um assunto a ser trabalhado e, de certa maneira, educado.

Mas porquê a insistência nesta igualdade? Está comprovado que os alunos aprendem melhor quando o professor vê cada um como um ser único e com características muito próprias. As nossas necessidades, interesses, motivações e formas de aprendizagem são diferentes. No fundo somos todos diferentes, quer a nível cognitivo, linguístico, sociocultural, ...

*Howard Gardner (1985)*¹¹, concebeu um suporte teórico que nos leva a repensar a pedagogia implementada nas salas de aula. Se a escola tem como principal objetivo formar cidadãos que pensem e saibam tirar proveito das suas capacidades, é necessário dar importância não só à inteligência linguística e lógico – matemática como também ao desenvolvimento de outras inteligências.

Gardner (1985) defende uma teoria, a que chama de “inteligências múltiplas”. Ou seja, todos os seres humanos possuem, pelo menos, oito modos diferentes de conhecer o mundo: pela linguagem, análise lógico – matemática, representação espacial, pensamento musical, expressão corporal, compreensão de outros indivíduos e de si próprio e da capacidade de se

¹⁰ In Grave – Resende, L., Soares, J. (2002), “Diferenciação Pedagógica”, pp. 13.

¹¹ In Grave – Resende, L., Soares, J. (2002), “Diferenciação Pedagógica”, pp. 14.

relacionar com a natureza. Estas inteligências não funcionam independentemente umas das outras mas uma evidencia – se mais. Desta teoria tira – se uma ideia fundamental: é importante que o professor conheça as capacidades cognitivas de cada um dos seus alunos e ir ao encontro destas na forma como planifica, gere e avalia o processo de ensino – aprendizagem.

A teoria das inteligências múltiplas veio chamar a atenção para a ideia de um ensino uniforme. Este ensino, que implica a igualdade para todos, não respeita as especificidades cognitivas de cada aluno. A escola tradicional apela essencialmente para dois tipos de inteligência, a verbal e a lógico / matemática. A teoria vai automaticamente interferir na forma como os professores ensinam e avaliam. Ela apela à diferenciação pedagógica.

É importante conhecer os alunos, saber quais as suas preferências e fragilidades, só assim se ultrapassam alguns bloqueios que possam existir na aprendizagem.

Assim como nas escolas americanas, também cá devia ser feito um levantamento dos estilos de aprendizagem dos alunos. Este levantamento dá ao professor uma *radiografia* dos modos de aprendizagem dominantes nos alunos que fazem parte da turma, o que lhes irá permitir criar e organizar estratégias de ensino adequadas aos alunos.

Os alunos aprendem melhor quando têm perceção do seu próprio estilo de aprendizagem, dado que podem otimizar as suas capacidades. E os professores podem adaptar o seu estilo de ensinar ao estilo de aprender dos alunos.

A maneira de ensinar do professor pode refletir não só a formação que recebeu como também o seu próprio estilo de aprendizagem e tipo de inteligência mais acentuado. Portanto, é importante que o professor conheça também o seu estilo porque inevitavelmente este vai – se refletir na forma como ensina.

Segundo Alonso, Gallego e Honey (1997¹²):

Frequentemente, o professor ensina como gostaria que lhe ensinassem, quer dizer, ensina como ele próprio aprende. Por outras palavras: ensina segundo o seu próprio estilo de aprendizagem.

Para além desta importante ideia também é necessário estar atento às diferenças linguísticas, quando falamos de crianças provenientes de outros países, assim como a aspetos relacionados com os meios sócio – económicos diferentes e grupos culturais.

¹² In Grave – Resende, L., Soares, J. (2002), “Diferenciação Pedagógica”, pp. 18.

Crianças com este tipo de diferenças são muitas vezes excluídas pelos companheiros e até pelo próprio professor, logo à partida. Excluídas por não serem capazes de acompanhar um ensino igual para todos. Acabam por desmotivar.

A diferenciação pedagógica é a resposta. Segundo *Visser (1993)*, a diferenciação é o processo segundo o qual os professores se defrontam com a necessidade de fazerem progredir no currículo uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo. Ou seja, o professor é o organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno se possa processar.

A diferenciação assume a heterogeneidade como um recurso essencial da aprendizagem, apela à colaboração e participação dos alunos na própria aprendizagem. Abre portas ao diálogo na escola para possibilitar um ensino interativo. Professor e aluno tornam – se parceiros, reformulando assim a cultura profissional dos professores na gestão do currículo e organização da escola.

Para Niza (1996), o respeito pela diversidade deve orientar a passagem de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão, que assegure o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos; só assim se poderá valorizar o aluno, indo ao encontro das suas necessidades individuais no processo de aprendizagem.

Para este autor diferenciar significa que as regulações e os percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa que vão desde o trabalho contratado ao ensino entre pares.

Segundo *Benavente (1994)*³, as medidas pedagógicas são o ponto fulcral da democratização e o pilar das outras políticas. *Diferenciar* o ensino é a palavra de ordem atual em todos os países. Através da organização de interações e de atividades para que o aluno seja constantemente confrontado com situações didáticas significativas e adequadas às suas características e ritmo de aprendizagem.

Niza (1996, 1997, 1998, 2000) diz – nos que só a partir de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação entre o professor e os alunos é que se poderão pôr em prática os princípios da integração, inclusão, participação democrática, ou seja, os Direitos da Criança.

¹³ In Grave – Resende, L., Soares, J. (2002), “Diferenciação Pedagógica”, pp. 23.

Inicialmente, esta ideia é rejeitada por muitos professores porque, na maioria das vezes, a formação que receberam destina – se ao ensino coletivo, uniforme e que não respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Hoje, a escola está confrontada com um desafio muito importante que consiste em desenvolver uma pedagogia capaz de educar todas as crianças respeitando as suas características individuais. Este desafio implica uma mudança de natureza das práticas pedagógicas e a sua diversificação para as adequar a públicos social e culturalmente diferentes (Canário, 1992). A diversidade dos alunos exige uma diversidade de respostas no processo de ensino – aprendizagem.

Segundo Ainscow (1995) é preciso reestruturar as escolas de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças. Para que isto seja possível os professores têm que ter disponibilidade para aceitar e experimentar novas formas de trabalho pedagógico e para refletirem sobre essas experiências. Os professores têm que ser estimulados a utilizar os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos e os próprios alunos. Para além destes aspetos é necessário modificar planos e atividades em função das reações e necessidades dos alunos, para assim estimularem a participação ativa nas aprendizagens. A experiência dos alunos é um aspeto importante a ser valorizado.

Como sabemos, o professor tem um papel importantíssimo e decisivo no sistema educativo, daí ser importante, e totalmente necessária, uma tomada de consciência das suas responsabilidades, para que seja possível a construção de conhecimentos por parte dos alunos e como mediador no seu processo de construção da cidadania. Para esta mudança é necessário uma constante atualização dos conhecimentos adquiridos na aprendizagem inicial.

1.1.5. Modelos Pedagógicos

Podemos dizer que um modelo pedagógico é como que uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor, acerca do que é importante que as crianças saibam.¹⁴

¹⁴ OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., (org.) SPODEK, B., BROWN, P., LINO, D., NIZA, S., (1996). *Modelos Curriculares para a educação de Infância*. Coleção Infância.

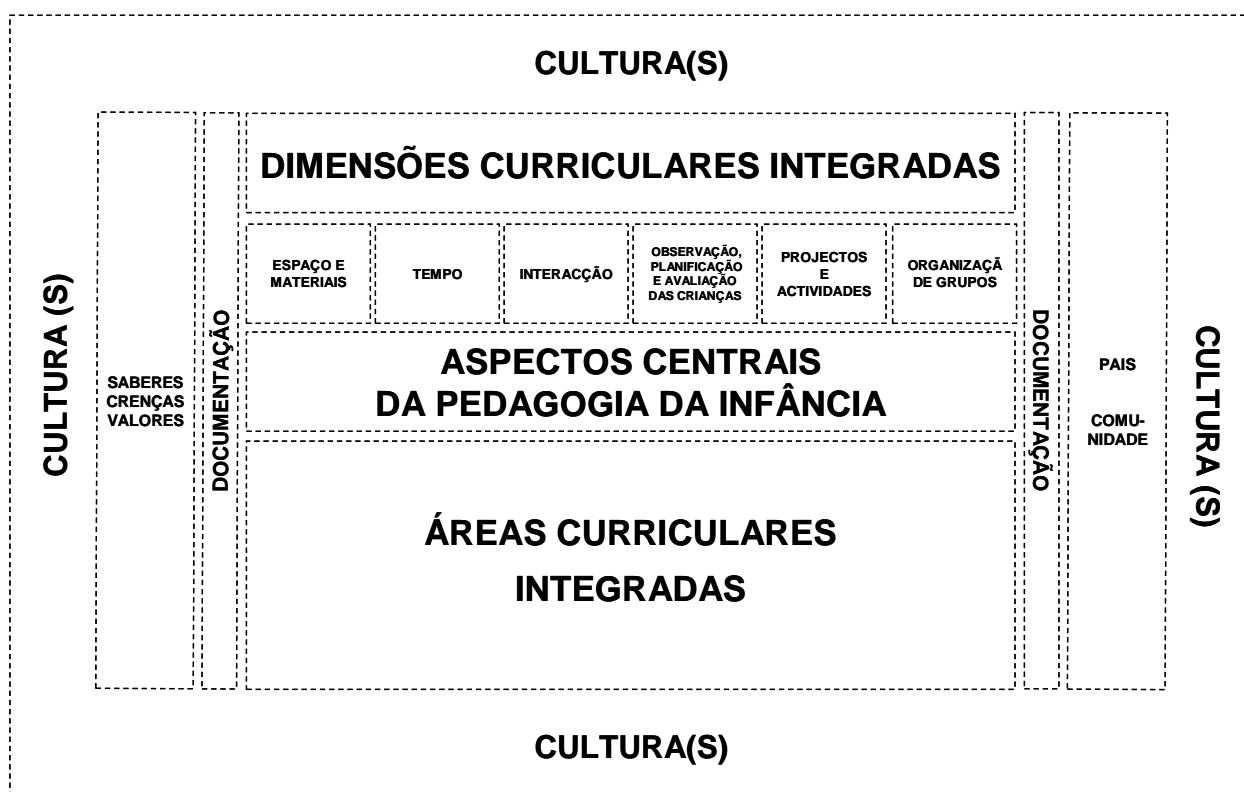
O conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e a prática. Ele dispõe de teoria e de uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino – aprendizagem e de uma teoria de desenvolvimento, até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional.

Podemos dizer que um modelo pedagógico dispõe de um modelo curricular e de modelo de formação contínua em contexto e desenvolvimento profissional.

No âmbito mais geral do modelo pedagógico definem – se as grandes finalidades educacionais e os seus consequentes objetivos, no âmbito mais restrito do modelo curricular elaboram – se orientações, umas mais gerais outras mais específicas, no que diz respeito à prática educacional.

O modelo curricular situa-se ao nível do processo ensino – aprendizagem e explicita orientações para a prática educativa nas várias dimensões: tempo, espaço, materiais, a interação como promoção da participação guiada, a observação e documentação como garante da presença da(s) cultura(s) da(s) criança(s) no ato educativo (ver quadro 4).

QUADRO 4
ASPECTOS CENTRAIS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA¹⁵



¹⁵ Oliveira-Formosinho, J. (1998). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho

Explicita orientações sobre o contexto educativo nas suas várias dimensões: a planificação como criação da intencionalidade educativa, a avaliação da criança como monitorização do processo de ensino – aprendizagem e a avaliação do contexto educativo como requisito para a avaliação da criança e como auto – monitorização por parte da educadora, os projetos com experiência da pesquisa colaborativa da criança, as atividades como jogo educativo, a organização e gestão dos grupos como garante da pedagogia diferenciada, a compreensão das inter relações entre todas estas dimensões, a compreensão das interfaces entre estas dimensões e as áreas curriculares integradas, as interfaces da escola com a comunidade educativa e as famílias e as interfaces com a creche e o ensino básico.

O modelo curricular baseia – se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da ação e sobre a ação. Podemos dizer que este é também importante na medida em que é, para o professor, um apoio na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam disposições para aprender (*Oliveira – Formosinho, 2004*). Ele é uma condição necessária, tanto quanto o modelo de formação continuada em contexto que permite recriar uma cultura educacional e uma epistemologia da prática congruente.

Podemos considerá-lo um apoio, quer para a criança, quer para o professor. Um apoio extremamente reflexivo, que pressupõe uma perspetiva para pensar a formação dos profissionais que optam por ele. A base epistemológica desse modelo de formação deve ser coerente com a base epistemológica do modelo curricular para a educação da criança. O modelo pedagógico pode ser usado como janela ou muro, pois pode facilitar ou dificultar a aprendizagem do professor e das crianças nos seus percursos de desenvolvimento, é uma gramática que cria linguagem, significados e uma estrutura conceptual e prática; é um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação. Tal como a gramática ele permite várias prosas e poesias, uma gramática curricular aberta à reconstrução individual e coletiva; possui uma didática flexível em permanente construção; é uma ponte entre as aprendizagens dos professores e as aprendizagens das crianças, entre os percursos de co – construção do conhecimento e da ética (*Oliveira – Formosinho, 2004*).

A sua principal função é levar o professor a pensar, construir e reconstruir a sua prática tendo como ponto de apoio a reflexão. Podemos dizer que o modelo curricular é um importante

andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um “habitus” para aprender (Oliveira-Formosinho, 2004).

1.1.5.1. Os primeiros modelos históricos

Os programas educativos para a infância, desenvolvidos nos séculos XVII e XIX, foram concebidos antes do estudo científico do desenvolvimento humano. O conhecimento das características da criança era intuitivo e os programas tinham por base concepções psicológicas relacionadas com o impacto das experiências no desenvolvimento das crianças (Spodek, 1991).¹⁶

Podemos salientar dentro destes modelos a *Escola de Tricô (Knitting School)* fundada por *Jean Frederick Oberlin*, na Alsácia, França por volta de 1767. A professora reunia, em círculo, com as crianças e tricotava enquanto conversava com elas. Este programa incluía exercício físico, jogos, trabalhos manuais, aprendizagem de História e Natureza através de imagens.

Outro modelo era a *Escola Infantil (Infant School)* criada em 1816, por *Robert Owen*, na Escócia. *Owen* tinha como preocupação as condições de vida e trabalho dos seus empregados, alguns dos quais tinham só seis anos.

Como último exemplo, temos o *jardim de Infância de Froebel* criado pelo mesmo, na Alemanha, em 1873. As ideias de *Froebel*, sobre a educação, refletiam a sua convicção de que a escola devia estimular o desenvolvimento natural da criança pequena. Para ele, as crianças eram como flores num jardim, que floresciam, se fossem devidamente tratadas. Froebel tinha fé na unidade do indivíduo, de Deus e da Natureza. O programa incluía o estudo da natureza, o trabalho sobre a língua e a aritmética, jogos e canções. De manhã o programa era ministrado às crianças e de tarde às mães, para que tivesse continuidade em casa.

1.1.5.2. Os modelos curriculares do século XX

Pouco antes do início do século XX foi criado o movimento do estudo da criança. Com o conhecimento crescente da forma como as crianças aprendem e como se desenvolvem, as novas influências vieram apoiar o currículo da primeira infância.

Como fazendo parte do século evidenciado temos as *Escolas Montessori*. A sua fundadora, *Maria Montessori*, era médica e começou por trabalhar com crianças com deficiência

¹⁶ Spodek, 1991 in Modelos Curriculares para a Educação de Infância, 1996.

mental. Mais tarde, aplicou o aprendido à educação de crianças “normais” na sua escola, a “*Casa dei Bambini*”. Assim como Froebel, *Montessori* acreditava que o conhecimento se baseava nas percepções que as crianças tinham do mundo. A educadora da escola *Montessori* assumia uma função de ensino indireto, preparando o meio e demonstrando o uso de materiais. As crianças podiam utilizar os materiais pelo tempo que quisessem desde que de forma adequada. A liberdade das crianças era temperada pelo seu amor à ordem.

Neste século temos também as *Nursery schools (Infantários)*, fundadas por *Margareth e Rachel Mcmillan*, num bairro londrino, em 1911. Estas irmãs estabeleceram um acampamento noturno ao ar livre, passando algum tempo abriram o infantário diurno, onde as crianças podiam usufruir dos benefícios da vida ao ar livre e de uma boa alimentação.

Nos anos 60 e 70, vários fatores sociais, políticos, económicos e ideológicos provocaram algumas transformações profundas na educação de infância. Uma delas foi o interesse renovador da comunidade científica no papel do meio no desenvolvimento humano.

Investigadores, como *Hunt e Bloom*, iniciaram uma série de programas para a primeira infância, com o objetivo de estudarem os efeitos dos programas experimentais de intervenção inicial em crianças vindas de famílias de baixos rendimentos.

Surgiram modelos, como o *Head Start*, que sugeriam que os professores apoiassem a aprendizagem através das vivências e fossem sensíveis aos interesses imediatos das crianças.

Nos anos 60, havia várias abordagens, diferentes, muitas desenvolvidas com o apoio de fundações privadas. Estas abordagens podiam ser classificadas em quatro categorias gerais: os programas *Montessori*, os programas behavioristas, os programas de educação aberta e as abordagens construtivistas.

Os programas behavioristas centravam-se nas competências académicas. Os programas construtivistas centravam-se no desenvolvimento dos processos cognitivos. Os modelos de educação aberta tinham objetivos educativos mais amplos e consideravam as competências de expressão e a autonomia pessoal tão importantes como os processos cognitivos e a preparação académica.

Uma das abordagens construtivistas mais conhecida é o currículo High Scope de Orientação Cognitivista.¹⁷

Este currículo tem como fundamento o facto de que a criança deve estar ativamente envolvida na aprendizagem e deve construir o conhecimento a partir da intenção com o mundo

¹⁷ Hohmann, Banet & Weikart, 1979 in Modelos Curriculares para a Educação de Infância, 1996.

que a rodeia. O professor tem como papel proporcionar à criança experiências variadas e ajudá-la a pensar sobre essas experiências, através do uso de questões que suscitam a reflexão e permitam desafios. A rotina diária, numa sala High Scope, envolve tanto o professor como as crianças no planeamento do que a criança vai fazer na execução das atividades e na reflexão sobre o que foi feito.

1.1.5.3. O Currículo High Scope

As finalidades da educação pré-escolar que se estabelecem dependem do que se pensa ser o mundo, o Homem, a Natureza, a criança, a aprendizagem, o desenvolvimento e, também, o momento histórico e o contexto social e cultural.

O currículo *High Scope* situa-se no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância.

Em 1962 nasce aquela que representa a primeira pedra do que é hoje o currículo *High Scope*. Este projeto situa-se no contexto do movimento de educação compensatória (primeira fase) dos anos 60 e no âmbito das preocupações com a igualdade de oportunidades educacionais. Tinha como pressupostos a aprendizagem através da ação da criança e um currículo que se dirigia ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização escolar futura.

As tarefas Piagetianas surgem numa segunda fase. Nesta fase o currículo, designado como “currículo de Orientação Cognitivista”, assenta na: definição do desenvolvimento psicológico como sendo finalidade da educação; definição do papel do professor como sendo promotor do desenvolvimento psicológico da criança; criação e utilização de tarefas e questões que promovam as estruturas próprias de cada estágio e que permitam que a criança avance para o estágio seguinte; e, por último, criação de uma rotina diária estável com um ciclo central de planeamento.

Numa terceira fase evidenciam-se as experiências chave. Como características diferenciadoras destacam-se a organização da atividade educacional em torno da “experiência – chave” e a reconceptualização do papel do adulto. Ou seja, o papel do adulto é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem, este passa a ter um papel menos diretivo e mais de suporte e apoio.

Numa quarta fase a atividade do educador é a de preparar o espaço, materiais, experiências para que a criança possa ter atividade auto-iniciada. O adulto observa e apoia, fazendo depois a análise da observação e tomando decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual. A criança é então o motor da aprendizagem no diálogo.

Resumidamente podemos dizer que o currículo High / Scope é uma abordagem aberta de teorias do desenvolvimento e práticas educacionais. Atualmente este currículo é usado em milhares de programas de educação de infância nos Estados Unidos e noutros países. Baseado nas ideias de Piaget acerca do desenvolvimento infantil, o Currículo High/Scope considera a criança como um aprendiz ativo que aprende melhor a partir das actividades que ela mesma planeia, desenvolve e sobre as quais reflete. Os adultos organizam as áreas de interesse no ambiente de aprendizagem; mantêm a rotina diária que permite às crianças o planeamento e realização das suas próprias atividades; e ajudam – as a refletir sobre as mesmas. Têm ainda como tarefa motivá – las para experiências – chave, ajudá – las a fazerem escolhas, a resolverem problemas e a envolverem – se em atividades que promovam o desenvolvimento intelectual, social e físico. Décadas de pesquisas indicam que isto funciona, promovendo significativamente as oportunidades de vida das crianças participantes.

1.1.5.4. As diversas componentes da estrutura curricular High Scope

Da estrutura curricular *High Scope* fazem parte as componentes: organização do ambiente físico, a rotina diária, e a interação adulto – criança.

Nas salas de educação de infância, que assentam numa orientação construtivista, existem normalmente áreas diferenciadas de atividade. Permitindo à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. A organização desta sala não se mantém fixa, vai-se reorganizando com o desenrolar do jogo quotidiano. Neste tipo de sala está bem assente o papel da família e cultura envolvente.

Relativamente ao tempo cabe ao educador criar a rotina diária e proporcionar momentos de aprendizagem experienciada. Numa escola *High Scope* a rotina diária é previsível, constante. A criança sabe o que a espera.

Como já foi referido, nesta escola o adulto tem como papel o de criar situações que desafiam o pensamento atual da criança e provocar o conflito cognitivo que a levará posteriormente ao conhecimento.

Enquanto educadores e supervisores temos que estar devidamente formados e informados sobre todos os modelos pedagógicos passíveis de serem desenvolvidos nas salas de jardim de infância. Partindo de uma formação inicial de carácter mais construtivista em que o Modelo mais evidenciado é o Currículo High Scope, os supervisores enquanto detentores de papéis de carácter relevante de reflexão e aprendizagem, devem saber aproveitar todas estas diferentes perspectivas, retirando aspetos que se possam interligar e que se tornem enriquecedores à prática pedagógica dos profissionais de educação e sujeitos envolvidos, como estagiários e crianças, tornando-os ativos, participativos e construtores das suas próprias aprendizagens e conhecimento.

CAPÍTULO 2. A supervisão na formação inicial de educadoras de infância

2.1. O Profissional Reflexivo

Os profissionais da prática pedagógica têm várias funções, todas elas de grande responsabilidade. Eles solucionam problemas mediante a aplicação da teoria e da técnica que adquiriram. Um profissional tem que ser capaz de reconhecer e dar resposta aos vários problemas ou conflitos que apareçam.

O conhecimento da ação, e a reflexão da mesma, formam parte das experiências do pensar e do fazer. *Hughes (1959)* define o profissional como alguém que recorre ao conhecimento extraordinário em assuntos de grande importância humana.

Schon (1992) considera a prática profissional como a competência de uma comunidade de práticas que partilham as tradições de uma profissão. Partilham a linguagem, instrumentos e meios. Cada profissão diferencia – se pelas suas sub especializações nas experiências e perspectivas e nos seus tipos de atuação.

O conhecimento da ação de um profissional está estruturado segundo o contexto social e institucional que faz parte de uma comunidade de práticos. O conhecimento na prática exercita – se nos âmbitos institucionais próprios da profissão e organiza – se em função das suas unidades características de atividade e da sua prática.

Um prático competente preocupa – se sempre com os instrumentos. Tenta encontrar meios mais idóneos para a obtenção de determinados fins.

A competência profissional consiste na aplicação de teorias derivadas da investigação científica e na solução de problemas na prática. Segundo esta perspectiva podemos distinguir dois tipos de situações da prática e duas formas de conhecimento. Existem situações familiares em que o prático pode resolver o problema mediante a aplicação rotineira de ações, regras e procedimentos derivados do conhecimento profissional. Existem outras situações que não são tão familiares e em que o problema não é resolvido inicialmente devido ao facto de não haver um ajuste entre as características da situação e as teorias e técnicas.

Quando aprendemos uma prática iniciamos as tradições de uma comunidade de práticos. Aprendemos as suas limitações, certezas, linguagens, os seus exemplos, e os seus padrões de conhecimento na ação.

Os estudantes aprendem fazendo, reconhecendo e aplicando o que aprenderam e refletindo sobre a sua prática.

2.2. Formação Prática

A formação prática é um processo longo e complexo, de ciclo de vida. Nas sociedades de hoje as pessoas começam cedo e acabam tarde no “ofício de aluno”. Há um prolongamento da vivência do papel, funções e interações do aluno. Com essa vivência alarga – se a aprendizagem do desempenho docente profissional. O ofício do aluno permite aprender muito sobre o desempenho prático docente (*Oliveira-Formosinho, 2005*). A formação prática dos professores é um conceito abrangente da qual fazem parte o ofício do aluno, a prática docente dos formadores e a componente da prática pedagógica (*Formosinho, 2001*).

Oliveira-Formosinho (2005) diz – nos que a formação prática da educadora / professor é um processo complexo que se divide nas seguintes etapas:

- **Etapa Inicial:** *ofício de aluno na escola infantil e na primeira série do ensino fundamental;*
- **Etapa Intermédia:** *ofício de aluno no ensino secundário (aprendizagem por disciplinas);*
- **Etapa da Formação Profissional:** *ofício de aluno na escola de formação de professores e nos estágios;*
- **Etapa Prática da Formação:** *ofício de estagiário nas escolas cooperantes.*

A finalidade da formação é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e, ao mesmo tempo, responsável.

A pedagogia que o aluno vivencia, o desempenho docente que observa, experimenta e interpreta, constituem – se na primeira fase de aprendizagem do que é ser professor. A segunda etapa reside na fase do ensino secundário, que se organiza por disciplinas. Se na primeira etapa encontramos características de ensino – aprendizagem, na segunda podemos ter um corte experiencial. Na terceira e quarta etapas, o ofício do aluno é desempenhado em contexto de formação de professores ou na instituição onde está a realizar a formação profissional ou nas chamadas “escolas cooperantes” que colaboram com a instituição de formação e onde os futuros educadores fazem a prática pedagógica (*Oliveira-Formosinho, 2005*).

No plano de estudos do curso de Licenciatura em Educação de Infância anterior a Bolonha a prática pedagógica tinha início nos primeiros anos e prolongava – se ao longo do curso, com a entrada progressiva no mundo profissional da docência, da escola e, também, dos

contextos envolventes. Nesta fase final, que se denominava de estágio, o aluno era acompanhado, orientado e levado a refletir sobre a sua prática. Nos planos de estudo após Bolonha o estágio faz parte, sobretudo, de um 2º ciclo de estudos denominado por Mestrado, ainda que na licenciatura em Educação Básica, a qual precede o dito mestrado, se incluía uma breve componente de iniciação à prática profissional.

O contexto real permite ao futuro educador / professor desenvolver as competências e as atitudes necessárias para um desempenho responsável, consciente e, ao mesmo tempo, eficaz. A prática pedagógica final é uma componente estruturante de qualquer modelo de formação profissional e constitui – se numa instância importante da relação entre a comunidade académica e a comunidade profissional. Esta tem uma função de avaliação e de certificação profissional individual (*Formosinho, 2001*).

A prática pedagógica é uma componente intencional da formação de professores que procura iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente. A prática pedagógica inicial tem início na observação de contextos, continua com a observação de aulas e de crianças e assume forma de prática docente pontual nas turmas dos professores cooperantes. A prática pedagógica final, ou seja, o estágio, é uma fase de prática docente acompanhada, orientada e refletida que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global. A prática pedagógica que desenvolve aprendizagens profissionais necessita de processos de supervisão.

Segundo *Formosinho (2001)*, a docência é uma atividade de serviço, em que o professor, para além de um especialista numa área do saber, é um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano.

A docência tem algumas especificidades, entre as quais se destacam:

- a) *É uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores;*
- b) *O professor transmite conhecimentos e atitudes sobre esse processo de ensino, pelo que diz e também pelo que faz;*
- c) *Há menos instâncias de regulação externa do que noutras profissões;*
- d) *A maioria dos professores é recrutada e colocada pelo estado, ou seja, é funcionário público;*
- e) *As instituições de formação concedem a titulação académica, o grau profissional, a licença individual para ensinar e a classificação profissional (Formosinho, 2001).*

Sendo assim, *Formosinho (2001)* diz-nos que *a regulação da formação de professores assume um carácter diferente da regulação noutras profissões, dadas as especificidades quer da docência como profissão, quer dos contextos sociais e das práticas educativas.*

Para além das especificidades da docência, o autor também evidencia etapas na formação prática, sendo as quais: o desempenho do ofício de aluno (*a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da docência*), a prática docente dos seus formadores no curso de formação inicial e a prática pedagógica, dado que esta visa iniciar os alunos na docência.

Na formação de professores a transmissão da base da legitimidade profissional ocorre de forma direta e indireta, devido à convergência entre o ofício do formador, o ofício para que o formando está a ser formado e o modo de formação. Daí que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem na profissão.

A formação prática está, sem qualquer dúvida, ligada à avaliação e à certificação profissional, sendo estas muito importantes para o futuro exercício da docência.

2.3. Supervisão da Formação Prática

(...) Podemos definir supervisão pedagógica na formação inicial de professores como um processo em que um professor experiente orienta, em contexto escolar, um candidato a professor na sua aprendizagem experiencial do desempenho docente numa sala de aula e numa escola, apoia a sua iniciação ao exercício pleno da profissão docente e ao início do seu desenvolvimento profissional numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e, no fim, certifica as aprendizagens obtidas, através da aprovação no estágio e consequente concessão da licença para ensinar. (...) (*Oliveira-Formosinho, 2002*).

Podemos dizer que o conceito de supervisão é polissémico porque se refere a uma sociedade, a uma cultura, a filosofias educativas, a políticas educativas, a teorias de formação de professores, a concepções de formação do professor e da escola. A supervisão não só é exercida no âmbito da formação de professores como também no âmbito da gestão organizacional das escolas, da avaliação dos professores e escolas, da inspeção da educação ¹⁸.

As definições de supervisão pedagógica vão desde as que acentuam a ênfase tradicional na dimensão inspetiva, na avaliação, administração e controlo dos professores e do ensino às que enfatizam a dimensão de orientação para o serviço.

¹⁸ Oliveira-Formosinho, 2002, "A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade prática", GEDEI nº 4, p. 43

A supervisão pedagógica pode acontecer em vários contextos formativos: há supervisão na formação inicial de professores, no âmbito do estágio, na formação especializada, na formação contínua e na formação em contexto. Em todos os contextos deve ter um papel determinante no desenvolvimento profissional dos professores.

A supervisão é uma atividade de apoio, de colaboração profissional, em contexto. Este apoio não é só para o aluno mas também para as crianças. Também a podemos considerar como que um processo em que o professor experiente orienta um candidato a professor no seu desempenho docente e apoia a sua iniciação ao exercício pleno da profissão docente.

A supervisão é a aprendizagem guiada em contexto social e pedagógico (*Oliveira-Formosinho, 2002*). Para se ser um bom supervisor tem que se ter um bom conhecimento de pedagogia. A pedagogia é plural, é ambígua. Envolve uma relação triangular entre a teoria, a prática e as crenças. Daí ter sido necessário criar uma pedagogia alternativa – construtivista capaz de promover: o desenvolvimento, a estruturação da experiência, o envolvimento no processo de aprendizagem, a construção das aprendizagens e capaz de dar significado à experiência.

As teorias pedagógicas são importantes na medida em que a aluna de prática experiencia a técnica pedagógica.

Todos nós aprendemos uns com os outros e um dos objetivos da supervisão é ajudar a desenvolver capacidades de auto – supervisão.

Sabemos que a formação inicial é apenas uma etapa na formação que hoje designamos por formação ao longo da vida. Foi estabelecida uma ligação entre o que dávamos o nome de formação inicial e de formação contínua, a linha divisória temporal que existia entre as duas simplesmente desapareceu.

A prática pedagógica é muito importante na formação de professores e é um processo lento que se deve prolongar com a formação contínua.

O supervisor ou orientador pedagógico deve ajudar o estagiário a desenvolver-se e a aprender como o adulto e profissional que é. O orientador exerce uma influência direta sobre o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, e uma influência indireta sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças a quem ele ensina.

O processo de supervisão envolve não só a capacidade de observação mas também a reflexão e intuição necessárias para compreender as razões e o alcance dos fenómenos

observados e as motivações dos sujeitos implicados. Podemos dizer que exige várias dimensões: a analítica e de investigação e consequentemente a experimentação, avaliação e formação.

O Supervisor deve procurar desenvolver algumas capacidades e atitudes nos seus estagiários entre as quais: espírito de auto – formação e desenvolvimento; capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas; capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria; capacidade de refletir e fazer críticas de modo construtivo; entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes; capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo (*Alarcão, Tavares, 2003*).

Sabemos que o Supervisor é muito importante para o estabelecimento de um clima afetivo-relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do formando.

Segundo *Mosher e Purpel (1972)* há seis características que o supervisor deve manifestar: sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas; capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar causas que lhes deram origem; capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; skills de relacionamento interpessoal, responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.

É de facto importante prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar/ponderar, orientar e condicionar (*Glickman, 1985*).

O supervisor é o primeiro professor do aluno-estagiário na prática, como que um espelho. *Dewey (2002)*, grande educador americano, advogava que os candidatos a professores deviam, antes de mais, observar professores em interação com os seus alunos para verificar como reagem um com o outro, só depois deveriam participar em atividades.

O Supervisor é alguém que faz integração, que favorece a participação, que regula, que avalia (*Oliveira-Formosinho, 2002*).

2.3.1. Funções da Supervisão Pedagógica

Como dissemos anteriormente a supervisão pedagógica na formação inicial de professores pode ser vista como um processo no qual um professor experiente orienta, em contexto escolar, um candidato a professor na sua aprendizagem experiencial do desempenho

docente numa sala de aula e na escola. Apoia a sua iniciação ao exercício pleno da profissão docente e ao início do seu desenvolvimento profissional numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e certifica as aprendizagens obtidas pela aprovação no estágio e consequente licença para ensinar (*Oliveira-Formosinho, 2002*).

Nesta definição podemos evidenciar as várias funções da supervisão, que são: a regulação dos processos de aprendizagem profissional, o prognóstico sobre o sucesso futuro de cada professor, a certificação académica, a certificação profissional e a validação social.

A função de regulação dos processos de aprendizagem profissional é a que desencadeia mecanismos adequados para promover e regular o processo de ensino – aprendizagem profissional.

A função antecipativa é a que realiza um prognóstico sobre o sucesso futuro de cada professor.

A função de certificação académica está relacionada com a recolha de informações úteis sobre o processo e os produtos da aprendizagem profissional para identificar as aprendizagens realizadas e validar academicamente as competências profissionais adquiridas.

A função de certificação profissional apela à recolha de informações úteis para identificar os candidatos a professor com competência para receber a graduação e a certificação que lhe vão permitir entrar no mercado de trabalho.

Por fim, a *função de validação social* da profissão docente implica um processo de credibilização social das outras funções, na comunidade profissional, comunidades educativas e na sociedade em geral (*Oliveira-Formosinho, 2002*).

As funções da supervisão são várias, cada cenário de supervisão e seus contextos sociais e educativos acentuam mais uma(s) em detrimento das outras.

A supervisão pedagógica, como iniciação a uma profissão, pressupõe uma concepção de docência, de professor, de escola, implica uma filosofia educativa, uma teoria de formação de professores, uma pedagogia (*Oliveira-Formosinho, 2002*).

2.3.2. A Supervisão ao Serviço de uma Pedagogia da Infância

A pedagogia da infância é o núcleo da aprendizagem experiencial profissional. A aprendizagem que a estagiária faz quando participa na sala de educação de infância, no processo de aprendizagem – ensino que o supervisor cooperante constrói com o grupo de crianças é referida pela investigação como central para o aprender da profissão.

Como já foi dito anteriormente, segundo *Formosinho* (2001), a docência é uma profissão que também se aprende pela vivência da discência, ou seja, pela experiência de pedagogias mais ou menos explícitas. A pedagogia dos supervisores é uma outra aprendizagem da profissão.

A pedagogia de infância explícita torna – se o primeiro sustentáculo da aprendizagem profissional. Um aprender pela observação e participação no processo de desenvolvimento curricular, vivenciado pelo estagiário, na observação quotidiana da ação profissional do supervisor.

Segundo *Oliva* (1998), a pedagogia da infância é um sustentáculo do processo de supervisão porque se entende que a supervisão de estagiários e as aprendizagens curriculares das crianças são realidades indissociáveis. É, também, um sustentáculo porque permite a experiência do aprender observando, escutando, sentindo e dialogando sobre a experiência multisensorial.

As cem linguagens profissionais constroem – se usando – as de uma forma reflexiva (*Oliveira-Formosinho*, 2005).

2.3.3. A Atuação do Supervisor Cooperante no Processo de Supervisão

O supervisor e o estagiário formam uma equipa educacional que trabalhará em contexto durante um determinado tempo, de uma forma colaborativa, com a equipa universitária, no processo de aprendizagem profissional do estagiário.

QUADRO 5

PARTILHA DE REFERENCIAIS E DE PRÁTICAS



Oliveira-Formosinho 2005

Esta aprendizagem profissional é feita em dupla comunicação. Comunicação com o supervisor e comunicação com o referencial educacional. Quando falamos de comunicação referimo – nos à reflexão na e sobre a ação, através do diálogo constante entre os atores deste

processo. É um processo de partilha e “projetação”, ação e reflexão. O supervisor aceita o estagiário na sua prática curricular e dispõe – se a deixá – lo observar o seu fazer, a dialogar sobre o saber fazer, a questionar sobre o porquê das suas atitudes.

Isto significa que o supervisor comunica com a ação profissional e partilha essa comunicação. Esta é uma partilha de um conhecimento que é construído na ação, através do diálogo e reflexão constante. É uma tarefa de acompanhamento, que visa o apoio e a orientação.

O estagiário vai tomando consciência de si próprio, apoiado pelo facto do supervisor lhe ter dado a possibilidade de partilhar a ação e o processo pessoal de “fala” da situação profissional.

O ver, agir e refletir em contexto social de partilha e de apoio são deveras importantes.

2.4. Modelos de Supervisão

Segundo *Tracy (2002)*, os modelos de supervisão têm potencial para tornarem igualmente acessíveis novas perspectivas de compreensão da investigação e da prática sobre supervisão e para restringirem as nossas visões. *Sergiovanni e Starratt (1993)* descrevem os possíveis perigos e benefícios dos modelos utilizando a metáfora dos muros e das janelas:

Os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas.

Segundo os mesmos autores (1993) temos três possíveis objetivos: a avaliação administrativa, que é utilizada para tomar decisões administrativas; a avaliação sumativa da supervisão, que é utilizada para uma reflexão periódica profunda, para avaliação do crescimento; e a avaliação formativa da supervisão, para o crescimento reflexivo contínuo.

O modelo tem por objectivo assistir e avaliar os professores e o objetivo da supervisão é o de responder aos interesses do professor, o seu crescimento e desenvolvimento individual, dado que ele é o principal beneficiário da supervisão.

Segundo *Tracy (2002)*, a maioria dos modelos baseiam-se nas seguintes premissas:

- *O professor é o protagonista no processo de transmissão do ensino;*
- *O ensino é um acto observável;*
- *O acto de ensinar ocorre num tempo e lugar predeterminados, nos quais o supervisor pode estar presente;*
- *Os comportamentos de ensino do professor e as interações com os alunos são acontecimentos significativos a observar no ambiente de aprendizagem;*
- *A interacção professor – supervisor é um meio eficaz de identificação dos aperfeiçoamentos pedagógicos necessários;*
- *A interacção professor – supervisor deveria ocorrer face a face.*

Tracy (2002) diz-nos também que a supervisão como campo de estudo e como prática deverá acompanhar e desenvolver-se em harmonia com o carácter em mutação do ensino.

Alarcão e Sá Chaves (1994), e mais tarde *Oliveira-Formosinho (1997)*, conceberam uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos futuros educadores e professores que se inspira no modelo de desenvolvimento humano da autoria de *Bronfenbrenner (1979)*. Neste modelo a supervisão assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional. Segundo *Oliveira-Formosinho*, este modelo é partilhado pelas supervisoras; torna as transições instigadoras de conhecimento; há uma pedagogia diferenciada. A formação de professores é instrumental para as aprendizagens das crianças.

Sendo assim um serviço à sociedade; é democrático, respeita o plural; visa o apoio e a creditação; procura integrar a formação, experimentação e pesquisa.

2.4.1. O Modelo Ecológico e Sócio – Construtivista de Supervisão

O modelo ecológico de supervisão situa – se na perspetiva da supervisão como apoio à formação e inovação, procurando a melhoria do desempenho docente. Este modelo tem sido usado na formação profissional de ciclo de vida.

