



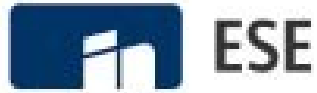
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DO PORTO

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

PARTE I: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Diana Sofia Taipa Sousa

junho de 2012



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DO PORTO

Diana Sofia Taipa Sousa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Instituição de Estágio: EB1/JI da Vilarinha — Agrupamento Vertical
Manoel de Oliveira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

E coorientação de

Dra. Raquel Alexandra Ferreira Neves Moreira

junho de 2012

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento do presente relatório proporcionou uma construção profissional e pessoal aprazível, assente num processo recetivo de partilha de experiências e conhecimentos. Comprovando-se, assim, o valor dos agradecimentos. Como tal, é impossível não reconhecer todos aqueles que, direta e indiretamente, contribuíram para o processo formativo da estagiária.

À família e amigos, a base emocional da estagiária, que ao longo de todo o período de estágio profissional, transmitiram valores de perseverança e vontade de continuar a aprender.

À Vânia, par pedagógico da estagiária, pelo trabalho cooperativo, representado através do apoio e suporte nos momentos positivos e negativos.

À supervisora institucional, Professora Raquel Moreira, pela orientação que proporcionou à estagiária, disponibilizando-se para a leitura e comentários ao longo de todo o período de estágio profissional.

À Professora Deolinda Ribeiro, pelos seus adequados e preciosos ensinamentos; pelo seu rigor e coerência pedagógica proporcionada no decorrer da formação profissional dos mestrandos.

À Educadora Cooperante Maria do Carmo Almeida, pelo acolhimento, cooperação e valorização que propiciou ao par pedagógico no seu estágio de formação socioprofissional.

À restante equipa educativa presente na sala do Pré-A da Vilarinha, designadamente a assistente técnica e a auxiliar da ação educativa, pelo apoio e pela integração do par pedagógico como membros da equipa.

À direção e restante comunidade educativa da EB1/JI da Vilarinha, desde pessoal docente a pessoal não docente, pelos recursos e espaços disponibilizados.

A todo o grupo de crianças da sala do Pré-A, com que a estagiária aprendeu e cresceu, com quem a estagiária construiu saberes pessoais e profissionais.

A todos estes a estagiária agradece a sua evolução enquanto pessoa e futura profissional de educação!

RESUMO

Encarando a educação pré-escolar como uma fase peremptória que contribui para o bom desenvolvimento da criança fundamenta-se que o educador mobilize práticas assentes na qualidade educativa. Deste modo, para que prevaleça uma educação de qualidade é fundamental que os educadores apostem na sua formação profissional contínua, uma formação que articule a componente teórica (o que é preconizado pelos teóricos) e uma componente prática (a adequação da teoria a um grupo de crianças concreto).

Ao longo das práticas educativas, a supervisão institucional e aulas teóricopráticas proporcionadas pela unidade curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-escolar (PPSEP) suportaram o percurso formativo construído no JI da Vilarinha. Promoveram-se metodologias de investigação ação sustentadas em processos de observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação. Para além disso, foram sendo desenvolvidas diferentes estratégias e instrumentos de reflexão e avaliação dos processos da ação pedagógica construídos pelo par pedagógico, como também dos efeitos desses processos no grupo de crianças. Como tal, foi possibilitado o desenvolvimento de um perfil profissional, proporcionador da construção de competências socioprofissionais e pessoais, fundamentadas e refletidas, assentes no princípio da aprendizagem ao longo da vida.

As atividades pedagógicas promovidas no contexto educativo despontaram da adoção de uma metodologia de trabalho por projeto, suportada na observação das necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, incitando à construção de projetos como o dos Animais Marinhos, o dos Meios de Transporte, o do Corpo Humano e o dos Nossos Sentidos. Deste modo, com estes projetos apostou-se numa educação diferenciada sustentada na diversidade dos estilos de aprendizagem, partindo-se da identificação e valorização das necessidades, interesses e resultados de aprendizagem das crianças (Alonso *et al.*, 1997, cit. por Resendes & Soares, 2002, cit. por Ribeiro, 2012b). Simultaneamente promoveu-se o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas conducentes ao sucesso de cada criança, de forma a proporcionar momentos de respeito e de partilha de saberes e experiências, fomentadores da autonomia. Como tal, procurou-se atribuir voz ativa às crianças no seu processo de aprendizagem, privilegiando-se uma educação integrada e articulada de todas as áreas de conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Investigação ação; Trabalho por Projeto; Perfil profissional.

ABSTRACT

Facing the pre-school education as a peremptory phase that contributes to the smooth development of the child is founded that the educator mobilize practices based on educational quality. Thus, to prevail a quality education is essential for educators to engage in their continuous professional development training that articulates the theoretical component (which is advocated by theorists) and a practical component (the adequacy of the theory to a group of children concrete).

Throughout the educational practices, supervision and institutional teóricopráticas classes offered by the course of Supervised Teaching Practice in Preschool Education supported the training path built in the JI Vilarinha. It promoted, sustained action research methodologies in the process of observation, planning, action, reflection and evaluation. As such, it has enabled the development of a professional profile, proportioning of building social and professional skills and personal, reasoned and thoughtful, based on the principle of lifelong learning.

The educational activities promoted in the educational context emerged from the adoption of a methodology of work per project, supported by the observation of the needs and interests evidenced by the children, urging the construction of projects such as the Animal Marine, the Transportation, the Human Body and Our Senses , have been developed different strategies and tools for reflection and evaluation of the pedagogical action constructed by the pair teaching, as well as the effects of these processes in the group of children. Thus, with these projects bet on a sustained differentiated education in the diversity of learning styles, starting from the identification and appreciation of the needs, interests and learning outcomes of children (Alonso et al., 1997, cit. by Resendes & Smith, 2002, cit. by Ribeiro, 2012b). At the same time promoted the development of differentiated teaching strategies conducive to the success of each child, to provide moments of respect and sharing of knowledge and experience, developers of autonomy. As such, we tried to give a voice to children in their learning process, privileging an integrated education and articulate of all content areas.

KEY-WORDS: Action Research; Work for the Project; Professional Profile.