O modelo ecológico conceptualiza a formação de educadoras de infância e o seu desenvolvimento como um processo de ciclo de vida e o processo de formação profissional como processo permanente. A formação inicial está ligada à formação contínua. Como nos diz

Spodek, a formação inicial é como que o período de gravidez, em que estamos protegidos, a formação contínua representa a vida após o nascimento, em que embora não estejamos tão protegidos precisamos de ser constantemente alimentados para que nos possamos desenvolver saudavelmente.

A prática representa a aprendizagem experiencial em contexto de trabalho. Proporcionará ao futuro educador / professor aprendizagens diferentes das fornecidas pelas disciplinas curriculares.

As responsabilidades profissionais da supervisão variam consoante nos situamos na formação inicial ou na formação contínua. A primeira trata de orientar candidatos a professores, inexperientes e que se encontram em transição ecológica. A estes futuros professores será concedido um certificado de aptidão individual para ensinar.

A supervisão pedagógica é um processo para promover processos (Oliveira-Formosinho, 2005). É um processo de apoio ao processo de aprendizagem profissional do educador estagiário, que está ao serviço do processo de aprendizagem dos alunos em contexto de uma sociedade que tem uma tradição cultural que envolve normas, saberes, crenças e valores.

Oliveira-Formosinho (2005) define a supervisão ecológica como um processo formativo de promoção homológica e contextual de processos de formação e aprendizagem.

A supervisão é vista assim como um processo que visa a contextualização e consolidação das diversas aprendizagens do estagiário, envolvendo-o e promovendo-o como parte integrante e primordial no contexto da aprendizagem.

2.4.2. Conceitos Centrais da Perspetiva Ecológica de Supervisão

O modelo ecológico de supervisão utiliza o conceito de integração ao nível dos objetivos. Esta integração será a resposta para a necessidade de avaliar e de apoiar os estagiários no objetivo de crescimento profissional.

Este conceito surge também ao nível da integração das necessidades dos educadores em formação, da integração dos diversos objetivos de aprendizagem, da integração das diversificadas necessidades das crianças e da integração da sala e organização. Estamos perante um conceito central do modelo.

Sendo necessário responder ao desafio da complexidade crescente da integração do estagiário na sala e organização, da integração dos processos de aprendizagem, a competência

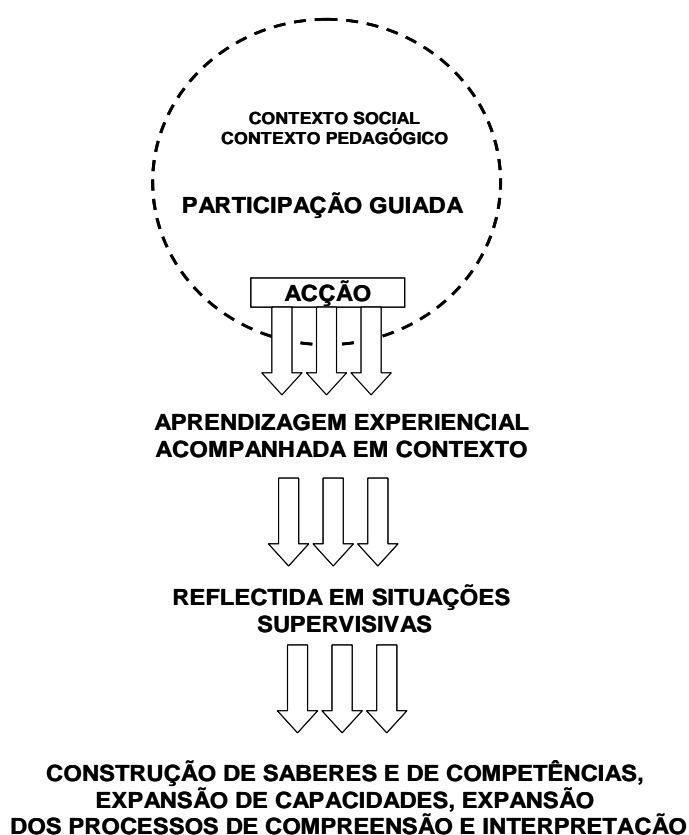
profissional que o estagiário desenvolve está ligada às competências que a aprendizagem da criança promove.

Outro conceito que revela a fundamentação construtivista incorporando os princípios da aprendizagem do adulto, é o conceito de aprendizagem profissional como “participação guiada”. A aprendizagem profissional como participação guiada é inseparável de um contexto pedagógico onde o futuro educador participa ativamente no âmbito educativo e transforma a experiência em saberes e significados, na companhia de profissionais experientes. Nesta aprendizagem todos são importantes: colegas, auxiliares da ação educativa e as próprias crianças.

A aprendizagem profissional desenvolvida pela participação guiada em contexto, traz consigo exigências sobre as características do contexto. Os contextos não são todos iguais nem igualmente favoráveis à aprendizagem da pedagogia de infância que respeita os direitos da criança e a vê como um ser competente para co – construir conhecimento e cultura (*Oliveira-Formosinho, 2005*).

FIGURA 2

PARTICIPAÇÃO GUIADA



Oliveira-Formosinho 2005

A mediação é outro conceito. Neste, o supervisor é parte integrante da relação. Quer o supervisor quer o formando continuam a desenvolver – se no interior do processo que dinamizam. E é neste interior que o supervisor faz a mediação, constrói pontes entre o que o estagiário já sabe e o que vai aprender (*Rogoff, 1990*). O supervisor guia, medeia na sala e escola. Para tal é preciso ler e interpretar a experiência, criar pontes para a auto – complexificação do estagiário como educador em formação, num contexto profissional reflexivo e autónomo, que resolve problemas e promove mudanças quando necessário (*Garmston et. Al., 2001 in Perspectivas para a educação infantil, 2005*).

O supervisor cooperante lê e interpreta os dados da experiência que revelam crescimento e medeia para que se desenvolva um processo de crescimento profissional. Os processos de mediação são de natureza reflexiva, participativa e também colaborativa. A ação educativa no âmbito da supervisão pode constituir – se em ciclos de investigação – ação. Sendo assim um processo reflexivo composto por momentos de planificação, ação, observação e reflexão.

Promover a pesquisa conjunta da equipa educativa (estagiário, supervisor cooperante e supervisor da universidade) é uma tarefa complexa que exige formação, tempo e colaboração para se construir em mediação de aprendizagens. Nenhum destes papéis é passível de um horário e disponibilidade rigoroso. Para estarmos aptos como supervisores e educadores necessitamos de uma formação constante e contínua que nos permita dar resposta a todas as situações que nos apareçam e que tenham como objetivo a tarefa EDUCAR. Só uma boa formação, curiosidade e, sobretudo, vontade de estar em constante evolução e aprendizagem, nos permite uma adequada reflexão da componente prática. Os três papéis mencionados são deveras importantes na formação de um bom profissional. Ambos têm saberes e aprendizagens a colocar em prática e necessitam de tempos de reflexão em equipa para promoverem uma educação contextualizada e atenta aos principais intervenientes deste processo, que são as crianças. Uma prática reflexiva ajuda-nos a crescer enquanto profissionais e prepara-nos para todas as divergências, obstáculos e meras situações que possam surgir no nosso dia-a-dia e a que, de outra forma, não teríamos resposta. Nesta “peça”, em que somos meros atores, estamos todos incumbidos de educar e reeducar, aprender e reaprender. Esta não é uma tarefa singular, daí falarmos sempre de equipa educativa.

2.5. O Projeto Infância

O *Projecto Infância* é um projeto de investigação e intervenção no âmbito da metodologia de educação de infância, realizado por uma equipa de docentes investigadores do Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância da Universidade do Minho.

O Projeto Infância desenvolve o modelo ecológico – construtivista. Este projeto funciona em rede, representa um mesossistema. Esta rede é o conjunto de interações e inter-relações entre a equipa universitária e a equipa do terreno. *Essas inter-relações representam interações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação, entre a reflexão e a formação, entre a universidade e o jardim de infância, entre a sala de práticas e a sala da futura actividade profissional da (ex-) estagiária (Oliveira-Formosinho, 2002).*

No modelo ecológico a supervisão é concebida como apoio à formação e inovação em que as educadoras necessitam de conceptualizar a sua ação como ligada aos conhecimentos, técnicas e destrezas que sustentam a sua profissionalidade e promovem o processo de desenvolvimento da estagiária.

A supervisão é, assim, um processo para promover processos (Oliveira-Formosinho, 2002).

Este projeto tem como objetivo identificar modelos de qualidade para a educação de infância e contextualizar para a realidade portuguesa esses modelos. O primeiro modelo a ser contextualizado é o modelo curricular *High Scope*.

O *Projecto Infância* tem três vertentes: a investigação, a formação e a intervenção no terreno.

A investigação incide na identificação de modelos de qualidade e na investigação de campos de processos e resultados dos modelos contextualizados nas salas de educação pré-escolar que fazem parte do projeto.

A formação dos educadores de infância envolvidos no projeto faz-se no âmbito da formação especializada e no âmbito da formação contínua.

A intervenção no terreno é feita através da aplicação dos modelos contextualizados. Como já foi referido, o primeiro modelo a ser contextualizado é o *High Scope*, a sua aplicação é feita por educadoras em formação no curso de estudos superiores especializados e na supervisão de alunas estagiárias dos cursos de formação inicial.

O *Projecto* é financiado pela Fundação Aga Khan e pela Fundação Calouste Gulbenkian.

A premissa básica do *Projecto* é o construtivismo – o Homem constrói o seu próprio conhecimento na interação com os objetos, as ideias e as pessoas e é a qualidade dessa interação que determina a qualidade dessa construção. Um corolário das duas premissas diz-nos que os contextos de vida da criança e do adulto têm que estar adequados ao tipo de interação que propicia a construção de conhecimento. Tomando por exemplo o programa *High Scope* podemos verificar que a preocupação com a interação construtora de conhecimento começa ao nível do mundo físico dos objetos. Neste programa a preocupação com a interação construtora de conhecimentos prolonga-se ainda na organização de uma rotina diária. Este corolário prático está presente ainda na atenção prestada pelo *Projecto Infância*, quer à criação do espaço exterior (recreio), quer à interação no seio da família e da comunidade.

O adulto aprende a construir um ambiente onde a criança se pode iniciar, interagindo, e a ajudar a criança a desenvolver a interação. Quer a criança, quer o adulto têm um papel interativo. Neste ambiente o adulto e a criança constroem conhecimento e desenvolvem afetos. A criança cresce e apropria-se da cultura envolvente e o educador recria-se profissionalmente.

O *Projecto Infância* assume que a chave da qualidade da educação pré – escolar é a educadora porque cabe a ela a atualização das potencialidades que qualquer currículo de qualidade tem para oferecer à criança. Só o trabalho da educadora e da sua equipa permitem essa qualidade.

2.5.1. A Perspetiva Construtivista do Projeto Infância – A Supervisão Como Um Processo Para Promover a Formação Prática

O modelo ecológico de supervisão da formação prática das educadoras de infância sustenta – se na pedagogia construtivista, nos modelos pedagógicos construtivistas para a educação de infância.

As plataformas de sustentação do modelo ecológico são a: pedagógica, epistemológica, organizacional, da teoria de supervisão. Surge assim uma perspetiva ecológica, construtivista e que se centra nos modelos pedagógicos para a educação de infância e na formação construtivista de professores.

A prática pedagógica é, essencialmente, uma aprendizagem experiencial em contexto de trabalho. Faz parte do processo de formação, como sendo uma componente que providencia novas experiências de formação que podem levar a novas aprendizagens, quer a nível das

competências do desenvolvimento profissional e pessoal, quer a nível da meta cognição profissional, quer a nível do contexto de trabalho.

Assim sendo, a definição das finalidades centrais da prática pedagógica situam-se quer no âmbito da pessoa quer no da profissão, quer no domínio do “privado”, quer no do “público”, abrangendo não só a maturidade sociopessoal como também as competências práticas. O candidato a professor é o co – construtor do conhecimento prático e teórico. Estas finalidades fazem – se num contexto, onde se desenvolvem interações, papéis e funções. A participação organizacional é parte dessa experiência profissional (Oliveira-Formosinho, 2002).

A concretização desta perspetiva construtivista exige práticas congruentes: de formação, de formalização do projecto, de supervisão, de pesquisa e de avaliação.

Em torno das práticas de formação desenvolveu – se um ciclo sistemático de formação dos modelos construtivistas, como sendo gramática para ação, reflexão e pesquisa, no âmbito da formação inicial, da formação especializada, da formação graduada, da formação contínua, no âmbito da formação da equipa universitária.

As práticas de formalização do projeto incorporaram – se na supervisão devido ao reconhecimento da negatividade de situações de práticas pedagógicas sem projeto, ou com um projeto muito vago, que levaram à pouca clareza das situações e à diluição de responsabilidades. Assim sendo, a prática pedagógica passou a ser vista como a construção e desenvolvimento de um projeto, escrito e público, flexível e aberto, que representa uma proposta fundamentada para a ação (Oliveira-Formosinho, 1997).

Relativamente às práticas de supervisão pedagógica, foram criadas práticas de acompanhamento dos formandos e dos processos, realizadas numa perspetiva clínico – colaborativa e reflexivo – crítica, das quais se salientam: as visitas de observação, conferências de supervisão, reuniões de equipa de centro, portfólios, fotografias, gravações.

As práticas de avaliação situam – se ao nível dos contextos, dos processos e dos resultados. Passou – se a avaliar a criança tendo em conta os seus contextos e as interações adulto – criança.

As práticas de pesquisa estão situadas em várias dimensões: *o crescimento da aluna de práticas ao nível da interacção adulto – criança, o desenvolvimento profissional da supervisora cooperante, as estratégias de planificação, o envolvimento da criança nas actividades e projectos, a aprendizagem curricular da criança, os portfólios como instrumentos de pesquisa da acção profissionalizante, o desenvolvimento profissional da*

equipa universitária do projecto, a construção da comunidade prática (Oliveira-Formosinho, 2002).

CAPÍTULO 3. Os portfólios como mediadores da supervisão

3.1.0 Portfólio de Investigação

O instrumento a ser utilizado e que será parte integrante de toda a investigação e no qual serão inseridas/os: fotografias, entrevistas, registos de observações entre outros, é o portfólio. Este instrumento é inovador e o seu uso na educação constitui cada vez mais uma estratégia que visa corresponder à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino – aprendizagem de forma a assegurar – lhe uma melhor compreensão e, assim, uma maior qualidade (Sá-Chaves, 2000).

Este instrumento vai ajudar-nos a compreender melhor a realidade diária de uma sala de jardim de infância, dando-nos de uma forma mais precisa e contextualizada relatos de todos os profissionais de educação implicados, fazendo também a ponte entre pareceres diferentes, assim como vivências partilhadas, por ambos no contexto estudado.

Através do uso do portfólio procura-se dar a conhecer o processo de construção de conhecimento entre o supervisor e os supervisandos. Um conhecimento que se constrói tendo por base a reflexão partilhada.

Pretende-se que este portfólio contribua para:

- *Promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes (...);*
- *Estimular o processo de enriquecimento conceptual, através do recurso às múltiplas fontes de conhecimento em presença;*
- *Fundamentar os processos de reflexão para, na, e sobre a acção, quer na dimensão pessoal, quer profissional;*
- *Garantir mecanismos de aprofundamento conceptual continuado, através do relacionamento em feedback entre membros das comunidades de aprendizagem;*
- *Contribuir para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a acção, (...);*
- *(...)¹⁹*

Os portfólios são, cada vez mais, vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como fatores de ativação do pensamento reflexivo, na medida em que dão a oportunidade aos

¹⁹ SÁ-CHAVES, I.(2000). *Portfólios Reflexivos – Estratégia de formação e de supervisão*, pp.10, série supervisão nº1, Universidade de Aveiro Edições.

supervisores e supervisandos de reviverem as suas práticas de forma construtiva, refletida e partilhada. Este precioso documento tem também uma função estruturante, reveladora, organizadora e, ao mesmo tempo, estimulante quer no desenvolvimento pessoal, quer no desenvolvimento profissional.

É a natureza reflexiva e crítica do paradigma da formação pessoal e profissional que fundamenta a estratégia do “portfólio reflexivo” e que estabelece e determina a radical diferença conceptual nas perspetivas metodológicas e instrumentais.

Esta estratégia constitui – se como um processo de reflexão crítica sobre a própria formação, pela recolha, organização, sistematização e continuado aprofundamento da informação teórica e experiencial.

Este processo, pelo seu carácter sistemático, partilhado e, ao mesmo tempo, reflexivo, permite a captura do *fluir* dos processos de construção de conhecimento pelos seus autores, ao longo do tempo. Permite, também, aceder à compreensão dos fatores e das condições de natureza endógena e exógena que os explicam e/ou condicionam (Sá – Chaves, 2002).

Por ser um documento que se constrói e que tem a vertente da continuação, que se pode considerar um poderoso fator de estruturação do pensamento e da aprendizagem aos diferentes níveis a que pode ocorrer: técnico, prático, crítico e/ou metacrítico.

O *portfólio reflexivo* promove o cruzamento de perspetivas intrapessoais do seu autor, do olhar referencial e de sustentação da aprendizagem que o próprio supervisor vai inscrevendo ao longo do processo de supervisão. Quer o supervisando, quer o supervisor, comunicam entre si, aprofundando não só as questões conceptuais e metodológicas relacionadas com a formação e com o desenvolvimento pessoal, como também as dinâmicas de relacionamento interpessoal, de conhecimento mútuo e de construção de climas de envolvência afetiva mais compreensivos e estabilizadores.

Quando termina o período formal de formação supervisionada, a estratégia atinge o seu objetivo temporal pois o instrumento – produto da reflexão continuada pode constituir como que uma estratégia de avaliação dos próprios processos. Permitindo comparar, interpretar, compreender e avaliar momentos ao longo do processo.

Esta estratégia é essencialmente formativa e compreensiva, pelas possibilidades que oferece ao seu autor de tornar claras, para si mesmo, razões, fatos e argumentos que o ajudem a compreender as reflexões produzidas. Com esta estratégia o formando pode refletir de forma

livre e sistemática, sem receio de uma avaliação imediata. Leva – o a tomar consciência do erro e dá – lhe a possibilidade de o corrigir antes que todo o processo seja objeto de avaliação.

Através da reflexão oportuna é possível clarificar, evidenciar, aprofundar e ampliar conhecimentos, os níveis de consciencialização, os problemas emergentes e as propostas de solução e de ajuda. A aprendizagem e a formação são processos de interação social através da qual cada sujeito se (re) cria e desenvolve (Sá – Chaves, 2002).

Neste exercício de supervisão, enquanto troca e partilha refletida de informação e de experiência, podem – se fundar os laços interpessoais de confiança, transparência e abertura que são a essência da solidariedade profunda.

O *portfólio reflexivo* admite muitos conteúdos e técnicas de observação, registo, organização e reflexão da informação, desde que coerentes com a natureza dos objetivos de formação para o autor e a cada momento do processo. No portfólio deve ser incluído tudo à exceção do que não traz nada de novo (Haertel, 1991). Pretende – se que seja um documento objetivo, sóbrio e consistente do ponto de vista epistemológico, curricular e pessoal.

O *portfólio reflexivo* é uma *peça única*, de produção continuada pelo seu próprio autor que, ao refletir e narrar as suas experiências de prática e de vida, se narra também a si mesmo, sustentando, assim, um *princípio de inacabamento*, que lhe configura a possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional continuado (Sá – Chaves, 2002).

Tendo em conta os inúmeros e relevantes aspetos positivos do uso dos portfólios na educação, esta investigação procura, através do seu uso, informar, relatar, aspetos evidentes da relação triangular: supervisor – supervisionado – criança. Uma relação baseada na reflexão e construção diária.

3.1.1. Importância dos Portfólios / Diários de Aula

Segundo Zabalza (1994) os diários levam os professores a viverem pessoalmente a experiência de contar o que fizeram e a falarem da própria experiência deles, levando – os a refletirem sobre a sua prática. Esta experiência narrativa tornará possível uma nova experiência. Ao ler sobre si, o professor desenvolverá uma atitude crítica, tendo assim a possibilidade de reconstruir a atividade passada e a forma pessoal de a viver.

Quer o escrever sobre o que fazemos, quer o ler sobre o que fizemos permite – nos alcançar alguma distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos com perspetiva.

O diário conduz – nos à reflexão porque nos faz pensar e reviver o que fizemos podendo assim planificar de uma outra forma as atividades a realizar no futuro. A reflexão é a palavra – chave de qualquer análise das competências profissionais. A actividade profissional requer reflexão.

A prática por si só não gera conhecimento, permite, apenas, estabilizar e fixar certas rotinas. Se queremos evoluir no desempenho profissional temos que ter uma *prática reflexiva* que nos faça ponderar, pensar sobre a ação passada. Só assim é possível seguir em frente e vencer os obstáculos que nos possam aparecer.

Escrever um diário implica esforço, o esforço de escrever, de pensar. Mas é um processo interessante de recolha de informação, que nos servirá de muito quando pensarmos em usá – la para planear novos trabalhos e fazer novos ajustes em atitudes e comportamentos que tivemos.

Zabalza (1994) diz – nos que qualquer oportunidade é boa para escrever um diário. Este pode ser, como já foi referido anteriormente, um instrumento muito valioso, de carácter formativo, nas seguintes situações:

- *Quando queremos ou necessitamos de ter alguma distância das coisas que estamos a fazer ou das situações que estamos a viver;*
- *Quando estamos a realizar um trabalho que exige uma forte implicação pessoal;*
- *Quando se quer clarificar o próprio estilo de trabalho;*
- *Quando sentimos que estamos a receber muita pressão e tensão interna;*
- *Quando estamos a participar em alguma investigação, ou processo, no qual seja importante documentar os passos que se vão dando e como vão evoluindo as várias dimensões do trabalho em curso.*

É importante escrever o diário quando o pretendermos e quando acharmos conveniente a recolha de dados ou impressões sobre os momentos que estamos a viver e sobre o nosso trabalho, para que assim o possamos rever e analisar com tranquilidade, sozinhos ou acompanhados de alguém que nos ajude a construir uma imagem mais completa da situação a partir da narração.

Os diários são tão importantes para os professores como para os estudantes, na medida em que os ajudam a racionalizar a experiência, levando – o a reconstruir o seu próprio estilo de trabalho, pela organização, planificação e criação de estratégias de estudo.

Mas, quando fazemos um diário, não nos podemos esquecer que estes têm uma estrutura muito narrativa, muito flexível. Inicialmente, pode ser escrito conforme apeteça ao autor mas depois é importante seguirmos algumas condições:

- Orientar a narração, o que e como contar;
- Definir o número de vezes que iremos registar;
- Ver a quantidade de informação que vamos escrever no diário, procurando extrair o que, de facto, é importante;
- Ter em atenção o conteúdo, tornando – o suscetível de aparecer no diário;
- Limitar a duração do diário em função das características da situação a documentar.

Depois de escrevermos o nosso diário temos que ter em atenção que é necessário analisá – lo. *Zabalza (1994)* fala – nos de níveis distintos na análise dos diários:

- *Nível básico: pode ser realizado pelo próprio ou em companhia de algum colega.*
- *Nível médio: requer um certo conhecimento das técnicas de análise do conteúdo, no entanto com uma adequada preparação pode ser levado a cabo pelos próprios autores do diário.*
- *Nível complexo de análise: requer conhecimentos avançados na análise do conteúdo e, também, no tipo de situações que se abordam no diário.*

Temos que ter em conta que os diários são instrumentos que serão utilizados e, os quais, irão fornecer vários tipos de informações: uma impressão generalizada sobre tema do diário (*nível de dificuldade básico*); análise dos padrões e redundâncias (*nível de dificuldade básico*); pontos temáticos e leitura transversal sobre os mesmos (*nível de dificuldade médio*); análise qualitativa dos elementos explícitos e implícitos da informação do diário (*nível de dificuldade médio*) e dilemas profissionais e pessoais (*nível de dificuldade elevado*).

Assim sendo, os diários podem fornecer – nos um valioso e interessante material que nos poderá ser muito útil no processo de auto conhecimento e formação.

Segundo *Zabalza (1994)*, para analisarmos o nosso diário ou para ajudarmos alguém a analisar o seu próprio diário devemos evitar análises superficiais e descontextualizadas, apoiar o que dizemos com textos e documentos que revalidem as nossas informações. E, por último, devemos ter em conta a parte ética, não podemos esquecer que são documentos pessoais.

3.1.2. Características e Organização dos Portfólios / Diários

Segundo Zabalza (1994) podemos dizer que as características formais dos portfólios são:

1. *Cinge – se a trabalhos de abordagem e metodologia de tipo qualitativo;*
2. *Utiliza como instrumentos básicos: os diários, as entrevistas e a observação de aulas;*
3. *Aborda prioritariamente os seguintes temas:*
 - o pensamento e as propostas didácticas que os professores apresentam;
 - os dilemas práticos com que os professores se confrontam no desenvolvimento das aulas e o modo como os encaram;
 - a comunicação didáctica na aula;
 - a formação prática dos futuros professores: as práticas pedagógicas;
 - a utilização que os professores fazem dos recursos didácticos;
 - os dilemas pessoais e profissionais dos professores principiantes.

Zabalza (1994) apresenta – nos um modelo de investigação com diários

Ideia Geral

- *O ensino é uma actividade profissional reflexiva.*
- *A perspectiva que os professores têm do seu trabalho auto – esclarece – se na sua própria verbalização (oral e escrita).*
- *Escrever o diário de aula pode ser um instrumento adequado para conhecer o professor e os seus problemas.*

Objectivos

- *Situar os diários num contexto conceptual e metodológico que os relacione com a investigação qualitativa, com o paradigma do pensamento do professor e com as actividades que este exerce. Situa – los, além disso, no contexto dos documentos pessoais enquanto instrumento para se ter acesso ao pensamento e à acção dos seus autores.*
- *Os diários são instrumentos adequados para veicular o pensamento dos professores. Através deles, o professor auto – explora a sua actuação profissional, autoproporciona – se feedback e estímulos de melhoria. É através do diário que uma pessoa desenvolve a consciência individual da sua própria experiência (Berk, 1980).*

- *Através dos diários, pode explorar – se o pensamento do professor e as suas relações com a acção. Este estudo faz – se a partir da perspectiva do professor. Estudar o ensino tal como o professor o vive e experimenta (Butt, 1986).*
- *Através dos diários, podem explorar – se os dilemas dos professores, tanto no que diz respeito à sua elaboração mental, como no que diz respeito ao seu discurso sobre a prática.*

Método de Trabalho

- *Análise de diários de professores em serviço e que simultaneamente frequentam cursos de Pedagogia.*
- *Análise em profundidade do diário de um professor.*

Na primeira análise o objetivo é o de *realizar uma aproximação à capacidade que os diários têm para reflectir o pensamento do professor e os seus dilemas principais e analisar o sentido que o diário tem para os professores.* Na segunda análise o objectivo é o de *estudar a configuração e a evolução dos seus dilemas.*

Procura – se fazer a análise hermenêutica dos diários, para assim garantir a sua validade. Para tal tem que se *explicitar o ponto teórico de partida, incluir descrições densas e evidências numerosas e fazer a triangulação das inferências.*

Este tipo de trabalho terá uma estrutura concêntrica: primeiro *os contextos do trabalho com diários (contexto metodológico: investigação qualitativa, contexto teórico: o paradigma do pensamento dos professores, contexto pragmático: o professor como profissional da acção didáctica)*, depois *os dilemas práticos na acção dos professores* e, por fim, o próprio *instrumento de investigação, neste caso, os diários dos professores.*

Ao abordar o tema dos diários com uma metodologia qualitativa vai surgir um *contexto de incerteza.* Uma incerteza pragmática porque as abordagens qualitativas têm falta de cânones de procedimento e, também, de regras estritas para a recolha e análise de informação.

O trabalho sobre os diários e a análise dos dilemas que neles se delimitam integram um processo de observação e gravação de aulas de professores, havendo assim processos de negociação e desenvolvimento de alternativas.

Os diários são também considerados novidade, despertando assim interesse. Trata – se de um recurso reflexivo. Têm uma grande importância na medida em que nos ajudam a compreender a *“vida real”* das situações e das personagens que se encontram em estudo. Os

diários representam uma linha de trabalho moderna, com suporte teórico bem sustentado. Permitem ao trabalho de investigação mobilidade com flexibilidade quer no âmbito dos conceitos quer no das técnicas, tornando – o, assim, vulnerável. Ao mesmo tempo, *exige – lhe a justificação dos passos que se vão dando e das decisões que se vão tomando* no desenvolvimento do processo de investigação (Zabalza, 1994).

3.1.3. Paradigma do Pensamento dos Professores Como Contexto do Trabalho Com Diários

Segundo Zabalza (1994) *os professores são profissionais racionais*, ou seja, constroem a sua ação de forma reflexiva. O professor pensa na sua ação e é um profissional das atuações que executa. Profissional é aquele *que sabe o que faz, por que o faz e está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível*.

A actuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos, que actuam num processo dialéctico e construtivista. Funcionam como se fossem filtros e descodificam a realidade, dando sentido ao que acontece. Sendo assim, podemos dizer que o professor constrói os seus pensamentos consoante a sua atuação prática (Pérez Gómez, 1986; Schön, 1983; Yinger, 1986).²⁰

A ação do professor está ligada à forma como ele capta e interpreta as situações em que atua. A ligação entre a ação e o pensamento integra componentes afetivos, de conhecimento e, também, experienciais.

Clark e Yinger (1980) dizem – nos que a racionalidade da conduta do professor constrói – se com base em vários contextos: *o psicológico (as teorias e crenças), o ecológico (circunstâncias externas que mediatizam a acção do professor) e o social (que se gera na previsão e / ou decurso da própria acção e em função das características da aula enquanto realidade social com entidade própria)*.

A conduta e o pensamento, embora sendo estruturas independentes, estão interligadas. Ao conhecermos o pensamento dos professores podemos prever a sua conduta mas isso não significa que o podemos explicar ou mesmo compreender. Esta relação entre o pensamento e a atuação constitui um processo dialético e, também, indeterminável. Sendo o ensino uma atividade complexa mas consciente podemos dizer que as várias atuações do professor

²⁰ In *Diários de Aula, contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*, Zabalza, M. A., p. 31, 1994, Porto Editora.

produzem – se e participam de um contexto intencionado e orientado cognitivamente. Os diários pretendem explicitar esta dupla dimensão.

Zabalza (1994) diz – nos também que *os recursos metodológicos devem ser capazes de enfrentar a bidimensionalidade da acção docente*. É importante: conhecer os pensamentos do professor que estão relacionadas com a acção; vê – lo como profissional racional, que pensa na acção e sabe o que faz e encará – lo não só como professor mas, também, investigador.

3.1.4. O Diário: Instrumento de Análise do Pensamento do Professor

No diário o professor relata, explica e, ao mesmo tempo, interpreta a sua acção e atuação na aula. Como já foi referido, o diário é um recurso que implica trabalho, continuidade e um constante esforço narrativo, que requer, também, reflexão.

O escrever implica aprender, é um processo integrativo porque o escritor pensa, age e manipula imagens, a pessoa é como que obrigada a expressar as suas recordações e conhecimento. A escrita requer uma estruturação deliberada do significado e é ativa e pessoal. Assim sendo, requer que se estabeleça uma ligação entre a nova informação e o que já se conhece e pressupõe uma implicação pessoal, mais concretamente, e porque se trata de um registo escrito, uma implicação cognitiva e construtiva do pensamento. Ao escrever, o professor aprende porque não só constrói a sua narração linguisticamente como, também, a reconstrói ao nível do discurso prático e da sua atividade profissional, refletindo sobre cada passo da sua atuação.

A reflexão é deveras importante neste processo. O professor, pela leitura e reflexão, trava um diálogo consigo mesmo. Fica a conhecer mais profundamente a sua atuação, podendo assim utilizá – la, da melhor forma, na planificação do seu trabalho.

No diário o professor relata o que sente, o que pensa, o que faz e o que sabe. Neste valioso documento é possível estudar a evolução do pensamento do professor ao longo do decurso do tempo percorrido pelo diário. Este conserva a sequência, evolução e atualidade dos dados recolhidos.

3.1.5. A Atuação Prática dos Professores no Trabalho Com Diários

O professor é um construtivista que continuamente constrói, elabora e comprova a sua teoria pessoal do mundo.

Clark, 1985

Na sua maioria, os diários refletem a atuação do professor na *fase interactiva* do ensino. Para compreendermos a atuação do professor na prática diária das aulas implica:

- *Partir de um conceito de actividade que destaque a sua natureza dinâmica;*
- *Partir de um conceito de professor enquanto prático;*
- *Tratar de identificar os padrões de racionalidade que regem a prática do professor (Zabalza, 1994)*

O conhecimento e a compreensão da prática vão exigir do investigador a dupla tarefa de reconhecer o conhecimento do professor e a sua ação, de recolher informação sobre aquilo em que ele acredita e sobre as suas atuações.

O professor tem tarefas específicas como: classificar e dar sentido à informação dos alunos; recolher e utilizar conhecimentos teóricos e empíricos, obtidos através da investigação; integrar a informação com os objetivos e responder e refletir sobre os resultados.

Joyce (1980) diz – nos que a ação prática do professor constrói – se na base da análise que o próprio professor faz dos fluxos informativos que se produzem na dinâmica da aula. O professor tem uma tarefa de vigilância e atenção em que vai tirando e processando dados da situação na sala de aula.

A análise dos diários dos professores dá – nos uma imagem ou visão real da dialética dos professores relativamente ao que se passa na sala de aula.

Após a contextualização teórica do nosso trabalho chegamos à componente prática. Esta primeira parte do trabalho deu-nos a conhecer a Pedagogia através dos “olhares” de vários pedagogos no tempo e na história. Retrata-nos a pedagogia dos nossos antepassados e a dos nossos dias, dando-nos visões mais ou menos atualizadas e divergentes sobre a mesma. Estas opiniões levam-nos a refletir sobre palavras chave que são a base de toda a nossa problemática. Falamos de Pedagogia Diferenciada, falamos de uma Pedagogia baseada na observação, participação, ... experiência e reflexão. Palavras que são a essência de todo o processo educativo, da nossa formação profissional e mesmo da nossa formação pessoal. Somos educadores, supervisores e formadores reflexivos que vêem a Educação como um processo contínuo, de partilha de aprendizagem, de construção e formação pessoal e de inovação. Para sustentarmos a fase empírica do trabalho foi necessário conhecer melhor todas as vertentes da nossa problemática, focando todos os aspetos que, de alguma forma, são evidenciados na nossa investigação.

No novo capítulo vamos fazer um pequeno levantamento teórico sobre o método utilizado e explicitar a forma como partimos para a ação, realçando o instrumento que nos ajudou a obter os dados apresentados e que é a base integrante de toda a investigação, ou seja, o portfólio de estágio.

CAPÍTULO 4. A investigação da supervisão da prática

Este capítulo remete-nos para uma contextualização teórica da metodologia utilizada levando-nos à análise da problemática “O papel do supervisor na construção de uma prática reflexiva do estagiário no âmbito de uma pedagogia diferenciada”.

De seguida falaremos da investigação qualitativa como contexto de trabalho com Diários de Professores. Iremos também definir e aprofundar o estudo de caso, partindo, num capítulo posterior, para a análise dos diários de supervisão como instrumento da nossa investigação.

4.1. Investigação Qualitativa

Pela investigação qualitativa prevê-se que observadores competentes e qualificados dêem, com objetividade, clareza e precisão, as suas próprias observações do mundo social, assim como das experiências, opiniões, valores, ..., que obtêm das outras pessoas. Esta informação é obtida através de técnicas ou métodos como as entrevistas, as histórias de vida, o estudo de caso ou a análise documental, em que o investigador tem a oportunidade de fundir, ou melhor, completar as suas observações com as observações das outras pessoas.

Os investigadores qualitativos desenvolvem técnicas que lhes permitem registar as suas próprias observações de uma maneira adequada e que permitisse dar a conhecer os significados que os sujeitos têm das suas próprias experiências. Este método teria em atenção as expressões subjectivas, escrita e verbal, dos significados dados pelos próprios sujeitos estudados. Assim sendo, o investigador qualitativo tem ao seu dispor uma “janela”, pela qual pode visualizar ou mesmo fazer parte de cada situação observada.

Denzin e Lincoln (1994: 11)²¹ definem o processo de investigação qualitativa a partir de atividades genéricas, interligadas entre si, entre elas: teoria, método e análise, ontologia, epistemologia e metodologia. Por detrás de cada uma destas atividades podemos encontrar a biografia pessoal do investigador. Assim sendo, cada investigador enfrenta um conjunto de ideias, uma teoria que determina uma série de questões (epistemologia) que são examinadas de uma forma determinada (metodologia, análise).

²¹ In *Metodologia de la investigación cualitativa*, Rodriguez, G., Gil, J., e Garcia E., 1999, pp.62

Os investigadores, ao realizarem uma investigação qualitativa, nem sempre seguem um esquema de ação previamente determinado. A evolução da investigação dita a evolução do esquema.

O processo de investigação qualitativa passa por quatro fases: preparatória, trabalho de campo, analítica e informativa.

A fase preparatória tem duas grandes etapas: a reflexiva e o desenho. Na primeira etapa o investigador toma por base a sua própria formação investigadora, os seus conhecimentos e experiências sobre os fenómenos educativos e a sua própria ideologia. Na etapa do desenho irá dedicar-se à planificação das atividades que se executam nas fases posteriores.

No trabalho de campo o investigador deve ser paciente e esperar ser aceite pelos informadores, deve ser flexível e ter capacidade de adaptação. *Morse* (1994) destaca a versatilidade como característica fundamental nesta fase.

O investigador deve ter uma boa preparação teórica sobre o objecto e campo de estudo.

A fase analítica deve iniciar-se durante o trabalho de campo. Dentro desta fase podemos referir algumas tarefas comuns na maioria das investigações: apresentação de dados, disposição e transformação dos dados, obtenção de resultados e verificação das conclusões.

Todo o processo termina na fase informativa. Nesta fase faz-se a apresentação dos resultados, momento em que o investigador partilha as informações e conclusões com outras pessoas.

4.1.1. A Investigação Qualitativa Como Contexto de Trabalho Com Diários de Professores

Os modelos de investigação qualitativo e quantitativo, sendo paradigmas e métodos, precisam de completar – se mutuamente para, assim, criarem uma expressão mais acertada e valiosa das diferentes variáveis e âmbitos que se entrecruzam nos fenómenos educativos (*Anguera, 1985*)²². No entanto, o discurso em que assenta a visão do ensino, leva-nos a trabalhar a partir de abordagens extensivas e dinâmicas que só são possíveis dentro das metodologias qualitativas (*Zabalza, 1994*), como por exemplo:

1. *a concepção do ensino como acção na qual integra a dupla componente da conduta e da mente, o acto e o significado;*

²² In *Diários de Aula, contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*, Zabalza, M. A., p. 18, 1994, Porto Editora.

2. *a concepção da acção educativa como tecnologia e como praxis e, por conseguinte, como um conjunto de intervenções com um propósito, conjunto de intervenções esse em que se incluem indefectivelmente o subjectivo, o ideológico, dimensões valorativas, etc.;*
3. *a concepção da aula como uma realidade social e dinâmica com características contextuais que a diferenciam em cada lugar e em cada momento. A suspeita de uniformidade dos modelos empíricos não se concretiza, antes é substituída pela ideia de idiosincrasia (uniqueness), contingência e equifinalidade;*
4. *a relevância que se confere, na concepção do ensino, às dimensões comunicacionais e de relação, que a convertem num fenómeno social com uma estrutura que não corresponde às características de um discurso lógico, mas antes vivencial, conflituoso e, com frequência, paradoxal;*
5. *a concepção do professor como profissional que toma decisões e “dirige” a sua acção não mecanicamente e/ou em função de padrões standardizados, mas sim de forma mais ou menos reflexiva e em função dos seus próprios pensamentos e dos dados da situação (“ciberneticamente”, no sentido dinâmico e contingente do cibernético).*

Estes cinco vetores do discurso didático (Zabalza, 1987)²³ precisam ser situados dentro do modelo de investigação que torne possível manter a coerência entre a estrutura conceptual do campo e a montagem da investigação a realizar no seu seio (Zabalza, 1994).

Erickson (1986) diz – nos que o esforço principal da investigação qualitativa é alcançar *o significado imediato das acções segundo a perspectiva do actor*. Este autores, Florio e Buschman (1980) salientaram o facto da investigação qualitativa ser a que melhor se situava para responder às seguintes questões:

1. *O que é que está a suceder, especificamente, na acção social que ocorre neste contexto particular?*
2. *O que é que significam estas acções para os actores nelas implicados no momento em que ocorrem?*
3. *Como é que estão estruturados os sucessos da conduta diária, quanto aos padrões de organização social e quanto aos princípios, culturalmente aprendidos (ou dito de outro modo, de que maneira os participantes numa situação se*

²³ In *Diários de Aula, contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*, Zabalza, M. A., p.18, 1994, Porto Editora.

tornam presentes aos outros, como é que cada um deles se constitui em contexto de significação das condutas dos outros)?

4. *Como é que se relaciona o que está a suceder neste contexto, tomado no seu conjunto (por exemplo, a aula), com o que sucede a outros níveis sistémicos tanto externos como internos ao dito contexto (por exemplo, a instituição escolar, as famílias dos alunos, o sistema escolar, as disposições oficiais da administração educativa acerca da orientação a seguir, etc.)?*
5. *Como é que estão organizados os mecanismos da vida diária neste contexto, em comparação com outras formas de organização da vida social num amplo espectro de contextos de outros lugares e outros momentos?*

Zabalza (1994), diz-nos que nem todas estas questões podem ser analisadas através dos diários, ou portfólios como lhes chama *Oliveira-Formosinho*, mas através delas podemos perceber o que se passa nas aulas.

4.1.1.1. Condições Metodológicas da Investigação Qualitativa

Nas condições de legitimidade metodológica inerentes à investigação qualitativa podem assinalar – se vários padrões de exigência.

Relativamente às *Exigências quanto à representatividade, relevância e plausibilidade dos dados (validade semântica da investigação)*, *Erickson (1986)* assinala três aspetos importantes a ter em atenção no desenvolvimento (recolha e análise da informação) das investigações qualitativas:

- *Identificar as diversas estruturas e perspectivas de significação;*
- *Delimitar as redundâncias nos diversos contextos;*
- *Prestar atenção aos sucessos que vão ocorrendo nos diversos níveis.*

Segundo a ideia de *Erickson*, se for desenvolvida a dimensão negativa das exigências, as investigações qualitativas podem falhar, na medida em que:

- *Apresentam uma quantidade inadequada de dados;*
- *Apresentam uma variedade inadequada de dados;*
- *Apresentam um nível defeituoso de interpretação das evidências;*
- *Apresentam evidências inadequadas de testagem;*

- *Apresentam uma análise inadequada dos casos discrepantes.*

Segundo Zabalza (1994), e tendo em conta estes argumentos, é necessário destacar três condições para uma boa investigação qualitativa:

1. *Ampliar ao máximo o contexto de análise*, para que se possa incorporar na situação analisada as variáveis, fatores ou personagens que possam ajudar – nos a entender o que se analisa.

Os diários correspondem apenas a uma parte e delimitam uma perspetiva do facto estudado. Relativamente ao estudo do pensamento do professor sobre os dilemas, os diários complementam – se com observações, gravações e entrevistas, alargando assim a perspetiva do professor à do observador na aula e à dos analistas dos documentos.

2. *Descrever o próprio processo seguido na obtenção e análise da informação.*

Ao longo do processo de investigação são tomadas decisões que afetam e reconduzem o dito processo. O investigador tem que se informar sobre o que delineou e desenvolveu em cada um dos passos da sua investigação, para que esta possa ser replicada noutros contextos.

3. *Configurar a investigação como um autêntico processo de busca deliberativa.*

A investigação, especialmente a qualitativa, *é como um processo através do qual o investigador se vai exercitando com os dilemas* que as próprias situações e dados lhe vão colocando a cada momento.

Os diários fornecem – nos muita quantidade de dados levando o investigador a entrar no dilema de saber como simplificar toda a informação, sem que para isso perca aspetos importantes que mais tarde possam ser relevantes em certas situações às quais a leitura do diário ainda não tenha chegado.

Seguem – se as *exigências quanto à fundamentação teórica da investigação e das análises e interpretações que inclui (validade hermenêutica da investigação).*

O problema da investigação e dos investigadores adquire características especiais no trabalho qualitativo sobre o ensino. É necessário aplicar à investigação qualitativa sobre factos o modelo de condições formais e de procedimento que os teóricos da hermenêutica foram estabelecendo para assim legitimar os processos de atribuição de significados e de geração de interpretações (Hirst, 1967; Palmer, 1969; Preyson, 1971; Trankell, 1972).²⁴

²⁴ In *Diários de Aula, contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*, Zabalza, M. A., p.22, 1994, Porto Editora.

A investigação qualitativa baseia – se essencialmente em interpretações, para assim dar significado às informações.

O que o investigador já conhece funciona como uma estrutura, na qual a nova situação ou informação podem ser compreendidas. Esta estrutura constitui um conjunto de componentes cognitivas e experienciais, que vão alterando os conteúdos e filtros analíticos. Assim sendo, as interpretações dos factos configuram uma estrutura dialética de conhecimento e a base dos processos de investigação que se apoiam na participação dos factos a estudar e a daqueles nos quais se trata de explicitar o significado da experiência.

O processo de investigação através dos diários deve começar por uma leitura inicial genérica sobre o campo, seguida de uma segunda leitura de identificação dos tópicos e situações de onde iam aparecendo os dilemas e, depois, uma terceira leitura de estabelecimento de relações semânticas e práticas entre cada uma das componentes dos dilemas e fases da sua evolução (Zabalza, 1994).

A primeira leitura (leitura geral), tem como objectivo permitir uma percepção global do campo que vamos analisar e dos seus contextos, evitando assim as análises descontextualizadas.

Os critérios de justificação das interpretações formularam – se sob diversas perspectivas. As perspectivas mais fechadas referem – se às condições lógicas e empíricas da interpretação, ou seja, a situação é analisada como sistema fechado. Nas perspectivas mais abertas refere – se o sentido geral da objetividade do facto, ou seja, as situações ultrapassam – se a si mesmas e são, de alguma forma, expressão da relação entre elas e o seu contexto.

As duas perspectivas de abordagem dos factos geram contextos de legitimação diferentes, a primeira exige a constatação da veracidade entre a interpretação e factos interpretados. Cada facto de interpretação é analisado como linguagens, em que cada uma constitui uma representação da outra. Na perspectiva aberta os factos consideram – se “*nichos*” de significados variáveis e com uma leitura cuja veracidade não depende dos factos em si mesmos. É nesta perspectiva mais aberta que os critérios de negociação aparecem como especificações mais relevantes de validade das interpretações (Zabalza, 1994).

Existem vários aspetos incluídos nas *exigências quanto à dinâmica relacional da investigação*, podemos salientar: *condições metodológicas* que representam a procura de estratégias de participação com os professores; *condições axiológicas* que estão relacionadas com a forma como se devem salvaguardar os direitos das pessoas que participem na

investigação; considerações relativas ao *sentido da própria investigação e ao seu contributo* para a optimização dos processos que estuda; evitar os contextos avaliativos e judiciais da investigação qualitativa e potenciar mais o seu uso formativo dirigido, configurado e gerido pelos professores e no qual o investigador só participa como colaborador técnico.

Citando Zabalza, 1994:

A nível pragmático, os três temas básicos são:

- *O processo de negociação prévia com os participantes na situação a estudar e a explicitação que se lhes deve fazer dos objectivos do trabalho. A dar – se o caso de resultarem da investigação riscos para os participantes, estes devem conhecê – los, obviamente.*
- *O tema das audiências. Este é um tema comum aos vários modelos de investigação, mas poderia dizer – se que adquire um relevo especial na investigação qualitativa porque, neste caso, se concede uma importância especial à questão de responder às suas interrogações (antes de mais, às interrogações dos participantes enquanto audiência específica).*
- *O tema da estrutura relacional entre investigadores e actores da situação estudada (no nosso caso principalmente professores).*

Segundo o autor, na investigação educativa em geral temos em consideração, normalmente, cinco audiências: a dos investigadores, a das administrações educativas, a dos profissionais da educação em geral, a do público em geral e a dos participantes no processo de investigação. Cada modelo de investigação realça mais uma ou outra, dirigindo – se a ela. O tipo de audiência a que a investigação se dirige condiciona a orientação que a investigação adopta e a forma como os resultados se tornam públicos. Cabe ao investigador decidir qual a audiência para a qual vai dirigir o seu trabalho. Os próprios participantes são a audiência favorita porque se trabalha com ela e para ela. No trabalho com os diários, as próprias características do instrumento fazem com esta seja uma questão – chave e que tem que ficar esclarecida logo no início da investigação.

Relativamente à dupla estrutura relacional que Watzlawick (1981)²⁵ apresenta pode – se dizer que o investigador qualitativo recorre, de vez em quando, à relação simétrica mas, com mais frequência à relação complementar, em que cada um dos participantes participa na

²⁵ In *Diários de Aula, contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*, Zabalza, M. A., p.28, 1994, Porto Editora.

investigação a partir de posições que, embora diferentes, se complementam, ou seja, o profissional da prática e o especialista em estratégias de investigação cada um com o seu estatuto dado que nem um nem outro podem seguir com a investigação sozinho, ambos são precisos. Para integrar as perspectivas e complementar as contribuições dos investigadores e dos atores das situações o melhor é criar – se um contexto de colaboração (Florio e Walsh, 1980). Falando concretamente dos diários dos professores podemos dizer que este tema tem uma configuração especial dado que, a maioria das vezes, os professores convertem – se em investigadores do seu trabalho.

4.2. Estudos de Caso

Macdonald e Walker (1997)²⁶ falam do estudo de caso como um exame de um caso em acção. *Patton* (1980) considera-o como uma forma particular de recolher, organizar e analisar dados. Todas as definições dizem-nos que os estudos de caso implicam um processo que se caracteriza por um exame detalhado, compreensivo, sistemático e em profundidade do objecto de interesse (*Garcia Jiménez*, 1991:67).

Como forma de investigação, o estudo de caso, define-se pelo interesse dado aos casos individuais (*Stake*,1994). Neste sentido, *Stenhouse* (1990:64) considera o estudo de caso como um método que implica a recolha e o registo de dados sobre um ou mais casos e a preparação de uma apresentação desse mesmo caso. Um caso pode ser uma pessoa, uma organização, um acontecimento particular, a única exigência é que possua algum limite físico ou social que lhe confira uma identidade.

Merrian (1988) apresenta as seguintes características como essenciais do estudo de caso: particular, descritivo, heurístico e indutivo. Particular porque se centra numa situação, programa ou fenómeno concreto. Esta especificidade faz dele um método muito útil para a análise de problemas práticos, situações ou acontecimentos que surgem no quotidiano.

Mais do que a verificação ou comprovação de hipóteses previamente estabelecidas, o estudo de caso, caracteriza-se pelo descobrimento de novas relações e conceitos, o que leva a uma ampliação da experiência do leitor ou a uma confirmação do que já sabe.

Guba e Lincoln (1981) consideram que através dos estudos de caso pode-se atingir algum dos seguintes objetivos: fazer uma crónica ou registo do que aconteceu; representar ou descrever situações ou acontecimentos; ensinar, proporcionar conhecimento ou instrução sobre

²⁶ In *Metodologia de la investigación cualitativa*, Rodríguez, G., Gil, J., e García E., 1999, pp.92

o fenómeno estudado; comprovar ou constatar os efeitos, relações e contextos presentes numa situação e/ou grupo de indivíduos analisados.

Bartolomé (1992: 24) considera que o estudo de caso faz-se com a finalidade de gerar hipóteses, a partir do estabelecimento sólido de relações descobertas, tentando alcançar níveis explicativos das supostas relações causais que aparecem num contexto natural e concreto.

Para *Merriam* (1988) o estudo de caso faz-se com a intenção de descrever, interpretar e avaliar. *Stake* (1994) diz que através do estudo de caso o investigador pode alcançar uma maior compreensão de um caso particular, conseguir uma maior claridade sobre um tema ou aspeto teórico concreto.

Os estudos de caso, de uma maneira geral, procuram explorar, descobrir, explicar, avaliar e, até mesmo, transformar.

CAPÍTULO 5. Análise e discussão de dados

5.1. Diários de Supervisão: A Planificação

Esta investigação procura contribuir para uma maior compreensão do quanto de facto é importante uma prática reflexiva, para o educador, para o supervisor, para os estagiários, para as crianças, resumindo numa só palavra, para a sociedade, na medida em que é respeitada a individualidade e diferença de cada criança.

Irá ser construído um *portfólio reflexivo* (“Diários de Supervisão”) onde tentaremos perceber e clarificar quais os papéis, funções, competências do supervisor no âmbito da formação prática (ver quadro 6).

QUADRO 6

PLANIFICAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Finalidades da Investigação	Quais os processos a utilizar	Quais os intervenientes	Que tipo de resultados
Recolha de dados: -relativos aos supervisados -relativos às supervisoras -relativos às orientadoras -relativos à relação entre os referidos (supervisado - supervisor) -relativos à visão que as crianças têm dos supervisados (estagiários da Licenciatura em Educação de Infância)	-Análise de documentos -Conversas informais -Fotografias e/ou filme -Observação e descrição de momentos de atividade e interação com o grupo de crianças -Registo de reuniões periódicas entre o supervisor e o supervisado -Reflexões de ambos sobre a prestação dada no dia de estágio	-Supervisores -Orientadores -Supervisados: estagiários do 4ºano, 3ºano e 2ºano do Curso de Licenciatura em Educação de Infância -Crianças	Informações relativas: -ao papel, funções e competências do estagiário -ao papel, funções e competências do supervisor -ao papel, funções e competências do orientador -ao papel das crianças no centro desta relação triangular -à importância de uma pedagogia diferenciada

A investigação é feita numa instituição de carácter particular que tem ao serviço quatro educadoras/supervisoras, quatro grupos de crianças, três estagiários do 4ºano, dois do 3ºano e

dois do 2ºano (de uma escola superior de educação da zona do grande Porto). A maior incidência da investigação será feita na sala do grupo dos 4 anos que tem todos os elementos referidos anteriormente e que, por isso, completará e enriquecerá todo o trabalho a desenvolver.

Os profissionais de educação implicados nesta investigação são: Maria (nome fictício), aluna do 2º ano; Ana (nome fictício), aluna do 3º ano, Filipa (nome fictício), aluna do 4º ano, todas as alunas são do Curso de Licenciatura em Educação de Infância, anterior a Bolonha; a educadora / supervisora é também a investigadora. Ambas as alunas se situam na faixa etária dos 20 aos 23 anos. Apenas a Ana, aluna do 3º ano, tem alguma experiência de trabalho com crianças, sendo *Babysitter* no horário pós laboral. Esta experiência manifestou-se de uma forma clara na prática da Ana, dando-lhe um “à vontade” e confiança fundamentais para o seu sucesso.

Antes de dar início à construção dos instrumentos de investigação, os Diários, a investigadora reuniu com todos os intervenientes na investigação. Os estagiários foram informados de como se iria desenrolar a investigação e quais seriam os seus papéis na mesma. Todos os implicados se mostraram motivados e aliciados com a ideia, comprometendo-se a contribuir da melhor forma possível para a investigação. A investigadora manteve reuniões semanais, durante todo o ano letivo, com todas as estagiárias onde ambas não só partilhavam experiências, dificuldades, aprendizagens e reflexões diárias como também registos dessas mesmas experiências de forma a serem enquadrados nos diários de supervisão e investigação. Foram também enviadas cartas esclarecedoras e informativas para os responsáveis das instituições onde não só se expôs as ideias fulcrais do trabalho a desenvolver como também se pediu autorização a ambas as partes para desenvolver a investigação.

Durante o ano letivo, de uma forma geral, as alunas do 2º e 3º anos tiveram uma atitude estável, demonstraram empenho, curiosidade, vontade de “crescer” e recetividade na aprendizagem e partilha de experiências. A aluna do 4º ano teve uma atitude mais instável, demonstrando empenho no início do ano letivo mas seguiram-se períodos de muito cansaço que condicionaram muito a sua prestação. Enquanto supervisora e colega tive que ter uma atitude de constante encorajamento, acompanhamento e mesmo de amiga para que Filipa não perdesse a confiança em si e nas suas capacidades e para que conseguisse mostrar o seu valor enquanto profissional. Penso que esta atitude está relacionada de uma forma direta com a carga horária destinada a ambos os anos. No 1º ano do curso os alunos apenas têm contatos esporádicos de observação com a prática pedagógica, provocados e motivados pelas disciplinas da área

curricular do curso em questão. No 2º ano os alunos iniciam a sua prática direta com as crianças, partilhando o contexto de uma sala de atividades com crianças num período da manhã, uma vez por semana durante todo o ano letivo mas mudando de Instituição em cada trimestre. Neste ano do curso já planificam e experienciam atividades com as crianças, sempre com o apoio direto do educador/supervisor. No 3º ano, os alunos planificam atividades e propõem-nas ao grupo de crianças com quem estão a estagiar. Trata-se de um trabalho com um caráter mais responsável e intencional. A supervisora tem sempre um papel fundamental no decurso do estágio, ajudando a estagiária na planificação de todo o trabalho, no desenvolvimento das atividades programadas e na reflexão sobre a prática pedagógica. Nesta fase do curso os alunos vivenciam toda a “vida” de um dia numa sala de atividades de um jardim de infância e, assim como o 2º ano, mudam de instituição em cada trimestre do ano letivo. É um período de estágio semanal e que se prolonga por um ano letivo. Na fase final do curso, 4º ano, as alunas partilham 4 dos 5 dias semanais numa sala de jardim de infância durante todo o ano letivo. A responsabilidade e participação nas atividades já assume um caráter mais importante e primordial, tendo a supervisora um papel mais relevante. Enquanto supervisoras sabemos que somos “espelhos” não só para as crianças como também para as estagiárias que nos veem como “professoras”. A responsabilidade pela nossa atuação é máxima porque sabemos que se tivermos atitudes menos assertivas, iremos prejudicar a aprendizagem destes futuros profissionais e a educação das crianças que estiverem ao “cuidado das suas mãos”.

As supervisoras têm, por parte da Escola Superior de Educação implicada na investigação, um acompanhamento constante de orientação, apoio e formação por parte de todos os responsáveis implicados no Curso (Professores, Supervisores, ..., da Escola Superior). Toda a formação é garantida de forma gratuita e de acordo com as necessidades manifestadas pelos supervisores de estágio. Nestas formações (ex. ações de formação, cursos de formação, palestras, colóquios, ...), os supervisores expõem, trocam, e partilham situações, vivências de caráter prático, o que garante uma formação articulada com a prática. É um ambiente acolhedor e muito rico em aprendizagem onde também estão presentes outras partilhas de caráter pessoal e social que nos engrandecem na totalidade.

5.2. Análise dos Diários de Supervisão

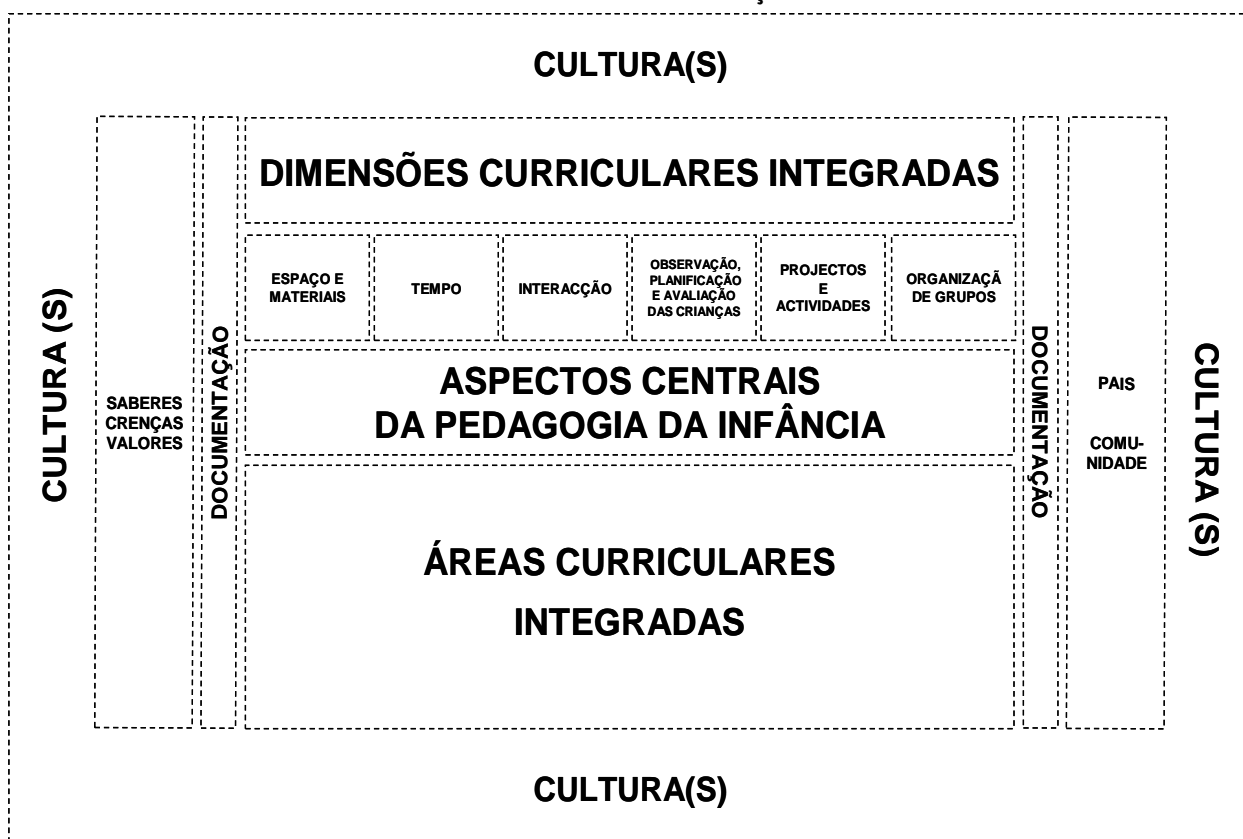
Segundo Oliveira – Formosinho, e como já foi citado anteriormente, a Pedagogia e a Supervisão estão ligadas, uma é o complemento da outra. A supervisão exige uma pedagogia

alternativa, que seja construtivista e plural, que ofereça ao estagiário a oportunidade de vivenciar a sua prática pedagógica de uma forma participativa e colaborativa. Tendo por base a pedagogia construtivista podemos dizer que a experiência constrói – se diariamente de uma forma pensada, vivida e refletida em pleno.

O aluno de prática pedagógica vive, ou melhor experiencia, a técnica pedagógica de uma forma muito concreta e real. Tudo aquilo que aprendeu na teoria confronta – se na realidade, é como um teste que ele tem que superar, a cada momento, a cada situação que lhe apareça.

Como já foi dito anteriormente, dentro da pedagogia encontramos o modelo curricular que se situa ao nível do processo ensino – aprendizagem e explicita orientações para a prática educativa nas várias dimensões: tempo, espaço, materiais, a interação como promoção da participação guiada, a observação e documentação como garante da presença da(s) cultura(s) da(s) criança(s) no ato educativo, orientações sobre o contexto educativo (planificação, avaliação, os projetos, as atividades, organização e gestão dos grupos), a compreensão das inter relações entre todas estas dimensões, a compreensão das interfaces entre estas dimensões e as áreas curriculares integradas, as interfaces da escola com a comunidade educativa e as famílias e as interfaces com a creche e o ensino básico.

QUADRO 4
ASPECTOS CENTRAIS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA



A análise dos diários de supervisão foi feita tendo por base este quadro de Oliveira-Formosinho (1998) porque acreditamos serem estes os pressupostos essenciais de uma boa pedagogia. Serão retirados excertos dos diários efectuados que serão enquadrados nas dimensões apontadas anteriormente. Em cada dimensão será feita uma breve análise dos excertos tendo por base as dimensões da pedagogia da infância e as várias perspetivas dos atores envolvidos.

5.2.1. Integração / Adaptação

Neste ponto vamos analisar excertos dos diários das estagiárias e supervisora onde estão implícitas as dimensões Integração / Adaptação, e onde podemos verificar diferentes opiniões e sentimentos partilhados pelos atores que estão relacionados com a bagagem teórica e experiência que ambos já tiveram no percurso efetuado.

De uma forma concreta, na adaptação do estagiário, a supervisora tem funções e competências importantes, que visam ajudar o estagiário a entrar no mundo da experiência profissional da melhor forma possível. Ao supervisor cabe a função integradora, em que tem que dar a conhecer a instituição no seu todo, crianças, equipa de trabalho, espaço e materiais (*“Procurei falar com ela, mostrar – lhe os espaços do Colégio, dei – lhe algumas indicações fundamentais sobre o bom funcionamento dos espaços e de alguns momentos.”* (Supervisora / Investigadora, 16/09/2004). Se este início for feito de uma forma correta, o estagiário vai sentir – se como que fazendo parte da instituição, facilitando assim a sua adaptação e consequente experiência (*“Este primeiro dia no centro de estágio correu bem, gostei muito de lá estar e senti-me bem em todos os momentos porque a instituição e os seus educadores foram muito receptivos à minha presença.”* (Estagiária Ana, 3º ano, 15/09/2004). Ao supervisor cabe também, nesta primeira fase, a função orientadora. Tudo é novo, o estagiário precisa de orientação, de alguém que o ajude a identificar o que pode fazer, como deve fazer, onde fazer e quando fazer. Numa situação inicial sentimentos como nervosismo e o medo, são constantes (*“Senti – me muito ansiosa e receosa por não saber como iria ser recebida.”* (Estagiária Maria, 2º ano, 16/09/2004), nestas situações o supervisor tem uma função apaziguadora, é fundamental transparecer uma imagem calma, que inspire segurança, confiança e amizade, para que o estagiário sinta que não é motivo para se sentir mal e muito menos só (*“Em alguns momentos procurei integrá – la.”* (Supervisora / Investigadora, 16/09/2004).

O estagiário, nesta fase, experimenta não só a prática pedagógica em si como também põe à prova os seus medos, receios e segurança. Estes medos estão associados ao receio de não serem bem aceites pela instituição (crianças e adultos), de não cativarem, de não conseguirem pôr em prática o que aprenderam, receio de constatarem que não conseguem fazer um bom trabalho, receio de não conseguirem acompanhar o ritmo da educadora (*"...estava com receio de não me adaptar ao ritmo da educadora e da estagiária finalista, mas hoje senti que estava com mais agilidade do que na semana anterior."* (Estagiária Maria, 2º ano, 23/09/2004). Enfrentam não só estes medos como também a pressão de se sentirem constantemente observados e avaliados (*"...no momento em que apresentei a surpresa estava bastante nervosa por estar a ser observada sob vários ângulos."*, Estagiária Maria, 2º ano, 30/09/2004). Como podemos observar no quadro 1 de análise dos diários, em anexo, estes medos e receios vão diminuindo com o passar dos anos, à medida que o estagiário ganha experiência e adquire mais aprendizagens na vertente teórica do curso (*"No recreio tentei aproveitar para conhecer melhor as crianças da minha sala e das outras e também para me dar a conhecer, pois as crianças manifestaram várias vezes curiosidade por mim."*, Estagiária Ana, 3º ano, 15/09/2004). A confiança vai aumentando e tornando esta fase cada vez menos significativa (*"Penso que o grupo se está a adaptar com facilidade à minha presença."*, Estagiária Filipa, 4º ano, 15 a 30/09/2004; *"Gostei imenso, quando voltei ao serviço, de observar que a relação da Filipa com o grupo, estava efectivamente melhor e era francamente visível. A Filipa estava mais meiga, exige moderadamente e tenta corresponder às necessidades de todas as crianças. O grupo já "grita" o seu nome não só em situações de conflito como também em situações normais de trabalho."*, Supervisora / Investigadora, 18 a 27/10/2004).

5.2.2. Interação

Neste ponto iremos analisar as perceções dos diferentes atores, a partir de excertos dos seus diários, tendo por base a dimensão da Interação.

Na fase da interação a supervisora tem um papel muito importante: deve ser observadora e sempre que necessário intervir (*"Procurei ajudá-la preparando o grupo para a sua actividade."*, Supervisora / Investigadora, 06/01/2005).

É importante que o estagiário desenvolva por si técnicas de interação e formas de resolução de problemas e conflitos (*"Também não fiquei indiferente a uma menina que se mostrou reservada toda a manhã...Tentei falar com ela mas pouco se expressou."*, Estagiária Maria, 2º ano, 16/09/2004). Inicialmente, a supervisora deve facilitar as situações em que o estagiário procure

interagir, dando – o a conhecer às crianças e equipa de trabalho, integrando – o em situações do dia – a – dia, como brincadeiras e momentos de conversa e de rotina com o grupo, como por exemplo: acolhimento, recreio, almoço, lanche e higiene (*“... foi muito prestável, procurou ajudar, sempre que necessário, brincou com as crianças, tentou acalmá-los, visto que era visível a euforia das crianças face à festa... Durante a festa esteve sempre atenta auxiliando sempre que necessário (vestir e despir as crianças, levar e trazer material, ...).”*, Estagiária Ana, 15/12/2004). O supervisor não deve resolver as situações, nem facilitar demais a interação porque o estagiário também tem que pôr em prática o que aprendeu, procurando, em cada situação, a melhor alternativa comunicativa. Estamos a falar de uma função mediadora ou mesmo reguladora (*“... a relação com a equipa de trabalho é muito boa, a educadora dá-me muita autonomia deixando-me muitas vezes sozinha com o grupo e isso torna-me mais segura, sinto que já estou mesmo bem integrada nas rotinas, com as crianças, e com todas as pessoas.”*; *“Esta autonomia faz com que eu já conheça o grupo permitindo-me saber qual a melhor forma de agir... Tentei participar em todas as actividades e rotinas e tentei ser prestável com todos.”* (24/11/2004)

Para o estagiário a interação nem sempre é, inicialmente, fácil mas pode – se tornar num processo mais simples se o supervisor preparar previamente o terreno, ou seja, se der a conhecer o estagiário às crianças e a toda a equipa de trabalho antes de ele iniciar a prática e se der a conhecer ao estagiário as crianças e equipa, assim como algumas técnicas, para se tornar melhor sucedido (*“...a educadora e a finalista ajudaram-me...”*, Estagiária Maria, 2º ano, 21/10/2004). Esta preparação deve acontecer quer se trate de um estagiário com menos ou mais experiência porque é uma situação nova para todos, o que difere é a experiência e conhecimentos que já adquiriram no seu curso de Licenciatura em Educação de Infância. Evidentemente que ao falarmos de um estagiário do 2º ano do curso falamos de receio, ansiedade e até mesmo medo; se falamos de um estagiário de 4º ano do mesmo curso falamos de alguma ansiedade mas nada de especial porque ele sabe que é uma fase passageira e os seus conhecimentos alargados dão – lhe alguma segurança face ao que vai enfrentar (*“A minha relação com o grupo continua muito boa e de grande cumplicidade, onde há momentos de grande diversão e variedade de propostas. Com a equipa de trabalho, posso dizer que está excelente, sinto-me muito mais apoiada e motivada.”*, Estagiária Filipa, 4º ano, 14 a 25/02/2005). Quando falamos do que vai enfrentar estamos a referir – nos principalmente à relação com as crianças. Uma relação que vai ser construída tendo por base o carinho, afeto,

amizade, mas que até chegar a este ponto tem inevitavelmente que passar por situações de abertura mas também de rejeição, situações em que as crianças testam o adulto para o conhecerem melhor. É um cativar progressivo, uma constante conquista que acaba quase sempre numa relação bem sucedida e inesquecível (*“A minha relação com as crianças está muito próxima, tento ao máximo favorecer a segurança afectiva e a autonomia de cada uma. Não posso deixar de salientar que quando uma criança do grupo esteve doente ligou para o colégio para que eu falasse com ela, para se sentir melhor. Outras crianças fazem desenhos para me oferecerem.”*, Estagiária Filipa, 4º ano, avaliação 2º trimestre do ano letivo).

5.2.3. Espaço e Materiais

Neste ponto iremos abordar a dimensão relativa a Espaço e Materiais. Nesta dimensão, ambos os atores têm uma intervenção direta na sala de atividades sendo fundamental orientação e acompanhamento por parte do educador supervisor que conhece bem o grupo de crianças, o contexto de aprendizagem e todo o ambiente educativo envolvido. A supervisora tem o papel de ajudar, orientar e mesmo ensinar. Ajuda e orienta na organização do espaço e na planificação do material de acordo com as características do grupo. Ensina porque é um modelo para o estagiário, aquilo que fizer será mais tarde copiado pelo estagiário, por isso, tem que ter o cuidado de trabalhar corretamente, não esquecendo nunca que está a ser constantemente observado.

Os materiais são meios de comunicação e aprendizagem e, como tal, têm que ser bem pensados e confeccionados. Têm que estar adaptados à faixa etária e às características das crianças (*“No início do ano a Filipa teve alguma dificuldade na organização do espaço e materiais, precisou como é natural, inicialmente, de alguma ajuda. No início do segundo trimestre demonstrou uma maior motivação e vontade. Juntas organizámos melhor o espaço e os materiais. Aumentámos algumas áreas e melhorámos outras, como a arte, o jogo simbólico, a matemática, ...Neste trimestre, todos os materiais apareceram atempadamente e na sua grande maioria bem confeccionados... A Filipa tem tido em atenção a escolha de materiais para a sala para que sejam atractivos, seguros e adequados ao grupo. Sempre que tem dúvidas questiona-me.”* (Estagiária Filipa, 4º ano, avaliação 2º trimestre do ano letivo).

Os estagiários referem – se aos materiais utilizando quase sempre, e de acordo com os diários, as palavras: colorido, atrativo, resistente e adequado e utilizam – no nas atividades como forma de captar a atenção, interesse e motivação das crianças e para enriquecer as actividades

(“Penso que o material estava resistente. Por ser bastante colorido, julgo que proporcionou uma grande “adesão” das crianças à história.”, Estagiária Maria, 2º ano, 11/11/2004).

Na escola de formação é trabalhada uma perspetiva ecológica, em que são motivados para a proteção do ambiente de maneira a transmitirem às crianças que podemos criar os nossos próprios brinquedos com materiais que deitamos ao lixo (exemplo: caixas, caixotes, garrafas e copos de iogurte, ...). Esta perspetiva ecológica e ambientalista, ao ser transmitida aos futuros profissionais de educação está, também, a ser transmitida às crianças e consequentemente à sociedade. É importante passarmos a informação às crianças, descrevendo – lhes o que utilizamos para confecionarmos aquele brinquedo de que tanto gostaram (*“O material que utilizei para a actividade era adequado e resistente tanto o registo como o fantoche. O espaço foi acolhedor pois a poesia foi na sala e criamos um ambiente motivador ao esperar que acontecesse uma surpresa... A actividade de expressão plástica foi de acordo com os interesses do grupo, pois utilizamos materiais de desperdício para construir objectos para o canto da garagem, materiais que as crianças recolherem para reciclar.”, Estagiária Ana, 3º ano, 06/10/2004).*

Os estagiários precisam de orientação para a preparação deste material, começam por a ter na escola de formação e depois na escola cooperante²⁷. Se repararmos no quadro de análise (Quadro 3, em anexo) vemos a tentativa de adaptação do material não só à faixa etária como às características do grupo e ao planificado, o que nos comprova que todo o trabalho é pensado com a equipa de trabalho e, em concreto, com a supervisora.

Ao preparar o material, também é preparado o espaço. Quando associamos o espaço aos estagiários do 2º ano e do 3º ano, do curso de educadores de infância, falamos unicamente do espaço conferido aos momentos de apresentação das suas actividades. Quando associamos o espaço a um estagiário de 4º ano, finalista, falamos de algo mais abrangente, pois o estagiário já tem um papel mais ativo e incisivo na construção, preparação e organização do espaço. O estagiário finalista vive a prática do dia – a – dia, enquanto que os outros estagiários apenas vivem uma manhã ou um dia por semana, daí não terem um papel tão interventivo na organização e preparação, sendo apenas observadores do que o estagiário finalista ou educador fazem.

²⁷ Escola Cooperante é uma instituição que coopera com a Escola Superior de Educação na formação dos futuros educadores de infância, proporcionando-lhes e autorizando-os a realizarem trabalhos e a estagiarem em contexto real de sala de actividades. Da lista de escolas cooperantes fazem parte: creches, jardins de infância, secção pediátrica de alguns hospitais, APPACDM.

A dimensão do espaço e materiais é para os estagiários muito importante, quer numa fase inicial, quer numa fase mais avançada e isso é possível de ser observado nas descrições que fazem nos diários sobre a forma como preparam e até mesmo confeccionam e elaboraram tudo o que vão utilizar nas suas actividades. Sendo uma dimensão mais realçada, mas não significa que é menos importante, nos diários dos estagiários do 2º ano e do 3º ano.

5.2.4. Observação

A dimensão da observação é deveras importante, é nela que assenta o pilar fundamental de todo o trabalho e aprendizagem.

Os estagiários estão constantemente a observar cada gesto, cada movimento das crianças e do educador supervisor (*“Maria observou com atenção todas as actividades e mesmo as atitudes das pessoas da sala assim como das crianças.”*, Supervisora / Investigadora Estagiária 16/09/2004). As crianças dão – lhes referências concretas da sua prestação, pelas atitudes que têm quer em momentos orientados, quer em momentos livres, o educador fornece – lhes o modelo padrão de toda a aprendizagem. Ele é a maior referência, sendo mais uma vez visto como um espelho refletor da imagem ideal, que será copiada em situações futuras (*“...segue-nos com o olhar (a mim e à estagiária finalista), como que nos pedindo apoio e também tentando mostrar-nos que é capaz...”*, Supervisora / Investigadora referindo-se à Estagiária Maria do 2º ano, 21/10/2004).

No desenvolvimento teórico encontramos várias referências de alguns autores, como *João Formosinho (2001)*, a este aspeto. O educador não pode esquecer, em momento algum, que está a ser observado em cada palavra, em cada gesto ou atitude que toma, daí ser muito importante estarmos muito conscientes da importância da supervisão. As atitudes do educador / supervisor não estão diretamente implícitas nos diários, dado que o que encontramos, nesta dimensão, são meras descrições de comportamentos das crianças face ao trabalho direto dos estagiários com as crianças, mais concretamente, nas atividades que desenvolvem junto do grupo (*“Como o grupo me parecia suficientemente interessado (porque olhava para mim e estava em silêncio), desenvolvi a actividade.”*, Estagiária Maria, 2º ano, 04/11/2004; *“Durante toda a actividade as crianças estiveram atentas e participaram muito, fizeram muitas perguntas e sugestões, e algumas até me queriam ajudar.”*, Estagiária Ana, 3º ano, 06/10/2004). Mas o comportamento do educador está bem patente nas atitudes dos estagiários, eles reproduzem aquilo que viram fazer. Quando falamos do que viram fazer não significa que sejam exatamente

os comportamentos do educador com quem estão no momento, essas atitudes ou comportamentos que reproduzem podem ser oriundas de situações do tempo em que os estagiários eram alunos ou mesmo influências dos meios de comunicação, como a televisão. De qualquer forma é necessário termos em atenção que somos a imagem que é mais facilmente copiada porque o estagiário tem como objetivo principal trabalhar com o grupo e ninguém melhor que o educador para lhe fornecer padrões de comportamentos a ter, dado que ele conhece as crianças e sabe como interagir e trabalhar com elas.

O supervisor tem que ser um bom educador mas também um bom observador. É necessário transmitir um bom modelo de comportamentos mas também é necessário ter a percepção que está ali para auxiliar e apoiar sempre que necessário porque nem sempre as crianças aceitam bem a ideia de terem “outro professor”, há atitudes que eles veem como muito próprias do educador que está com eles a tempo inteiro e, por isso, por vezes não reagem bem nas atividades e até rejeitam os estagiários em momentos como atividades nos cantinhos e recreios. O estagiário tem que ser paciente e procurar, pela observação do comportamento das crianças, respostas para a sua atuação. Aqui, como é evidente, o educador é muito importante, pois pode fornecer ao estagiário estratégias para saber como atuar, já que, muitas vezes, o educador já sabe como vão reagir as crianças e pode ajudar a prevenir reações desagradáveis. Daí ser importante o constante diálogo entre a equipa e o prévio conhecimento de cada criança.

É fácil de verificar, pelo quadro de análise (Quadro 4, em anexo), que para os estagiários do 2º ano e do 3º ano a observação é uma chave muito importante em cada momento de estágio porque é através dela que eles vêem o seu sucesso ou insucesso e encontram soluções concretas para as suas atuações, pois não nos podemos esquecer que estes estagiários apenas têm um período de estágio de uma manhã, no caso do 2º ano, e de um dia, no caso do 3º ano. No 4º ano a observação é também muito importante como base para qualquer decisão pedagógica mas, como se trata de um estagiário em fase final de curso, não está tão evidenciada, enquanto tal, nos diários. Este estagiário já tem uma observação muito mais alargada, graças à sua experiência e conhecimentos adquiridos na componente teórica do curso e na experiência prática entretanto desenvolvida. Como tem um período de estágio de quatro dias por semana, a observação tem uma grande importância no início de estágio pelas razões evidenciadas para os estagiários dos anos anteriores mas, a dada altura, o estagiário finalista cria a sua própria maneira de atuar, graças ao que observou diariamente, quer pelo comportamento do educador cooperante, quer pelo comportamento das crianças. Há uma

grande vantagem aliada a tudo isto, para as crianças este estagiário é visto como um professor, assim como o seu educador, porque trabalha com elas, e para elas, diariamente. Como é evidente, com o passar do tempo a segurança do estagiário aumenta, fazendo com que passe a ter uma visão semelhante à do educador cooperante e, neste momento, passa a observar com o intuito de planificar, avaliar e refletir sobre o trabalho do dia – a – dia (*“O grupo pode contactar com diferentes meios de comunicação, desde o rádio, o computador, a máquina de escrever, os jornais, as revistas, o correio, o telefone, entre outros, dos quais o que teve maior procura e entusiasmo foi a máquina de escrever. As crianças procuravam-na com muita frequência e pediam para que disséssemos as letras para escreverem uma carta. Houve uma grande participação do grupo, que trouxeram revistas, jornais, telemóveis antigos, telefones, entre outros.”*, Estagiária Filipa, 4º ano, 01 a 18/03/2005).