ÍNDICE

Lista de Figuras e Gravações.....	V
Lista Anexos.....	VII
Introdução.....	1
Capítulo 1– Enquadramento Teórico Concetual.....	3
Capítulo 2 – Caracterização Geral da Instituição de Estágio.....	17
Capítulo 3 – Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, e a Apresentação de Eventuais Propostas de Transformação.....	21
Reflexão final.....	47
Referências Bibliográficas.....	51
Referências Eletrónicas.....	53
Referências Legais Consultadas.....	54
Documentos Consultados.....	54
Outras Fontes.....	55
Anexos.....	56
ANEXOS TIPO A.....	57
ANEXOS TIPO B.....	129

LISTA DE FIGURAS E GRAVAÇÕES

- Figura 1** — Processo de construção do Pannel da Primavera — “Se eu fosse uma árvore...”
- Figura 2** — Experimentação das diferentes sementes
- Figura 3** — Organização do espaço e materiais
- Figura 4** — Construção do “boneco sementeira”
- Figura 5** — Escolha do nome para o “boneco sementeira”
- Figura 6** — Escolha do local para colocar os “bonecos sementeira”
- Figura 7** — Fantoches de dedo utilizados para a dramatização da B.D — “Caracolinhos de Ouro e os Três Porquinhos”
- Figura 8** — Fantoches representativo da mãe da Caracolinhos
- Figura 9** — Pintura da Casa dos Três Porquinhos
- Figura 10** — História inventada pelas crianças, através do recurso a um conjunto de imagens
- Figura 11** — Registo “O que sabemos” — Projeto Animais Marinhos
- Figura 12** — Registo “O que queremos saber” — Projeto Animais Marinhos
- Figura 13** — Exemplo de duas tabelas com informações sobre os Animais Marinhos
- Figura 14** — Exploração do poema “Barquinho de papel”, através de diferentes recursos
- Figura 15** — Estrutura da tabela de comportamento — Assembleia “Aprender a Ser”
- Figura 16** — Preenchimento da tabela de comportamento — Assembleia “Aprender a Ser”
- Gravação 1** — Desenvolvimento da Assembleia “Aprender a Ser” pelo MT
- Figura 17** — Leitura e interpretação mensal da tabela de comportamento
- Figura 18** — Marcação da cruz como símbolo representativo da falta das crianças
- Figura 19** — Representação gráfica dos meios de transportes por uma das crianças do grupo
- Figura 20** — Colocação da fotografia acima da linha horizontal e no local corresponde ao meio de transporte preferido da criança
- Figura 21** — Pictograma “ Os Meios de Transporte Que Mais Gostamos”
- Figura 22** — Imagens de Meios de transportes
- Figura 23** — Apresentação em PowerPoint
- Figura 24** — Processo de representação gráfica da bicicleta, como era antigamente, pela SS
- Figura 25** — Exemplo da representação da figura humana construída pelo ES
- Figura 26** — Construção de sequências com imagens dos cinco órgãos dos sentidos
- Figura 27** — Construção das lupas
- Figura 28** — Identificação de sons com os olhos vendados — Exploração da Visão
- Figura 29** — Documentação no portfólio individual da lupa construída — Exploração da Visão
- Figura 30** — Escolha dos materiais para construir o instrumntos musical

Figura 31 — Apresentação do instrumento musical construído

Gravação 2 — Apresentação da canção “A Nossa Orquestra” ao 1.º ano de escolaridade

Figura 32 — Apresentação da “Caixa Misteriosa” e exploração de alguns objetos

Figura 33 — Exploração do sentido do tato através da “Caixa Misteriosa”

Figura 34 — Recorte de alimentos para a construção da roda dos alimentos

Figura 35 — Construção da roda dos alimentos — Exploração do paladar

Figura 36 — Reflexão sobre a roda dos alimentos construída

Figura 37 — Construção da Lista de Compras

Figura 38 — Construção da Lista de Tarefas de organização do grupo para a ida ao supermercado

Figura 39 — Deslocação até ao supermercado próximo da instituição

Figura 40 — Compra das frutas no supermercado

Figura 41 — Pagamento das compras

Figura 42 — Registo gráfico das frutas compradas para a confeção da salada de frutas através da pintura com guaches

Figura 43 — Registo gráfico das frutas compradas para a confeção da salada de frutas através dos lápis de cor

Figura 44 — Confeção da salada de frutas

Figura 45 — Participação da mãe na confeção da salada de frutas

Gravação 3 — Filmagem pela SM do processo de construção do Diário de Grupo, desenvolvido pela CR e pela MRo

Figura 46 — Registo na coluna “O que gostei” — Diário de Grupo

Figura 47 — Exibição do Diário de Grupo no placard perto da tabela de comportamento

Figura 48 — Construção dos animais do Oceano Ártico com o recurso à pasta de modelagem

Figura 49 — Exemplos de animais do Oceano Ártico construídos pelas crianças

Figura 50 — Atividade de articulação entre os pares pedagógicos — Dramatização da história “O dia em quase perdemos o 5” de Ana Cristina Luz

Figura 51 — Construção do animal que mais gostaram de conhecer na visita à Quinta de Santo Inácio, com recurso à plasticina

Figura 52 — Alguns exemplos de animais construídos pelas crianças — Visita À Quinta de Santo Inácio

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A

Anexo I – Guião de entrevista

Anexo II – Exemplar de uma planificação semanal – De 26 a 30 de março de 2012

Anexo III – Exemplar de uma planificação – Assembleia – “Aprender a Ser” – De 23 a 27 de abril de 2012

Anexo IV – Exemplar de um registo no Diário Formativo – Semana de 19 a 23 de março de 2012

Anexo V – Exemplar de um registo no Diário Formativo – Semana de 21 a 25 de maio de 2012

Anexo VI – Exemplar do guião de pré-observação desenvolvido pelo par pedagógico

Anexo VII – Exemplar do guião de pré-observação desenvolvido pela estagiária

Anexo VIII – Exemplar da Primeira Narrativa Colaborativa

ANEXOS TIPO B

Anexo I – Planificações Semanais

Anexo II – Diário Formativo

Anexo III – Guiões de pré-observação

Anexo IV – Narrativas Colaborativas

Anexo V – Projeto Curricular de Grupo do Pré-A da Vilarinha, construído pela educadora cooperante

Anexo VI – Registos Fotográficos Audiovisuais

Anexo VII – Registos Audiovisuais

Anexo VIII – Avaliação Geral do Grupo de Crianças do Pré-A

Anexo IX – Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório designado de “Relatório de Estágio de Qualificação Profissional” emerge no âmbito da UC de PPSEP, integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A unidade de PPSEP surgiu como base proporcionadora de “ (...) uma componente de formação [que teve] lugar [num] Jardim de Infância (...) da rede pública”, integrado numa instituição cooperativa, nomeadamente na EB1/JI da Vilarinha (Regulamento da Prática Pedagógica Supervisionada, 2012, p. 1). O período de estágio, construído ao longo do 2.º semestre, teve início a 07 de março e término a 15 de junho de 2012, acontecendo nos três últimos dias da semana, nomeadamente na quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira, perfazendo um total de 210 horas. Durante este período, desenvolveu-se um processo formativo alicerçado em estratégias diversas, nomeadamente nas aulas teóricopráticas e seminários, na prática pedagógica construída na sala do Pré-A e, simultaneamente, na cooperação triádica entre estagiárias e educadora cooperante. Desta forma, através da dinâmica colaborativa de aprendizagem promoveu-se a construção de saberes socioprofissionais e pessoais. Ao longo dos quatro meses da prática pedagógica na sala do Pré-A, promoveu-se uma metodologia de trabalho centrada num processo de coresponsabilização e colaboração diádico entre as estagiárias; de colaboração triádico entre estagiárias e crianças; entre estagiárias e educadora cooperante e também entre estagiárias e supervisora institucional.

O período de estágio profissional possibilitado na sala do Pré-A da Vilarinha teve como base uma metodologia de trabalho de projeto, a partir da qual foram articulados diferentes princípios e fundamentos orientadores de modelos curriculares de formação socioconstrutivista. Desenvolveram-se práticas suportadas no ciclo de investigação ação, a partir das quais a observação possibilitou o conhecimento das necessidades e interesses de cada e de todas as crianças, tornando exequível um processo de planificação da ação consciente e, conseqüentemente, um processo contínuo de reflexão pré, inter e pós ativa.

O presente relatório de estágio encontra-se dividido em três partes. Na “Parte Pré-Textual” integram-se os elementos paratextuais do relatório. A “Parte Textual” é constituída pela introdução, por três capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teóricoconceitual, no qual são explanados e mobilizados pressupostos teóricopráticos explorados ao longo do percurso formativo construído através das unidades curriculares (UC’s) da licenciatura e do mestrado. No segundo capítulo procede-se à caracterização geral da instituição de estágio, no qual se reflete sobre o ambiente educativo. No terceiro capítulo desenvolve-se uma descrição e análise reflexiva em torno das atividades promovidas em contexto educativo, bem como dos resultados obtidos e apresentação de eventuais propostas de transformação. Por

fim, consta uma reflexão final incidente sobre as potencialidades e constrangimentos encontrados, articulando-os com pressupostos teóricos. A “Parte Pós-Textual” integra as referências bibliográficas, eletrônicas, outras fontes e os anexos. Os anexos subdividem-se em Anexos Tipo A e Anexos Tipo B. Os primeiros correspondem aos anexos em suporte de papel, sendo destacados alguns exemplares. Por sua vez, os segundos referem-se aos anexos em suporte digital (CD), incluindo o Projeto Curricular de Grupo; as planificações semanais; o diário formativo; os guiões de pré-observação; as narrativas colaborativas; os registos fotográficos e audiovisuais; a avaliação geral do grupo do Pré-A e a avaliação intermédia e final sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada. Por meio desta organização, tornou-se possível ilustrar aspetos que foram sendo referidos ao longo do corpo de texto, revelando-se como um dos instrumentos de suporte das práticas e da construção do presente relatório de estágio de qualificação profissional.

CAPÍTULO I— ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCRETUAL

“A forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida actual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, para a construção da sociedade de amanhã” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.8).

Ao mesmo tempo que o conceito de educação foi sofrendo transformações, assistiu-se, conseqüentemente, ao desenvolvimento do conceito de criança. Em séculos anteriores a criança era encarada com indiferença, como um adulto em miniatura. As crianças mais pequenas eram matriculadas na escola primária, “ (...) [não sendo] significativamente diferentes das crianças mais velhas” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.14). Logo, “ (...) não havia a necessidade de um currículo específico para a primeira infância” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.14).

Até aos anos 60 do séc. XX prevalecia, assim, uma abordagem comportamentalista, na qual a aprendizagem era entendida como processo de ensino reduzido à aquisição de conhecimentos. Nesta perspectiva, os profissionais de educação assumiam uma mera postura de transmissores do saber e as crianças eram os depósitos de armazenamento, de memorização e reprodução dos conceitos e dos procedimentos transmitidos. A educação de infância principia-se na sociedade, sobretudo, como uma “ (...) necessidade social de apoio à família” (Vilhena & Lopes da Silva, 2002, p.37). Tal, se deveu à crescente industrialização que impulsionou as famílias a abandonar os campos e a fixarem-se nas zonas urbanas, onde podiam dispor de apoio familiar (Vilhena & Lopes da Silva, 2002).

Com o passar dos tempos, para além da única função social outorgada às instituições de educação pré-escolar, foi-lhes sendo reconhecida e atribuída uma função educativa (Vilhena & Lopes da Silva, 2002). Deste modo, a educação pré-escolar começa a ser considerada como

“ (...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (reforço da função educativa), estabelecendo que as instituições de educação pré-escolar proporcionam actividades educativas e de apoio à família (reconhecimento da função social)” (Vilhena & Lopes da Silva, 2002, p.39).

Atendendo à Lei-Quadro n.º 5/97 preconiza-se, também, uma função preventiva às instituições de educação pré-escolar. Assim, visa-se “ (...) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” de cada e de todas as crianças, numa perspectiva de educação diferenciada e de uma educação para todos (Vilhena & Lopes da Silva, 2002, p.40).

A formação profissional perspectiva-se como contexto de “ transformabilidade constante, devendo representar-se para o profissional de educação como desafio à (re)conceptualização de atitudes, de conhecimentos, de competências e de práticas” (Sá-Chaves, 2000, p.45). A epistemologia da prática possibilita ao profissional de educação aceder, refletir e compreender

contextos educativos diferenciados, proporcionando-lhe a construção de “ um quadro conceptual de produção [e transformação] de saberes” (Nóvoa, 1992, cit. por Ribeiro, 2001, p.14). Segundo Diogo (2007, p. 2), as “ (...) práticas poderão ser mais eficazes se fundamentadas nas teorias”. Neste sentido, Alarcão & Tavares (1987, p.22) vem reafirmar a “ (...) convicção de que a formação profissional dos professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática (...) ”. Como tal, mobilizar os pressupostos teóricos significa “ (...) concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real (...) ” (Dewey cit. por Alarcão & Tavares, 1987, p. 22). Citando Oliveira-Formosinho (1998, p. 65), “o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas. Deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada directamente da teoria”.