5.2.5. Planificação

A planificação é uma dimensão que está sempre presente no trabalho do educador de infância. Para se fazer uma boa Pedagogia é preciso planificar, prever. Esta importância está bem implícita no quadro de análise dos diários (Quadro 5, em anexo). Todo o trabalho é previamente pensado, conversado e planeado. Nada acontece por acaso, tudo tem um objetivo, um propósito (*“Depreendo que o material usado teve em conta os objectivos previstos na planificação: as crianças foram respondendo às questões que levantei, e falaram sobre a história (sem que lhes fizesse perguntas).”*, Estagiária Maria, 2º ano, 18/11/2004).

O supervisor é um importante professor para os estagiários, cabe-lhe ensinar e praticar com os estagiários o ato de pensar, de refletir sobre o trabalho que irá realizar (*“Combinámos que a actividade para a semana seguinte seria uma culinária. Maria ficou angustiada pois disse que não sabia cozinhar, tranquilizei-a explicando-lhe como e o que fazer.”*, Supervisora / Investigadora, 02/12/2004). Este trabalho é feito em contexto de reunião. Neste momento a equipa fala, dialoga sobre o que irá fazer no futuro (*“Combinámos a actividade da próxima semana, assim como os objectivos dessa actividade.”*, Estagiária Maria, 2º ano, 21/10/2006).

São discutidos aspetos relativos ao meio, contexto, cultura, interesses das crianças e propósitos de trabalho. Tudo é tido em conta, de forma a serem respeitados os objetivos da instituição de formação, instituição cooperante, e, mais importante do que tudo o que foi referido, os interesses e aprendizagem das crianças (*“Em relação à canção apesar de ao fazer a planificação me tenha parecido ser adequada à faixa etária, revelou-se não ser por ser*

demasiado pequena e fácil ao nível do vocabulário, assim tive que alterar a estratégia criando variações de ritmo, lento e rápido, fazer um jogo que consistia em passar a estrela e em quem parasse tinha a tarefa de cantar sem se enganar. Na minha opinião consegui adaptar a actividade à faixa etária, pois o grupo divertiu-se imenso, pois sorriam e participavam.”, Estagiária Ana, 3º ano 24/11/2004).

A planificação é o ponto de partida de todo o trabalho, serve – nos de referência no dia-a-dia. No entanto, podemos observar, através do quadro 5, em anexo, que os estagiários do 2º ano e do 3º ano estão mais “presos” ao planificado do que o estagiário finalista do 4º ano (*“Em equipa conseguimos realizar actividades e sugestões que não estavam previstas na planificação do projecto.” Estagiária Filipa, 4º ano, 18 a 29/04/2005*). Os dois primeiros tentam a todo o custo fazer o seu trabalho de acordo com as estratégias que delimitaram e os objectivos que o educador lhes propôs desenvolver. Para eles o sucesso ou insucesso está dependente do facto de terem seguido “à risca” ou não os passos planeados (*“Esta forma de desenvolver a actividade permitiu que os objectivos propostos para esta actividade fossem facilmente conseguidos, pois aquilo que pretendia era que as crianças conseguissem identificar os sons de Outono e posteriormente ordená-los conforme os iam ouvindo e isso foi conseguido por quase todas as crianças.”, Estagiária Ana, 3º ano, 17/11/2004*). Quando não o conseguem, ou porque o grupo não reagiu da forma esperada, ou porque quiseram ir mais além do que foi planeado, ou porque usufruíram de mais ou menos tempo, ..., para eles a actividade correu mal. Isto prende – se com o facto de terem pouca experiência e de estarem muito limitados ao que pensaram em conjunto com o educador supervisor (*“Como hoje era dia de Reis, combinámos fazer um puzzle com a imagem dos reis e explorar com as crianças a imagem. Maria seguiu o que planificamos e o grupo aderiu muito bem respondendo e participando na actividade.”, Supervisora / Investigadora referindo-se à Estagiária Maria do 2º ano, 06/01/2005*). O ir além do planeado para eles é difícil porque nem sempre conseguem responder aos apelos das crianças. Mais uma vez, o supervisor tem um papel central nesta questão, deve planear todo o trabalho com o estagiário, deixá – lo pôr em prática o que aprendeu mas nunca esquecendo que tem que o apoiar em todos os momentos para que não se sinta só, nem sem saber o que fazer.

Relativamente ao estagiário finalista, do 4º ano, a planificação tem um papel muito importante mas, para ele, não é uma “prisão”, a experiência que adquiriu, ao longo dos anos do curso, deu – lhe segurança e ele sabe, quase sempre, como agir, como dar a volta à questão e situação (*“A Filipa tem sempre em consideração as observações que obtém para a planificação dos projectos*

e também das actividades.”, Supervisora / Investigadora referindo-se à Estagiária Filipa do 4º ano na avaliação 2º trimestre do ano letivo; “A planificação das actividades é feita de acordo com o Projecto, programação do grupo e também de acordo com possíveis interesses que o grupo possa revelar ou até mesmo alguma dificuldade que surja.”, Estagiária Filipa, 4º ano, na avaliação do 2º trimestre do ano letivo).

A reação das crianças é algo que não podemos prever mas, também, é algo que nunca devemos subestimar. Devemos respeitar a individualidade de cada uma, assim como a sua diferença. O nosso trabalho deve ser pensado tendo sempre em conta os seus interesses e desenvolvimento. Isto porque falamos de uma pedagogia diferenciada, construtivista, que respeita cada criança como sendo única e que tem por base a aprendizagem construída na e sobre a experiência.

5.2.6 Projetos e Atividades

Esta é uma dimensão à qual os estagiários dão muita importância, isto porque normalmente, e quando falamos de atividades, são momentos dirigidos quase na totalidade por eles. É neste momento que põem à prova os conhecimentos adquiridos e o seu próprio desempenho. Inicialmente, não são momentos fáceis porque estão ainda numa fase de experimentação, principalmente o 2º ano e o 3º ano, em que tudo é novo e, apesar de planificado anteriormente com o educador supervisor, muitas vezes não sabem bem como reagir e, pior do que esta sensação, é a de não saberem como as crianças vão reagir, se vão ou não gostar, se vão ou não participar (*“Para realizar a actividade desta manhã contei uma história...Conversei um pouco com as crianças com o intuito de as motivar...”*, Estagiária Maria, 2º ano, 07/10/2004).

Pelas narrativas dos diários, podemos ver que existem várias preocupações: a de tentarem adaptar as atividades ao grupo e às suas características, a de tentarem seguir o planificado com o educador e, principalmente, a de não conseguirem prever a reação das crianças. Para muitos estagiários, o facto de terem seguido a planificação significa que a atividade correu bem, para outros o facto de as crianças terem estado motivadas e terem participado tem o mesmo significado, ainda que a atividade não se adequasse de todo às características do grupo (*“Em relação à actividade de expressão plástica correu da forma planeada, pois segui todos os passos que tinha pensado e esteve adequada à faixa etária visto que era uma técnica um pouco perigosa mas muito orientada pelo adulto, e assim o grupo pode experimentar uma nova técnica... Os objectivos foram conseguidos...”*, Estagiária Ana, 3º ano, 20/10/2004). O contrário

também é visível. Ou seja, tudo está relacionado com o fator experiência. À medida que têm mais experiência começam a perceber exatamente o que esteve bem e o que esteve menos bem mas, inicialmente, isto é muito confuso e eles nem sabem o que pensar, daí terem uma necessidade enorme de ter o “feedback” por parte do educador supervisor. E é este caminho que cabe ao educador elucidar. Estes obstáculos vão passando à medida que ganhamos mais experiência. Não significa que desapareçam porque há preocupações que teremos sempre mas, a “bagagem” que vamos recolhendo com o passar dos anos, vai – nos dar segurança e conhecimentos, nós vamos ganhar defesas que em muito nos irão ajudar pela vida fora. Este aspeto já é visível no 4º ano do curso, os estagiários finalistas estão conscientes destas preocupações mas já sabem como atuar em muitas situações inesperadas. Neste ano também já têm um papel ativo na construção de projetos com as crianças (*“Em relação às actividades realizadas durante o projecto, foram as previstas na planificação e outras que surgiram com o interesse que o grupo demonstrou neste projecto, como por exemplo, o facto de fazermos um teatro onde cada criança propôs desempenhar um papel diferente no âmbito dos meios de comunicação.”*, Estagiária Filipa, 4º ano, 01 a 18/03/2005). Projetos que surgem dos interesses e características das crianças. Projetos que surgem pela observação, atenção e significado que damos a cada gesto de cada criança.

Tudo pode ser pensado e programado mas não há nada que nos garanta que tudo vai acontecer exatamente como esperávamos. O trabalho do educador de infância não é uma rotina, esta palavra em nada se adapta ao que aprendemos na escola de formação e muito menos ao que vemos no dia – a – dia. E isto significa que respeitamos os interesses das crianças e que construímos pedagogia (*“Relativamente à sala, montou com as crianças um excelente canto, que podemos dizer que se intitula as férias. Foi trabalhado, com o grupo, muitos aspectos relativos à temática referida, assim como um levantamento e aprofundamento de aspectos relacionados com o meio urbano e o cidadão. Este projecto está, sem dúvida, a ser bem trabalhado e explorado com as crianças. É visível a alegria e motivação do grupo neste projecto.”*, Supervisora / Investigadora, referente à estagiária Filipa do 4º ano, 01 a 14/06/2005).

5.2.7 Tempo

O Tempo é uma dimensão importante e que reflete e condiciona o trabalho direto com as crianças. Pensar em “tempo” significa pensar em oportunidade, saber quando começar ou

terminar algo, saber como mediar uma situação, saber agir e interagir ... nas atividades, no dia-a-dia das crianças.

Quando falamos em tempo falamos, de uma maneira geral, em preocupação para os estagiários (*“Neste dia as dificuldades sentidas em relação à rotina diária foram poucas, tenho ainda um poço de dificuldades em saber a que horas terminar/começar algumas actividades...”*, Estagiária Ana, 3º ano, 13/10/2004). Inicialmente têm uma preocupação exagerada em torno desta dimensão. Querem muito cumprir o tempo estipulado na planificação independentemente se isso prejudica ou não o grupo (*“A primeira semana de estágio penso que correu bem, embora sinta dificuldades na gestão do tempo.”*, Estagiária Filipa, 4º ano, 15 a 30/09/2004).

É muito visível, principalmente no diário da estagiária do 2º ano, que tem uma preocupação exagerada em não ultrapassar o tempo previsto, achando que está a agir corretamente se respeitar o fator tempo (*“A “apresentação” no polivalente durou cerca de cinco minutos, e na sala, cerca de dez minutos. O tempo previsto para a “apresentação” foi cumprido.”*, Estagiária Maria, 2º ano, 25/11/2004). O não saber gerir o tempo leva, por vezes, a atitudes incorretas com as crianças. Podem acontecer algumas situações como estas: o tempo previsto é demasiado sendo necessário dar por terminada a atividade, ou o tempo previsto é pouco tendo em conta o interesse das crianças (*“Em relação ao tempo este foi um pouco curto, pois as crianças por elas fariam mais uma vez o teatro e exploravam mais os fantoches e a história, mas como era já hora do lanche não deu para continuar.”*, Estagiária Ana, 3º ano, 13/10/2004).

Como é evidente, numa fase inicial de estágio, cabe ao educador supervisor a função de gerir o tempo não só das suas atividades como também das atividades dos estagiários. Esta função vai sendo menos acentuada com o passar do tempo, pois os estagiários vão percebendo, passo a passo, a reação que devem ter face a uma ou outra situação que apareça. Também é possível observar nos diários que a preocupação é maior em estagiários do 2º ano e que depois, não deixa de ser importante mas, vai diminuindo, com o acumular de experiências na prática pedagógica (Quadro 7, em anexo).

5.2.8. Comunidade / Pais

A comunidade e os pais são aspetos centrais e fulcrais no trabalho de um educador de infância. Normalmente estão bem patentes nos trabalhos de projecto, na sala de atividades e no trabalho em geral.

As visitas de estudo são atividades do trabalho de projeto desenvolvido com as crianças. Sempre que possível são planeadas visitas ao exterior que complementam o trabalho de sala. Os pais são convidados a participar nos projetos através de participações na elaboração do material para o projeto e mesmo no desenvolvimento de temáticas interessantes. Para além desta participação também são convocados para reuniões, formações e festas. De uma forma geral, são convidados a participar sempre que possível porque são elementos essenciais no processo de aprendizagem. Os pais porque trazem para a escola aspetos importantes e que são a ligação entre a escola e as famílias, e a comunidade porque precisamos de a conhecer para nos identificarmos melhor.

Os estagiários do 2º ano e do 3º ano vivem este aspeto mais em contexto de trabalho de sala porque o tempo de estágio não permite muito mais. Sendo assim, participam em atividades de projeto, como visitas de estudo, em reuniões de pais e festas da instituição. No entanto, nas reuniões e festas só participam os estagiários que manifestarem interesse, pois são momentos facultativos (*“Após a festa os pais vieram conhecer a sala das crianças e mostraram interesse pelo meu trabalho e em falar dos seus filhos, não senti nenhuma dificuldade em comunicar com os pais.”*, Estagiária Ana, 3º ano, 15/12/2004). Normalmente, gostam de observar estes momentos e guardá-los como futura referência. Participam para observarem comportamentos quer dos pais e comunidade, quer do educador supervisor. São momentos de aprendizagem.

O estagiário do 4º ano, como é finalista e tem uma presença diária na instituição, participa em todos os momentos que apelem à participação da comunidade e dos pais (*“Nesta semana tivemos a reunião de pais, que foi uma nova experiência, pois nunca tinha assistido a nenhuma.”*; Estagiária Filipa, 4º ano, 18 a 27/10/2004; *“Esta semana tivemos um aspecto novo que foi a reunião de pais. A Filipa manteve-se sobretudo atenta e observadora, procurando de certa maneira interagir.”* Supervisora / Investigadora referindo-se à Estagiária Filipa do 4º ano, 18 a 27/10/2004).

Como é possível observar no quadro 8 de análise dos diários (em anexo), o supervisor tem a função de ensinar e motivar o estagiário para o apelo à comunidade e, concretamente, às famílias (*“Falamos sobre a participação dos pais na vida do projecto. Acharmos boa ideia convidar uma mãe, que é médica de profissão, para fazer uma exposição aos meninos.”*, Supervisora / Investigadora, 03 a 14/01/2005). Através dos projetos de sala, visitas de estudo, prendas para os pais, festas e reuniões, o estagiário é convidado a interagir e a fazer a ponte entre o interior (instituição) e o exterior (comunidade).

O supervisor tem que ser um modelo exemplar quando se dirige aos pais e à comunidade porque o estagiário, pela observação, procura aprender com ele a interagir. E este aspeto nem sempre é fácil, pelas reflexões do educador, podemos perceber que o estagiário tem algumas dificuldades, que são mais sentidas no início da prática pedagógica: em relacionar – se, em saber o que dizer, em aproximar – se dos pais (*“Na reunião de Pais a Filipa teve participações pouco oportunas. Tomou a iniciativa de falar de casos individuais, referindo a sua opinião sobre o judo, actividade que acha pouco educativa. Evidente que tive que intervir e procurar apaziguar a situação.”*, Supervisora / Investigadora, 01 a 18/03/2005). Muitas vezes ele quer estabelecer esta ligação mas é impedido pelo receio de dizer algo de errado, algo que seja contrário ao que o educador pensa e pode transmitir aos pais. Daí, mais uma vez, ser extremamente importante o facto de o supervisor dar a conhecer as famílias e o meio em que a instituição se insere, antes do estágio iniciar e, progressivamente, ao longo da prática pedagógica. Às vezes podemos ferir susceptibilidades e sentimentos e é necessário termos cuidado na abordagem que fazemos aos pais (Quadro 8, em anexo).

O estagiário passa de mero observador a participante, fazendo parte deste triângulo essencial para o desenvolvimento saudável das crianças: instituição – famílias – comunidade.

5.2.9. Cultura

A cultura também está bem presente no trabalho do educador de infância. Podemos dizer que cada criança tem uma cultura própria e, ao mesmo tempo, está inserido nela.

Todo o trabalho visa desenvolver aspetos culturais e sensibilizar as crianças para a cultura desde a sua definição mais geral para a mais específica. Todos nós temos algo para dar, de diferente, como tal, temos que ser respeitados pelo que somos. Quando programamos trabalhos com as crianças pensamos na importância da cultura e procuramos vivê – la mas, também, respeitá – la.

Os estagiários são sensibilizados para aspetos importantes como a multiculturalidade, pelo trabalho programado mas, e, principalmente, pelos materiais que temos na sala de atividades (exemplos; bonecos de várias raças, fotografias e crianças de diferentes raças, fotografias de aspetos culturais importantes, como danças, artefactos, ...), a sala de aula deve transparecer a importância da cultura. Nós podemos observar, no diário da estagiária do 2º ano, que essa sensibilidade foi despertada pelo que encontrou na sala logo no primeiro dia de estágio (*“Deparei – me com um menino venezuelano e achei interessante que ele integrasse uma turma*

de crianças portuguesas.” (16/09/2004), “Notei que neste colégio se apela, na prática, à ideia de multiculturalidade e que esse convívio será muito positivo para todas as crianças.” (16/09/2004), “Um boneco de cor negra deitado na cama das bonecas apela igualmente à ideia de multiculturalidade.” (16/09/2004, Estagiária Maria, 2º ano).

Nos diários das estagiárias, podemos verificar que a cultura é vivida em pleno, pelos materiais, atividades e projetos de sala, visitas de estudo e nos dias e festas programados (exemplo: projeto do Outono, Natal, ..., festas do Magusto, Carnaval, Páscoa, ...) (*“Na festa de Carnaval as crianças estavam muito contentes com as suas fantasias e penso que também se divertiram muito pois a dramatização colectiva que realizamos estava muito engraçada.”, Estagiária Filipa, 4º ano, 31/01 a 11/02/2005).*

A sensibilidade para este aspeto fulcral da educação começa na educação da pessoa e é desenvolvido, mais tarde, na escola de formação e vivenciado na escola cooperante (*“... a dança tradicional foi um momento muito bom, em que revivemos um pouco da nossa cultura como portugueses, para marcar este momento, a Ana, fez questão de trazer vestuário muito parecido com o usado pelos tradicionais ranchos folclóricos.”, supervisora / investigadora referindo-se à Estagiária Ana do 2º ano, 10/11/2004).*

5.2.10. Avaliação / Reflexão

Quando falamos em avaliação e reflexão estamos a referir – nos a uma componente de extrema importância na educação. A sua importância não é exclusiva para os educadores de infância mas para todos os professores que acreditam que a pedagogia tem que ser construída e refletida.

O professor é um regulador, um mediador, um orientador, um observador e, sem dúvida, um avaliador. Avaliador do seu próprio desempenho, do desempenho das crianças e do desempenho dos estagiários (*“Educadoras e estagiárias reflectiram em conjunto alguns aspectos relacionados com a visita.”, Supervisora / Investigadora, 14/10/2004).*

Todos os aspetos centrais da pedagogia de que falamos anteriormente têm que passar por um processo de avaliação e reflexão constantes (*“Ao dizer a poesia, usei a entoação devida, com as paragens adequadas. Falei devagar, para que as crianças conseguissem entender o que falava e captar o desenrolar da “história”, Estagiária Maria, 2º ano, 04/11/2004).* O diálogo entre a equipa de trabalho e as crianças tem que estar bem patente. Este momento pode ser vivido na sala, podemos e devemos criar com as crianças um espaço próprio que apele à

reflexão. E é neste e através deste espaço que vamos construir pedagogia. Vamos refletir sobre o que fizemos e sobre o que vamos fazer.

Com a equipa de trabalho (educadores – estagiários – auxiliares) também se devem criar momentos de reflexão e avaliação, é importante termos várias opiniões sobre a nossa postura em determinada situação. É importante saber ouvir e saber refletir.

A avaliação/reflexão é, para os estagiários, o momento de maior importância na prática pedagógica. Não é difícil perceber o porquê. Estamos a falar de pessoas que se encontram num curso de licenciatura e que pretendem vir a exercer a docência. Mas, até lá, têm um percurso que envolve uma componente teórica e outra prática. Uma é dependente da outra: sem teoria não fazemos prática e sem prática não fundamentamos a teoria.

Como podemos observar nos diários, as estagiárias avaliam cada atitude e gesto que têm. Fazem – no em função da resposta das crianças e do educador. Para elas, o sucesso ou insucesso da sua prestação estão dependentes do parecer das crianças e do educador (*“Durante a actividade consegui ser expressiva, pois o grupo mostrou interesse em saber de que se tratava a surpresa e mesmo depois de já saberem continuaram animados, pois brincavam uns com os outros com os crachás.” (15/09/2004), “...podia ter sido uma actividade com carácter mais lúdico a forma como orientei e dirigi a minha actividade podia ter sido diferente, pois poderia ter criado um ambiente mais cativador e envolvente o que não aconteceu. Acho que essa falha se deveu a não conhecer bem as características desta faixa etária.”, 22/09/2004, Estagiária Ana, 3º ano).*

O supervisor tem uma função observadora, orientadora, esclarecedora e mediadora, é ele que tem o papel de transmitir o seu parecer face ao planificado e efetuado pelo estagiário (*“A Maria é uma estagiária demasiado preocupada, gosta imenso de cumprir tudo o que lhe é pedido, todos os pormenores. Por vezes essa preocupação exagerada deixa-a confusa o que faz com que se repita imenso e até esqueça o que lhe disseram.*

A sua preocupação incide essencialmente na prestação dada na sua actividade. Evidentemente que este comportamento influencia a sua atitude e maneira de estar durante a manhã.

Tenta fazer ao pormenor o que lhe pediram ou que programou e por vezes esquecesse que as crianças são o mais importante no nosso trabalho. De qualquer forma ainda é um pouco cedo e tenho a certeza que a Maria vai melhorar e perceber o que descrevi anteriormente. No entanto um aspecto tem impreterivelmente que melhorar: o facto de ser muitas vezes inoportuna e

pouco responsável, quando se lembra de uma questão, seja em que momento for, dirige-se a mim e deixa o que está a fazer, só porque tem medo de esquecer o que quer perguntar.

Tirando estes aspectos demonstrou empenho, preocupação pelo seu trabalho, assiduidade e pontualidade.

Penso que a Maria tem grandes capacidades que a seu tempo serão demonstradas.”, Supervisora / Investigadora na avaliação geral da Estagiária Maria, 2º ano, 13/01/2005).

O supervisor tem um papel muito importante, na avaliação não deve passar só mensagens do tipo correu mal ou correu bem. Este momento é muito mais que isso, ao avaliar devemos ter em conta todos os aspetos, tais como: esforço, segurança, receio, medo, atitudes, ..., tudo deve ser falado, desde o que sentimos ao que fizemos. O estagiário procura na avaliação um momento de reflexão conjunta, em que se “colocam na mesa”, não só atitudes como também sentimentos (*“Se relacionar estas atitudes (das crianças) com o facto de estar a chegar o momento de mudar de centro de estágio, fico um pouco desanimada. Apercebi-me que a minha relação com as crianças é positiva, adquiri “à vontade”, e, que o grupo de crianças é inteligente, responsável, e muito bem disposto. Receio que o mesmo possa não acontecer num outro centro de estágio... Apesar de tudo, esta manhã permitiu que ganhasse maior “auto-estima”, já que o comportamento das crianças indica que se sentem bem na minha presença.”, Estagiária Maria, 2º ano, 06/01/2005).*

Como supervisores temos que desenvolver no estagiário o ato de pensar e refletir a prática. É bem evidente, nos diários, que se avaliam constantemente, também podemos observar a vontade de agradar, de melhorar, a satisfação ou desagrado face ao que fizeram mas também podemos observar momentos de reflexão (*“Embora sinta um cansaço físico talvez por estar um pouco adoentada penso que a minha postura foi boa, de boa relação com o grupo, com a equipa de trabalho e com as restantes crianças de outras salas. Também tenho vindo a sentir uma maior presença da Educadora o que proporciona estar atenta a outros pormenores que até hoje não me tinha apercebido. A segunda semana foi pouco presente pois tive que faltar por motivos de doença. Sem dúvida que esta semana não foi muito produtiva pela razão que referi.”, Estagiária Filipa, 4º ano, 17 a 28/01/2005).* E no fundo a construção do diário leva – nos a refletir muito mais. Este é o objetivo primordial de todo o trabalho.

Com este trabalho todos refletimos sobre a prática pedagógica. Os diários são de facto uma mais-valia. O que aconteceu, o que sentimos, o que somos está bem presente em cada linha do diário (*“Apesar de não apresentar grandes dificuldades no trabalho escrito, apresenta*

algum atraso na entrega porque antes de fazer os registos faz rascunhos. As suas grelhas de observação precisam de contextualização, e, só esta semana conseguiu entregar as actas em atraso.

Já conversámos sobre este aspecto e é fácil deduzir que a Filipa consegue, aliás, é o que procuro transmitir, no entanto, a sua atitude demonstra sempre alguma preguiça, falta de tentativa e o não abdicar de algumas coisas que ela acha serem mais importantes.

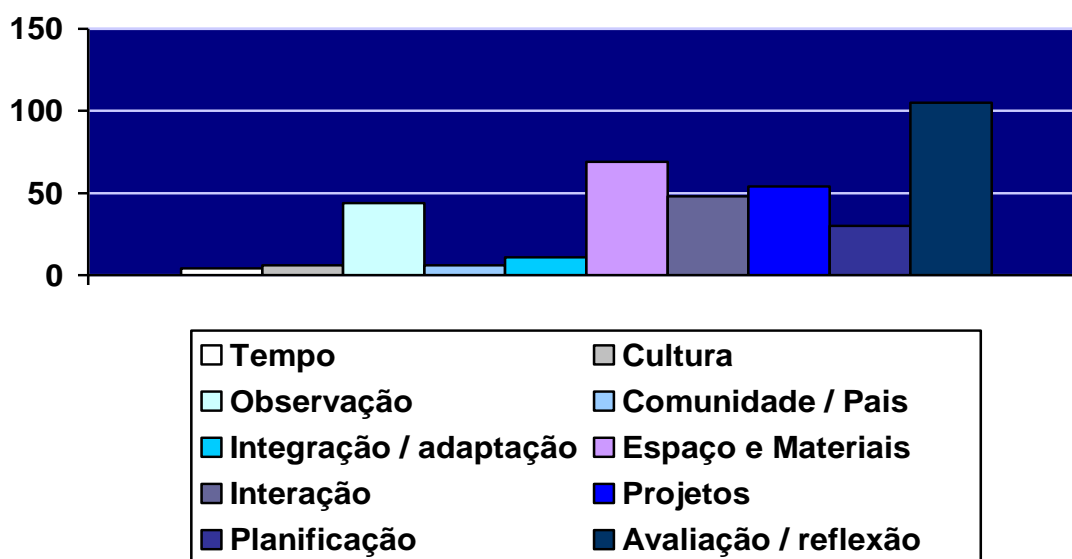
Sinceramente não é fácil tentar falar com ela porque normalmente tenta arranjar sempre desculpa e contornar tudo o que lhe é dito, como tal esta não vai ser uma tarefa fácil.”
Supervisora / Investigadora referindo-se à Estagiária Filipa, 4º ano, 02 a 16/11/2004).

Zabalza (1994) aconselha – nos a fazer observações no diário sempre que achemos necessário e importante, não o devemos ver como uma obrigação mas sim algo que ajuda a nos conhecermos melhor e a sermos melhores profissionais.

5.3. Análise Geral

5.3.1. Segundo o Estagiário

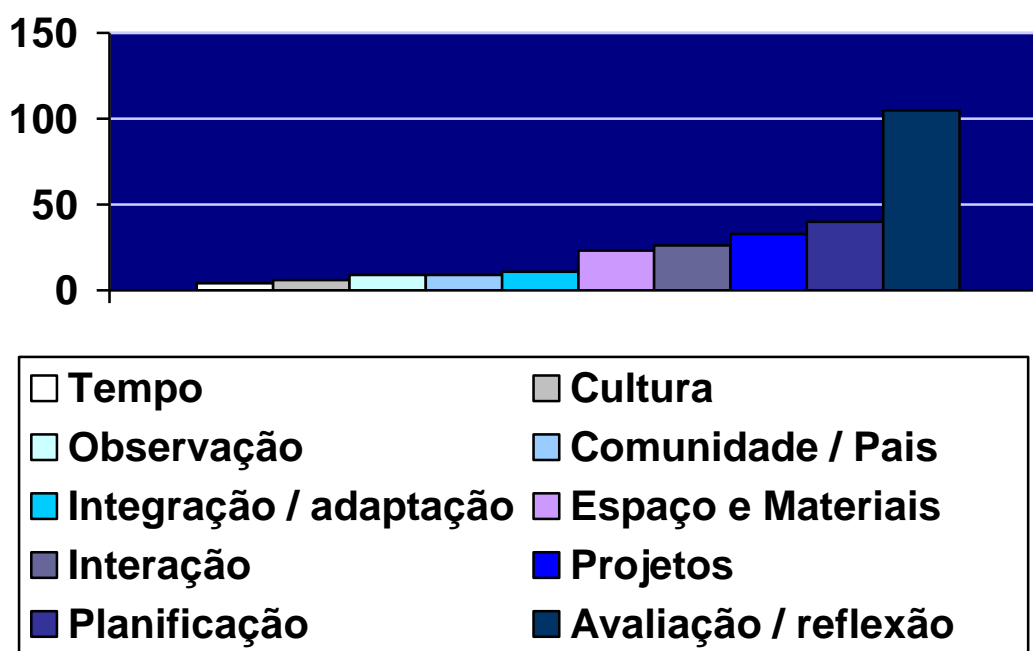
Pela informação recolhida dos diários de supervisão podemos constatar que as estagiárias fazem mais referência a algumas dimensões do que a outras. Ao nível da integração / adaptação podemos recolher 11 informações; na interação: 48; espaço e materiais: 69; observação: 44; planificação: 30; projetos e atividades: 54; tempo: 24; Comunidade / Pais: 6; cultura: 13 e avaliação / reflexão: 105. Colocando estes dados num gráfico obtemos o seguinte:



Como podemos analisar, as estagiárias fazem maior referência ao espaço e materiais, projetos, interação, observação e sem margem para dúvida, a avaliação / reflexão. Estes dados não nos dizem quais as dimensões mais importantes no âmbito da pedagogia, dizem – nos apenas aquelas que têm mais importância para as estagiárias e que, por isso, são mais citadas nos diários.

5.3.2. Segundo o Supervisor

Não só o estagiário, como também o supervisor, faz mais referência a algumas dimensões. Sendo assim, na integração / adaptação podemos recolher 11 informações; na interação: 26; espaço e materiais: 23; observação: 9; planificação: 40; projetos e atividades: 33; tempo: 4; comunidade / país: 9; cultura: 6 e avaliação / reflexão: 105. Colocando estes dados no gráfico obtemos o seguinte:



Pela análise do gráfico podemos dizer que a avaliação / reflexão é sem dúvida a questão mais importante da prática pedagógica, mesmo quando se trata do supervisor, seguidamente vem a planificação e só depois os projetos, entre outros.

Para o supervisor questões como a avaliação reflexão e planificação, têm muito significado porque falamos de pedagogia e porque dissemos ao longo do enquadramento teórico que para sermos bons profissionais temos que pensar, planear e refletir sobre pedagogia. Mais uma vez refiro que estes dados são só em função da análise dos diários, não querendo, portanto, levar a outras conclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo *João Formosinho (2001)*, a docência é uma atividade de serviço porque o professor é, para além de especialista numa determinada área do saber, um profissional de ajuda, ou seja, um agente de desenvolvimento humano.

Oliveira-Formosinho fala-nos da supervisão e diz-nos que esta é um processo sistemático em que a candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e mais especializada para fazer a sua aprendizagem profissional. Como supervisores temos um papel que envolve questões muito próprias e que exige que nós estejamos aptos e capacitados para o fazer: o papel de orientadores, observadores atentos, um papel que envolve compreensão e disponibilidade, um papel que envolve o crescimento nos saberes teóricos e no desempenho prático, um papel que envolve não só conhecimento como também paixão (*Oliveira-Formosinho, 2001*).

Todas as atitudes do supervisor têm que ter por base uma participação guiada (*Oliveira-Formosinho, 2001*), em que deve ser dado aos estagiários a oportunidade de participar no processo educativo, de uma forma orientada, construtiva e refletida diariamente.

Na supervisão tem que existir um ambiente de partilha, de intimidade que nos conduza à reflexão diária e conjunta e que nos ajude a ser cada vez melhores no nosso exercício, que é a docência. Ensinar é, para nós, mais do que transmitir conhecimentos. Ensinar é dar: tempo, atenção, sentimento, ..., tendo em troca um elevado enriquecimento pessoal e profissional que favorece as crianças, estagiários e a sociedade em geral.

Partindo desta ideia podemos dizer que a Pedagogia da Infância é um sustentáculo do processo de supervisão, pela ligação da Pedagogia e do currículo (*Oliveira-Formosinho citando Oliva, 1998*). Todo o trabalho é pensado e planificado conjuntamente, tendo em conta o trabalho desenvolvido na sala assim como as características das crianças. Daí a Educação Multicultural ser também um sustentáculo da Supervisão porque, segundo Júlia Oliveira-Formosinho, a Educação Multicultural da criança pequena é um critério para a construção da qualidade no jardim de infância. O respeito pela diferença, pela cultura e características de cada criança, levam o professor a construir uma prática mais adequada e que tem como base a promoção dos direitos da criança.

Acreditamos que a formação de profissionais reflexivos é um dos pressupostos para um ensino de qualidade, o que contribui para um desempenho docente adequado e responsável.

Esta investigação foi para nós (supervisora / investigadora / estagiários / crianças) muito enriquecedora porque nos trouxe algo valioso e o qual constatamos que acontecerá durante toda a nossa vida. Num ambiente tão enriquecedor como o jardim de infância, somos todos alvo de aprendizagem, de crescimento diário, de enriquecimento profissional e pessoal.

Os diários / portfólios passaram a ser parte integrante do nosso dia-a-dia dando mais significado às nossas vidas. Todos lucrámos com este grandioso trabalho. O supervisor não foi o único a ter um papel importante na construção de uma prática reflexiva por parte do estagiário. O próprio supervisor, estagiários, crianças, auxiliares de educação e comunidade em geral foram alvos diretos desta prática. Usufruindo e tirando partido de todo o trabalho que foi devidamente pensado, planeado, executado, refletido e avaliado. Todos os passos da rotina diária ganharam valor e demonstraram ser fundamentais ao bom crescimento / desenvolvimento das crianças. Sem estes “olhares atentos” que se transformaram em palavras e frases redigidas e analisadas através dos diários, poderíamos pensar que há momentos mais importantes e outros menos importantes na rotina diária de um grupo de crianças de jardim de infância. Como é evidente, nestas palavras e frases encontramos sentimentos, preferências, aspetos mais relevantes e menos relevantes para os sujeitos implicados mas a verdade é que todos estes momentos, mesmo os menos referidos, como por exemplo: momentos de higiene, de refeição, ..., têm e assumem um carácter de maior importância quando observados com olhares atentos. Todos estes momentos se transformam em aprendizagem pela importância que adquirem ao serem descritos e relatados. Constatamos que os diários nos trouxeram uma perspetiva diferente, mais completa, sobre as nossas visões enquanto estagiários, educadores, supervisores.

Durante toda a investigação procuramos evidenciar a importância dos portfólios e diários para todos os intervenientes, tendo quase sempre por base que o educador supervisor é o principal impulsionador da atitude reflexiva do estagiário mas concluímos que este é um processo de partilha mútua e constante e que também os estagiários e as crianças são impulsionadores desta reflexão, devendo sempre ser atores participativos de toda a ação, tendo sempre por base uma Pedagogia Diferenciada, que respeite todos, que evidencie as capacidades de todos e, mais importante, que implique todos.

Com a análise destes instrumentos também percebemos que há dimensões da Pedagogia que têm mais importância para os estagiários, e mesmo para o supervisor, implicados na investigação. Para os estagiários dimensões como o espaço e materiais, projetos, interação, observação são importantes mas a sua verdadeira preocupação e relevância vai para

a dimensão da avaliação / reflexão. O supervisor também dá bastante importância a dimensões como projetos e planificação mas a dimensão que se evidencia, tal como nos diários dos estagiários, é a da avaliação / reflexão. Assim sendo, comprovamos o que de facto nos preocupava na interrogação da nossa investigação. A avaliação / reflexão é de facto muito importante na construção da prática do estagiário, tendo o supervisor um papel fundamental na sua orientação e formação mas também podemos concluir que esta dimensão assume um carácter de importante relevância não só no estágio curricular como também por toda a vida profissional do educador de infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I.; TAVARES, J.(2003) *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

DEWEY, J., (1952). *Experiência e Educação*. Companhia Editora Nacional. São Paulo.

DEWEY, J., (1953). *Como pensamos*. 2ª edição, revista. Companhia Editora Nacional. São Paulo.

FORMOSINHO, J., (2001). *A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. Revista Portuguesa de Formação de Professores, Vol.1.INAFOP.

GAMBÔA, R., (2004). *Educação, ética e democracia. A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Coleção Perspectivas Actuais / Educação. Edições Asa.

GRAVE – RESENDE, L., SOARES, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta. Lisboa, Portugal.

HOHMANN, M., BANET, B., WEIKART, D.(1995), *A criança em acção*. (4ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., (org.) SPODEK, B., BROWN, P., LINO, D., NIZA, S., (1996). *Modelos Curriculares para a educação de Infância*. Coleção Infância. Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001). *Da formação dos supervisores cooperantes à formação de futuros professores de criança – o ciclo da homologia formativa*. Instituto de Estudos da Criança, Braga.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *A Supervisão Pedagógica da Formação Inicial de Professores no Âmbito da comunidade de Prática*. Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI), 4, 42-68.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.(Org.) (2002a) – *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à Escola*, Coleção Infância (nº7). Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2004), *Apontamentos da Disciplina de Supervisão Pedagógica do Mestrado em Educação de Infância*, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2005). *Da Formação dos Professores de Crianças Pequenas – O Ciclo da Homologia Formativa*. In C. Guimarães (Org.), *Perspectivas para Educação Infantil: Formação Profissional e Práticas Educativas*. São Paulo: Junqueira & Marin, Editores.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., T. KISHIMOTO E M. PINAZZA (Orgs.), 2006. *Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artes Médicas.

REIS E SÁ, L., (2001). *Pedagogia diferenciada – uma forma de aprender a aprender*, Cadernos do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico ASA, nº19, GRAFIASA.

RODRIGUEZ, G., GIL, J., e GARCÍA E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aijibe.

SÁ-CHAVES, I.(2000). *Portfólios Reflexivos – Estratégia de formação e de supervisão*, série supervisão nº1, Universidade de Aveiro Edições.

SCHON, DONALD. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, 1ª Edição. Edições Paidós. Barcelona, Espanha.

VALENTIM, JOAQUIM PIRES (1997). *Escola, Igualdade e Diferença*. Porto Campo das Letras.

ZABALZA, M., (1994). *Diários de aula*, Coleção Ciências da Educação, nº11, Porto Editora.

ANEXOS

Quadro 1 – Integração / Adaptação

Supervisora / Investigadora	Estagiária Maria – 2º Ano
<p><i>“Foi muito evidente o nervosismo por parte da Maria” (16/09/2004)</i></p> <p><i>“Procurei falar com ela, mostrar – lhe os espaços do Colégio, dei – lhe algumas indicações fundamentais sobre o bom funcionamento dos espaços e de alguns momentos.” (16/09/2004)</i></p> <p><i>“Em alguns momentos procurei integrá – la.” (16/09/2004)</i></p> <p><i>“...Maria, sentiu – se um pouco perdida, ao longo da manhã, o que fez com que fizesse imensas questões sobre que atitude deveria tomar em determinados momentos.” (23/09/2004)</i></p> <p><i>“...Maria esteve mais nervosa, principalmente durante a apresentação da sua actividade.” (30/09/2004)</i></p> <p><i>“...demonstra alguma ansiedade face à actividade que tem que realizar, fazendo questões inoportunamente sobre a mesma ...” (21/10/2004)</i></p>	<p><i>“Senti – me muito ansiosa e receosa por não saber como iria ser recebida.” (16/09/2004)</i></p> <p><i>“”...estava com receio de não me adaptar ao ritmo da educadora e da estagiária finalista, mas hoje senti que estava com mais agilidade do que na semana anterior.” (23/09/2004)</i></p> <p><i>“Talvez por estarem menos crianças me tenha sentido mais à vontade.” (23/09/2004)</i></p> <p><i>“Gostava que as crianças se sentissem mais à vontade com a minha presença.” (23/09/2004)</i></p> <p><i>“...no momento em que apresentei a surpresa estava bastante nervosa por estar a ser observada sob vários ângulos.” (30/09/2004)</i></p>

Supervisora / Investigadora	Estagiária Ana – 3º Ano
<p><i>“O grupo recebeu de bom grado a Ana, pois com a sua simpatia, expressividade e boa disposição encantou-os de imediato.” (15/09/2004)</i></p> <p><i>“O grupo já está habituado à sua presença, apesar de só estar connosco uma vez por semana. As crianças procuram-na como sendo uma professora, alguém que lhes traz surpresas, que os ajuda sempre que necessário e que brinca com eles.” (29/09/2004)</i></p> <p><i>“... a Ana estava mais à vontade com o grupo e senti que o grupo estava ainda “mais próximo”.” (20/10/2004)</i></p>	<p><i>“Este primeiro dia no centro de estágio correu bem, gostei muito de lá estar e senti-me bem em todos os momentos porque a instituição e os seus educadores foram muito receptivos à minha presença.” (15/09/2004)</i></p> <p><i>“No recreio tentei aproveitar para conhecer melhor as crianças da minha sala e das outras e também para me dar a conhecer, pois as crianças manifestaram várias vezes curiosidade por mim.” (15/09/2004)</i></p> <p><i>“As crianças já se habituaram à minha presença e cada vez mais se tentam aproximar de mim</i></p>

	<p><i>para me chamar para as suas brincadeiras ou para as ajudar em alguma situação.” (29/09/2004)</i></p> <p><i>“Em relação às rotinas diárias não senti dificuldade, pois neste momento já me sinto completamente adaptada ao funcionamento da instituição.” (06/10/2004)</i></p>
--	---

Quadro 2 - Interação

Supervisora / Investigadora	Estagiária Filipa – 4º Ano
<p><i>“Gostei imenso, quando voltei ao serviço, de observar que a relação da Filipa com o grupo, estava efectivamente melhor e era francamente visível. A Filipa estava mais meiga, exige moderadamente e tenta corresponder às necessidades de todas as crianças. O grupo já “grita” o seu nome não só em situações de conflito como também em situações normais de trabalho.” (18 a 27/10/2004)</i></p>	<p><i>“Penso que o grupo se está a adaptar com facilidade à minha presença.” (15 a 30/09/2004)</i></p>
Supervisora / Investigadora	Estagiária Maria – 2º Ano
<p><i>“Teve muitas dificuldades em se relacionar com o grupo.” (16/09/2004)</i></p> <p><i>“Durante a manhã, Maria, procurou interagir com o grupo, não tanto pela brincadeira mas sim pelo diálogo. Penso que, de certa maneira, as crianças responderam ao seu apelo.” (18/11/2004)</i></p> <p><i>“O grupo esteve muito motivado do início ao fim da actividade, tendo ficado por vezes demasiadamente ansioso por participar.” (02/12/2004)</i></p> <p><i>“O facto da Maria não saber bem a receita fez que a espera entre os diferentes passos fosse longa causando alguma ansiedade nas crianças. Maria não conseguiu manter o interesse do grupo na actividade, precisando com frequência da minha ajuda.” (09/12/2004)</i></p> <p><i>“Relativamente à manhã, Maria procurou auxiliar o grupo e a estagiária finalista.” (09/12/2004)</i></p>	<p><i>“Um menino veio ter comigo e disse – me que não queria vir para a escola, pediu – me que não dissesse nada a ninguém pois só a mãe devia saber.” (16/09/2004)</i></p> <p><i>“”Também não fiquei indiferente a uma menina que se mostrou reservada toda a manhã...Tentei falar com ela mas pouco se expressou.” (16/09/2004).</i></p> <p><i>“Penso que a minha capacidade de interacção com as crianças tem melhorado e tenho-me sentido mais à vontade do que nas semanas precedentes.” (07/10/2004)</i></p> <p><i>“No recreio, comunico com crianças de várias idades.” (07/10/2004)</i></p> <p><i>“...a educadora e a finalista ajudaram-me...” (21/10/2004)</i></p> <p><i>“...comecei por perguntar às crianças como eram as formigas (cor e tamanho), tentando incentivá-las para a actividade principal.</i></p>

“Procurei ajudá-la preparando o grupo para a sua actividade.” (06/01/2005)

“Fomos à Exponor ver uma peça de teatro. Maria acompanhou-nos e auxiliou-nos sempre que necessário.” (13/01/2005)

(21/10/2004)

“Ao longo da manhã, auxiliei as crianças sempre que necessitaram.” (21/10/2004)

“Ajudei as crianças sempre que necessitaram, falei e brinquei com algumas.” (28/10/2004)

“Fiquei contente pelo facto das crianças recorrerem a mim frequentemente, principalmente com o intuito de contarem alguma coisa. Dão-me a mão, pedem para dar um beijo...” (28/10/2004)

“A meio da actividade senti necessidade de parar de recitar a poesia porque dois meninos falavam um com o outro. Mas, isso ocorreu por breves instantes, e o restante grupo não foi afectado. Assim que olhei para as duas crianças pararam de falar.” (04/11/2004)

“Apercebo-me que tenho desenvolvido relações muito positivas com as crianças (especialmente com as de quatro anos). A cada quinta-feira que passa, as crianças falam mais comigo, pedem para brincar com elas, querem sentar-se ao meu lado, ...” (04/11/2004)

“Todas as quintas-feiras me perguntam se trouxe uma surpresa, o que me parece positivo.” (11/11/2004)

“ Olharam para mim (as crianças), fazendo silêncio. Algumas sorriam e outras mostraram-se “admiradas” com o que eu disse.” (18/11/2004)

“Apesar de poder ter usado uma motivação diferente, a que usei pareceu interessar as crianças: olhavam para mim, participavam, mostravam “admiração” e espanto em certas palavras que usava...” (18/11/2004)

“Ajudei as crianças a prepararem-se. Na actividade, mexiam-se com energia, e riam com frequência.” (18/11/2004)

“...durante toda a manhã, e sempre que

possível, disponibilizei os meus “esforços” para ajudar as crianças.” (18/11/2004)

“Durante a visita ao Museu, uma menina vinha ter comigo (sempre que podia) para me dar a mão. Sinto que as crianças gostam e confiam em mim.” (25/11/2004)

“Tal como habitual, ajudei as crianças sempre que necessário: incentivei-as a comer, conduzi-as à casa de banho, tomei conta delas no recreio, conversei com muitas delas, “brinquei”, e tirei-lhes algumas dúvidas quando trabalhavam nos cantos da sala.” (02/12/2004)

“...lembrei-me de perguntar a uma menina se queria ouvir uma história, pedindo-lhe o seu livro “emprestado”. Disse que sim. Sentei-me na cadeira, por cima da manta (com almofadas) do polivalente, abri o livro.... Nessa altura, outra criança aproximou-se e sentou-se. Quando me preparava para começar a leitura, outras crianças chegaram.

Usei as seguintes palavras: “Sentem-se confortáveis, para ouvirem atentamente a história”. Puseram-se à vontade, confortáveis, e iam pedindo que mostrasse as imagens do livro” (09/12/2004)

“Assim que entrei ouvi uma criança a dizer, em voz alta, e a sorrir: “Maria!”. Deu-me um beijo (sem que lhe pedisse) e um abraço. Disse-lhe “bom dia”, perguntando-lhe como correram as férias.” (06/01/2005)

Supervisora / Investigadora	Estagiária Ana – 3º Ano
<p><i>“Durante o dia procurou ajudar-me em todas as tarefas. Auxiliou as crianças, sempre que necessário, brincou com eles e tentou, de uma forma natural inserir-se no trabalho.”</i> (15/09/2004)</p>	<p><i>“Embora tenha ficado alguns bocadinhos com o grupo sozinha senti que ele me obedecia e que estava tranquilo e como estava responsável por ele senti que desempenhei bem essa tarefa, tentei resolver pequenos conflitos que se criaram com as crianças dando apoio a tudo o que me pediam, ajuda para solucionar os seus problemas sempre que me era possível, etc.”</i> (22/09/2004)</p>
<p><i>“Tentou ajudar-me sempre que achou que a sua ajuda era necessária, sem ser necessário perguntar-me, por exemplo: em momentos de higiene, nos almoços e em momentos particulares das minhas actividades.”</i> (22/09/2004)</p>	<p><i>“Estive sempre implicada em toda a actividade funcionando como elemento motivador para o grupo que estava a ver e para a criança que estava a realizar o percurso.”</i> (22/09/2004)</p>
<p><i>“A sua maneira de estar e ser calma, atenta, meiga e alegre cativa muito o grupo.”</i> (20/10/2004)</p>	<p><i>“A relação com a equipa de trabalho foi boa. Tentei ajudar a educadora sempre que achei necessário e esta esclareceu-me sobre algumas dúvidas.”</i> (29/09/2004)</p>
<p><i>“Apesar de algumas crianças terem alguma dificuldade de desinibição participam e demonstram interesse nas suas actividades.”</i> (20/10/2004)</p>	<p><i>“Consegui cativar o grupo e mantê-lo motivado até ao fim da actividade. Todas as crianças bateram palmas encorajando o amigo que estava a realizar o percurso.”</i> (29/09/2004)</p>
<p><i>“As crianças demonstram uma grande alegria, à quarta-feira, devido à sua presença na sala.”</i> (27/10/2004)</p>	<p><i>“Todas as educadoras da instituição se mostraram prestáveis para me ajudar ou esclarecer dúvida. Tentei participar em todos os momentos do dia e mostrei-me prestável para o que fosse necessário.”</i> (27/10/2004)</p>
<p><i>“... levou-os para a cozinha e fez com que estivessem motivados e participassem do início ao fim da actividade.”</i> (17/11/2004)</p>	<p><i>“A minha relação com a equipa de trabalho foi boa, foi de entre ajuda, tentei ajudar a auxiliar e recorri sempre a ela quando me surgiam dúvidas, na aula de inglês também ajudei a professora e tentei participar em toda a aula.”</i> (03/11/2004)</p>
<p><i>Continua a ajudar-me sempre que necessário e mantém com as crianças uma relação de profunda amizade e carinho.”</i> (17/11/2004)</p>	<p><i>“A minha relação com as crianças também é boa, todas me procuram e no recreio algumas crianças sem serem da minha sala também me pedem para brincar com elas e já sabem o meu nome.”</i> (03/11/2004)</p>
<p><i>“... foi muito prestável, procurou ajudar, sempre que necessário, brincou com as crianças, tentou acalmá-los, visto que era visível a euforia das crianças face à festa... Durante a festa esteve sempre atenta auxiliando sempre que necessário (vestir e despir as crianças, levar e trazer material, ...).”</i> (15/12/2004)</p>	<p><i>“... em relação à minha atitude com as crianças, tentei sempre ser meiga e atenciosa para com elas, mas também ser séria quando se estavam</i></p>
<p><i>“É muito comunicativa e expressiva, oportuna serena e alegre, quer com as crianças, quer com os adultos. Tem uma boa relação com cada criança, com o grupo e com a equipa de trabalho. É uma</i></p>	<p><i>... em relação à minha atitude com as crianças, tentei sempre ser meiga e atenciosa para com elas, mas também ser séria quando se estavam</i></p>

estagiária atenta, preocupada e prestável. (avaliação geral)" (15/12/2004)

a comportar de forma errada." (10/11/2004)

"... as crianças trabalharam a motricidade fina manuseando o rolo e foram capazes de conjugar as cores para realizar este trabalho assim como ter gosto em criar coisas bonitas, pois faziam imensos comentários em como os seus trabalhos estavam bonitos." (17/11/2004)

"... a relação com a equipa de trabalho é muito boa, a educadora dá-me muita autonomia deixando-me muitas vezes sozinha com o grupo e isso torna-me mais segura, sinto que já estou mesmo bem integrada nas rotinas, com as crianças, e com todas as pessoas." (24/11/2004)

"Esta autonomia faz com que eu já conheça o grupo permitindo-me saber qual a melhor forma de agir.

A minha forma de estar perante o grupo foi sempre calma tentando transmitir também calma.

Tentei participar em todas as actividades e rotinas e tentei ser prestável com todos." (24/11/2004)

"O meu papel foi de elemento tranquilizante realizando brincadeiras no recreio para os acalmar, assim como falar com eles de uma forma calma para os tranquilizar." (15/12/2004)

"Ajudei a finalista a limpar e arrumar a sala para estar tudo pronto para receber os pais das crianças.

Tentei ajudar em tudo o que me foi possível, ajudei a vestir e despir as crianças para a festa para que estivessem todos prontos a horas." (15/12/2004)

Supervisora / Investigadora	Estagiária Filipa – 4º Ano
<p><i>“O grupo está calmo e já recorre à Filipa com mais frequência. A atitude da Filipa está mais meiga e não tão distante como nos primeiros dias.” (15 a 30/09/2004)</i></p>	<p><i>“Na segunda semana tive a companhia da estagiária do 2ºano pela primeira vez. Tentei integrá-la ao máximo na instituição e no grupo.” (15 a 30/09/2004)</i></p>
<p><i>“A relação com o grupo mantém-se estável.” (02 a 16/11/2004)</i></p>	<p><i>“No Magusto todas as crianças mostraram-se muito divertidas, lanchando e brincando connosco.” (02 a 16/11/2004)</i></p>
<p><i>“Esta atitude manifestou-se no Magusto, momento em que além de ajudar, divertiui as crianças, fazendo-as sentirem-se bem.” (02 a 16/11/2004)</i></p>	<p><i>“A minha postura foi e continua a ser boa com todas as crianças e com a equipa de trabalho.” (17 a 28/01/2005)</i></p>
<p><i>“A sua relação com o grupo mantém-se estável e sem alteração. Está, sem dúvida, mais atenta a cada um e neste momento já os percebe com clareza, dando resposta às suas questões.” (25/11 a 15/12/2004)</i></p>	<p><i>“A minha relação com o grupo continua muito boa, tento ao máximo proporcionar momentos de diversão, inclusive no recreio onde brinco e participo nas brincadeiras do grupo. Com a restante equipa de trabalho penso que cada dia está melhor, falamos de todas as dúvidas que surgem relativas ao nosso trabalho.” (31/01 a 11/02/2005)</i></p>
<p><i>“A relação com o grupo mantém-se estável.” (17 a 28/01/2004)</i></p>	<p><i>“A minha relação com o grupo continua muito boa e de grande cumplicidade, onde há momentos de grande diversão e variedade de propostas. Com a equipa de trabalho, posso dizer que está excelente, sinto-me muito mais apoiada e motivada.” (14 a 25/02/2005)</i></p>
<p><i>“O grupo mantém-se interessado e motivado nos trabalhos propostos pela Filipa. Colaboram e participam em todas as actividades.” (14 a 25/02/2005)</i></p>	<p><i>“O grupo participou imenso, trouxeram vários animais que tinham em casa, e, houve uma especial atenção para três animais que tivemos na sala, um pato e um coelho, na categoria dos animais da quinta, e duas tartarugas na categoria de animais da selva.” (14 a 25/02/2005)</i></p>
<p><i>“A relação da Filipa com o grupo melhorou imenso. Começou por ser uma relação distante, neste momento as crianças procuram-na com frequência. Tem uma atitude mais carinhosa e próxima com o grupo e procura promover a autonomia e a segurança sempre que possível. Sempre que possível a Filipa tenta envolver cada criança nas actividades e nos projectos de sala... As crianças participam na montagem dos cantos do projecto, dão sugestões e trazem material de casa.” (avaliação 2º trimestre)</i></p>	<p><i>“A relação com a equipa de trabalho tem sido fundamental para aguentar todo o trabalho. O grupo continua a aderir a todas as actividades com muito entusiasmo, adoram surpresas e novos desafios.” (01 a 18/03/2005)</i></p>
<p><i>“Sempre que possível a, Filipa, procura estimular a comunicação e as oportunidades necessárias à interacção com adultos e com as crianças. Neste trimestre, investiu em actividades como a educação pelo silêncio, que resultou imenso e promoveu uma nova maneira de estar do grupo na parte da tarde.” (avaliação 2º trimestre)</i></p>	<p><i>“A minha relação com as crianças está muito próxima, tento ao máximo favorecer a segurança afectiva e a autonomia de cada uma. Não posso deixar de salientar que quando uma criança do grupo esteve doente ligou para o colégio para que eu falasse com ela, para se sentir melhor. Outras crianças fazem desenhos para me oferecerem.” (avaliação 2º trimestre)</i></p>
<p><i>“A sua relação com o grupo mantém-se estável embora as suas atitudes são reflectores de algum cansaço.” (18 a 29/04/2005)</i></p>	<p><i>“A minha relação com o grupo continua muito boa, tento ao máximo proporcionar momentos de diversão, inclusive no recreio onde brinco e participo nas brincadeiras do grupo. Com a restante equipa de trabalho penso que cada dia está melhor, falamos de todas as dúvidas que surgem relativas ao nosso trabalho.” (31/01 a 11/02/2005)</i></p>

“Neste momento posso dizer que a sua relação com o grupo estabilizou. É uma relação boa, o grupo procura-a com muita frequência e ela tenta, sempre que possível, responder às suas necessidades, favorecendo segurança afectiva e promovendo a autonomia.” (avaliação 3º trimestre)

“O grupo participa sempre de forma assídua e muito frequente na sala, dando ideias, opiniões, trazendo material. Também participam na montagem e realização de material para a sala.” (avaliação 2º trimestre)

*“A minha relação com a equipa de trabalho da sala e do colégio continua boa e de grande entajuda, o que proporciona um bom ambiente de trabalho... A minha relação com o grupo de crianças continua boa, sempre que precisam de mim procuram-me.
” (04 a 15/04/2005)*

“A minha relação com o grupo de crianças continua boa, de grande cumplicidade, com as crianças de outras salas também tenho boa relação.” (18 a 29/04/2005)

“A equipa de trabalho da sala continua com uma boa relação, o que tem vindo a ajudar bastante para adquirir uma maior maturidade profissional.” 802 a 13/05/2005)

“Relativamente ao grupo mantenho uma relação estável, o grupo procura-me com frequência para os ajudar a solucionar problemas. Gostam de participar nos desafios propostos por mim. Estão mais colaboradores.

...

Tenho uma boa relação com as minhas colegas estagiárias, preparamos juntas o dia mundial da criança.

Relativamente à equipa de trabalho temos uma boa relação de entajuda e apoio.” (16 a 30/05/2006)

“Em relação a este ponto, não posso deixar de referir que é uma relação de grande cumplicidade, segurança que o grupo sente comigo.

Penso que outro ponto é a confiança que todo o grupo deposita em mim.” (avaliação 3º trimestre)

Quadro 3 – Espaço e Materiais

Supervisora / Investigadora	Estagiária Maria – 2º Ano
<p><i>“Falando concretamente da história, a Maria teve muito trabalho na realização das formigas de cartão, devido ao pormenor, no entanto o livro que fez não era resistente.” (21/10/2004)</i></p>	<p><i>“Não conhecia o colégio...apercebi – me que é um local com espaços muito bem apresentados, aconchegante e repleto de objectos que o aproximam de um espaço moderno.” (16/09/2004)</i></p>
<p><i>“...é de salientar que o material utilizado no jogo era muito atractivo e foi bem conseguido.” (28/10/2004)</i></p>	<p><i>“A sala dos 4 anos tem materiais interessantes e adequados à faixa etária.” (16/09/2004)</i></p>
<p><i>“...o facto de ter um bom material de apoio (a televisão) cativou com facilidade a atenção das crianças.” (18/11/2004)</i></p>	<p><i>“Relativamente ao material de apoio à actividade, penso que fui capaz de o organizar correctamente.” (07/10/2004)</i></p>
<p><i>“Relativamente aos mobilles apresentados hoje, reparei que a Maria se empenhou bastante dado que, de facto, estavam bem confeccionados e bonitos.” (25/11/2004)</i></p>	<p><i>“...a bola era atractiva e resistente, tendo também em conta a idade das crianças.” (07/10/2004)</i></p>
<p><i>“A caracterização do Pai Natal estava fantástica, o material usava era apropriado e em tudo se enquadrava na actividade.” (02/12/2004)</i></p>	<p><i>“A actividade decorreu na sala dos 4 anos e as crianças estavam sentadas em círculo no chão. O ambiente foi motivador, mas não totalmente, e, também, funcional...” (07/10/2004)</i></p>
<p><i>“Os barretes foram uma boa motivação para a actividade mas ao mesmo tempo dispersaram a atenção do grupo.” (09/12/2004)</i></p>	<p><i>“No intuito de enriquecer a actividade principal, fiz com as crianças um “jogo” de interpretação da história.” (21/10/2004)</i></p>
<p><i>“O material do jogo estava adequado ao grupo e ao trabalho planificado.” (06/01/2005)</i></p>	<p><i>“Na minha opinião, o material estava bonito (especialmente a caixa do jogo e as formigas) e os cartões devidamente plastificados.” (21/10/2004)</i></p>
	<p><i>“Relativamente aos materiais de apoio ao jogo (caixa e bolas), julgo ter sido capaz de os organizar adequadamente. Coloquei a caixa à altura das crianças, aumentando a probabilidade de acertarem no nariz do palhaço.” (28/10/2004)</i></p>
	<p><i>“...os materiais estavam perfeitamente adequados ao grupo dos 4 anos; eram coloridos, resistentes, e penso que engraçados...” (28/10/2004)</i></p>
	<p><i>“Os materiais eram coerentes com os</i></p>

objectivos previstos para a actividade, já que: desenvolveram a lateralidade, cada criança lançou a bola com a sua mão predominante, movimentaram-se, relacionaram-se com os colegas...” (28/10/2004)

“Realizaram assim a actividade no polivalente, estando mais à vontade para lançar as bolas. Também tinham espaço para se movimentarem.” (28/10/2004)

De qualquer forma, penso que organizei o espaço adequadamente. Não havia barulho ou ruídos entre as crianças. Ouvia-se unicamente as crianças a dizerem em voz alta “força...” (28/10/2004)

“O material era resistente, à excepção do papel de engenharia, que era muito fino.” (04/11/2004)

“Poderia ter desenrolado a actividade de forma diferente, já que existia um local próprio no Colégio, para colocar as folhas de papel, à medida que desenhava.” (04/11/2004)

“Julgo que o material estava adequado ao grupo (tanto dos 4, como dos 5 anos). A história era curta e não era maçadora. Os fantoches foram “construídos” a partir de colheres de pau.” (11/11/2004)

“Penso que o material estava resistente. Por ser bastante colorido, julgo que proporcionou uma grande “adesão” das crianças à história.” (11/11/2004)

“A actividade decorreu no polivalente. Era o local mais adequado ao número de crianças que presenciaram a dramatização (crianças dos 4 e 5 anos). As crianças estavam sentadas no chão, numa disposição adequada (que permitisse que todas conseguissem ver bem o “teatro”).” (11/11/2004)

“Para a realização desta actividade, usei uma caixa de cartão. Pinte-a com tinta azul, e colei um “botão” castanho, de cartão. Fiz uma

“porta” na parte traseira da caixa, local onde colocaria um candeeiro. Usei papel de engenheiro para fazer os desenhos (que coleei nos rolos da caixa).

A caixa tinha dois buracos, onde coloquei rolos de cozinha. Permitiram que passasse dum a imagem para a outra, no decorrer da história.

Julgo que o material estava adaptado ao grupo: era resistente (a caixa era de cartão grosso), e era colorida). Os desenhos poderiam ser maiores, mas uma folha A4 não permitia que coubessem mais “motivos”.” (18/11/2004)

“A actividade decorreu (como previsto) na sala de actividades. Penso que organizei adequadamente esse local, pedindo às crianças que se sentassem nos sítios que eu indicava. O objectivo era serem capazes de olhar para a televisão e identificar as imagens/desenhos com clareza. Não houve nenhuma “queixa” por parte das crianças, e a sua participação revelou capacidade de observação e identificação dos “motivos” desenhados.” (18/11/2004)

“Fiz um mobille com velas e respectivos castiçais, de vários tamanhos, usando tecidos coloridos (amarelo, verde, e vermelho). Dentro das velas foi colocado “enchimento de edredões”, para que ganhassem volume.

Fiz um outro mobille, com cinco estrelas de esferovite. Foram pintadas com spray dourado, e contornadas com cola de brilho dourado “UHU”.

Na minha opinião, o material estava adequado ao grupo de quatro anos, e era suficientemente colorido... e que eram bastante resistentes.” (25/11/2004)

“O ambiente era acolhedor...” (25/11/2004)

“Julgo que o facto de estar vestida de “Pai Natal” foi extremamente importante, já que a motivação usada para a actividade foi concreta. As cores do fato chamavam a atenção (vermelho e branco).” (02/12/2004)

“Relativamente ao material de apoio à actividade, penso que fui capaz de o organizar e distribuir adequadamente pelo espaço disponível.” (02/12/2004)

“Na minha opinião, o material era resistente e adequado às crianças dos quatro anos. O percurso também não era muito longo, e revelou-se acessível. Isto porque todas as crianças participaram sem necessitar de ajuda e sem levantar dúvidas.” (02/12/2004)

“Tal como previsto, a actividade decorreu neste espaço (o mais adequado a uma actividade de movimento).

O ambiente revelou-se motivador e funcional, pois todas as crianças olhavam para o “Pai Natal” e participaram sem qualquer dificuldade.” (02/12/2004)

“Relativamente aos materiais de apoio à actividade, julgo que consegui organizá-los adequadamente. Numa fase inicial, mostrei às crianças alguns dos ingredientes usados na elaboração da aletria. Puderam cheirá-los e mesmo tocar em alguns deles, provando. À medida que cozinhava a “aletria” ia mostrando às crianças a “evolução” da receita. A certa altura algumas crianças tiveram oportunidade de “mexer” o preparado.” (09/12/2004)

“O material era adequado ao grupo (era resistente e em número suficiente). Penso que os barretes serviram para estimular os interesses das crianças na actividade, já que lhes davam um “ar” responsável e confiante.” (09/12/2004)

“A motivação para a actividade teve lugar na sala de actividades.

A culinária ocorreu no refeitório (situação distinta da prevista). Planeei que decorresse na sala de actividades, mas as crianças estariam mais “à vontade” no refeitório, e haveria mais facilidade em cozinhar.” (09/12/2004)

“Com o intuito de criar um ambiente de interesse por parte do grupo, conversei com as

	<p><i>crianças (ao mesmo tempo que manuseava um fantoche de “Pai Natal”). Usei as seguintes expressões: “Olá meninos e meninas! Sabem quem eu sou?”, “Devem conhecer-me, não fosse eu o Pai Natal”. (16/12/2004)</i></p> <p><i>“Na minha opinião, o material era adequado ao grupo de crianças (de quatro e cinco anos). As sombras estavam bem elaboradas, já que algumas delas assumiam posições distintas: no início da história, o Edgar estava a andar. Pouco depois, foi possível vê-lo sentado (tal como o Pai Natal). Em seguida, estava de pé, de frente para o Pai Natal. Penso que “representaram” adequadamente os diversos momentos do conto.” (16/12/2004)</i></p> <p><i>“Tentando criar um ambiente de maior “à vontade” sentei-me entre as crianças, no chão.” (06/01/2005)</i></p> <p><i>“Elaborei um puzzle usando “k-line”. O objectivo foi tornar o material resistente. Cada peça estava também devidamente plastificada... Na minha opinião o material estava adequado ao grupo de crianças. A imagem do puzzle era bastante colorida.” (06/01/2005)</i></p> <p><i>“O ambiente foi bastante funcional, pois as crianças estavam atentas e interessadas no que eu dizia.” (06/01/2005)</i></p>
--	---

Supervisora / Investigadora	Estagiária Ana – 3º Ano
<p><i>“De bom grado quis trazer uma pequena surpresa para o grupo (crachás de identificação pessoal para as visitas de estudo). O material utilizado foi bem escolhido e em tudo se adequava ao grupo (resistente, bonito e muito informativo).” (15/09/2004)</i></p> <p><i>“O material utilizado era muito atractivo o que fascinou e motivou de imediato o grupo.” (22/09/2004)</i></p>	<p><i>“...acho que consegui fazer um objecto cativante e colorido que as crianças gostaram porque manifestaram a sua opinião em relação aos crachás algumas disseram que eram muito bonitos outras queriam levar para casa etc.” (15/09/2004)</i></p> <p><i>“O material era adequado ao grupo e bastante resistente, pois vai ser utilizado ainda algumas vezes.” (15/09/2004)</i></p>

"...o material e a rima estavam adequadas... jogo teve também alguns problemas de confecção que na reunião foram explicados à Ana." (27/10/2004)

"... em relação à dança tradicional, o material estava bem confeccionado e atractivo." (10/11/2004)

"... o jogo estava muito bem pensado e planeado assim como o material que usou, que tornou o jogo interessante pois era atractivo e estava bem confeccionado." (17/11/2004)

"Inicialmente o seu material, nomeadamente os jogos, não era muito bem confeccionado, relativamente ao factor resistência. Após a nossa conversa melhoraram imenso. Enriqueceu a sala com os materiais que trouxe para as actividades. Foi muito cuidadosa com o arranjo da sala. Todas as quartas-feiras, arrumou todos os materiais e deixou a sala pronta para o trabalho do dia seguinte. (avaliação geral)" (15/12/2005)

"O material era muito colorido o que por si só chama a atenção das crianças mas podia ter sido usado de forma diferente, para criar um ambiente mágico." (22/09/2004)

"O espaço utilizado foi o ideal, pois o polivalente permitiu a montagem de uma gincana com bastante espaço para facilitar os movimentos." (22/09/2004)

"O espaço que tinha pensado foi diferente, pois tinha planeado fazer no polivalente mas acabou por não ser possível e realizei-o na sala. Todos fizeram o percurso mesmo sendo neste espaço pois o material utilizado era funcional e passível de ser utilizado em qualquer lugar." (29/09/2004)

"O material que utilizei para a actividade era adequado e resistente tanto o registo como o fantoche.

O espaço foi acolhedor pois a poesia foi na sala e criamos um ambiente motivador ao esperar que acontecesse uma surpresa... A actividade de expressão plástica foi de acordo com os interesses do grupo, pois utilizamos materiais de desperdício para construir objectos para o canto da garagem, materiais que as crianças recolherem para reciclar." (06/10/2004)

"O material estava adequado e em quantidade suficiente, as crianças acharam interessante a textura da lixa e fizeram comentários sobre a sua rugosidade." (13/10/2004)

"O espaço e ambiente contribuíram para que se criasse um ambiente mágico e motivador, pois a sala estava escurecida e com música e isso permitiu que o grupo ficasse calmo e atento a toda a actividade." (13/10/2004)

"Os materiais eram adequados pois os fantoches chamavam atenção por serem pequeninos mas expressivos." (13/10/2004)

“O material estava adequado aos interesses do grupo, pois este mês estão a trabalhar o regresso às aulas e tinham que pingar cara para os contornos de um lápis. Esta actividade realizou-se no espaço da arte que julgo ser o mais adequado, pois tem todo o material necessário.” (20/10/2004)

“O registo gráfico era na minha opinião, muito atractivo o que levou a que as crianças participassem mais. Era também resistente o que permitiu que pudessem manuseá-lo à vontade.

Esta actividade foi realizada na sala com as cortinas fechadas o que contribuiu para criar um ambiente mágico e acolhedor.” (20/10/2004)

“Os materiais estavam adequados e a cor que levei foi bastante atraente, pois era fluorescente e todos quiseram utilizá-la.” (27/10/2004)

“O material que levei era resistente e atractivo o que permitiu por si só que constituísse a motivação.” (27/10/2004)

“Os materiais estavam adequados e a variedade de folhas agradou ao grupo, porque cada um escolheu aquela que gostava mais.” (03/11/2004)

“O material do jogo era resistente e atractivo retratando o tema a ser trabalhado o Outono.” (03/11/2004)

“O material que levamos era atractivo e apelava à magia estimulando a imaginação, pois os gnomos, personagens principais da história, remetem-nos logo para situações mágicas.” (03/11/2004)

“Os materiais que utilizei eram atractivos, pois eram diferentes do usual, usei esfregões de loiça e rolhas de cortiça e as crianças exploraram a textura de ambos sem que houvesse uma planificação nesse sentido.” (10/11/2004)

“A actividade foi realizada no canto da arte que se mostrou ser o local mais indicado, pois as crianças estavam a trabalhar confortáveis e tinham, perto de si tudo o que necessitavam.” (10/11/2004)

“Em relação ao material que levei estava bem confeccionado e do meu ponto de vista bastante atractivo. As crianças mostraram-se interessadas e motivadas para fazerem a dança e durante toda a actividade estiveram atentas. O material era resistente, pois foi feito em tecido o que permitiu também que as crianças se pudessem movimentar livremente sem medo de estragar.” (10/11/2004)

“Esta actividade foi desenvolvida no polivalente, pois como é um sítio mais amplo, as crianças puderam expressar-se mais livremente sem se preocuparem com o espaço.” (10/11/2004)

“O material que levei para realizar esta actividade era bastante atractivo e resistente, pois estava bem confeccionado e permitia que as crianças o manuseassem à vontade sem perigo de o estragar.” (17/11/2004)

“O material que levei estava adequado, pois as crianças apenas tiveram dificuldade em identificar o som dos ramos a partir. Os restantes sons as crianças identificaram-nos facilmente, assim como as imagens que usei no jogo que fiz para ordenar os sons, tentei usar imagens onde se percebesse facilmente a que som se referia.” (17/11/2004)

“O material que levei foi em quantidade suficiente, tantos as bolachas e tostas como os aventais que trouxe para todos, como forma de motivação. Essa motivação funcionou bem, pois as crianças mostraram-se entusiasmadas, pois todos queriam vestir os aventais.” (17/11/2004)

“O material que levei estava em número suficiente e era bastante resistente para que as

	<p><i>crianças pudessem trabalhar à vontade sem medo de furar ou rasgar o postal.</i></p> <p><i>Esta actividade foi realizada no espaço da arte pois é mais prático por ter todo o material perto.” (24/11/2004)</i></p> <p><i>“O material que levei era atraente o registo gráfico da canção era atraente e cativante... A actividade foi realizada no risco da sala e este espaço mostrou-se adequado, pois o grupo estava reunido o que permitiu um momento mais lúdico e divertido.” (24/11/2004)</i></p>
--	---

Supervisora / Investigadora	Estagiária Filipa – 4º Ano
<p><i>“Nesta quinzena a sala sofreu pequenas alterações. A Filipa introduziu registos gráficos e códigos nos cantinhos, foi colocado algum material nos cantinhos da leitura, sensorial e Jesus.” (15 a 30/09/2004)</i></p>	<p><i>“Relativamente às actividades que tenho vindo a desenvolver, penso que não tenho tido dificuldades na gestão do material que disponho e tenho em conta as características do grupo.” (15 a 30/09/2004)</i></p>
<p><i>“Relativamente à sala, nada foi adiantado, não se manifestou qualquer progresso.” (01 a 15/10/2004)</i></p>	<p><i>“Na primeira semana tivemos a introdução de um novo projecto na sala, o que me deu outro ânimo para realizar novas actividades com o grupo.” (18 a 27/10/2004)</i></p>
<p><i>“Durante esta quinzena a Filipa mudou o canto sensorial e o canto de Jesus. Introduziu alguns materiais e fez algumas alterações em material já existente na sala. Arruma a sala diariamente e preocupa-se com o arranjo do material.” (18 a 27/10/2004)</i></p>	<p><i>“Relativamente aos recursos utilizados, para montar o canto, acho que foram bastante variados e apelaram à reutilização de material que já dispunha.” (18 a 27/10/2004)</i></p>
<p><i>“A sala sofreu algumas alterações esta semana. A Filipa mudou o canto sensorial, que passou a Canto de Natal, introduziu material novo no canto da cozinha e de Jesus. Neste momento, a sala ainda está em mudança, posso constatar que a sala está a ficar bonita. A Filipa revelou algum esforço durante esta semana.” (02 a 16/11/2004)</i></p>	<p><i>“... montei o canto do projecto com as crianças e fizemos o plano vertical. Achei que o devia fazer com elas para terem uma participação mais activa na sua sala.” (02 a 16/11/2004)</i></p>
<p><i>“Nesta quinzena a Filipa mudou o plano vertical do canto da matemática, do canto de Jesus, do canto de Natal, placard do corredor, quadro do Advento, canto do quarto e quadro da educadora e finalista. A Filipa demonstra mais dinamismo na mudança de sala, relativamente ao material e</i></p>	<p><i>“O canto foi construído com materiais feitos com as crianças e também que traziam de casa. Apenas faltou a etiquetagem do material, achei que não era relevante devido à boa arrumação do canto e o facto de terem sido as crianças a montá-lo.” (02 a 16/11/2004)</i></p> <p><i>“Nos primeiros dias, e, de acordo com a educadora, as crianças tiveram o dia livre para brincarem e explorarem livremente o espaço.” (03 a 14/01/2005)</i></p>

transformações ocorridas.” (25/11 a 15/12/2004)

“Fez várias alterações de nível geral na sala, dando-lhe um aspecto diferente e em que a mudança estava bastante explícita.

No primeiro dia, Filipa, chegou mais cedo para arrumar a sala e desenvolveu com o grupo uma extensa conversa, cheia de novidades.” (03 a 14/01/2005)

“Nesta quinzena notei algum esforço por parte da Filipa para pôr a sala o mais bonita possível. Cheia de fitas e balões, com cores alegres e apelativas.” (31/01 a 11/02/2005)

“Nesta quinzena a Filipa montou o canto dos animais e os placards da unidade temática. Mudou inteiramente o canto de Jesus, mudou as cores da sala e introduziu alguns materiais nos cantos da cozinha, construções e garagem.” (14 a 25/02/2005)

“No início do ano a Filipa teve alguma dificuldade na organização do espaço e materiais, precisou como é natural, inicialmente, de alguma ajuda.

No início do segundo trimestre demonstrou uma maior motivação e vontade. Juntas organizámos melhor mo espaço e os materiais. Aumentámos algumas áreas e melhorámos outras, como a arte, o jogo simbólico, a matemática, ...

Neste trimestre, todos os materiais apareceram atempadamente e na sua grande maioria bem confeccionados... A Filipa tem tido em atenção a escolha de materiais para a sala para que sejam atractivos, seguros e adequados ao grupo. Sempre que tem dúvidas questiona-me.” (avaliação 2º trimestre)

“Nesta quinzena, Filipa, montou o canto do jardim e os placards interior e exterior. O placard exterior não estava de acordo com a unidade temática. Pedi-lhe que o observasse e reflectisse um pouco, para que tentasse perceber que este não estava minimamente enquadrado com o trabalho que estávamos a desenvolver com as crianças. Filipa, disse-me que o iria mudar mas, na verdade, adiou o máximo possível, mudando-o muito mais tarde.”

“Foi uma semana de grandes mudanças na sala, com a introdução do canto do projecto, o médico, e outras mudanças menos visíveis.” (03 a 14/01/2005)

“Na sala houve uma maior organização, pois dividi a sala, por áreas (matemática, leitura, escrita e arte), o que proporcionou uma maior “arrumação”.” (17 a 28/01/2005)

“Os materiais que compunham foram o mais adequado possível, com a minha participação, da educadora e das crianças.

Penso que foi um canto muito enriquecedor e cujo os objectivos foram na sua maioria atingidos.” (17 a 28/01/2005)

“Penso que o canto esteve bem organizado, houve espaço para todos os equipamentos, como o computador, máquina de escrever, marco dos correios, quiosque, etc., e para que as crianças tivessem espaço para se movimentarem.” (01 a 18/03/2005)

“No início do ano lectivo senti alguma dificuldade na organização do espaço e respectivos materiais mas, penso que esse obstáculo foi facilmente ultrapassado juntamente com a ajuda da educadora.