A aposta na formação emerge, então, como “ (...) espaço de (re)construção de identidades pessoais, de apropriação reflexiva das trajectórias escolares e profissionais” (Nóvoa, 1992, cit. por Ribeiro, 2001, p. 12). Ao longo do período de formação profissional, desenvolvido nas unidades curriculares integradas na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi sendo possibilitada a co construção de saberes socioprofissionais sustentados em pressupostos teóricos práticos. Deste modo, “ (...) [tornou-se] evidente um princípio de continuidade do processo formativo (...) deixando clara a sua natureza inacabada e a conseqüente possibilidade de desenvolvimento (...) ” (Sá-Chaves, 2005, p.8). Assim, a formação do profissional de educação deve ser baseada numa estrutura consistente que suporte o universo multifacetado em constante mudança que o espera. Como tal, a formação tem um início, mas “ (...) não termina, (...) no momento da profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir na formação contínua” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 131).

A supervisão institucional em contexto educativo apresenta-se como

“ (...) tipo de formação [que] implica (...) uma orientação sustentada por alguém (singular ou plural) que, conhecendo bem os registos conceptuais (...) pode [desconstruí-los] de modo a que se torne compreensível ao aprendente, a partir dos instrumentos conceptuais de que dispõe. É nesta função de desconstrução para o outro que a função da supervisão se apresenta também como uma função de ensino” (Sá-Chaves, cit. por Vasconcelos, 2009, p. 128)

Como afirma Vieira (1993) & Vieira *et al.* (2010) a supervisão pedagógica define-se “ (...) globalmente como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal” (cit. por Vieira & Moreira, 2011, p. 7). Alude-se, assim, a uma supervisão reflexiva encarada como espaço e tempo de “ (...) troca e partilha (...) de informação e de experiência através das vivências interpessoais e profissionais (...) ” (Sá-Chaves, 2000, p. 73). O desenvolvimento de relações pedagógicas supervisivas, quando estabelecidas, segundo critérios de confiança e respeito mútuo, poderá possibilitar um processo de (re) construção de

saberes profissionais, proporcionado pela análise reflexiva sobre as práticas educativas e pela construção de discursos pedagógicos consistentes. Nesta perspectiva o supervisor deverá ser entendido não como

“ (...) aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do [profissional de educação] (...), com o [profissional de educação] (...) e no [profissional de educação] (...), um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do [profissional de educação] (...) pessoa profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p.44).

Desta forma, as intervenções supervisivas despontam como forma de trabalhar a epistemologia da prática.

A adoção de uma metodologia de formação de investigação ação afirma-se como um ponto de partida, como um espaço que possibilita a mudança ou o aperfeiçoamento de uma realidade, “valorizando-se (...) o erro e [aprendendo] com ele e, fundamentalmente, uma relação dialogal recíproca entre todos” (Antunes, 2001, p.243). Partindo de uma prática reflexiva, o profissional de educação interroga-se sobre as suas práticas, analisando-as, revendo-as, na tentativa de encontrar justificações para possíveis erros e constrangimentos. Como tal, mobilizará para as suas práticas as etapas constitutivas do processo de investigação ação, nomeadamente a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação. Este processo investigativo só será adequado e pertinente, se o educador promover a continuidade e a intencionalidade do processo educativo (Ministério da Educação, 1997, p.25).

Segundo Alarcão & Tavares (1987, p.7) “ (...) a prática pedagógica e o exercício da profissão devem ser encarados em si mesmos como factores de desenvolvimento e de aprendizagem do próprio [docente] ”. Atendendo, então, a um paradigma da formação profissional contínuo, sustentado em relações supervisivas e centrado na investigação ação, “(...) a prática pedagógica [desponta] como o cerne do processo de formação” (Vasconcelos, 2009, p.15). Como tal, a prática pedagógica constitui a “ (...) base de aprofundamento da formação (...) no sentido do desenvolvimento das competências necessárias ao exercício dos diferentes aspectos que integram a função docente” (Portaria nº 352/86 cit. por Vasconcelos, 2009: 25). Formosinho e Niza (2002, p.107) referem, ainda, que a prática pedagógica deve ser encarada

“ (...) como um processo central de iniciação à profissão não sendo “uma mera aplicação de conhecimentos anteriormente desenvolvidos, mas uma componente curricular específica, com finalidades e objectivos próprios” (id.), uma oportunidade para aprendizagem experiencial em contexto de trabalho” (cit. por Silva & Vasconcelos, s.d., p.68).

Assim sendo, percebe-se a “ (...) prática pedagógica como processo intersubjectivo de vivência relacional e de investigação” (Antunes, 2001, p.243). Neste sentido, deve prevalecer na

prática pedagógica dinâmicas de coordenação dialógicas, a partir das quais seja possível que “(...) todos (...) [expressem] os seus pontos de vista (...)” (Vasconcelos, 2009, p.33).

Considerando o Artigo n.º 29 patente na Convenção dos Direitos da Criança,

“ (...) a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos, na medida das suas potencialidades (...) preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus” (Unicef, 1990, p. 21).

Como refere o Mata (1958, p.7) “a Educação Pré-escolar [deve] ainda que de frequência facultativa, [corresponder ao] (...) primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens”. E, como tal, os estabelecimentos de educação pré-escolar devem ser configurados como “ (...) espaço [s] de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança”, como também garantir tempos de atendimento de qualidade aos pais (Mata, 1958, p.7). Os princípios pedagógicos orientadores da práxis educativa em contexto pré-escolar devem, então, alicerçar-se numa perspectiva socioconstrutivista. Numa perspectiva subjacente a uma filosofia ativa da aprendizagem, na qual a criança assume-se como sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem. O educador surge, como mediador ativo das aprendizagens e do desenvolvimento de cada criança. Cabe-lhe a ele refletir sobre os processos de aprendizagem construídos com as crianças, permitindo-lhe compreender as suas conceções e, ao mesmo tempo, organizar o seu trabalho a partir das mesmas. Sublinha, Nicolau (2000, p.9) “ (...) que só poderá estimular a reflexão aquele que é capaz de pensar por si mesmo e de praticar o diálogo”. Neste seguimento, só poderá favorecer “ (...) a formação de seres críticos aqueles que assumem uma atitude crítica perante o seu próprio comportamento (...) ” (Nicolau, 2000, p.9). O educador deve incentivar as “ (...) crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas” (Katz e Chard, 1997, p.5). O ato educativo, e tudo o que ele envolve, traduz-se em algo significativo quando o educador parte da experiência direta e do levantamento das pré-conceções das crianças. A partir do momento em que a criança é considerada como sujeito ativo na sua aprendizagem, devem ser valoradas as suas experiências de vida, aquilo que já sabe sobre determinado tema. Assim, defende-se uma “ (...) aprendizagem centrada no significado, na integração, nos processos e não nos resultados, tornando-se possível que a criança continue a aprender, continue a construir novos significados, como também a dar sentido ao mundo que a rodeia” (Serra, 2004, p.25). Neste contexto valoriza-se uma aprendizagem por descoberta, incorporando princípios de diferenciação pedagógica, unificados na colaboração e no respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança. Na linha do currículo Reggio Emilia as crianças são incentivadas a investigar e a fazer as suas próprias

descobertas, considerando-se as suas múltiplas expressões. É, então, valorizada uma pedagogia da escuta, na qual é dada voz e espaço de intervenção às crianças. Na pedagogia da escuta são registadas e interpretadas as mensagens, valorizando-se o respeito pelos outros. Atua-se, assim, na zona de desenvolvimento próximo da criança, sendo considerado o nível de desenvolvimento no qual se encontra a criança, bem como o nível que pode alcançar com a colaboração do adulto. Aponta-se, ainda, para uma pedagogia assente nas relações, interações e colaboração, uma pedagogia co-participada entre os intervenientes na ação educativa. Constrói-se e desenvolve-se, simultaneamente uma aprendizagem cooperativa, através da qual a criança aprende a desenvolver, não só o seu eu pessoal, como também o seu eu social. O destaque não é colocado

“ (...) na criança no sentido abstracto, mas na criança em relação com as outras crianças, com os educadores, com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente” (Rinaldi, 1998 cit. Oliveira-Formosinho, 1998, p.98).

Na construção de práticas socioconstrutivistas, criança e adulto assumem papéis de complementaridade educativa. O conhecimento é construído de forma análoga, em que o

“ (...) adulto aprende a construir um ambiente onde [a criança] possa iniciar [o processo de aprendizagem]. A criança aprende interagindo. O adulto aprende a ajudar a criança a desenvolver a interação. A criança é activa, o adulto também” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.55).

Desta forma, a interação pedagógica estabelecida entre adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto deve decorrer da criação de

(...) espaços comunicativos onde o conhecimento se [constrói], os afectos se [desenvolvem], onde a criança cresce e se apropria da cultura envolvente e [a equipa educativa] se recria profissionalmente (Oliveira-Formosinho, 1998, p.55).

O educador ao dialogar e ao partilhar reflexões com o grupo de crianças, equipa educativa, famílias e restante comunidade educativa “ (...) torna-se co-construtor de conhecimentos num processo de interação com outros, assumindo (...) os seus próprios saberes e os saberes que os outros possuem, integrando-os dinamicamente nesse processo de conhecimento” (Vasconcelos cit. por Katz, Ruivo, Lopes da Silva & Vasconcelos, 1998, p.132).

No que concerne ao currículo da educação pré-escolar, foram elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) com vista à promoção de uma prática pedagógica adequada e adaptada às características do estágio de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Deste modo, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) surgem como referencial de apoio para todos os educadores. Emerge, como ponto de referência no qual são enunciados os objetivos gerais da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e os pressupostos subjacentes à organização do ambiente educativo e à organização das áreas de conteúdo, numa

perspetiva de construção de uma educação de qualidade sustentada em princípios de continuidade e intencionalidade educativa (Ministério da Educação, 1997). O currículo da educação pré-escolar em Reggio Emília traduz-se, assim, num trabalho “ (...) [que] nunca está acabado (...) é um processo contínuo de reexaminação, experimentação e remodelação” (Lino, 1998 cit. por Oliveira-Formosinho, 1998, p.121). O educador enquanto sujeito educativo deve, nas suas ações educativas, desenvolver processos de continuidade educativa. Segundo Serra (2004) os processos de continuidade educativa devem começar desde a integração até à saída da educação pré-escolar. Neste sentido, o educador deve reconhecer a importância de desenvolver uma ação cooperativa entre os profissionais dos diferentes níveis de educação/ensino implicados, incluindo equipa educativa, crianças e as famílias, com vista a facilitar a transição da criança entre diferentes contextos educativos, de forma consonante (Ministério da Educação, 1997). É, assim, favorecido a aquilo a que Bronfenbrenner (1979) designou por transição ecológica do desenvolvimento da criança. A articulação com as famílias, com as quais educador e restante equipa educativa deve estabelecer estreitas relações, favorece “ (...) a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p.15). Desta forma, as vivências quotidianas da criança em contexto pré-escolar assumem especial relevância. Nesta fase é necessário estimular e responder aos interesses e curiosidades das crianças, bem como proporcionar-lhes condições que fortaleçam o seu desenvolvimento em todas as dimensões da personalidade. Entende-se, então, a educação pré-escolar como uma das etapas preponderantes para o desenvolvimento global da criança, correspondendo a um “ (...) um período de formação plena [do ser em desenvolvimento] ” (Zabalza, 1992, p.83 cit. por Carvalho, 2008, p.13). As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar representam, deste modo, “o referencial comum (...) útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão (...) fundamentais para a continuidade do (...) percurso educativo” (Ministério da Educação, 2010). Ao compreender a educação pré-escolar como “ (...) primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) ” e, portanto, como um processo de aprendizagem intencional e sistemático, torna-se fundamental considerar a articulação, integrada e global, das áreas de conteúdos, incluindo a articulação entre os domínios e subdomínios intrínsecos a cada área (Ministério da Educação, 1997, p.15).

Segundo Oliveira-Formosinho (1998: p.12) os modelos curriculares

“ (...) incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino (...) e da organização do espaço e do tempo escolar. Consubstanciam [também] uma visão sistémica da educação para a cidadania e da prática da sala de aula, dos princípios curriculares e da formação contínua de professores congruente com esses princípios”

Neste seguimento, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) definem-se como documento legal flexível que atribuí liberdade ao educador na sua ação educativa e autonomia a cada instituição educativa (Ribeiro, 2012a). Apesar de ser um documento comum a todos os educadores, permite o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação (Ministério da Educação, 1997 cit. por Portugal & Laevers, 2010). Os modelos curriculares traduzem-se, então, num “ (...) poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.12).

Considerando que modelos curriculares como o High-Scope, o Reggio Emília e o Movimento da Escola Moderna (MEM) se orientam por linhas de orientação socioconstrutivista, nas práticas pedagógicas devem ser articulados os vários modelos, apostando-se, assim, numa metodologia de trabalho de projeto.