Preocupo-me muito mais com a qualidade dos materiais e diversidade, para assim enriquecer o ambiente educativo.” (avaliação 2º trimestre)

Quadro 4 – Observação

Supervisora / Investigadora	Estagiária Maria – 2º Ano
<p><i>“Maria observou com atenção todas as actividades e mesmo as atitudes das pessoas da sala assim como das crianças.” (16/09/2004)</i></p> <p><i>“...segue-nos com o olhar (a mim e à estagiária finalista), como que nos pedindo apoio e também tentando mostrar-nos que é capaz...” (21/10/2004)</i></p> <p><i>“...em momentos como o almoço, procurou ajudar-me a servir as crianças.” (21/10/2004)</i></p> <p><i>As crianças adoraram, até porque perceberam que os mobilis traziam uma mensagem (aproximação de uma época festiva muito importantes para todos). (25/11/2004)</i></p>	<p><i>“...um menino venezuelano...não sofreu qualquer discriminação por parte dos colegas...achei estranho o facto de ele ser muito falador, não sendo português, enquanto outros pouco ou nada falavam.” (16/09/2004)</i></p> <p><i>“Captou a minha atenção, a adesão das crianças à oração que precedeu o almoço. Sabiam o que dizer e fazer.” (16/09/2004)</i></p> <p><i>“Neste dia faltaram algumas crianças...As crianças parecem estar mais atentas à educadora.” (23/09/2004)</i></p> <p><i>“...a Capela do Colégio...o comportamento das crianças...portaram – se adequadamente, não deixando de intervir em resposta às questões da educadora. Aparentavam escutá – la atentamente.” (30/09/2004)</i></p> <p><i>“As crianças também aparentam sentir-se à vontade, pois recorrem a mim com frequência. Pedem que as ajude em alguma tarefa...”(07/10/2004)</i></p> <p><i>“Enquanto respondiam verifiquei que não estavam a respeitar o colega que estava a falar.” (07/10/2004)</i></p> <p><i>“Algumas crianças já conheciam a canção, mas mesmo assim cantaram...”(07/10/2004)</i></p> <p><i>“No autocarro iam (as crianças) devidamente sentadas e não se ouviam as suas vozes. Na Quinta acompanharam, aparentemente com interesse, as actividades previstas.” (14/10/2004)</i></p> <p><i>“As crianças pareciam estar atentas ao que eu dizia, porque não estavam a conversar com o colega do lado e olhavam para mim. (21/10/2004)</i></p>

"...as crianças ouviam a história sem conversar com o colega do lado. Estavam caladas e olhavam atentamente para mim." (21/10/2004)

"Penso que se sentem à vontade na minha presença, pois falam muito de si, usando expressões como: "olha, vou-te dizer uma coisa!" ou "não digas a ninguém, mas..." (21/10/2004)

"Foi muito positivo observar que, de umas semanas para as outras, as crianças têm evoluído: estão mais responsáveis, mais atentas ao que se lhes diz, mais independentes... na casa de banho são cada vez mais autónomas e responsáveis..." (21/10/2004)

"As crianças perceberam as regras do jogo e, em geral, seguiram-nas." (28/10/2004)

"As crianças jogaram com interesse e demonstraram gostar da actividade. Quiseram lançar a bola mais que duas vezes (que era o previsto), passando a lançá-la três vezes." (28/10/2004)

"Fiquei surpreendida com a evolução das crianças dumas semanas para as outras: almoçam mais rápido, precisam cada vez menos de ajuda na casa de banho (são auto-suficientes) e resolvem problemas com facilidade." (28/10/2004)

"Também é importante o grupo das crianças relacionar-se entre si de forma positiva: brincam uns com os outros, apesar de não partilharem objectos pessoais com muita facilidade." (28/10/2004)

"As crianças foram dizendo de que cor era a folha. Depois, questionei se sabiam de que estação do ano era a folha. Responderam acertadamente (Outono)." (04/11/2004)

"Como o grupo me parecia suficientemente interessado (porque olhava para mim e estava em silêncio), desenvolvi a actividade." (04/11/2004)

“Algumas crianças demonstraram um “espírito Natalício”, porque no recreio falavam das prendas, do que queriam receber no Natal... Um menino desfolhava uma revista de “promoções de Natal”, e os colegas tentavam ver melhor os brinquedos da revista.” (04/11/2004)

“Ao chegar ao Colégio, fui para o polivalente. Conversei com um grupo de meninas que ouvia uma amiga a contar uma história. Quando terminou a “leitura” do livro (que imaginava estar a realizar efectivamente), questionei as crianças sobre os pedidos que fizeram ao Pai Natal. O facto da maioria das crianças responder (com um sorriso no rosto): “não digo, é surpresa”, parece mostrar a sua sensibilidade para os valores que lhes são incutidos. Isto porque é habitual escrever-se uma carta ao Pai Natal, fechando-a em seguida. Só ele deverá saber o que as crianças pediram.” (18/11/2004)

“Admirei-me com o facto de as crianças terem sido capazes de cumprir o lema que têm vindo a repetir (e, a cumprir!) diariamente: “obedeço à primeira com alegria”. Provaram também que são capazes de respeitar o que lhes é transmitido: em geral, fizeram silêncio (Já que no Museu não convinha falar alto).” (25/11/2004)

“As crianças demonstraram interesse em “agarrar” no “seu” próprio presente, já que algumas diziam (antes de iniciarem o seu percurso): “O meu presente?”.” (02/12/2004)

“Achei interessante o facto de, no momento do almoço, as crianças comerem ao som de canções de Natal; gostei de ver arranjos de Natal em todas as mesas do refeitório. No centro desses arranjos havia uma vela, que esteve acesa durante a refeição.” (02/12/2004)

“As crianças aparentavam estar irrequietas, pois algumas falavam entre si.” (09/12/2004)

“As crianças ouviam a história, não existindo ruídos “de fundo”.” (16/12/2004)

	<p><i>“Apesar de ter ocorrido alguma “dificuldade” no movimento das sombras, as crianças não demonstraram inquietude (à excepção do final da história), momento em que eu e a Joana estávamos já de frente para o grupo, levantando algumas questões.” (16/12/2004)</i></p> <p><i>“As crianças conversavam bastante, apesar de estarem sentadas, de frente para o biombo.” (16/12/2004)</i></p> <p><i>“Verifiquei, achando engraçado, que uma das crianças de quatro anos (por acaso, a que deveria observar nessa manhã), almoçava numa forma um pouco distinta da dos colegas: com o garfo e a faca juntava a comida (fazendo “montinhos”) e só depois a colocava na boca.” (16/12/2004)</i></p> <p><i>“As crianças responderam correctamente ao que foi perguntado. Os ruídos eram pouco frequentes, e as intervenções frequentes.” (06/01/2005)</i></p>
--	---

Supervisora / Investigadora	Estagiária Ana – 3º Ano
<p><i>“Foi interessante observar que a Ana teve percepção imediata da facilidade na aprendizagem da canção, por parte das crianças, criando assim outra estratégia improvisada para o desenvolvimento da mesma.” (24/11/2004)</i></p>	<p><i>“A motivação para esta actividade não foi necessariamente grande pois o grupo mostrou grande interesse em construir objectos para o canto da garagem.” (06/10/2004)</i></p> <p><i>“Durante toda a actividade as crianças estiveram atentas e participaram muito, fizeram muitas perguntas e sugestões, e algumas até me queriam ajudar.” (06/10/2004)</i></p> <p><i>“...as crianças também gostaram de a experimentar, pois os comentários delas eram nesse sentido e ficaram orgulhosas dos seus trabalhos.” (13/10/2004)</i></p> <p><i>“... consegui cativar o grupo apenas mostrando o jogo, todos se mostraram logo interessados, pois perguntaram o que íamos fazer e começaram logo a contar.” (03/11/2004)</i></p> <p><i>“A motivação que utilizei resultou, pois, só o</i></p>

	<p><i>facto de aparecer na sala vestida de forma diferente, fez com que as crianças se mostrassem entusiasmadas e expectantes para ver o que ia acontecer. Quando mostrei a roupa que trouxe para elas a alegria foi geral e todas queriam vestir a sua o mais rapidamente possível.” (10/11/2004)</i></p> <p><i>“A actividade foi realizada com todas as crianças ao mesmo tempo, ao contrário do que tem acontecido nas outras semanas, que apenas um pequeno grupo ia realizando as actividades e trocando à medida que terminavam, esta forma permitiu que as crianças pudessem vivenciar aquela actividade sobre o Outono em conjunto trocando opiniões e fazendo comentários.2 (17/11/2004)</i></p> <p><i>“Neste dia aconteceu uma coisa curiosa é que depois da pintura em serapilheira a folha que ficou por baixo ficou com o formato de uma folha por causa da tinta que escorreu e a educadora disse às crianças para aproveitarem a folha e fazerem um desenho de Outono e muitas das crianças desenharam as imagens referentes aos sons que tinham ouvido no jogo.” (17/11/2004)</i></p> <p><i>“Este foi um dia muito agitado, pois como era o dia da festa de Natal as crianças estavam ansiosas e irrequietas.” (15/12/2004)</i></p>
--	---

Supervisora / Investigadora	Estagiária Filipa – 4º Ano
<p><i>“A relação com o grupo mantém-se estável embora as crianças demonstrem alguma ansiedade com o aproximar desta época festiva.” (02 a 16/11/2004)</i></p> <p><i>“Este tem sido um período algo agitado na medida em que temos ensaios diários, para a festa de Natal, com todos os grupos em simultâneo. Nota-se nas crianças alguma euforia face à festa.</i></p> <p><i>Relativamente à Filipa e às outras colegas estagiárias nota-se alguma despreocupação face a todo o trabalho, dado que depositam todo o trabalho nas educadoras, não oferecendo a sua ajuda para trabalhos pós-horário.” (25/11 a</i></p>	<p><i>“O grupo aderiu com muita facilidade às actividades propostas principalmente as relacionadas com o olfacto.” (18 a 27/10/2004)</i></p> <p><i>“Na segunda semana foi introduzido na sala o canto de Natal. As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas ao longo de toda a semana trazendo enfeites para a sala.” (02 a 16/11/2004)</i></p> <p><i>“As crianças começaram a falar muito das folhas que caíam das árvores e, as quais, apanhavam no recreio.” (02 a 16/11/2004)</i></p> <p><i>“O grupo manifestou alguma agitação com</i></p>

<p>15/12/2004)</p> <p><i>“Nesta semana fez algumas actividades colectivas com as colegas do mesmo ano. É visível o bom relacionamento que mantêm.” (02 a 13/05/2005)</i></p> <p><i>“As crianças, a seu pedido, colaboraram na montagem do canto do supermercado e na montagem dos placards.” (02 a 13/05/2005)</i></p>	<p><i>tantas novidades e com a época natalícia.” (15/11 a 25/12/2004)</i></p> <p><i>“O grupo está motivado com este projecto que estamos a viver e participa imenso com materiais que trazem de casa.” (14 a 25/02/2005)</i></p> <p><i>“O grupo pode contactar com diferentes meios de comunicação, desde o rádio, o computador, a máquina de escrever, os jornais, as revistas, o correio, o telefone, entre outros, dos quais o que teve maior procura e entusiasmo foi a máquina de escrever.</i> <i>As crianças procuravam-na com muita frequência e pediam para que disséssemos as letras para escreverem uma carta.</i> <i>Houve uma grande participação do grupo, que trouxeram revistas, jornais, telemóveis antigos, telefones, entre outros.” (01 a 18/03/2005)</i></p> <p><i>“O grupo participou muito neste projecto, trouxeram de casa imensas embalagens vazias, e, mesmo após o lanche, tinham o cuidado de seleccionar alguns produtos para o nosso canto, como sumos, iogurtes, ...” (16 a 30/05/2005)</i></p>
--	---

Quadro 5 – Planificação

Supervisora / Investigadora	Estagiária Maria – 2º Ano
<p><i>“Prepararam a surpresa que Maria iria apresentar ao grupo na semana seguinte.” (23/09/2004)</i></p>	<p><i>“Julgo que ...(o material) estavam adequados ao grupo de crianças, e que respeitaram os objectivos previstos na planificação.” (07/10/2004)</i></p>
<p><i>“Prepararam a actividade da semana seguinte.” (30/09/2004)</i></p>	<p><i>“Depreendo que o material usado teve em conta os objectivos previstos na planificação: as crianças foram respondendo às questões que levantei, e falaram sobre a história (sem que lhes fizesse perguntas).” (18/11/2004)</i></p>
<p><i>“Combinámos a actividade da próxima semana, assim como os objectivos dessa actividade. (21/10/2006)</i></p>	
<p><i>“Falamos sobre a actividade da próxima semana.” (28/10/2004)</i></p>	<p><i>“Algum do material previsto na planificação da actividade, não foi necessário. Quando “montava” o percurso considerei ser adequado alterar um pouco o percurso inicial (previsto): não usei a “régua” de papel autocolante. O</i></p>
<p><i>“Falamos sobre a actividade e horário da próxima semana.” (04/11/2004)</i></p>	

<p><i>“Falamos sobre a actividade da próxima semana, sobre o planeamento da mesma.” (11/11/2004)</i></p> <p><i>“Falamos sobre os mobilles de Natal a realizar para o colégio. Dei sugestões e ideias sobre como os elaborar.” (18/11/2004)</i></p> <p><i>“Falamos sobre a visita, ao Museu Soares dos Reis, a realizar na próxima semana.” (18/11/2004)</i></p> <p><i>“Falamos sobre a actividade para a semana seguinte.” (25/11/2004)</i></p> <p><i>“Combinámos que a actividade para a semana seguinte seria uma culinária. Maria ficou angustiada pois disse que não sabia cozinhar, tranquilizei-a explicando-lhe como e o que fazer.” (02/12/2004)</i></p> <p><i>“Falamos da actividade a realizar no próximo dia de estágio em Janeiro, o dia dos Reis.” (16/12/2004)</i></p> <p><i>“Como hoje era dia de Reis, combinámos fazer um puzzle com a imagem dos reis e explorar com as crianças a imagem. Maria seguiu o que planificamos e o grupo aderiu muito bem respondendo e participando na actividade.” (06/01/2005)</i></p> <p><i>“Falamos sobre cuidados importantes a ter na visita da próxima semana em que iremos ao teatro.” (06/01/1976)</i></p>	<p><i>objectivo das crianças caminharem “pé ante pé” foi respeitado quando as crianças se tentaram “equilibrar” no banco sueco. Assim, seria desnecessário tornar o percurso mais extenso (usando a “régua” de papel autocolante).” (02/12/2004)</i></p> <p><i>“Penso que todo o material de apoio à actividade (desde o do Colégio ao que trouxe de casa) teve em consideração os objectivos previstos na planificação. Por exemplo, o “disfarce” de Pai Natal e os presentes, permitiram que as crianças se motivassem para a actividade; os “pés” colados no chão facilitaram a aprendizagem dos passos a seguir no percurso, ...” (02/12/2004)</i></p> <p><i>“Falamos sobre a Festa de Natal da próxima semana, combinamos o que cada uma iria fazer.” (09/12/2004)</i></p> <p><i>Preparamos a actividade e horário da semana seguinte.(09/12/2004)</i></p> <p><i>“Penso que o material que usei na actividade teve em conta os objectivos previstos na planificação, já que se pretendia que as crianças trabalhassem em equipa, e que conseguissem “montar” o puzzle. Estes aspectos verificaram-se” (06/01/2005)</i></p>
--	---

Supervisora / Investigadora	Estagiária Ana – 3º Ano
<p><i>“Neste momento (reunião) falamos sobre as actividades da próxima semana, combinamos que a Ana traria um mobille para o canto da cozinha, faria uma gincana da parte da tarde e uma lenga-lenga da parte da manhã.” (15/09/2004)</i></p> <p><i>“Neste momento falamos sobre as actividades da próxima semana, combinamos que a Ana ia</i></p>	<p><i>“Os objectivos previstos na planificação foram alcançados, pois eram meus objectivos levar as crianças a perceber o que viam e a reproduzir oralmente o que viam e isso aconteceu, pois descreveram os utensílios e fizeram perguntas sobre um que não sabiam para que era.” (22/09/2004)</i></p> <p><i>“Quanto à segunda actividade a lengalenga,</i></p>

fazer expressão plástica durante as actividades livres (técnica do guardanapo), um jogo de absurdos, e um labirinto." (22/09/2004)

"Neste momento falamos sobre as actividades da próxima semana, combinamos que ia fazer expressão plástica durante as actividades livres (elaboração de material reutilizável para o canto da garagem), uma poesia e uma mímica à tarde." (29/09/2004)

"Combinamos que a Ana passava lá na sexta-feira para buscar a programação de grupo assim como os objectivos para as actividades da próxima semana." (20/10/2004)

"Falamos sobre as actividades das semanas seguintes e sobre como iria fazer o postal de Natal.

Perguntei que tipo de actividades ainda não tinha feito, ela disse que não tinha feito nenhuma canção, então ficou acordado fazer uma canção de natal na semana seguinte.

A outra actividade planeada para a semana seguinte foi um jogo de introdução à escrita.

Fornei-lhe os tópicos para formular os objectivos sobre as actividades que iria realizar na semana seguinte." (17/11/2004)

"Falamos sobre as actividades da semana seguinte...sobre a festa de Natal." (24/11/2004)

estava adaptada ao grupo e os objectivos foram alcançados pois as crianças conseguiram memorizar partes da lengalenga" (22/09/2004)

"A última actividade do dia foi um labirinto que estava adequado aos interesses do grupo pois o tema da escola está a ser trabalhado com as crianças.

Os objectivos foram atingidos pois pretendia-se trabalhar a coordenação motora, o que aconteceu quando as crianças realizaram o percurso pretendido." (29/09/2004)

"...nesta actividade os objectivos propostos foram atingidos pois as crianças utilizaram a imaginação para construir novos objectos a partir de material de desperdício." (06/10/2004)

"...era objectivo desta actividade que as crianças experimentassem esta nova técnica e isso aconteceu assim como desenvolver a imaginação e a criatividade, pois as crianças escolheram livremente as cores e a forma de as utilizar. Foi também objectivo trabalhar a coordenação óculo-manual e esse também foi realizado." (13/10/2004)

"Em relação à actividade de poesia desenhada (Fotos 6e 7), também esta foi de encontro com a planificação e objectivos, porque correu da forma que eu tinha pensado e os objectivos foram realizados, pois esta actividade tinha como objectivos promover a atenção auditiva e o grupo teve atento durante toda a actividade, era também objectivo trabalhar a linguagem ao nível da produção e isso também aconteceu, pois o grupo conseguiu reproduzir com clareza toda a poesia, por último tinha também como objectivo que as crianças conseguissem perceber a linguagem icónica, que aconteceu à medida que fui desenhando, pois as crianças ia fazendo comentários do que viam." (13/10/2004)

"Em relação à última actividade do dia, o teatro de fantoches correu da forma esperada também segundo a planificação e de acordo com os objectivos que pretendia que se fomentasse o jogo dramático e isso foi conseguido quando

viram o teatro e quando o fizeram, assim como ter contacto com uma forma diferente de narrar uma história e fazer com que recontassem a história.” (13/10/2004)

“Os objectivos para esta actividade foram conseguidos porque era objectivo trabalhar a lateralidade e isso foi conseguido quando abanava o tabuleiro nas diferentes direcções e fazia-o em voz alta, era também objectivo trabalhar a socialização e isso aconteceu quando trabalhamos em pequeno grupo.” (27/10/2004)

“Quanto ao loto este correu da forma planificada e só o tamanho das peças não esteve muito adequado, pois eram pequenas e as crianças tinham que se levantar do sítio para as poderem ver.” (27/10/2004)

“Quanto aos objectivos: trabalhar a socialização foi conseguido com o trabalho em equipa, assim como trabalhar a articulação das palavras que aconteceu quando saía a peça eu dizia devagar e perguntava ao grupo o que era. Era também objectivo que fizessem a leitura das imagens o que também aconteceu, assim como promover o raciocínio lógico fazendo correspondências.” (27/10/2004)

“Em relação às actividades realizadas a de expressão plástica (Foto 16) correu da forma planeada, pois segui os passos da planificação, estava adequada à faixa etária pois permitiu que vivessem o tema vivido nesta altura na sala, o Outono.” (03/11/2004)

“Os objectivos também foram realizados, pois era meu objectivo que o grupo relacionasse as imagens aos números e todos o fizeram, assim como trabalhar o conjunto vazio que ainda não tinha sido trabalhado, era também objectivo que cada um esperasse pela sua vez de falar e eu tentei que isso acontecesse, pedindo que levantassem o dedo quando quisessem falar e que tinham que ouvir os amigos.” (03/11/2004)

“A actividade decorreu da forma planeada, apenas com uma alteração, pois tinha planeado

	<p><i>usar o pincel para as crianças pintarem e em conjunto com a educadora percebi que era mais viável usar o rolo.” (17/11/2004)</i></p> <p><i>“Esta forma de desenvolver a actividade permitiu que os objectivos propostos para esta actividade fossem facilmente conseguidos, pois aquilo que pretendia era que as crianças conseguissem identificar os sons de Outono e posteriormente ordená-los conforme os iam ouvindo e isso foi conseguido por quase todas as crianças.” (17/11/2004)</i></p> <p><i>“Os objectivos foram realizados pois era meu objectivo trabalhar a acuidade sensorial ao nível da visão e gosto o que aconteceu quando as crianças provaram os ingredientes e no final a marmelada o mesmo se passou quando identificaram os marmelos, e o açúcar. Era também meu objectivo que o registo gráfico fosse feito com as suas ilustrações e isso aconteceu, pois uma criança desenhou os marmelos, outra o açúcar e outra a água e o tacho.” (17/11/2004)</i></p> <p><i>“Em relação à expressão plástica correu da forma planeada, pois segui os passos da planificação, estava adequada à faixa etária pois permitiu que vivessem o tema vivido nesta altura na sala, o Natal.” (24/11/2004)</i></p> <p><i>“Em relação à canção apesar de ao fazer a planificação me tenha parecido ser adequada à faixa etária, revelou-se não ser por ser demasiado pequena e fácil ao nível do vocabulário, assim tive que alterar a estratégia criando variações de ritmo, lento e rápido, fazer um jogo que consistia em passar a estrela e em quem parasse tinha a tarefa de cantar sem se enganar. Na minha opinião consegui adaptar a actividade à faixa etária, pois o grupo divertiu-se imenso, pois sorriam e participavam.” (24/11/2004)</i></p>
--	---

Supervisora / Investigadora	Estagiária Filipa – 4º Ano
<i>“Relativamente aos registos, fiz com a Filipa o horário, a programação de formação cristã (feita</i>	<i>“Tenho sentido algumas dificuldades na organização da parte escrita, sobretudo nas</i>

inteiramente por mim porque manifestou muitas dificuldades e por isso foi necessário explicar-lhe qual o processo), a programação de grupo (esta já foi feita em parte por ela) e os objectivos dos cantos, quadros e placards da sala. Manifesta já alguns atrasos nas planificações de actividades.” (15 a 30/09/2004)

“Falamos .dos horários a realizar por cada uma de nós... da programação do grupo, dificuldades sentidas.

Combinámos as actividades a desenvolver com o grupo... falamos também da nossa primeira visita à Quinta do Moinho em Braga.” (15 a 30/09/2004)

“Em relação aos registos, fizemos juntamente a programação do grupo e duas programações de formação cristã. Na segunda-feira passada corrigi a descrição da sala e objectivos, planificação das actividades e as grelhas até à semana anterior. Em relação às avaliações semanais precisam sem dúvida de serem mais contextualizadas e abrangentes. Tem alguns registos atrasados, como por exemplo as actas das reuniões.” (18 a 27/10/2004)

“ ...preparamos a festa do Magusto.” (18 a 27/10/2004)

“Combinámos quais iriam ser as prendas de Natal que as crianças iriam fazer.

Vimos a calendarização de Formação Cristã para o Natal, a passagem que iríamos falar na semana a decorrer e o fornecimento das imagens desta passagem. Vimos pormenores relacionados com os horários.

Organizamos os quadros de Advento que iríamos fazer assim como o seu funcionamento. Distribuímos tarefas, relacionadas com o Natal, pelas educadoras e estagiárias.” (02 a 16/11/2004)

“ Nesta reunião foram tratados os seguintes assuntos: ... aspectos relacionados com a Festa de Natal, entre os quais a história que vai ser dramatizada pelas crianças, o vestuário e os adereços necessários para as personagens e

planificações.” (15 a 30/09/2004)

“Quanto às actividades, foram realizadas as previstas na planificação do projecto, tentei sempre apelar à diversidade e qualidade.” (02 a 16/11/2004)

“A planificação do trabalho é sempre feita de acordo com os objectivos a trabalhar, propostos pelo projecto da Instituição e também nas observações diárias de cada criança de forma a tornar o trabalho mais objectivo e de ir ao encontro às propostas/desafios de cada criança.” (avaliação 2º trimestre)

“A planificação das actividades é feita de acordo com o Projecto, programação do grupo e também de acordo com possíveis interesses que o grupo possa revelar ou até mesmo alguma dificuldade que surja.” (avaliação 2º trimestre)

“Em equipa conseguimos realizar actividades e sugestões que não estavam previstas na planificação do projecto.” (18 a 29/04/2005)

“Gostei muito de fazer a planificação do projecto porque tratei de informação que me será útil diariamente.” (15 a 30/06/2005)

materiais para a construção dos cenários, assim como os horários para os ensaios da festa. Combinamos os últimos pormenores da prenda e programamos horário e actividades da próxima semana.” (02 a 16/11/2004)

“Relativamente aos registos, tem o trabalho de descrição de sala em dia, a planificação de Natal está atrasada, assim como observações das crianças e actas das reuniões.” (25/11 a 15/12/2004)

“Combinámos pormenores sobre a leitura do quadro do Advento que não está a ser feito da melhor forma. A partir de agora será às onze horas à segunda, terça e quarta e às nove e trinta à quinta e sexta. Vimos novamente aspectos relacionados com a Festa de Natal (caracterizações, cenário, ...). Descrevemos os passos da celebração de Natal.” (25/11 a 15/12/2004)

“No segundo trimestre definimos imensos pontos a melhorar, entre eles: relação com o grupo, registos de observação em atraso, grelhas de observação das crianças precisam de maior contextualização, maior aproximação e envolvimento dos pais, maior investimento na pontualidade no trabalho e aspectos combinados.” (avaliação geral)

“Distribuímos tarefas para os preparativos de Carnaval. Ficou decidido que iríamos enfeitar as salas e colégio em geral, com máscaras e mobilles e que iríamos fazer máscaras com as crianças. Combinámos que no dia quatro de Fevereiro as crianças sairão à rua para fazer um pequeno percurso, as estagiárias finalistas farão uma actividade colectiva.

Falámos do que iríamos trabalhar ao nível da Formação Cristã das crianças.” (03 a 14/01/2005)

“Voltámos a confirmar o que está previsto acontecer na Festa de Carnaval (cortejo, fotógrafo, na confecção das mascaras de Carnaval).

Falamos sobre Formação Cristã, demos

indicação para a elaboração da aldeia de Nazaré, falamos sobre Jesus no Templo e no facto de pedirmos às crianças fotografias dos seus baptizados.

Falámos da aproximação da Festa do Pai e da necessidade de pensarmos nos pormenores.

Ficou decidido que a partir de agora o acolhimento só seria colectivo até às nove horas e quinze minutos, depois os grupos dividem-se e vão para as salas.” (17 a 28/01/2005)

“Falamos sobre a visita da nossa coordenadora espanhola e dos preparativos para esse dia.

Nesta reunião programamos a Festa do Pai.

Ficou estabelecido que iria ser feito um placard com uma temática para os pais preencherem.

No polivalente iremos montar gincanas com bowling, remates à baliza, entre outros jogos.

Iremos decorar o polivalente com registos gráficos, desenhos do pai. No final os pais irão receber um diploma de participação e o presente peito pelos filhos.” (31/01 a 11/02/2005)

“Preparamos o novo projecto.

Combinámos todos os pormenores para a festa do pai.” (14 a 25/02/2005)

“A Filipa tem sempre em consideração as observações que obtém para a planificação dos projectos e também das actividades.” (avaliação 2º trimestre)

“Ao programarmos o trabalho de sala temos sempre em conta não só o projecto como também os conhecimentos e competências de que as crianças são portadoras, de forma a promover um desenvolvimento equilibrado e adequado ao grupo e às suas necessidades.” (avaliação 2º trimestre)

“Ao planificar as actividades, a Filipa, tem em conta os diferentes objectivos para que abranjam os diferentes domínios curriculares. Também por esta razão eu criei a oportunidade da sexta-feira livre, sem Projecto, para que as estagiárias e o grupo tenham oportunidade de vivenciar experiências diferentes e diversificadas.” (avaliação 2º trimestre)

“Combinamos que iríamos fazer uma horta já que estamos a vivenciar a temática do jardim e da horta.

O polivalente irá ser decorado de Primavera por todas, estagiárias e educadoras.” (04 a 15/04/2005)

“Combinamos que as estagiárias do quarto ano iriam fazer Formação Cristã em conjunto, na próxima sexta-feira.

Falamos da visita das alunas do terceiro ano no dia 17 de Maio e da visita das crianças à Lactogal no próximo dia 19 de Maio e dia 17 de Junho ao Portugal dos Pequeninos.

Anunciou-se que no dia 23 de Junho acaba o Projecto da Instituição e têm que ser elaboradas as fichas de observação das crianças, que se seguiram para os pais no mês de Julho.” (18 a 29/04/2005)

“As estagiárias combinaram que a aparição de Nossa Senhora aos Pastorinhas iria ser transmitida através de um teatro de sombras chinesas.

Combinamos os pormenores da visita à Lactogal, no dia 19 de Maio, e, da necessidade de estarmos atentas.

Informou-se que o outro colégio iria ter a festa final de ano no dia 24 de Maio, terça-feira.” (02 a 13/05/2005)

“Falamos da Festa dos Finalistas, da história que iremos fazer com as crianças e do material que temos que fazer (árvores, casas, animais, ...). Foi pedida ajuda e colaboração, às estagiárias, a confecção do material necessário. A Filipa e as suas colegas mostraram-se receptivas ao apelo e disseram que iriam ajudar.

Combinamos o que iríamos fazer no dia da criança. Como as finalistas nesse dia têm aulas, ficou combinado que participariam na decoração do colégio.” (16 a 30/05/2005)

“Começamos a preparar os próximos momentos de Formação Cristã, dedicados aos Santos Populares.

Combinámos que nos três dias de praia as

estagiárias irão acompanhar o grupo de manhã na praia, dinamizando-os, e, de tarde, irão fazer uma actividade.” (01 a 14/06/2005)

Quadro 6 - Projetos e Atividades

Supervisora / Investigadora	Estagiária Maria – 2º Ano
<i>“...Maria aparentou algum nervosismo e dificuldade na motivação do grupo...” (07/10/2004)</i>	<i>“Para realizar a actividade desta manhã contei uma história...Conversei um pouco com as crianças com o intuito de as motivar...” (07/10/2004)</i>
<i>“...demonstra dificuldade na motivação e desenvolvimento da actividade, dado que lhes contou a história no mesmo tom de voz do início ao fim da actividade...” (21/10/2004)</i>	<i>“Julgo que a actividade correu bem, mas poderia ter sido um pouco mais cativante.” (07/10/2004)</i>
<i>“É de salientar que se esforçou por fazer uma boa motivação e, de facto, as crianças acharam imensa piada. Mas, durante a actividade em si perdeu-se parte dessa motivação porque Maria simplesmente leu o texto.” (21/10/2004)</i>	<i>“Na realização da actividade prevista para este dia (a história) comecei por perguntar às crianças como eram as formigas (cor e tamanho), tentando incentivá-las para a actividade principal. (21/10/2004)</i>
<i>“A Maria esteve mais à vontade na realização da sua actividade. O jogo teve apenas um aspecto menos positivo que foi o facto das crianças estarem muito tempo paradas à espera que os amigos acabassem de jogar e, como estavam muito motivadas, a espera tornou-se um pouco difícil.” (28/10/2004)</i>	<i>“A actividade teve em conta as características do grupo...” (28/10/2004)</i>
<i>“Nas actividades dos cantinhos, é visível a sua preocupação por tentar ajudar as crianças na realização de alguma tarefa, o que a impossibilita, muitas vezes, de agir livremente nas suas brincadeiras e jogos.” (28/10/2004)</i>	<i>“As crianças ouviram a leitura da poesia, e iam olhando para os desenhos que contornei.” (04/11/2004)</i>
<i>“ (Actividade: Poesia) Maria desenhou as imagens sobre o chão dificultando assim a visibilidade por parte das crianças, que por vezes se levantaram para ver melhor. Ao fazer as imagens no chão houve também um corte na comunicação, enquanto Maria desenhava os meninos olhavam um pouco impacientes, dado que queriam ver o que estava a fazer.” (04/11/2004)</i>	<i>“Durante a manhã viveu-se a época “Outono”. Escolheram-se materiais para o novo canto, ouviu-se a poesia, algumas crianças brincaram no novo canto (sensorial de Outono), e aí “regatearam” pelo guarda-chuva.” (04/11/2004).</i>
	<i>“Os fantoches apresentaram-se às crianças e, a actividade propriamente dita começou com a Ana (que fez de narrador). Os fantoches iam aparecendo à medida que a história ia avançando. Usamos diferentes vozes e falamos pausadamente.” (11/11/2004)</i>
	<i>“A história era relativamente curta, e adequada à idade das crianças.” (11/11/2004)</i>
<i>“Relativamente à actividade verifiquei alguma</i>	<i>“...a actividade correu bem, porque na sala as</i>

dificuldade no manuseamento dos fantoches que entraram em cena sem uma ordem definida, simplesmente apareciam, pelo meio ou por qualquer lado e todos se abanavam, deixando alguma confusão quando fazíamos a relação com quem estava a falar.” (11/11/2004)

crianças olhavam atentamente para os fantoches, e queriam participar na “dramatização, colocando os dedos no ar.” (11/11/2004)

“À medida que avançava com as imagens, as crianças diziam o que estava a acontecer em cada uma delas. O objectivo era recordarem a história aprendida na semana anterior.

À medida que as crianças davam a sua “opinião” do que estava a acontecer em cada uma das imagens, eu contava-lhes a “verdadeira versão” da história. Usando as minhas próprias palavras, contei-lhes a história da Maria Castanha.” (18/11/2004)

“Comecei por me apresentar às crianças. Contei-lhes que estava “muito cansado” e que necessitava da sua ajuda (já que eram “pequeninos” como os duendes, amigos do Pai Natal). Afirmei que tinha pouco tempo para entregar todos os presentes nas casas das crianças, e que a sua ajuda seria preciosa. Perguntei se me queriam ajudar. Responderam afirmativamente. Agradei...” (25/11/2004)

“As crianças participaram na actividade, mas falaram frequentemente.

O momento da motivação decorreu normalmente, sem dificuldades: as crianças ouviam, colocavam o dedo no ar, respondiam. Relativamente aos “barretes” de cozinheiro diziam: “Ainda não tenho” ou “O meu?”...” (09/12/2004)

Dissemos às crianças que iriam ouvir a história do Pai Natal. Como algumas estavam irrequietas, pedimos-lhes que fizessem silêncio.

“Dirigimo-nos para trás do biombo e aí movemos as “personagens”, à medida que a Cláudia contava a história. Inicialmente, os diálogos estavam a correr bem, mas pouco depois ocorreu alguma “confusão” ao manusearmos as personagens. Penso que a dificuldade se relacionou com o número de “personagens” que cada uma de nós (eu e Joana) tinha a seu “cargo”. Cada uma deveria mover várias “sombas”, para além de existirem posturas

	<i>diversas assumidas por algumas personagens (tais como: o Pai Natal e o Edgar).” (16/12/2004)</i>
--	---

<i>Supervisora / Investigadora</i>	<i>Estagiária Ana – 3º Ano</i>
<i>“Relativamente ao desenvolvimento das actividades, apenas sugeri à Ana outras ideias/sugestões para a realização das mesmas, dado que verifiquei alguma limitação, o que é perfeitamente normal devido à falta de experiência.” (22/09/2004)</i>	<i>“Em relação à minha actividade a introdução da surpresa correu como tinha planeado, estava adaptada aos interesses do grupo uma vez que fazem muitos passeios e os crachás servem como identificação. A actividade também teve um carácter lúdico, pois quando as crianças estiveram com os seus crachás aproveitaram para brincar umas com as outras enquanto esperavam que todos tivessem o seu.” (15/09/2004)</i>
<i>“A técnica do guardanapo correu bem, a Ana seguiu todos os passos por mim explicados; labirinto também correu bem, o grupo participou entusiasmadíssimo do início ao fim; o jogo de absurdos esteve mais limitado devido à falta de propostas para o grupo, esta actividade podia ter sido mais desenvolvida e trabalhada, ...” (29/09/2004)</i>	<i>“Em relação às actividades a primeira, introdução de um móbile correu como a tinha planificado embora não tivesse um carácter muito activo, mostrei e expliquei para que servissem os utensílios e mostrei a cada um para que pudessem ver bem.” (22/09/2004)</i>
<i>“As actividades correram muito bem, o material foi muito bem escolhido e aproveitado, o que facilitou o desenvolvimento das mesmas.” (20/10/2004)</i>	<i>“Em relação à actividade semi-orientada de expressão plástica “a técnica do guardanapo”, correu como tinha planeado, consegui realizar a actividade de forma a atingir os objectivos propostos. Um dos objectivos pretendia levar a criança a trabalhar a motricidade fina e eu consegui que as crianças usassem o pincel devidamente.” (29/09/2004)</i>
<i>“Relativamente às suas actividades: a rima correu bem, o grupo aderiu com muita facilidade, ...a Ana teve a excelente ideia de trazer a rima escrita para cada criança levar para casa; relativamente à técnica do berlinde, notou-se no grupo uma grande satisfação na realização da actividade, pelo gozo que esta lhes dava; o loto não correu muito bem devido a um grande obstáculo, em termos visuais, que impedia a boa participação e mesmo a motivação do grupo na actividade, que foi o facto das peças serem muito pequenas.” (27/10/2004)</i>	<i>“A actividade podia ter tido um carácter mais lúdico mas, devido ao meu desconhecimento de jogos deste tipo, só planeei absurdos feitos por mim. Sei agora que podia ter explorado mais este tipo de jogo, trazendo imagens ou outro tipo de material, para melhor explorar com as crianças.” (29/09/2004)</i>
<i>“Relativamente às actividades de hoje: a carimbagem foi muito original, a Ana confeccionou os próprios carimbos e expôs os trabalhos de uma forma muito original e que deu às crianças uma grande satisfação...” (10/11/2004)</i>	<i>“Em relação às actividades a poesia correu conforme a tinha planeado e realizei com ela todos os objectivos pois as crianças conseguiram memorizá-la tentei fazê-la de uma forma lúdica usando para isso um fantoche que era a personagem principal da poesia.” (06/10/2004)</i>
<i>“...à expressão plástica, gostei da ideia do</i>	

material e achei que o resultado ficou muito bem...em relação à marmelada, que na minha opinião foi bem desenvolvida a actividade.”
(17/11/2004)

“A Ana confeccionou com as crianças os postais de Natal, actividade que todos fizeram entusiasmadamente.

A Ana realizou também uma canção.”
(24/11/2004)

“Em relação à actividade de expressão plástica correu da forma planeada, pois segui todos os passos que tinha pensado e esteve adequada à faixa etária visto que era uma técnica um pouco perigosa mas muito orientada pelo adulto, e assim o grupo pode experimentar uma nova técnica.