Para Katz & Chard (1997, p.9) (...) uma metodologia comum de trabalho de projecto em sala de actividades poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento. A metodologia de trabalho de projeto desenvolve-se como resultado de “um estudo aprofundado de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p.3). Silva (1998) menciona que “o projecto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, [partindo] dos seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade” (cit. por Katz, 1998, p.102). É, então, dada oportunidade de a criança participar “ (...) real e genuinamente na decisão de desenvolver o projecto (...) ”, podendo enriquecê-lo ou até modificá-lo (Silva, 1998 cit. por Katz, 1998, p.102). Desta forma é perspetivada uma pedagogia de projeto ou pedagogia da situação centrada em problemas. A criação de situações que promovam a resolução de problemas surge como caminho “para uma proposta educativa que prepare crianças (...) para, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro” (Vasconcelos, 1998 cit. por Katz, 1998, p.125). A criança é vista como “ (...) um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas” (Vasconcelos, 1998 cit. por Katz, 1998, p.133). O educador é, deste modo, encarado como agente educativo que deve adotar “uma atitude existencial dinâmica e interrogante” (Vasconcelos cit. por Katz, 1998, p.132). O currículo da pedagogia de projeto centrando-se no educador e na criança, envolve, não só, a rede de interações de criança, na qual está incluída a família, como também, “ (...) o educador e o contexto, numa perspectiva integradora” (Katz, 1998: 134). A construção do projeto deve ir sendo concretizada “ (...) através de um processo que tem uma evolução que pode não ter sido inteiramente prevista, desde o início” (Silva, 1998 cit. por Katz, 1998, p.97).

O adequado desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto implica quatro fases, “ (...) que se interligam (...) sendo retomadas ao longo do processo que articula a evolução de condições objectivas com escolhas subjectivas” (Silva, 1998 cit. por Katz, 1998, p.97). Neste sentido, na primeira fase formula-se o problema ou as questões a investigar, [definindo-se] as dificuldades a resolver, o assunto a estudar (...) ” (Munari, 1982 cit. por, Katz, 1998, p.139). Posteriormente deve desenvolver-se a planificação da prática pedagógica, apontando-se para “(...) a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos, s.d, p.15). A planificação semanal aparece como probabilidade de uma planificação não linear que viabiliza a (re)construção de um “(...) diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças” (Vasconcelos, s.d, p.15). Esse diagnóstico “ (...) não é estático, antes é dinâmico porque se vai reformulando [incorporando] novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas (...)” (Vasconcelos, s.d, p.15). No momento da ação pedagógica as crianças “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais (...) ”, desenvolvendo-se uma relação entre o que querem saber e o que pensam saber (Vasconcelos, s.d, p.16). Por fim, a fase da divulgação/avaliação corresponde à “ (...) fase da socialização do saber (...) ”, sendo colocado nos placards dos corredores, durante os projetos, tudo aquilo que foi conquistado e aprendido pelo grupo de crianças (Vasconcelos, s.d).

Segundo Bertram & Pascal (1999: 191)

“ o desenvolvimento de estratégias [metodológicas] (...) sistemáticas, exequíveis e adequadas, [possibilita] o melhoramento da qualidade em educação de infância [e, conseqüentemente] (...) da evolução da política de educação de infância”.

A componente teóricoprática, proporcionada ao longo da formação inicial, possibilitou e possibilita a futuros “profissionais de educação [,em período de estágio,] com a função específica de ensinar”, a oportunidade de conhecer, construir e desenvolver estratégias de observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação em contexto educativo (decreto-lei n.º 240/01).

Atendendo ao decreto-lei n.º 75/2008 a avaliação é da responsabilidade do educador titular do grupo. Segundo o decreto-lei n.º 241/2001 o processo de avaliação emerge como uma das orientações que o educador deve desenvolver no decorrer da sua ação pedagógica. Cabe-lhe a função de desenvolver uma metodologia de avaliação que corresponda às suas crenças e opções pedagógicas, privilegiando a integração articulada das estratégias de avaliação. Como enuncia Zabalza (2000, p. 30) “ (...) a avaliação, quando se faz bem, é o principal mecanismo de que dispõem os profissionais para levar a bom porto o seu trabalho” (cit. por Oliveira, 2011). Uma avaliação que “ (...) o educador deve desenvolver numa perspetiva formativa, considerando a

sua intervenção, o ambiente educativo e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo² (Decreto-lei n.º 241/2001, cit. por Portugal, 2010). Desta forma, para além do educador no processo de avaliação devem intervir as crianças, a equipa educativa, a família e toda a comunidade educativa. A avaliação desenvolvida com as crianças permite que estas sejam implicadas na sua própria aprendizagem, levando-as a refletir sobre as suas dificuldades e potencialidades. Assim sendo, a avaliação na educação pré-escolar deve, assumir-se numa

“ (...) dimensão marcadamente formativa, [desenvolvendo-se] num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (curricular n.º 4/2011).

Como tal, os procedimentos de avaliação adotados devem passar pela reflexão sobre as observações desenvolvidas; pela utilização de guiões de pré-observação, narrativas colaborativas e diários formativos; pelos registos gráficos, fotográficos e gravações vídeo; pela grelha de avaliação geral do grupo de crianças, bem como, pelas interações estabelecidas entre os diferentes sujeitos educativos.

Como refere Ribeiro

“é no vaivém que caracteriza a partilha (...) que o conhecimento vai sendo progressivamente construído sobre as formas de agir, de pensar, e de ser de cada um, influenciado pela auto e hetero-avaliação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento” (citada por Moreira (Org.), 2011, p. 54)

A construção de instrumentos como guiões de préobservação e narrativas colaborativas representam momentos de reflexão diádica e triádica, possibilitando processos de heteroavaliação e heteroreflexão do processo educativo. Por sua vez, o desenvolvimento do diário formativo, de cariz mais pessoal, possibilita um processo de autoavaliação e, ao mesmo tempo, a sua partilha permite uma reflexão colaborativa. O diário formativo apresenta-se como dispositivo de informação que possibilita a análise, descrição e reflexão das práticas educativas, contribuindo para o desenvolvimento da profissionalidade do docente (Sá-Chaves, 2000, p.21-22). Assim sendo, para além dos diários formativos, das narrativas colaborativas e das reflexões informais entre todos os intervenientes na ação educativa, foi construída uma grelha de avaliação geral do grupo de crianças. Nessa grelha a díade procurou explicar o grau de motivação/implicação e bem estar emocional das crianças ao longo das atividades pedagógicas propostas.

No decorrer das práticas pedagógicas a observação deve “ (...) [constituir-se como a] (...) base do planeamento e avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.25). Deste modo, o educador deve “ (...) observar cada criança

e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem (...)” (Ministério da Educação, 2007, p.25 cit. por Santos, 2010, p.4). No momento da observação todos os sentidos devem estar devidamente apurados e direcionados para o objeto ou situação em estudo, isto porque,

“ observar vai mais além da simples percepção, pressupondo (...) a utilização de ideias e conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que permitem a descrição objectiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (Trindade, 2007, p.30).

Como tal, no processo de observação os profissionais de educação devem mobilizar quadros concetuais e metodológicos de formação e de aprendizagem, assumindo-se como

“ (...) profissionais reflexivos na sua ampla dimensão educativa, política e social [numa] perspectiva interaccionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-acção” (Stenhouse, 1975, p.4 cit. por Alarcão, 2000).

O desenvolvimento de uma observação participante e naturalista sobre o contexto educativo e o desenvolvimento de interações entre todos os sujeitos implicados no processo de aprendizagem permitem conhecer as características específicas de determinado grupo de crianças. Apostando-se numa interação dialógica entre todos intervenientes da ação educativa, valoriza-se o trabalho em equipa “ (...) como um valor profissional (...)”, promotor de práticas de qualidade (Perrenoud, 2000, p.81). Assim, considera-se um processo de auto e hetero observação propício ao acompanhamento da evolução das aprendizagens construídas por cada criança e pelo grupo. Ao mesmo tempo, este processo fornece elementos concretos para o desenvolvimento de reflexões e, conseqüente, adequação da intervenção educativa. Nesta perspectiva, a observação sobre e no contexto possibilita uma análise, mais profícua e pormenorizada, da criança e dos seus comportamentos durante as rotinas diárias e os momentos de trabalho autónomo e colaborativo. No modelo High-Scope as rotinas diárias “ (...) permitem que as crianças possam antecipar as actividades, dando-lhes segurança e controlo sobre cada momento do seu dia-a-dia” (Serra, 2004, p.58). Neste sentido, a observação das rotinas diárias acaba por representar um meio através do qual o profissional de educação desenvolve o poder de intervir no real, de forma fundamentada, problematizando, interrogando-se e procurando possíveis hipóteses explicativas dos processos e efeitos de determinadas ações pedagógicas no grupo de crianças (Estrela, 1994).

No processo de construção da planificação, segundo Roger deve-se procurar responder a questões como: “Para onde vou? Como cheguei ali? Como sei se cheguei?” (cit. por Zabalza, 2003). Além, destas questões, segundo Oliveira deve-se acrescentar ainda a questão: “de onde vou partir?” (Oliveira, 2011). A resposta a estas questões possibilita a reflexão sobre o que foi

conseguido, como foi conseguido, o que deveria ter sido conseguido, como se poderia conseguir e, sobretudo, o que se deveria alterar. Tal como refere Zabalza (1994, p.47), o educador/professor quando planifica converte “ (...) uma ideia ou um propósito num curso de acção”. Na fase da planificação devem ser consideradas todas as condicionantes intrínsecas ao ambiente educativo. O processo educativo da educação pré-escolar depende de experiências relacionais e de aprendizagens que se desenvolvem em tempos e espaços próprios, daí ser preponderante a forma como se organiza o ambiente educativo (Ministério da Educação, 1997). Essa organização deve facilitar o “ (...) desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e, ao mesmo tempo, (...) proporcionar ocasiões de formação [profissional] dos adultos que trabalham [em contexto educativo] ” (Ministério da Educação, 1997, p.31). A adequada organização das atividades, do espaço, do tempo, dos materiais, das interações e da instituição educativa requiere do educador o conhecimento daquilo que é preconizado pelo currículo da primeira infância, isto é, pelas OCEPE (Ministério da Educação, 1997). Para além disso, documentos como o projeto curricular de grupo e o projeto educativo de escola emergem como base de orientação para a planificação e avaliação de ações educativas ajustadas ao desenvolvimento de aprendizagens integradas. Neste seguimento, as planificações devem integrar as propostas das crianças, recorrendo-se a estratégias pedagógicas diversificadas, no sentido de responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação. Tal, como acontece na realidade, o ser humano é confrontado com uma infinidade de escolhas, que exigem uma seleção refletida e adequada às circunstâncias. Deste modo, ao longo do processo de planificação da ação, a estruturação das atividades pedagógicas devem apresentar-se como um fator de motivação para as crianças às quais se destinam.

Atendendo ao Movimento da Escola Moderna é condição primordial a constituição do grupo de crianças, não por faixas etárias, mas, de forma vertical, como forma de integrar as várias idades. Na construção das planificações a heterogeneidade geracional deve ser considerada, procurando-se ir ao encontro dos ritmos individuais de cada criança, bem como, das potencialidades que o ambiente educativo oferece para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que assegurem as condições de segurança e bem-estar necessários às crianças (Ministério da Educação, 1997). O educador de infância deve construir uma “ (...) planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem (...) ” (Decreto-lei nº241/2001). Assim, uma planificação deve ter em atenção a idade das crianças, de forma a proporcionar-lhes momentos de verdadeiras aprendizagens ancorados em recursos humanos e materiais apropriados. Para além das necessidades e interesses evidenciados no contexto, o educador deve delinear as áreas de

conteúdo e os objetivos de intenção pedagógica adequadas à ação educativa; ter em conta os ritmos do grupo, bem como os espaços que têm ao seu dispor. Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), as áreas de conteúdo “ (...) constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p.14). Sendo assim, deve ser atribuída “voz” às crianças, promovendo a sua formação pessoal e social e conhecimento do mundo, proporcionando-lhes aprendizagens significativas integrando a exploração de expressões plástica, musical, dramática e motora. Como tal, a organização dos diferentes espaços, equipamentos e materiais didáticos deve ser refletida, visto que se traduz num meio de transformação de estímulos e oportunidades de exploração para o grupo. A sala de atividades deve, então, dividir-se em áreas de jogo definidas, sendo que cada área deve usufruir de um conjunto diversificado de materiais. Compete à equipa educativa a organização de um ambiente educativo rico, envolvendo um trabalho dialético, constante, entre teoria e prática, apelando a uma imagem do educador como investigador na sua ação educativa.