Os objectivos foram conseguidos...”
(20/10/2004)

“Em relação às actividades realizadas, a de expressão plástica correu da forma planeada, pois segui os passos da planificação, estava adequada à faixa etária pois permitiu que trabalhassem com o berlinde de uma forma diferente e não foi difícil todos conseguiram fazê-lo.” (27/10/2004)

“Esta actividade estava adequada à faixa etária porque permitiu que memorizassem uma rima que não era nem pequena nem grande. A ideia de levar o papel para lhes entregar mostrou-se boa, pois as crianças tentavam acompanhar a rima pelo papel.” (27/10/2004)

“O jogo de matemática mostrou-se adequado aos interesses do grupo, pois estavam a trabalhar nessa altura os números até 10 e o conjunto vazio, este também estava de acordo com a faixa etária porque os conteúdos planeados para esta actividade fazem parte dos objectivos a realizar com esta idade.”
(03/11/2004)

“A história adequou-se às faixas etárias presentes, pois a linguagem era acessível e os temas trabalhados de interesse do grupo.”
(03/11/2004)

“Em relação à expressão plástica, a actividade que desenvolvi correu da forma planeada e estava adequada à faixa etária, as crianças mostraram-se interessadas e não mostraram dificuldade, os objectivos que propus para esta actividade foram alcançados, pois era meu objectivo que as crianças conseguissem usar a técnica de carimbagem e todos o conseguiram.”
(10/11/2004)

	<p><i>“Esta actividade estava adequada à faixa etária, pois era uma dança tradicional e as crianças aderiram com muita facilidade, os movimentos realizados eram também adequados.” (10/11/2004)</i></p> <p><i>“Em relação à expressão plástica a actividade estava adequada à faixa etária, pois a tarefa pretendida vai de encontro aos interesses do grupo que estava a viver na sala o projecto do canto do Outono e o tema de inspiração para esta actividade era esse mesmo. Julgo que também estava adequada à faixa etária, pois a pintura com o rolo, é uma tarefa que nesta idade as crianças já realizam com facilidade.” (17/11/2004)</i></p>
--	---

Supervisora / Investigadora	Estagiária Filipa – 4º Ano
<p><i>“As actividades são variadas e normalmente são bem pensadas e elaboradas.” (15 a 30/09/2004)</i></p> <p><i>“As actividades propostas pela Filipa durante esta semana foram de acordo com o projecto e segundo o combinado entre nós. A Filipa manifesta cuidado com o material de apoio e, de uma maneira geral, as actividades estão a ser bem apresentadas e desenvolvidas.” (18 a 27/10/2004)</i></p> <p><i>“Nesta quinzena a Filipa mudou o canto sensorial (fê-lo com a ajuda das crianças porque já tínhamos falado que era importante), placard da unidade mensal e do corredor. Os planos verticais estão um pouco atrasados... As actividades continuam a ser de acordo com o projecto, a forma como as expõe ao grupo tem sido de forma inovadora, como por exemplo: slides, power point, sensoriais...” (02 a 16/11/2004)</i></p> <p><i>“A Filipa já iniciou o projecto de Natal e como tal as suas actividades estão direccionadas para este tema e têm manifestado alguma diversidade.” (02 a 16/11/2004)</i></p>	<p><i>“Não senti quaisquer dificuldades em trabalhar com o grupo e realizar as actividades previstas.” (01 a 15/10/2004)</i></p> <p><i>“... os grupos aderiram positivamente a todas as actividades que lhes propuseram.” (01 a 15/10/2004)</i></p> <p><i>“As actividades que tenho vindo a desenvolver são de foro dos cinco sentidos (projecto de sala).” (18 a 27/10/2004)</i></p> <p><i>“Fiquei admirada com o enorme interesse manifestado pelo grupo nas actividades de formação Cristã.” (18 a 27/10/2004)</i></p> <p><i>“Relativamente ao projecto e ao período de permanência do canto dos sentidos na sala, o grupo mostrou-se muito receptivo e pediu com muita frequência para irem para este canto. Foi um canto que desde o início despertou a curiosidade das crianças relativamente ao material.</i></p> <p><i>As actividades do projecto foram o mais diversificado possível, tentei sempre que apelasse a todos os sentidos, explorando cada um exaustivamente.” (18 a 27/10/2004)</i></p>

“As actividades têm sido diversificadas e de acordo com o projecto que está a ser vivido. Nota-se um maior investimento no material utilizado e na apresentação das actividades.” (25/11 a 15/12/2004)

“Na segunda semana, quando cheguei à sala, Filipa, estava muito contente com a montagem do canto do projecto, e demonstrou-me essa satisfação chamando-me para ver o resultado final.” (03 a 14/01/2005)

“Este mês a sala sofreu uma organização de âmbito geral. A Filipa introduziu o canto do médico e o placard interior e exterior da unidade temática. Modificou e substituiu algum material em todos os cantos. Os planos verticais foram preenchidos com as crianças.” (17 a 28/01/2005)

“A Filipa fez as actividades programadas para o projecto, à excepção de uma ou outra. Nas sextas-feiras procurou fazer actividades diferentes promovendo diferentes experiências ao grupo.” (17 a 28/01/2004)

“As actividades demonstraram alguma inovação, exemplo: a Filipa trouxe duas tartarugas para a sala para explorar com eles uma adivinha.” (14 a 25/02/2005)

“Nesta quinzena a Filipa empenhou-se na montagem do projecto de sala.” (01 a 18/03/2005)

“Desenvolveu muitas actividades no âmbito da expressão e comunicação, tais como: poesias, histórias, lengalengas, canções, adivinhas, trava línguas, ..., entre outras.” (avaliação 2º trimestre)

“Promoveu várias actividades nesta área (expressão plástica). Todas as semanas traz pelo menos uma nova actividade para trabalhar no momento de cantinhos. Fizemos um maior investimento na pintura, reprodução de grandes pintores cujas obras estão ao dispor no canto.

“Em relação ao meu trabalho, penso que foi diversificado e apelativo ao projecto que estamos a viver na sala.

Em formação cristã da criança também todo o trabalho está a ser feito de forma coerente e atendendo às características do grupo.” (02 a 16/11/2004)

“Na primeira semana fizemos a primeira abordagem ao projecto que vai entrar (o Natal). O grupo tem falado bastante sobre o tema e sobretudo do que vêm nas lojas e shopping. As actividades desta semana foram diversificadas e tentei ir de encontro aos interesses que o grupo tem vindo a demonstrar e também de acordo com a planificação do projecto.” (02 a 16/11/2004)

“As actividades que fui realizando ao longo da semana já estavam de acordo com o projecto a ser vivido na sala, onde o material foi o mais diversificado possível.” (02 a 16/11/2004)

“Quanto às actividades realizadas, foram quase sempre as previstas na planificação do projecto, tentando adequá-las ao grupo, à época que vivemos e a toda a situação vivida no colégio, sobretudo por causa da festa que alterou muito a rotina do grupo.” (25/11 a 15/12/2004)

“As actividades realizadas esta semana foram de encontro às características do grupo e dos objectivos propostos.” (03 a 14/01/2005)

“As minhas actividades desta semana alteraram um pouco o horário previsto mas já está justificado na grelha semanal. Penso que os objectivos foram ao encontro dos interesses do grupo, embora sinta que nesta semana, relativamente à variedade, não foi das melhores.” (03 a 14/01/2005)

“No que diz respeito às minhas actividades realizadas (exemplo fotos 8 e 9), penso que o material esteve adequado ao grupo e no geral todos os objectivos foram atingidos.” (17 a 28/01/2005)

*“Alargamos o espaço do canto da arte.”
(avaliação 2º trimestre)*

“A Filipa promoveu várias actividades no domínio da expressão motora, como diferentes jogos de movimento, gincanas, ...” (avaliação 2º trimestre)

“Quase todas as actividades promoveram o desenvolvimento da área do conhecimento do Mundo.

A Filipa fez várias e diversificadas actividades. Apesar de ter evoluído em muitos aspectos, sinto que precisa de um maior investimento neste aspecto porque muitas das actividades que faz revelam pouco trabalho e pouca preparação/planificação.” (avaliação 2º trimestre)

“Os projectos desenvolvidos e algumas actividades do Programa da Instituição entre outras, como visitas, procuram promover os interesses e tradições da comunidade.” (avaliação 2º trimestre)

“O investimento nas actividades não é muito constante. Em algumas actividades investe muito, traz bom material, noutros não demonstra qualquer trabalho.” (18 a 29/04/2005)

“Nesta quinzena, Filipa, mudou o plano vertical das construções (Fotos 18 e 19), depois de eu ter iniciado o processo, completou, juntamente com as crianças, o canto do projecto, introduziu livros e jogos novos.” (16 a 30/05/2005)

“Relativamente à sala, montou com as crianças um excelente canto, que podemos dizer que se intitula as férias. Foi trabalhado, com o grupo, muitos aspectos relativos à temática referida, assim como um levantamento e aprofundamento de aspectos relacionados com o meio urbano e o cidadão. Este projecto está, sem dúvida, a ser bem trabalhado e explorado com as crianças. É visível a alegria e motivação do grupo neste projecto.” (01 a 14/06/2005)

“O projecto do médico foi um canto que as crianças procuraram com imensa frequência e demonstraram gosto no enriquecimento proporcionado por material que trouxeram de casa.

Tentei que as actividades realizadas fossem de encontro ao projecto, o mais variadas possível e tocando um pouco em cada área de desenvolvimento.” (17 a 28/01/2004)

“Na semana seguinte, realizou-se a montagem, com as crianças, do canto dos animais da quinta e penso que estas mostraram-se muito mais entusiasmadas pois foram elas que pintaram os dois placards e decidiram onde queriam cada animal.

Em relação às minhas actividades penso que estiveram adequadas aos interesses do grupo e bem preparadas.” (31/01 a 11/02/2005)

“Relativamente ao projecto de Carnaval, penso que foi um projecto que as crianças gostaram muito e ao qual recorriam imenso.

Durante a semana em que o projecto esteve na sala, tentei que as actividades fossem direccionadas para ele, embora tenha sido um pouco difícil devido à falta de tempo.

Os materiais colocados no canto eram o mais adequado possível.” (31/01 a 11/02/2005)

“Contudo, foram duas semanas em que penso que o grupo atingiu os objectivos propostos nas actividades, mostrando-se motivado e com vontade de saber cada vez mais sobre cada animal.” (14 a 25/02/2005)

“Relativamente ao projecto dos animais penso que foi um projecto em que as crianças aderiram com muito entusiasmo e participação.

O canto foi dividido em três categorias, animais da quinta, animais da selva e animais do mar e do glaciário. Estas três categorias entraram em momentos diferentes pela ordem acima indicada.” (14 a 25/02/2005)

“Em relação às actividades realizadas durante este projecto foram as previstas na planificação e

outras que surgiram com o interesse que o grupo demonstrou neste projecto.” (14 a 25/02/2005)

“Relativamente ao projecto dos meios de comunicação (Foto 14), penso que foi um projecto em que as crianças aderiram com muita vontade de descobrir coisas novas acerca do tema.” (01 a 18/03/2005)

“Em relação às actividades realizadas durante o projecto, foram as previstas na planificação e outras que surgiram com o interesse que o grupo demonstrou neste projecto, como por exemplo, o facto de fazermos um teatro onde cada criança propôs desempenhar um papel diferente no âmbito dos meios de comunicação.” (01 a 18/03/2005)

“Realizámos diferentes experiências como colagem, recorte, giz com leite, carimbagem, simetrias, reproduções livres de artistas variados, entre outros.” (avaliação 2º trimestre)

“Realizamos a audição musical diariamente, canções que vamos aprendendo e cânticos que aprendemos também no âmbito de formação cristã da criança.” (avaliação 2º trimestre)

“Neste âmbito do conhecimento do mundo, a promoção de actividades de observação, de descrição, de atributos, de pessoas e de acontecimentos, é visível e presente, sobretudo nos projectos que vamos vivendo na sala e que é proporcionado nos vários momentos e actividades.” (avaliação 2º trimestre)

“Em relação ao projecto da horta e do jardim, as crianças aderiram, propuseram brincadeiras e ideias novas.

O grupo pode contactar com os diferentes ambientes, a horta onde tinham vegetais e hortaliças, terra, água, utensílios para trabalhar a terra, etc., outro ambiente foi o jardim onde tinham vasos, utensílios, ...

O grupo participou muito neste projecto, nomeadamente na plantação de vários alimentos em vasos e também no espaço que acima referi.

Penso que o canto esteve bem organizado, coloquei objectos para que o grupo tivesse mobilidade para brincar, a educadora participou com material para o canto e também na plantação, ...

No geral, penso que foi um projecto que apelou muito para a natureza e para as formas de cuidar dela.” (18 a 29/04/2005)

“Em relação ao projecto do supermercado, penso que foi um projecto em que as crianças aderiram, trouxeram material de casa que acharam ser pertinente e que também foi falado no levantamento do projecto.

O grupo pôde perceber como se dividem os produtos para venda no supermercado, contactar com os diferentes produtos e perceber como se faz a compra e venda dos mesmos... Em relação às actividades realizadas durante este projecto foram previstas na planificação, todos os grupos tiveram a oportunidade de visitar a Lactogal e perceber um pouco como é embalado o leite.” (16 a 30/05/2005)

“Em relação à sala penso que se manteve activa, foram mudadas coisas habituais relativas ao Projecto. Introduzi o canto da praia e campismo. Relativamente à dinamização e montagem do canto, as crianças participaram com muito interesse e motivação, trouxeram material diversificado de acordo com o que falamos na primeira abordagem e ajudaram na pintura dos placards interior e exterior.

As actividades foram, em grande parte, direccionadas para o projecto vivido.” (01 a 14/06/2005)

“Relativamente ao projecto da praia, penso que esteve adequado, atractivo embora pudesse ter mais algum material como um escorrega e uma cabana, mas não foi possível devido à falta de espaço.

O grupo participou com muito entusiasmo, colaborando com material na montagem do canto e placards. Foi um canto muito desejado e muito procurado.

Procurei fazer as actividades de acordo com o projecto e tornámos o canto funcional,

	<i>proporcionando às crianças, com a ajuda e total apoio da educadora, a possibilidade de experimentarem, várias vezes, a piscina com água.” (15 a 30/06/2005)</i>
--	--

Quadro 7 - Tempo

Supervisora / Investigadora	Estagiária Maria – 2º Ano
<i>“Nota-se que a Maria está um pouco “presa” ao horário, dado que salienta sempre que tentou não ultrapassar o tempo previsto para a actividade.” (28/10/2004)</i>	<i>“O tempo que usei para a actividade foi um pouco para além do previsto e definido. As crianças...começaram a falar para o colega do lado e a mexerem – se.” (07/10/2004)</i>
<i>“...demonstra ainda alguma preocupação com a gestão do tempo.” (04/11/2004)</i>	<i>“Não houve tempo para acontecimentos diferentes dos que planeava.” (07/10/2004)</i>
	<i>“Penso que respeitei o tempo previsto para a actividade. As crianças não dispersaram e, quando fizemos o “jogo” todas queriam participar.” (21/10/2004)</i>
	<i>“A actividade decorreu dentro do tempo previsto. Tinha cerca de vinte minutos para realizar o jogo, e estive dentro desse parâmetro.” (28/10/2004)</i>
	<i>“Decidi passar às crianças duas imagens da poesia, mas, como me apercebi que cada uma delas demorava demasiado tempo a passá-las ao colega, pedi que me devolvessem as imagens.” (04/11/2004)</i>
	<i>“Penso que a actividade não se expandiu muito para lá do previsto. Demorou cerca de 25 minutos, excedendo cinco minutos do tempo.” (04/11/2004)</i>
	<i>“Já na sala, todas queriam participar, mas só algumas puderam fazê-lo, por falta de tempo.” (11/11/2004)</i>
	<i>“As crianças estavam interessadas em participar no “teatro” de fantoches, podendo deduzir daí que o factor “tempo” não foi impedimento para a atenção (das crianças) na actividade. Não se tornou maçadora, permitindo que as crianças escutassem (num primeiro momento) e que também participassem (num segundo</i>

momento)." (11/11/2004)

"Despendi de cerca de 20 minutos na actividade deste dia (história da Maria Castanha). Penso que foi adequado às características do grupo, já que não dispersaram a atenção e participaram. Só mesmo no final da história, foi necessário pedir a duas crianças que não falassem. Todas as outras olhavam e tentavam "participar" na actividade." (18/11/2004)

"A "apresentação" no polivalente durou cerca de cinco minutos, e na sala, cerca de dez minutos. O tempo previsto para a "apresentação" foi cumprido." (25/11/2004)

"O tempo usado para a realização da gincana foi cerca de 45 minutos. Parte desse tempo serviu para "montar" o percurso.

Na minha opinião, o tempo dispendido para a "montagem" do percurso foi um pouco longo. Mas, revelou-se impossível ocupar menos tempo, porque foi necessário colar inúmeros autocolantes no chão, disfarçar-me de Pai Natal...

De qualquer forma, a actividade ocorreu sem exceder o tempo previsto." (02/12/2004)

"Como o tempo era escasso, tornou-se difícil que todas "usufrissem" adequadamente da actividade." (09/12/2004)

"O tempo dedicado à elaboração da receita estendeu-se um pouco para além do previsto. Foi necessário despendir tempo a preparar o "espaço" onde decorreria a actividade, a cozinhar, e a fazer com que as crianças intervissem. Mas, desde a motivação até à culinária propriamente dita, o tempo usado não foi excessivo." (09/12/2004)

"Julgo que, desde que começamos o teatro (propriamente dito) até ao seu fim, foram respeitados os "limites" de tempo previstos." (16/12/2004)

"O tempo dedicado à actividade não foi excessivo, pelo contrário. Penso que todo o

	<i>tempo usado foi necessário e adequado. Para que a actividade fosse "rentável" era preciso motivar as crianças;..." (06/01/1976)</i>
--	--

<i>Supervisora / Investigadora</i>	<i>Estagiária Ana – 3º Ano</i>
<i>"Conseguiu gerir bem o tempo das suas actividades. (avaliação geral)" (15/12/2004)</i>	<p><i>"Quanto ao tempo para a actividade não o consegui gerir muito bem e por essa razão o segundo grupo realizou a gincana todo junto." (22/09/2004)</i></p> <p><i>"Neste dia as dificuldades sentidas em relação à rotina diária foram poucas, tenho ainda um poço de dificuldades em saber a que horas terminar/começar algumas actividades..." (13/10/2004)</i></p> <p><i>"Esta actividade foi realizada durante as actividades livres e o tempo foi gerido de forma organizada para que todos pudessem fazer." (13/10/2004)</i></p> <p><i>"Em relação ao tempo este foi um pouco curto, pois as crianças por elas fariam mais uma vez o teatro e exploravam mais os fantoches e a história, mas como era já hora do lanche não deu para continuar." (13/10/2004)</i></p>

<i>Supervisora / Investigadora</i>	<i>Estagiária Filipa – 4º Ano</i>
<i>"Normalmente o horário é de acordo com o Projecto da Instituição exceptuando o dia de sexta-feira em que deixo ao critério da Filipa a organização do dia e actividades. Neste dia, a Filipa, organiza as actividades, de preferência que não estejam relacionadas com o Projecto da Instituição mas sim com o Trabalho de Projecto." (avaliação 2º trimestre)</i>	<p><i>"A primeira semana de estágio penso que correu bem, embora sinta dificuldades na gestão do tempo." (15 a 30/09/2004)</i></p> <p><i>"Penso que esta semana já consegui fazer uma melhor gestão do tempo." (15 a 30/09/2004)</i></p> <p><i>"Continuo apenas a sentir um pouco de desorganização do meu tempo para a parte escrita." (01 a 15/10/2004)</i></p> <p><i>"A festa tem vindo a alterar um pouco a rotina diária e as actividades que são programadas por vezes são realizadas num curto espaço de tempo." (25/11 A 15/12/2004)</i></p> <p><i>"A forma como organizei o tempo foi, sempre</i></p>

	<p>que possível, de forma flexível e diversificada realizando diferentes propostas relacionadas com o Trabalho de Projecto e com o Projecto da Instituição, sendo acordado que todas as sextas e sempre que fosse possível realizaria actividades diferentes do Projecto da Instituição.” (avaliação 2º trimestre)</p>
--	--

Quadro 8 - Comunidade / Pais

Supervisora / Investigadora	Estagiária Maria – 2º Ano
	<p>“O local escolhido para a visita era muito bonito e penso que foi importante para as crianças visitarem o espaço “campo” dado que enfrentam diariamente a rotina e a confusão da cidade. Tiveram a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre os animais e a vida no campo.” (14/10/2004)</p>

Supervisora / Investigadora	Estagiária Ana – 3º Ano
<p>“No final (festa de Natal) entrou em contacto, pela primeira vez, com os pais e pude observar que teve uma atitude calma e delicada, não demonstrando qualquer nervosismo.” (15/12/2004)</p>	<p>“Após a festa os pais vieram conhecer a sala das crianças e mostraram interesse pelo meu trabalho e em falar dos seus filhos, não senti nenhuma dificuldade em comunicar com os pais.” (15/12/2004)</p>

Supervisora / Investigadora	Estagiária Filipa – 4º Ano
<p>“Esta semana tivemos um aspecto novo que foi a reunião de pais. A Filipa manteve-se sobretudo atenta e observadora, procurando de certa maneira interagir.” (18 a 27/10/2004)</p> <p>“Falamos sobre a participação dos pais na vida do projecto. Achamos boa ideia convidar uma mãe, que é médica de profissão, para fazer uma exposição aos meninos.” (03 a 14/01/2005)</p> <p>“Na reunião de Pais a Filipa teve participações pouco oportunas. Tomou a iniciativa de falar de casos individuais, referindo a sua opinião sobre o judo, actividade que acha pouco educativa. Evidente que tive que intervir e procurar apaziguar a situação.” (01 a 18/03/2005)</p>	<p>“Nesta semana tivemos a reunião de pais, que foi uma nova experiência, pois nunca tinha assistido a nenhuma.” (18 a 27/10/2004)</p> <p>“Gostei muito de fazer a prenda para o pai, os pais participaram entusiasmados e curiosos pela surpresa que estávamos a preparar. O CD ficou muito bonito e os pais adoraram e deram-nos elogios.” (01 a 18/03/2005)</p> <p>“As famílias e restante comunidade participam de forma activa no colégio, como o Dia do Pais. Também solicitamos para que os pais juntamente com os filhos participem com material para a sala e com o que achem oportuno.</p>

<p><i>“Combinámos o dia em que iriam as flores para os padrinhos. Preparámos todos os pormenores para a Festa do Dia do Pai (jogos a utilizar; actividade que os pais iriam fazer com os filhos,..., e distribuição dos adultos pelos espaços a serem utilizados).” (01 a 18/03/2005)</i></p> <p><i>“O envolvimento das famílias e da comunidade é solicitado sempre que possível em momentos como: participação na montagem dos projectos e no trabalho a desenvolver (exemplo: no projecto do médico veio uma mãe médica falar com os grupos), todos os meses fazemos visitas de estudo.” (avaliação 2º trimestre)</i></p> <p><i>“Os projectos desenvolvidos e algumas actividades do Programa da Instituição entre outras, como visitas, procuram promover os interesses e tradições da comunidade.” (avaliação 2º trimestre)</i></p> <p><i>“Falamos da prenda da mãe, combinamos o que iríamos fazer para oferecer e as actividades que iríamos propor às mães no dia da festa (dobragens para os placards e “Karaoke” com os filhos).” (04 a 15/04/2005)</i></p> <p><i>“Relativamente aos projectos de sala, a Filipa, apelou imenso à participação de todas as crianças, tendo obtido uma grande motivação por parte de todas. O envolvimento da escola e comunidade é em grande parte desenvolvido pela instituição.” (avaliação 3º trimestre)</i></p>	<p><i>Surge ainda, no final de cada dia, quando os pais ou familiares conversam comigo sobre o dia.” (avaliação 2º trimestre)</i></p> <p><i>“A família e a comunidade são sempre solicitadas a participar em todas as actividades que o colégio propõe, bem como em material que acham oportuno e relevante trazerem para a sala ou colégio.” (avaliação 3º trimestre)</i></p>
---	--

Quadro 9 - Cultura

Supervisora / Investigadora	Estagiária Maria – 2º Ano
	<p><i>“Deparei – me com um menino venezuelano e achei interessante que ele integrasse uma turma de crianças portuguesas.” (16/09/2004)</i></p> <p><i>“Notei que neste colégio se apela, na prática, à ideia de multiculturalidade e que esse convívio será muito positivo para todas as crianças.”</i></p>

(16/09/2004)

“Um boneco de cor negra deitado na cama das bonecas apela igualmente à ideia de multiculturalidade.” (16/09/2004)

“Com a finalidade de motivar as crianças para a dramatização da história da “Maria Castanha”, eu e a Joana dialogamos com as crianças: perguntamos se sabiam que dia era, o que era tradicional fazer nesse dia (ex: comer castanhas). Em seguida, dissemos-lhes que, à vinda para a escola, encontramos no jardim uma menina (de nome Maria Castanha) que disse que gostaria de vir ao Colégio contar a sua história. Aproveitou para trazer os amigos (duas crianças e um vendedor de castanhas).” (11/11/2004)

“Falei um pouco com as crianças sobre Henrique Medina, perguntando-lhes se sabiam o que iriam ver no Museu (como “introdução” à surpresa), e depois coloquei ao pescoço de cada criança, um cartão “personalizado”, com a imagem duma pintura de Henrique Medina que já conheciam (da actividade habitual “Bits”). A pintura chamava-se “a melancia” e dizia respeito a duas crianças (um rapaz e uma rapariga, que comiam uma fatia de melancia). A pintura recordava um dia de “Verão”, se atendêssemos às cores quentes que a constituíam.” (25/11/2004)

“A manhã deste dia foi diferente do habitual. Assim que cheguei ao Colégio, verifiquei que a decoração estava diferente da semana anterior: o polivalente estava repleto de decorações de Natal: mobilles de sinos, velas, e árvores de Natal, pendurados, uma árvore de Natal de cartolina colada à parede. Junto da árvore de Natal existia um presépio.” (02/12/2004)

“Iniciei a actividade desta manhã (culinária: “aletria”, fotos 3 e 4) usando a seguinte motivação: sentei-me entre as crianças (no risco do chão), e questionei-as se conheciam os doces tradicionais de Natal /quais os que conheciam. Obtive algumas respostas, mas senti

	<p>necessidade de intervir, completando as respostas. Uma criança disse que no Natal comia bolo-rei, outra biscoitos... Acrescentei que no Natal era comum comermos “bilharacos”, rabanadas, filhós, aletria...” (09/12/2004)</p> <p>“Conversamos acerca do dia em causa (06/01/05, dia de reis). Perguntei-lhes se sabiam que dia era hoje. Foram capazes de responder acertadamente. Elogiei as “respostas”.</p> <p>Seguidamente, questionei-as se sabiam por que é que existia um determinado dia do ano “dedicado” aos reis. O que tinham eles feito?</p> <p>Uma menina respondeu: “São os três reis magos”. Reforcei a questão anterior, dando mesmo a resposta. Afirmei que, como já deveriam saber, o menino Jesus nascera em Belém, no dia de Natal. Quando os reis magos souberam da notícia, deslocaram-se até lá (seguindo uma estrela), para oferecer presentes ao menino.” (06/01/2004)</p>
--	--

Supervisora / Investigadora	Estagiária Ana – 3º Ano
<p>“... a dança tradicional foi um momento muito bom, em que revivemos um pouco da nossa cultura como portugueses, para marcar este momento, a Ana, fez questão de trazer vestuário muito parecido com o usado pelos tradicionais ranchos folclóricos.” (10/11/2004)</p>	

Supervisora / Investigadora	Estagiária Filipa – 4º Ano
<p>“No dia de Reis, 6 de Janeiro, Filipa, trouxe uma surpresa para o grupo, coroas para decorarem e levarem para casa. Todos aderiram felizes por se sentirem também especiais neste dia.” (03 a 14/01/2005)</p> <p>“Falamos do passeio à Exponor para assistir ao musical “A Quinta da Lua Cheia”, da importância de estarmos atentos a todas as crianças, dividindo-as pelos adultos para ser mais fácil estar atento.” (03 a 14/01/2005)</p>	<p>“Na segunda semana festejamos o dia de São Martinho, tivemos um magusto e um lanche colectivo...” (02 a 16/11/2004)</p> <p>“Fomos também visitar o Museu Soares dos Reis.” (02 a 16/11/2004)</p> <p>“Na festa de Carnaval as crianças estavam muito contentes com as suas fantasias e penso que também se divertiram muito pois a dramatização colectiva que realizamos estava muito engraçada.” (31/01 a 11/02/2005)</p>

<p><i>Ao grupo, a Filipa, proporcionou-lhes uma quinzena de muita alegria e diversão, com actividades muito próprias desta época do ano (Carnaval).” (31/01 a 11/02/2005)</i></p> <p><i>“Começamos os preparativos para a Páscoa, dividimos as decorações pelas estagiárias. Combinamos a Celebração de Páscoa e o dia para o ensaio da mesma. No dia quinze iremos à Capela e os meninos irão participar nos cânticos e ofertório.” (14 a 25/02/2005)</i></p> <p><i>“Ficou combinado que as estagiárias iriam elaborar um andor para a procissão do dia 13 de Maio. Combinamos os pormenores deste dia, da celebração e procissão (cada criança irá fazer uma vela) e, também, que o grupo iria fazer um terço em barro.” (02 a 13/05/2005)</i></p> <p><i>“A Filipa começou a montar a cascata de S. João com muita antecedência, o que também me surpreendeu.” (01 a 14/06/2005)</i></p>	<p><i>“Esforcei-me imenso por proporcionar às crianças, juntamente com as minhas colegas finalistas um dia excelente de São João e actividades de acuidade sensorial como a piscina de água.” (15 a 30/06/2005)</i></p>
--	---

Quadro 10 - Avaliação / Reflexão

Supervisora / Investigadora	Estagiária Maria – 2º Ano
<p><i>“Falaram sobre a surpresa apresentada ao grupo.” (30/09/2004)</i></p> <p><i>“Foram tiradas dúvidas de carácter geral.” (30/09/2004)</i></p> <p><i>“...a Maria acompanhou o grupo em todas as actividades propostas pela quinta.” (14/10/2004)</i></p> <p><i>“ (Educadoras e estagiárias) Reflectiram em conjunto alguns aspectos relacionados com a visita.” (14/10/2004)</i></p> <p><i>“...tem dificuldade em orientar-se face ao trabalho...” (21/10/2004)</i></p> <p><i>“A sua preocupação por tentar fazer um bom trabalho é visível mas por vezes torna-se exagerada.” (21/10/2004)</i></p>	<p><i>“Senti que as crianças estavam a gostar da actividade e do tema, e penso que consegui ser expressiva. De qualquer forma, tenho que aperfeiçoar a forma de apresentação dos temas.” (07/10/2004)</i></p> <p><i>“...as crianças dispersaram um pouco no fim da actividade, mas acompanharam – na.” (07/10/2004)</i></p> <p><i>“...penso que o ambiente se tornaria mais aconchegante se tivesse desenvolvido toda a actividade sentada ao lado das crianças. O que me impediu de o fazer foi o facto de me sentir mais à vontade de pé.” (07/10/2004)</i></p> <p><i>“Gostei muito deste dia, pois as crianças recorreram a mim com frequência. Conversaram bastante comigo.” (14/10/2004)</i></p>

"Sugeri a Maria que trouxesse um bloco de notas no bolso para anotar as suas dúvidas, para mais tarde as colocar oportunamente." (21/10/2004)

"Maria tirou algumas dúvidas relativas à sala e pediu algumas informações sobre o colégio." (21/10/2004)

"Durante os restantes momentos da manhã, Maria não interfere nas actividades da finalista ou nas minhas, penso que se deve ao facto de ter algum receio de proceder erradamente." (28/10/2004)

"...dei-lhe os parabéns e dei-lhe também a minha sugestão para uma próxima actividade." (28/10/2004)

"A Maria tirou algumas dúvidas relativas à sala." (28/10/2004)

"Apesar da demorada explicação sobre a poesia desenhada, dada na semana anterior, Maria, teve dificuldade na realização da mesma." (04/11/2004)

"Relativamente à sua postura, de uma maneira geral, continua um pouco impaciente face a dúvidas que quer tirar e demonstra ainda alguma preocupação com a gestão do tempo." (04/11/2004)

"A história estava engraçada e de fácil percepção. Penso que a experiência da actividade colectiva foi positiva para as duas estagiárias." (11/11/2004)

"Falamos sobre a actividade, de aspectos positivos e aspectos a melhorar." (11/11/2004)

"A Maria deu o seu parecer face à actividade e fez-me questões de âmbito geral." (11/11/2004)

"Nota-se que está a tentar melhorar o aspecto relacionado com as questões." (11/11/2004)

"Penso que li a história com a devida entoação, e à medida que avançava na leitura, ia mostrando as imagens. (21/10/2004)

Poderia ter usado diferentes vozes na leitura da história, no entanto considerei a minha leitura acessível. Talvez tenha sido um pouco rápida, tentando sempre ser expressiva, usando a devida entoação. (21/10/2004)

"Poderia ter explorado mais a criação do livro, usando materiais diversificados..." (21/10/2004)

"Penso que consegui ser expressiva e motivadora, já que as crianças demonstraram interesse na actividade..." (28/10/2004)

"Para enriquecer o jogo, poderia ter arranjado outra caixa idêntica à que utilizei, para que todas as crianças estivessem ao mesmo tempo em movimento." (28/10/2004)

"Julgo ter conseguido captar a atenção das crianças durante toda a actividade..." (28/10/2004)

"Ao dizer a poesia, usei a entoação devida, com as paragens adequadas. Falei devagar, para que as crianças conseguissem entender o que falava e captar o desenrolar da "história". (04/11/2004)

"Citei mais uma vez a poesia, e algumas crianças acompanharam-me.

Penso que fui capaz de chamar a atenção das crianças. Organizei adequadamente o material de que dispunha, apesar de achar que não devia ter passado as duas imagens às crianças. A poesia estava, a meu ver, adequada ao grupo, já que as crianças me acompanharam na segunda vez." (04/11/2004)

"Recitei a poesia (que tinha decorado em casa) devagar, com a entoação necessária." (04/11/2004)

"Durante a actividade, as crianças não

"...senti que Maria estava mais à vontade, talvez pelo facto de já ter contado a história às crianças na semana anterior." (18/11/2004)

"A sua desorientação, durante a manhã, ainda é notória, pelas questões que faz, sobre o que tem que fazer ou que vou fazer." (18/11/2004)

"Falamos sobre a actividade realizada, Maria deu a sua opinião, que de certa maneira era concordante com a minha e com a da estagiária finalista." (18/11/2004)

"A atitude da Maria durante a visita foi positiva, tentou, de certa maneira, estar atenta e fazer o que o adulto fazia." (25/11/2004)

"Falamos sobre a atitude do grupo e dos adultos que os acompanharam durante a visita." (25/11/2004)

Falamos sobre a postura a ter sempre que acompanhamos um grupo de crianças. (25/11/2004)

"Hoje tive alguma dificuldade em estar muito tempo na sala, devido aos ensaios para a festa de Natal. No entanto, estive presente numa grande parte da actividade da Maria e pude observar que desta vez tudo correu bem, embora seja notório a preocupação de Maria quando a observo. Esta preocupação deve-se ao receio que tem sobre algo que possa correr mal." (02/12/2004)

"Antes da actividade acontecer a Maria ausentou-se mais de trinta minutos para preparar a actividade, coisa que devia ter feito antes de iniciarmos o trabalho com as crianças." (02/12/2004)

"Falamos sobre a prestação positiva da Maria, dei algumas sugestões para uma próxima actividade, algumas relacionadas com a preparação da mesma." (02/12/2004)

"Falamos sobre a manhã, a estagiária finalista deu a sua opinião sobre a prestação da Maria."

demonstraram desinteresse. Olhavam e escutavam a poesia, tendo sido quase todas capazes de me acompanhar na segunda vez que a disse." (04/11/2004)

"Achei engraçado gostarem tanto de circular pela sala com o guarda-chuva na mão..." (04/11/2004)

"Penso que as crianças gostaram da actividade (no polivalente), pois ouvia sorrisos." (11/11/2004)

"A história poderia ter sido organizada de forma diferente, para que as crianças não confundissem as personagens." (11/11/2004)

"Penso que a actividade correu bem. Fui capaz de "sentar" todas as crianças de forma a terem boa visibilidade para a minha actividade. Não se ouviram ruídos, e todas as crianças olharam atentamente para mim. Só interrompi a actividade uma vez, pedindo às crianças para não fazerem barulho (mas, foi quase no fim da história). Responderam às questões que lhes foram colocadas, e por uma ou duas vezes falaram da história (sem que tivesse levantado qualquer questão). Julgo que estas atitudes revelam o interesse das crianças na actividade." (18/11/2004)

"Na minha opinião, consegui ser expressiva e fiz as paragens necessárias. Tentei contar a história sem recorrer ao papel (por minhas palavras), e fui capaz de criar uma sequência lógica do desenrolar da acção." (18/11/2004)

"Apesar da motivação não ser muito concreta, julgo que captei a atenção e o interesse das crianças" (18/11/2004)

"Fiquei contente por poder assistir à actividade "circuito neuromotor". Nunca tinha assistido a esta actividade, e revelou-se muito interessante." (18/11/2004)

"Ao mostrar os mobilles, penso que fui expressiva e que consegui cativar a sua atenção."

<p>(02/12/2004)</p> <p><i>“Maria tirou algumas dúvidas sobre o horário realizado.” (02/12/2004)</i></p> <p><i>“Hoje senti muito nervosismo e ansiedade na Maria, que se reflectiu pelas imensas questões que me fez durante a manhã. Penso que estes sentimentos se manifestaram concretamente no desenrolar da actividade. Contudo, procurei auxiliar a Maria sempre que necessário dando-lhe dicas.” (09/12/2004)</i></p> <p><i>“Penso que hoje a actividade não correu como previsto devido, em grande parte, à falta de segurança sentida pela Maria. Como é natural as crianças captam tudo o que lhes transmitimos quer directa quer indirectamente.” (09/12/2004)</i></p> <p><i>“É de salientar que, Maria, ficou muito mais tranquila e natural após a sua actividade, pois até esse momento estava, claramente, muito nervosa.” (09/12/2004)</i></p> <p><i>“Neste momento (reunião) falamos sobre a actividade, passo a passo vimos o que falhou e o que poderíamos melhorar numa actividade futura.” (09/12/2004)</i></p> <p><i>“Maria concordou com todos os aspectos referidos por mim e pela estagiária finalista.” (09/12/2004)</i></p> <p><i>“Maria disse-nos passo a passo o que achava que tinha corrido mal.” (09/12/2004)</i></p> <p><i>“Maria pediu-me uma opinião geral sobre a sua prestação até este momento. Expliquei a Maria tudo o que tem feito bem e o que tem feito menos bem. Disse-lhe que, por vezes, as coisas não correm tão bem porque sinto nela um grande nervosismo e preocupação excessiva sobre as actividades, o que se reflecte nas imensas questões inoportunas que faz. Tentei explicar-lhe que é normal errar pois todo o seu trabalho é uma experiência e que todos os momentos da manhã são importantes. Pedi-lhe</i></p>	<p><i>As crianças centraram a sua atenção nos mobilles.” (25/11/2004)</i></p> <p><i>“...tendo em conta as suas atitudes, penso que consegui que as crianças ficassem motivadas relativamente ao que estava a fazer.” (25/11/2004)</i></p> <p><i>“Estas atitudes demonstram, na minha opinião, interesse das crianças no Pai Natal. Penso que estavam a gostar da actividade, pois todas olhavam para mim, fazendo silêncio. Julgo que o facto de estar vestida de “Pai Natal” foi extremamente importante, já que a motivação usada para a actividade foi concreta. As cores do fato chamavam a atenção (vermelho e branco). O facto do “Pai Natal” estar carregado de “presentes” também se revelou essencial” (02/12/2004)</i></p> <p><i>“Os embrulhos eram grandes, o que, na minha opinião, estimulou o “interesse” das crianças na actividade.</i></p> <p><i>Na tentativa de “vestir” a personagem do “Pai Natal” usei uma voz mais grossa. Penso que fui expressiva, pois para além da voz, os adereços usados permitiram que a actividade se revelasse mais interessante.” (02/12/2004)</i></p> <p><i>“Gostaria de ter visto o ensaio, mas foi necessário “tomar conta” das restantes crianças no seu momento de “recreio”.” (02/12/2004)</i></p> <p><i>“Penso que tenho sido mais cuidadosa na apresentação das minhas actividades, e sinto-me “à vontade”.” (02/12/2004)</i></p> <p><i>“Penso que consegui ser expressiva e cativante na motivação, e que os “barretes” de cozinheiro permitiram que as crianças ganhassem interesse na culinária.” (09/12/2004)</i></p> <p><i>“Apesar da organização do material ser adequada e das crianças terem participado, penso que poderiam ter participado mais. Ocorreram momentos em que falavam para o colega do lado.” (09/12/2004)</i></p>
---	---

que aproveitasse todos os minutos com cada criança e que procurasse descontraír. Disse-lhe também que me podia telefonar ou em horas de almoço ou no final do dia, se tivesse dúvidas.” (09/12/2004)

“Relativamente à actividade da Maria e da sua colega do mesmo ano, o grupo esteve atento e a história era engraçada. As estagiárias “baralharam-se” um pouco confundindo as personagens, não respeitando a ordem de entrada e saída das sombras, nem as vozes das personagens.” (16/12/2004)

“Agradei a Maria a sua participação na festa de Natal.” (16/12/2004)

“Falamos concretamente sobre as etapas do teatro. Cada uma de nós deu a sua opinião.” (16/12/2004)

“Dei a conhecer a Maria os motivos da minha ausência da sala em alguns momentos.” (16/12/2004)

“Senti que a Maria estava bem disposta e alegre. A sua actividade ocorreu no início da manhã e pude constatar, pela sua expressão, que isso lhe transmitiu alguma tranquilidade.” (06/01/2005)

“No final da apresentação da mesma (actividade) reparei que Maria ficou muito contente porque o grupo quis repetir o jogo.” (06/01/2005)

“Penso que finalmente começa a perceber e a fazer distinção entre momentos oportunos e momentos inoportunos. Notei uma boa evolução.” (06/01/2005)

“Falamos sobre a actividade, dei a conhecer a Maria a minha opinião sobre o seu desempenho e Maria deu a sua opinião, demonstrou contentamento.” (06/01/2005)

“A Maria é uma estagiária demasiadamente preocupada, gosta imenso de cumprir tudo o que lhe é pedido, todos os pormenores. Por vezes essa preocupação exagerada deixa-a

“...como o grupo de crianças não foi dividido em equipas, nem todos puderam visualizar adequadamente aquilo que estava a fazer.” (09/12/2005)

“Na minha opinião estas expressões revelaram interesse na actividade ou, pelo menos, nos recursos usados como motivação.

O momento “culinária” propriamente dito revelou-se complicado, pois apesar de todas as crianças disporem de “espaço” para se movimentarem e estarem “à vontade”, o barulho dificultou a actividade. Não fui capaz de controlar a actividade na totalidade, pois era impossível estar ao mesmo tempo junto das crianças e a cozinhar (na banca do refeitório). Poderia ter sido mais dinâmica, para que a actividade fosse mais proveitosa.” (09/12/2004)

“Penso que fui expressiva, já que as crianças iam dizendo (relativamente a uma das personagens da história): “Ele não era mau, as pessoas é que pensavam que era”... Este facto mostra que estavam concentradas na história, percebendo o seu contexto.” (09/12/2004)

“Para mim este revelou-se o momento mais importante do dia, pois senti que estava a dar e a receber algo das crianças.

Gostei bastante dos ensaios para a festa de Natal, apesar de não ter participado nos ensaios.” (09/12/2004)

“Alguns erros na actividade desta manhã, permitiram que adquirisse aprendizagens importantes, tais como: actividades do tipo “culinária” pressupõem que ocorra uma divisão entre as crianças (para que todas usufruam, da mesma forma, da actividade apresentada); as “culinárias” devem acontecer na mesma mesa onde as crianças estejam sentadas (se ocorrerem na banca, supostamente “afastada” das crianças, impede que a visualizem adequadamente); apesar duma actividade não correr “tão bem” como as anteriores, não significa que as crianças não aprendam “alguma coisa”; o importante é tornar as crianças “o centro” do dia (ou, neste caso, da manhã),

confusa o que faz com que se repita imenso e até esqueça o que lhe disseram.

A sua preocupação incide essencialmente na prestação dada na sua actividade.

Evidentemente que este comportamento influencia a sua atitude e maneira de estar durante a manhã.

Tenta fazer ao pormenor o que lhe pediram ou que programou e por vezes esquecesse que as crianças são o mais importante no nosso trabalho. De qualquer forma ainda é um pouco cedo e tenho a certeza que a Maria vai melhorar e perceber o que descrevi anteriormente. No entanto um aspecto tem impreterivelmente que melhorar: o facto de ser muitas vezes inoportuna e pouco responsável, quando se lembra de uma questão, seja em que momento for, dirige-se a mim e deixa o que está a fazer, só porque tem medo de esquecer o que quer perguntar.

Tirando estes aspectos demonstrou empenho, preocupação pelo seu trabalho, assiduidade e pontualidade.

Penso que a Maria tem grandes capacidades que a seu tempo serão demonstradas. (avaliação geral)" (13/01/2005)

permitindo-lhes que aproveitem todos os momentos da melhor forma possível, ..." (09/12/2004)

"Na minha opinião, as crianças ficaram "interessadas" na actividade, já que algumas diziam: "Pai Natal, posso dizer uma coisa?" ou "Pai Natal, no Natal quero...". As crianças foram expressando as suas opiniões e "faziam perguntas" ao Pai Natal." (16/12/2004)

"O "assumir de posições distintas (por parte das personagens) permitiu, na minha opinião, que a história se tornasse perceptível." (16/12/2004)

"Apesar de ter considerado o teatro de sombras "difícil", penso que foi uma das actividades que gostei mais até este momento. Foi agradável elaborar as "personagens" da história, dar cor em algumas, e principalmente dar a conhecer às crianças "a" história do Pai Natal." (16/12/2004)

"Desde a motivação até à actividade propriamente dita, penso que consegui ser expressiva, cativante e motivadora. As crianças revelaram-se dispostas a participar (respondiam às questões e "montavam" o puzzle).

Relativamente ao encadeamento da motivação e da actividade, julgo que consegui organizar os "acontecimentos" adequadamente. Comecei com a motivação (que aparentemente gerou interesse nas crianças), passando depois para o puzzle. Aproveitando a sugestão da educadora, repetimos a "montagem" do puzzle." (06/01/2005)

"Se relacionar estas atitudes (das crianças) com o facto de estar a chegar o momento de mudar de centro de estágio, fico um pouco desanimada. Apercebi-me que a minha relação com as crianças é positiva, adquiri "à vontade", e, que o grupo de crianças é inteligente, responsável, e muito bem disposto. Receio que o mesmo possa não acontecer num outro centro de estágio... Apesar de tudo, esta manhã permitiu que ganhasse maior "auto-estima", já que o comportamento das crianças indica que se

	sentem bem na minha presença.” (06/01/2005)
--	--

Supervisora / Investigadora	Estagiária Ana – 3º Ano
<p>“A Ana manifestou ser uma estagiária segura de si e do seu trabalho. Esteve muito bem durante todo o dia e em nada foi perceptível que este era o seu primeiro dia de estágio.” (15/09/2004)</p> <p>“Falamos sobre a introdução da surpresa, eu disse que gostei dos crachás, falámos, também, sobre aspectos de carácter geral decorrentes ao longo do dia. Facultei-lhe o número do meu telemóvel e combinamos a que hora me poderia contactar. Combinamos que as reuniões seriam feitas à hora de almoço.” (15/09/2004)</p> <p>“Neste segundo dia de estágio a Ana continuou a mostrar ser uma estagiária atenta e motivada.” (22/09/2004)</p> <p>“Expliquei à Ana em que consistia a técnica de expressão plástica e falamos sobre os objectivos passíveis de serem trabalhados nas actividades previstas. Falamos: sobre as actividades de hoje, os aspectos que poderiam ser mais trabalhados...sobre o material que era necessário para fazer a descrição da sala...sobre o que era necessário na sala e/ou colégio.” (22/09/2004)</p> <p>“As actividades de hoje correram bem, apesar de ser notório a falta de experiência em alguns momentos específicos.” (29/09/2004)</p> <p>“... a Ana percebeu o que acabei de descrever, o que eu acho ser muito bom numa estagiária, ou seja, ser capaz de perceber o que esteve bem e o que esteve menos bem.” (29/09/2004)</p> <p>“Falamos sobre as actividades de hoje, os aspectos que poderiam ter sido mais trabalhados, nomeadamente no jogo de absurdos ... sobre o que era necessário na sala e</p>	<p>“A actividade foi dirigida por mim mas contei sempre com o apoio da educadora para dar uma ajuda” (15/09/2004)</p> <p>“Durante a actividade consegui ser expressiva, pois o grupo mostrou interesse em saber de que se tratava a surpresa e mesmo depois de já saberem continuaram animados, pois brincavam uns com os outros com os crachás.” (15/09/2004)</p> <p>“...tentei ajudar a educadora e a estagiária finalista sempre que podia e ia fazendo perguntas sobre as rotinas para me ir adaptando.”</p> <p>“A minha relação com a equipa de trabalho foi boa, tanto a educadora como a finalista foram bastante atenciosas explicaram-me tudo, responderam a todas as minhas dúvidas facilitando a minha integração no grupo.” (15/09/2004)</p> <p>“Acho que participei de uma forma activa em todos os momentos do dia algumas crianças queriam sempre estar comigo durante o recreio e actividades livres para que eu brincasse com elas.” (22/09/2004)</p> <p>“...podia ter sido uma actividade com carácter mais lúdico a forma como orientei e dirigi a minha actividade podia ter sido diferente, pois poderia ter criado um ambiente mais cativador e envolvente o que não aconteceu. Acho que essa falha se deveu a não conhecer bem as características desta faixa etária.” (22/09/2004)</p> <p>“O dia correu, bem fiz muitas aprendizagens em relação as características do grupo, funcionamento e hábitos.” (22/09/2004)</p> <p>“A minha relação com a equipa de trabalho foi</p>

ou colégio." (29/09/2004)

"Demonstrou ser muito responsável e atenta, tendo conduzido o grupo da melhor forma possível e tentando respeitar o trabalho por nós combinado." (06/10/2004)

"A sua postura interessada e empenhada mantém-se." (20/10/2004)

"A Ana continua a demonstrar muito interesse pelo seu trabalho, disponibilizando-se para o necessário." (20/10/2004)

"Neste momento falamos sobre as actividades, como tinham corrido, falamos em relação aos materiais e apresentação... perguntei à Ana se tinha dúvidas em relação alguma coisa." (20/10/2004)

"A Ana tem uma postura excelente com o grupo. É muito bem disposta, simpática e sabe ouvi-los." (27/10/2004)

"Todas as quartas-feiras vem estagiar muito bem disposta e cheia de vontade.

Tem entregue todos os seus registos pontualmente. Sempre que tem dúvidas coloca-as oportunamente e mostra-se sempre muito prestável ajudando-me em todas as situações. As suas facilidades são muitas e as dificuldades poucas. Está sempre receptiva a qualquer comentário e de imediato corrige o que estiver menos bem." (10/11/2004)

"... falamos sobre as actividades, como tinham corrido, falamos em relação aos materiais e apresentação.

Em relação à expressão plástica disse que tinha gostado da ideia, que tinha sido bem concretizada.

Falamos sobre as actividades das semanas anteriores, em que a preveni dizendo – lhe que era melhor encapar os jogos de outra forma para se tornarem mais resistentes." (10/11/2004)

"As suas actividades foram planeadas de forma rigorosa. O jogo de atenção auditiva foi muito

de cooperação porque, como a minha educadora estava a faltar, todas as educadoras e auxiliares foram muito prestáveis e ajudaram-me em todos os momentos.

O facto da educadora não estar fez com que neste dia sentisse mais responsabilidade pelo grupo e pela sala." (06/10/2004)

"No final podia ter explorado mais o tema pois podia ter feito jogos para ver quem dizia melhor, ou podia ter dividido o grupo em meninas e meninos para ver quem dizia melhor, etc. Este pormenor pode dever-se ao facto de nunca ter apresentado nem visto uma poesia, mas penso que da próxima vez conseguirei explorar melhor este tema." (06/10/2004)

"A última actividade correu melhor do que esperava, pois estava um pouco insegura por nunca ter visto uma mímica. Todos esses medos desapareceram logo que entrei pois o ambiente que tinha criado fez com que o grupo ficasse calmo e atento ao que fazia.

Consegui ser muito expressiva, pois facilmente as crianças adivinharam o que os meus gestos queriam dizer." (06/10/2004)

"A minha caracterização funcionou bem embora tivesse medo que algum deles dissesse logo que era eu, mas o grupo manteve a magia até ao final e só quando apareci sem caracterização é que eles disseram que era eu.

O resumo do dia foi bom, aprendi muito com todas estas experiências e sei que se as repetir vou fazer melhor, pois só a experimentar consigo ver onde falho." (06/10/2004)

"Neste dia senti-me mais responsável pelo grupo e pela sala tentei deixar tudo da forma que encontrei arrumando os materiais nos seus sítios." (13/10/2004)

"A minha relação com a equipa foi boa a auxiliar ajudou-me muito em todo o tipo de situações, entrevi sempre que achou necessário para me ajudar nas actividades e nas rotinas.

A minha forma de estar perante o grupo foi sempre calma tentando transmitir também

bem conseguido, a carimbagem foi ainda melhor do que tínhamos pensado, o material usado foi muito bom, muito bem confeccionado e a culinária foi um momento muito agradável, a Ana trouxe aventais...” (17/11/2004)

“O empenho da Ana continua a surpreender-me cada vez mais, tudo o que faz é sempre melhor do que o que combinámos previamente. Para além do trabalho das suas actividades demonstra um grande cuidado pela sala, arrumando-a no final de cada dia de estágio.” (17/11/2004)

“... falamos sobre os registos da capa, eu disse que estavam muito bem apresentados.” (17/11/2004)

“O trabalho da Ana tem crescido imenso e isso é possível de observar na forma como conduz as actividades que propõe ao grupo.” (24/11/2004)

“Neste momento, falamos sobre as actividades, como tinham corrido, falamos em relação apresentação. Em relação à expressão plástica, disse – lhe que tinha gostado da ideia que tinha sido bem concretizada e que tinha ficado bem.” (24/11/2004)

“Demonstrou muito interesse pela avaliação oral. Conseguiu auto avaliar-se com muita facilidade. Percebeu com muita facilidade o que fez bem ou menos bem. Ficou sempre motivada e tentou sempre corrigir as suas pequenas falhas. (avaliação geral)” (15/12/2004)

“A Ana é uma excelente estagiária. Manifesta preocupação pelo grupo e pelo seu trabalho. É alegre, bem disposta, expressiva, comunicativa, observadora, responsável, organizada e muito boa colega. É extraordinário o trabalho que desenvolve tendo em conta a pouca disponibilidade que tem (trabalho – escola - estágio). (avaliação geral)” (15/12/2004)

calma.” (13/10/2004)

“Penso ter conseguido motivar bem o grupo para esta actividade, pois este desde o início mostrou logo interesse em realizar o trabalho.” (13/10/2004)

“Penso ter sido bastante expressiva e motivadora, pois o grupo manteve-se sempre atento e interessado.” (13/10/2004)

“Este dia correu bem, na minha opinião a relação com a equipa de trabalho é muito boa, a educadora dá-me muita autonomia deixando-me algumas vezes sozinha com o grupo e isso torna-me mais segura, sinto que já estou mesmo bem integrada nas rotinas, com as crianças, e com todas as pessoas. Esta autonomia faz com que eu já conheça o grupo permitindo-me saber qual a melhor forma de agir.

A minha forma de estar perante o grupo foi sempre calma tentando transmitir também calma.

Tentei participar em todas as actividades e rotinas e tentei ser prestável com todos.” (20/10/2004)

“Consegui ser expressiva e motivadora e o grupo participou bastante na actividade.” (20/10/2004)

“Julgo ter sido motivadora e espontânea, pois ia incentivando o grupo a chamar pelo nome dos amigos e quando terminavam batia palmas.” (20/10/2004)

“A minha relação com a equipa de trabalho é muito boa a educadora à medida que vai realizando as actividades vai explicando o que está a fazer para que não me sinta perdida.” (27/10/2004)

“Tentei deixar a sala arrumada em todos os momentos do dia e tentei que o grupo fizesse o mesmo.” (27/10/2004)

“Fui expressiva e motivadora durante o jogo, pois quando saía uma peça tentava cativar todos os

grupos e fazia com que estivessem com muita atenção.” (27/10/2004)

“Na actividade colectiva surgiu uma dificuldade, pois não conseguimos pôr o projector de slides a trabalhar, que foi rapidamente superada pelo improviso, pois tivemos que alterar a história que sem as imagens não fazia sentido.” (03/11/2004)

“Durante toda a peça consegui ser expressiva e senti dificuldade apenas em tornar a minha voz diferente para dar ênfase à história. A minha relação com a minha colega de estágio foi de cumplicidade, pois ambas improvisamos a história esta foi-se construindo aos poucos com o que cada uma acrescentava.” (03/11/2004)

“Em relação ao dia, fiz muitas aprendizagens com a educadora, aprendi a controlar um pouco melhor o grupo, pedindo que me ouçam, e fazendo pausas para acalmar o grupo. Senti-me bem em todos os momentos do dia, senti-me segura...” (10/11/2004)

“Durante as refeições surgiram dúvidas, nessa altura consultei a educadora que se mostrou sempre disponível para me ajudar. A minha relação com a equipa de trabalho é ótima, a educadora vai-me dando pequenas dicas de como resolver determinadas situações e eu vou tentando seguir os seus conselhos e ajudar sempre que necessário. Tentei deixar todos os espaços onde estive, arrumados, e tentei que as crianças fizessem o mesmo.” (10/11/2004)

“...a relação com toda a equipa de trabalho é de colaboração, senti-me bem em todos os momentos do dia, sempre que tive alguma dificuldade recorri à educadora que me explicou tudo.” (17/11/2004)

“Tentei participar em todas as actividades que decorreram durante o dia, participei na aula de inglês ajudando a professora com o grupo. Em relação à arrumação tentei deixar tudo arrumado em todos os momentos do dia tento

tido especial cuidado na arrumação da sala no final do dia.

Não senti nenhuma dificuldade em relação às rotinas diárias.” (17/11/2004)

“A motivação que usei foi adequada ao grupo, pois fui expressiva quando falei sobre a actividade que pretendia que realizassem e o material quando o mostrei funcionou por si só como motivação.” (17/11/2004)

“Consegui, transmitir calma ao grupo, falando com uma voz meiga e devagarinho e isso permitiu que estivessem atentos ao início do jogo.” (17/11/2004)

“Tentei durante toda a actividade transmitir calma ao grupo e acho que consegui, pois mesmo quando se gerou um pouco de confusão nos grupos por causa das peças, facilmente resolvi o problema distribuindo uma peça por cada um para que quando ouvissem o som correspondente à imagem colocassem a peça por ordem na placa.” (17/11/2004)

“Fui comunicativa e expressiva durante toda a actividade, tentei explicar passo a passo como se faz a marmelada, para que de uma forma geral as crianças percebessem que com os marmelos podem confeccionar marmelada.” (17/11/2004)

“Todas as dúvidas que me surgiram, coloquei-as no momento que achei mais oportuno.” (24/11/2004)

“Tentei ser prestativa durante todas rotinas ajudei como é habitual a dar o almoço às crianças, fazendo umas magias para a comida desaparecer.

Neste dia acho que fui muito responsável, pois quando a educadora me pediu que fosse ao hospital com uma criança mostrei-me logo disponível para o fazer e tentei durante todo o caminho acalmar a criança e dizer-lhe que ia correr tudo bem.” (15/12/2004)

“Gostei muito de fazer parte da festa de Natal

	<i>das crianças e senti-me bem em todos os momentos do dia.” (15/12/2004)</i>
--	---

<i>Supervisora / Investigadora</i>	<i>Estagiária Filipa – 4º Ano</i>
<i>“Inicialmente a Filipa preocupava-se mais com a desarrumação da sala e com o material e menos com as crianças. Neste momento tem-se esforçado para que a sua atitude mude.” (15 a 30/09/2004)</i>	<i>“A ajuda da educadora nos momentos de maiores dúvidas tem sido presente e bastante útil.</i>
<i>“... fez-se um balanço geral da primeira quinzena, como correu e o que sentiu.” (15 a 30/09/2004)</i>	<i>Quanto ao trabalho que está a ser desenvolvido na sala penso que está bem encaminhado e tende a vir a melhorar cada vez mais.” (15 a 30/09/2004)</i>
<i>“Falamos da importância de termos ido com as crianças ver a capela.” (15 a 30/09/2004)</i>	<i>“Não tive dificuldades em adaptar-me ao projecto pois já o conhecia do ano anterior.” (01 a 15/10/2004)</i>
<i>“... a Filipa, teve uma boa atitude, sempre muito disponível e flexível, independentemente das imensas dificuldades que estava a sentir. Pude contar com a presença das minhas colegas na sala, que não só orientaram o trabalho e o grupo mas também a Filipa. Relativamente à sala, nada foi adiantado, não se manifestou qualquer progresso. O trabalho de registo também ficou para trás.</i>	<i>“Quanto aos outros dias penso que correram bem, embora a educadora continue doente e tenha sentido um pouco a falta do apoio, sobretudo para a orientação do meu trabalho prático e teórico.” (01 a 15/10/2004)</i>
<i>A Filipa tinha uma atitude de dependência relativamente a mim devido ao desconhecimento do grupo e também porque manifestava algumas dificuldades de interacção.” (01 a 15/10/2004)</i>	<i>“A minha postura perante o grupo tem sido boa assim como a minha relação com as crianças e com a equipa de trabalho.” (02 a 16/11/2004)</i>
<i>“Como já referi, a sala mudou um pouco agora pois esteve parada quinze dias, o tempo em que estive ausente. Relativamente a este aspecto e após conversa com a Filipa pude constatar que ela se sentiu perante uma situação, a qual como é óbvio, não estava preparada. Evidentemente que não a conseguiu resolver na totalidade porque primeiro do que a sala estava o grupo e a Filipa ainda não tinha conquistado a sua confiança, como tal este aspecto estava forçosamente a preocupar a Filipa e daí o seu pouco ou nenhum investimento noutros aspectos.” (18 a 27/10/2004)</i>	<i>“Em relação à parte escrita tenho sentido alguma dificuldade nas grelhas de observação das crianças.” (02 a 16/11/2004)</i>
<i>“Nesta reunião foram tratados os seguintes</i>	<i>“Relativamente ao projecto trabalhado, o Outono, penso que foi um projecto que esteve perfeitamente adequado à época do ano e às alterações meteorológicas que se vinham a fazer sentir.” (02 a 16/11/2004)</i>
	<i>“Em relação à parte escrita, também tem vindo a melhorar embora necessite de mais organização pessoal.” (25/11 a 15/12/2004)</i>
	<i>“Relativamente ao projecto de Natal, penso que foi um projecto em que as crianças aderiram facilmente e participaram com entusiasmo na montagem do mesmo.” Os materiais utilizados foram em grande parte trazidos de casa pelas crianças.</i>

assuntos: fizemos o balanço da quinzena, falamos da calendarização prevista para o trabalho de formação cristã para este ano, vimos aspectos relacionados com as programações de formação cristã da criança e foi descrito o que iria acontecer na reunião de pais (esta iria ser dividida em três partes...)." (18 a 27/10/2004)

"Continua a ter uma atitude responsável, activa e, de dia para dia, mais organizada e pontual." (02 a 16/11/2004)

"Apesar de não apresentar grandes dificuldades no trabalho escrito, apresenta algum atraso na entrega porque antes de fazer os registos faz rascunhos. As suas grelhas de observação precisam de contextualização, e, só esta semana conseguiu entregar as actas em atraso.

Já conversámos sobre este aspecto e é fácil deduzir que a Filipa consegue, aliás, é o que procuro transmitir, no entanto, a sua atitude demonstra sempre alguma preguiça, falta de tentativa e o não abdicar de algumas coisas que ela acha serem mais importantes.

Sinceramente não é fácil tentar falar com ela porque normalmente tenta arranjar sempre desculpa e contornar tudo o que lhe é dito, como tal esta não vai ser uma tarefa fácil." (02 a 16/11/2004)

"Falamos da quinzena em geral, dificuldades sentidas e programação das próximas actividades." (02 a 16/11/2004)

"Neste momento a sua atitude já demonstra alguma preocupação. É visível o seu cansaço e a dificuldade na coordenação da parte escrita com a parte prática do estágio.

Esta quinzena não me entregou nenhum registo nem pediu ajuda." (02 a 16/11/2004)

"Nesta reunião foram tratados os seguintes assuntos: dificuldades sentidas até ao momento; alteração do horário do almoço, devidos às alterações das actividades extra curriculares..." (02 a 16/11/2004)

"Tem tido uma atitude mais dinâmica (de uma

Penso que faltou alguma dinâmica neste canto, devido à época que se viveu e a todo o trabalho que o Natal engloba (exemplo: presentes para os pais, decorações, ...)." (25/11 a 15/12/2005)

Na primeira semana de estágio do segundo trimestre, foi necessário entrarmos novamente na rotina diária.

Senti-me bem com o regresso, embora tenha sido de difícil habituação, tal como já referi." (03 a 14/01/2005)

"A minha postura com o grupo foi boa. As crianças dialogaram muito comigo sobre o que aconteceu nas férias de Natal.

Durante a segunda semana de prática pedagógica penso que a rotina a que estava habituada voltou e a semana correu bastante bem.

...Em relação à minha postura penso que foi adequada ao grupo e à equipa de trabalho." (03 a 14/01/2005)

"No geral, não tive dificuldades em nenhum aspecto relacionado com a semana que decorreu." (03 a 14/01/2005)

"Durante a primeira semana desta quinzena de estágio senti-me mais organizada que anteriormente, pois sinto que tenho mais tempo para colocar pontos que não tinha em dia." (17 a 28/01/2005)

"Embora sinta um cansaço físico talvez por estar um pouco adoentada penso que a minha postura foi boa, de boa relação com o grupo, com a equipa de trabalho e com as restantes crianças de outras salas. Também tenho vindo a sentir uma maior presença da Educadora o que proporciona estar atenta a outros pormenores que até hoje não me tinha apercebido. A segunda semana foi pouco presente pois tive que faltar por motivos de doença. Sem dúvida que esta semana não foi muito produtiva pela razão que referi." (17 a 28/01/2005)

"Nestas duas semanas que decorreram, senti-me muito bem com o grupo com a equipa de

maneira geral), atenta e trabalhadora. Tem demonstrado mais empenho e motivação.” (25/11 a 15/12/2004)

“Falamos sobre as dificuldades sentidas principalmente face à falta de contextualização nas observações das crianças.” (25/11 a 15/12/2004)

“De uma maneira geral falamos de tudo um pouco. Facilidades e dificuldades sentidas. É evidente que a Filipa teve muitas dificuldades, como qualquer outra estagiária no seu lugar. Essas dificuldades vão desaparecendo de acordo com a nossa vontade de trabalhar, de nos empenharmos.” (avaliação 1º trimestre)

“Filipa comentou comigo todos os aspectos, anteriormente, referidos, e, deu-me razão quanto à necessidade de melhorar. Prometi-lhe uma maior ajuda de minha parte, devido ao facto de eu ter estado muito tempo ausente da sala, por motivos de doença e também por causa dos ensaios para a festa de Natal.” (avaliação 1º trimestre)

“Nesta quinzena a Filipa teve uma atitude muito positiva. Começou o trimestre demonstrando imensa vontade em investir no seu trabalho.” (03 a 14/01/2005)

*“A sua atitude demonstrou que para além de ter descansado estava com saudades do grupo... Nesta quinzena pude contar com o apoio da Filipa no preenchimento das fichas de observação das crianças.
” (03 a 14/01/2005)*

“A Filipa teve muita ajuda de minha parte mas também manifestou muita vontade própria.” (17 a 28/01/2005)

“A atitude da Filipa mudou imenso devido: à reunião de avaliação (após ouvir a opinião das orientadoras da escola de formação); ao meu apoio, neste mês, foi muito maior porque até ao Natal por questões pessoais e mesmo por causa da Festa de Natal estive algum tempo ausente

trabalho.

Embora tenha sido realizada uma paragem de três dias, devido ao período do Carnaval, penso que foram semanas de muita “folia”, alegria e diversão.” (31/01 a 11/02/2005)

“As crianças não tiveram uma participação de material muito activa, talvez devido à escassez de material que tinham ao seu alcance.

Penso que foi um canto engraçado para as crianças e sobretudo com grande alegria.” (31/01 a 11/02/2005)

“Senti alguma agitação e nervosismo nesta última semana por termos recebido na sexta-feira a Dra. Lurdes (Assessora espanhola do Projecto da Instituição)” (14 a 25/02/2005).

“Penso que o canto esteve bem organizado ao ser dividido nestas três categorias, propostas pela educadora, pois assim não causaria uma mistura de conceitos e características dos diferentes animais.

No geral penso que foi um projecto de grande entusiasmo e aprendizagem para todo o grupo, no qual senti uma grande motivação ao desenvolvê-lo.” (14 a 25/02/2005)

“Foi difícil trabalhar o projecto de sala e o Projecto da Instituição porque as tarefas que referi deram-nos muito trabalho e empataram-nos muito tempo... No geral, penso que foi um projecto em que o grupo aderiu bastante e que proporcionou momentos de grande descoberta e aprendizagem.

” (01 a 18/03/2005)

“A observação das crianças a nível individual e de grupo tem melhorado consideravelmente. As observações são mais oportunas, ricas e contextualizadas.” (avaliação 2º trimestre)

“Em relação à minha avaliação, tento sempre ser o mais clara e objectiva possível, expondo sempre de forma educada a minha opinião justificando de forma válida e oportuna sempre que necessário.” (avaliação 2º trimestre)

da sala e, devido, ao choque obtido após ver a nota do trimestre. A Filipa está mais motivada e muito mais dinâmica... Nos registos, os atrasos manifestados são irrelevantes. A Filipa reformulou alguns registos que verifiquei não estarem muito bem elaborados, tais como a planificação do projecto do médico e as observações das crianças.” (17 a 28/01/2005)

“Neste dia dei um elogio geral à atitude da Filipa relativamente ao trabalho que está a desenvolver. Foi notória a sua satisfação.” (17 a 28/01/2005)

“A festa de Carnaval correu muito bem, Filipa teve uma atitude muito positiva, de empenho e de colaboração.” (31/01 a 11/02/2005)

“Relativamente ao trabalho escrito demonstrou algum atraso na entrega do projecto de Carnaval e no trabalho diário. Relativamente às correcções que lhe fiz no projecto, não respondeu da melhor forma pois disse-me que não entendia porque razão tinha que fazer doutra maneira visto que as colegas fazem daquela forma que eu considero incompleta. Evidente que tive que ter uma longa conversa com ela em que lhe expliquei que aquele argumento não era válido por motivos fáceis de perceber, disse-lhe também que pela vida fora tem que estar aberta a novas propostas, e, nem sempre, o que todos fazem é o que está correcto. No final voltei a explicar-lhe o porquê das minhas correcções.” (31/01 a 11/02/2005)

“Na reunião realçamos todos os aspectos referentes à festa de Carnaval e à atitude positiva que teve.

Falámos da Celebração das Bodas de Canã, como correu, o mais e o menos positivo.” (31/01 a 11/02/2005)

“A Filipa mantém o seu interesse pelo trabalho desenvolvido. A sua atitude melhorou significativamente desde o Mês passado.

A Filipa entregou-me pontualmente as planificações do projecto, reformulação da programação do grupo e grelhas de observação.

“Tento sempre, ao máximo, promover a cooperação entre as crianças, fazendo jogos em que todas participem, em trabalhos para a sala e prendas como a do Dia do Pai.” (avaliação 2º trimestre)

“Penso que procuro criar desafios a cada um sobre várias propostas de forma a criar curiosidades e motivação.” (avaliação 2º trimestre)

“Fiquei muito feliz pelo trabalho que realizei neste trimestre, onde senti que estive muito mais aplicada, atenta a possíveis modificações para a sala.

Sinto-me mais madura enquanto futura educadora de infância e sinto que esta experiência que estou a viver está a ensinar-me muito.

Não posso deixar de referir que o trabalho de equipa esteve muito bem, onde conversamos sobre tudo o que achássemos pertinente para a evolução e bem-estar do grupo e respectiva sala. Penso que no geral senti uma grande evolução no meu trabalho e na minha relação com o grupo, sinto um carinho muito especial por todos.” (avaliação 2º trimestre)

“Nestes quinze dias após a interrupção da Páscoa, senti-me um pouco cansada, pois tive que compensar alguns dias que faltei nas férias da Páscoa, encurtando assim o meu período de pausa. À parte deste ponto, senti-me muito bem com o grupo e penso que foi uma semana de nova adaptação à rotina para o grupo.” (04 a 15/04/2005)

“Penso que foram quinze dias de muito trabalho, acabamos a prenda da mãe (Fotos 15 e 16), pude contar com a ajuda da educadora e da auxiliar para que todo o trabalho fosse feito com antecedência.

Também foi um momento de preparação para a festa da mãe, onde participou toda a equipa de trabalho do colégio. Em relação ao trabalho de sala, penso que continuou de forma presente e activa, embora tenha vindo a sentir uma certa desmotivação pelo trabalho escrito.” (18 a

<p><i>Os outros registos mantêm algum atraso. A Filipa teve uma atitude muito positiva relativa ao dia de visita da nossa Assessora espanhola, procurou ajudar na preparação de todos os pormenores essenciais.” (14 a 25/02/2005)</i></p> <p><i>“Nesta reunião falamos entre outras coisas da necessidade de pouparmos material e de o arrumarmos devidamente na arrecadação... Falamos do facto dos registos estarem quase todos em dia, mas ainda precisamos melhorar.” (14 a 25/02/2005)</i></p> <p><i>“É de realçar que já é notório algum cansaço nas suas atitudes e nas actividades.” (01 a 18/03/2005)</i></p> <p><i>“Nesta quinzena, a Filipa teve também a visita da Supervisora da Faculdade. A Supervisora pediu-me para não entrar na sala porque a queria ver sozinha com o grupo. Na saída a Supervisora manifestou o seu desagrado com a atitude “disparatada” da Filipa que teve atitudes de descontrolo com o grupo. Após falar com a Supervisora encontrei a Filipa em lágrimas. Desesperada abraçou-me e perguntou-me porque é que me tinha atrasado. Expliquei-lhe que não me tinha atrasado e que tinham-me pedido para não entrar. Procurei tranquilizá-la dizendo, entre outras coisas, que a Supervisora viria novamente vê-la porque percebeu que algo se tinha passado. E, assim foi, passada uma semana a Supervisora da Faculdade fez uma nova visita e desta vez tudo correu bem. Filipa ficou muito feliz e, sem dúvida, ficou mais tranquila.” (01 a 18/03/2005)</i></p> <p><i>“Falámos sobre a necessidade de reduzir ao máximo o uso de fichas e substituir estas por actividades que as crianças vivenciem usando os sentidos. Falámos sobre as visitas da Supervisora. Dei os parabéns a Filipa pela entrega das fichas de observação das crianças.” (01 a 18/03/2005)</i></p> <p><i>“A entrega das observações foi feita quase</i></p>	<p><i>29/04/2005)</i></p> <p><i>“No geral, penso que foi uma quinzena de muito trabalho mas de um grande crescimento profissional.” (18 a 29/04/2005)</i></p> <p><i>“A segunda semana foi como se um “ar fresco” passasse por mim, derivado à semana de descanso. Sinto-me mais motivada, a montagem do canto correu bem e o grupo participou activamente.” (02 a 13/05/2005)</i></p> <p><i>“Penso que o canto esteve bem organizado embora sentisse que podia ter enriquecido de outra forma, talvez utilizando estratégias de organização diferentes.” (16 a 30/05/2005)</i></p> <p><i>“No geral foi um projecto em que o grupo demonstrou muito interesse e que procurou com muita regularidade.” (16 a 30/05/2005)</i></p> <p><i>“Fiquei muito contente com a participação do grupo na vida da sala, penso que foi o momento em que mais colaboraram.” (01 a 14/06/2005)</i></p> <p><i>“Com a equipa de trabalho a relação é muito boa. Há cumplicidade e interajuda nos trabalhos de sala.” (01 a 14/06/2005)</i></p> <p><i>“Apesar da ansiedade provocada pelo final do estágio, senti-me muito bem por esta ser a última quinzena. Procurei esforçar-me por manter o trabalho de registo em dia, embora não tenha conseguido plenamente.” (15 a 30/06/2005)</i></p> <p><i>“Gostei da experiência de acompanhar o grupo até à praia. Foi um momento diferente de convívio e brincadeira. Sei que o apoio da educadora foi muito importante para o sucesso desta quinzena e de todo o estágio. Esforcei-me por proporcionar ao grupo actividades diferentes. Custou-me imenso despedir-me das crianças e da educadora. Estou muito feliz por estar de férias mas triste por me separar deles e da equipa de trabalho da sala.” (15 a 30/06/2005)</i></p>
--	---

sempre pontualmente. Os conteúdos melhoraram imenso. as observações estão mais contextualizadas e enquadradas nas diferentes áreas.” (avaliação 2º trimestre)

“Inicialmente, a Filipa, tem alguma dificuldade em aceitar as suas dificuldades porque tenta “dar a volta” e justificar-se de todas as formas. Após mostrar-lhe, claramente, que comete erros, como toda a gente, acaba por aceitar.

Este é um ponto em que noto algumas dificuldades por parte da Filipa mas que estão relacionadas com a sua maneira de ser.” (avaliação 2º trimestre)

“A cooperação das crianças é solicitada sempre que necessário, em actividades orientadas ou não, na construção de projectos, na arrumação da sala (foram atribuídas responsabilidades a cada criança), no cumprimento de tarefas como distribuir os livros, lápis, ..., pelos amigos, ajudar os outros.” (avaliação 2º trimestre)

“A Filipa procura estimular sempre que possível a curiosidade da capacidade de resolução de problemas. Dando resposta a questões pertinentes e incentivando os outros.” (avaliação 2º trimestre)

“A Filipa teve uma grande evolução ao longo do trimestre. Revelou uma maior vontade e motivação no trabalho desenvolvido.

Melhorou imenso na organização e dinâmica da sala, precisa de um maior investimento na preparação das actividades e na relação com os pais. Ainda tem uma atitude um pouco individualista quando fala com os pais, promovendo a sua opinião e trabalho, esquecendo-se que trabalhamos em equipa numa instituição que temos que defender.

Precisa também de melhorar os pequenos atrasos que ainda se verificam.

De uma maneira geral, quer a sua atitude, quer o seu trabalho, tem demonstrado progresso.” (avaliação 2º trimestre)

“Sei que eu mesma o poderia ter mudado mas não o fiz porque queria ver que atitude iria ter e

“Sinto-me muito feliz e realizada por todo o trabalho que realizei neste trimestre e ao longo do ano e sinto uma certa nostalgia por saber que vou ter que “deixar” o grupo.

Noto uma maior maturidade em relação à minha postura e sinto que aprendi muito em todos os aspectos e em várias situações.

Não posso deixar de referir o trabalho em simultâneo com a educadora, que me ajudou nesta maturidade, onde o diálogo prevaleceu para que assim o grupo fosse o principal privilegiado.

Penso que em relação à restante equipa de trabalho, foi uma relação de amizade e de ajuda muito grande.

Foi sem dúvida um ano de estágio muito positivo e de grande enriquecimento, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.” (avaliação final)

a sua capacidade de resolução de problemas. Evidente que fiquei desiludida pois mais uma vez “fez de conta” e tentou, de certa maneira, que eu esquecesse o que lhe havia dito.” (04 a 15/04/2005)

“Falamos das dificuldades sentidas. A Filipa manifestou a dificuldade de elaborar pontualmente todos os registos pedidos pela escola de formação.

Falamos dos recreios, da necessidade de serem dinamizados com propostas de brincadeiras.” (04 a 15/04/2005)

“Nesta quinzena, relativamente à parte prática conseguiu fazer o que tínhamos combinado, em relação à parte de registo não houve muito investimento. Continua com muitos registos em atraso. Entregou as planificações de projecto e pouco mais. Tem coisas em atraso e nunca as entrega pontualmente.

Pedi-lhe que se esforçasse por tentar fazer o seu melhor mas reparei que não se encontra muito motivada, demonstra muito cansaço e pouca vontade para investir no que quer que seja. Sinto-me um pouco triste porque não consigo que a Filipa mantenha uma atitude constante e estável. Sinceramente acho que ela é mesmo assim e infelizmente penso que esta atitude a vai prejudicar no futuro.” (18 a 29/04/2005)

“Fizemos um balanço do trabalho até este momento, facilidades e dificuldades sentidas.” (18 a 29/04/2005)

“No primeiro dia da segunda semana manifestou alguma motivação que, segundo ela, deveu-se ao facto de ter descansado. Entregou-me alguns registos e a planificação do projecto.” (02 a 13/05/2004)

“Ainda demonstra cansaço embora tente, por vezes, disfarçá-lo. A sua atitude não mudou muito, precisa, algumas vezes, de um “empurrão”, para que não se esqueça do que tem que fazer.” (16 a 30/05/2005)

“No fundo, a Filipa, não progrediu muito, tem

“altos e baixos” e não consegue organizar tudo o que tem atrasado. Para mim não é fácil, embora lhe diga que é um investimento enorme que tem que fazer em si mesma e que de facto vale a pena se for bem aproveitado, noto que a Filipa apenas quer acabar o estágio e acabar com o que, ela própria, chama de sofrimento. Não sei o que lhe vai acontecer no futuro mas temo que se deixe cair na rotina a qualquer momento, o que de facto é uma grande pena, para ela e para as crianças com quem irá trabalhar.” (16 a 30/05/2005)

“Falamos das dificuldades sentidas e disse à Filipa que se encontra na recta final. A sua reacção foi um grande suspiro de alívio.” (16 a 30/05/2005)

“Nesta quinzena, Filipa e as suas colegas ajudaram-nos a montar o cenário para a Festa dos Finalistas, ficaram connosco vários dias após o horário de saída.” (01 a 14/06/2005)

*“Dei os parabéns a Filipa pelo trabalho que está a desenvolver com o grupo sobre a praia e o campismo
Agradei-lhe a ajuda prestada na preparação de todos os materiais para a festa final de ano.
Lembrei-lhe que ainda faltam entregar vários registos.” (01 a 14/06/2005)*

*“Esta quinzena foi muito visível o cansaço da Filipa, assim como a ansiedade por terminar o estágio,
Não conseguiu pôr todos os registos diários organizados, embora fosse visível algum esforço. Este resultado é muito devido ao facto da Filipa nunca ter abdicado das suas coisas deixando, muitas vezes, o seu estágio para último lugar.
Sei que terá muitas dificuldades na sua vida profissional futura porque se acomoda com muita facilidade e porque não demonstra muito gosto por trabalhar, sendo a sua prestação inconstante.
Esforcei-me imenso por tentar motivá-la mas confesso que não foi fácil pois, muitas vezes, o que fazia era unicamente porque tinha que fazer, e, como sabemos, quando não nos*

empenhamos e não há motivação depressa entramos numa rotina difícil de contornar.

Apoio, ajuda, companheirismo, dedicação, motivação, carinho, amor, amizade, responsabilidade, organização, pontualidade, ..., são sem dúvida palavras-chave que terão que prevalecer no nosso dia-a-dia para que o nosso trabalho seja bem sucedido para nós e para a sociedade que nos rodeia." (15 a 30/06/2005)

"A Filipa teve algumas evoluções ao longo do ano relativas ao trabalho de sala (melhorou na qualidade e pontualidade) e atitudes muito precipitadas face a acontecimentos e face ao grupo.

O trabalho de registo demonstrou alguma melhoria relativa ao conteúdo mas, pouca na pontualidade de entrega.

A sua atitude, de uma forma geral, é muito inconstante, tem "altos e baixos" que estão relacionados com a vontade com que enfrenta desafios, e, com a sua maneira de ser. Se ela quisesse teria, sem dúvida, feito um trabalho muito melhor do que aquele que fez." (avaliação final)