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), a organização do tempo permite “ (...) prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para a criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 40). Crianças dos dois aos seis anos têm a necessidade de dividir o seu dia em tempos e momentos distintos. Daí que lhes devam ser possibilitados momentos de autonomia, visto “encontrarem-se num processo de construção da sua identidade individual”; momentos de iniciativa na exploração do que a rodeia; momentos de curiosidade, envolvendo os vários sentidos; momentos de aprendizagens significativas e “ (...) tempos em pequeno grupo, grande grupo, recreio e transição”, nos quais “ (...) as crianças trabalham com pessoas e materiais, fazem escolhas, tomam decisões e falam sobre aquilo que estão a fazer “ (...) são aprendizes activos” (Hohmann & Weikart, 2009, p.50). Segundo a escala definida por Laevers, todo o educador deve ser proficiente, revelando ter sensibilidade, capacidade de promover a autonomia das crianças bem como estimulá-las, através da avaliação pormenorizada das suas necessidades (Laevers, 1991 cit. por Oliveira, 2011). Referem Mariz e Fernandes (2010) que o profissional de educação deve orientar-se por crenças pedagógicas assentes na estimulação contínua da criança, valorizando as suas pequenas e grandes conquistas; acompanhando de “ (...) perto os [seus] êxitos e fracassos (...), dando-lhe reforço positivo em ambos os casos”; acreditando nela, repetindo expressões de encorajamento como “tu consegues”; dando-lhe colinho, como forma de fortificar relações pedagógicas “ (...) pelo lado emocional, carinhoso e afectuoso” e, ao mesmo tempo, exigindo-lhe uma “ (...) relação de co-responsabilização (...) ” no processo de aprendizagem.

O educador deve, neste seguimento, apostar numa prática educativa reflexiva, orientando e articulando intervenções consequentes e adequadas ao grupo de crianças, tendo em conta o seu estado de desenvolvimento e de aprendizagem. A reflexão na ação possibilita a identificação de dificuldades sentidas, sendo que no intuito de ultrapassá-las, vão sendo encontradas soluções no momento da ação. Por sua vez, uma reflexão sobre a ação, sucede-se após a prática, facilitando um olhar crítico sobre o decorrido. Já numa reflexão sobre a reflexão na ação, assume-se uma posição mais ponderada, refletindo-se sobre a ação construída no momento da reflexão na ação e sobre a ação (Schön, cit. por Oliveira & Serrazina, 2002). Trata-se, assim, de “uma reflexão proactiva, (...) [ajudando o educador] a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar acções futuras” (Schön cit. por Oliveira & Serrazina, 2002, pp. 3-4).

Ser um profissional de educação requer a capacidade de promover reflexões partilhadas na ação educativa, reflectindo com e para o outro, de forma a fomentar o desenvolvimento da autonomia das crianças, respeitando ritmos distintos de aprendizagem e reaproveitando os conhecimentos prévios e erros dos mesmos na construção de situações de aprendizagem.

Os profissionais de educação, encontrando-se afetos a um agrupamento, poderão se debater com uma panóplia diversificada de contrariedades e obstáculos no desenvolvimento das suas práticas educativas (decreto-lei n.º 75/08). Tais contrariedades e obstáculos resultam, provavelmente, da dinâmica da própria instituição, do próprio grupo de crianças e da restante comunidade educativa, tornando-se necessário estabelecer uma dinâmica cooperativa. A colaboração entre díades de formação apresenta-se como estratégia que “ (...) permite aumentar o grau de mestria na apresentação de soluções para os problemas que surjam, bem como possibilita a interação e a troca de opiniões e estratégias de formação” (Bessa & Fontaine, 2002, p.44). Segundo Schön “ (...) as narrativas escondem e revelam a capacidade do narrador reflectir sobre a sua acção passada na acção presente, para a acção futura” (cit. por Sá-Chaves, 2000, p.24), tornando-as numa metodologia e estratégia de construção de conhecimento prático e situado, de orientação emancipatória para futuros docentes (Vieira & Moreira, 2011, p 28). Neste sentido, a construção de narrativas colaborativas, desponta, enquanto estratégia formativa que facilita a construção de competências reflexivas que, implicitamente permitem melhorar a capacidade de escrita, possibilitando um conhecimento profundo do eu pessoal e do eu profissional.

John Dewey considera que “ (...) a educação é uma empresa activa de cooperação e interajuda, manifesta-se [assim] contra o papel de passividade que o modelo educativo tradicional impõe ao processo cognitivo” (cit. por Antunes, 2001, p.140). Deste modo, a educação não

“ (...) é uma tarefa que (...) se reduz apenas a instruir, a transmitir informações, mas a criar condições para que o ser humano possa progredir no seu processo de crescimento ao longo da vida e simultaneamente participar activamente na construção de uma sociedade mais justa e melhor” (Antunes, 2001, p.142).

Torna-se, primordial “(re)construir um agora em que todos se sintam iguais, permanecendo diferentes, urge lançarmos olhares críticos, também eles plurais, sobre a escola” (Bizarro, s.d, p.17). A instituição educativa surge, deste modo, como “ (...) um meio e um fim de [compreensão do] (...) Eu e [do] Outro, estabelecendo[-se] laços interculturais e de diálogos (...) quer [entre os] indivíduos de per si quer [entre a] sociedade, valorizando o verdadeiro desenvolvimento humano e social” (Ribeiro & Moreira, s.d, p.21).

O desenvolvimento deste enquadramento teórico concetual traduz as aprendizagens construídas ao longo de todo o processo de formação na Escola Superior de Educação do Porto (ESE). A ESE evidenciou-se, assim, no palco de formação contínua, através do qual profissionais de educação tornaram possível a construção de futuros profissionais de educação defensores do processo formativo ao longo da vida, enquanto “ (...) condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana” (Unesco, 1996). Como tal, num futuro próximo, num amanhã, novas e mais qualificadas competências socioprofissionais vão sendo construídas. Reforçando a ideia de que o processo de aprendizagem é contínuo, os erros e a experiência profissional permitirão a promoção dos construtos teóricos que foram sendo defendidos.

CAPÍTULO 2 — CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

O período de Prática Pedagógica Supervisionada de 07 de março a 22 de junho teve como palco de observação e cooperação a EB1/JI da Vilarinha, designadamente a sala do Pré-A. A EB1/JI da Vilarinha encontra-se afeta ao Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira. A constituição deste agrupamento foi homologada

“ (...) por Despacho do Senhor Director Regional de Educação do Norte, datado de 2003, e após parecer favorável do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento - DAPP -, ao abrigo do disposto no ponto 1 do Artigo 8º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e no ponto 2 do Artigo 6º do Decreto-Regulamentar n.º 12/2000” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2009/2011).

O Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira é uma instituição de ensino público, situado na cidade do Porto, mais propriamente na Rua Roberto Auzelle, sendo constituído pela Escola EB2/3 Manoel de Oliveira (sede do agrupamento), pela EB1 da Ponte, pela EB1 da Fonte da Moura, pela EB1/JI António Aroso, pelo JI da Rua de Angola e, ainda, pela EB1/JI da Vilarinha. Neste sentido, é considerado um agrupamento na medida em que agrega “estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” (decreto-lei n.º 75/08). Esta organização preconiza como pressuposto uma educação assente na articulação entre os diferentes níveis de ensino/educação e, simultaneamente, uma educação baseada no pressuposto da continuidade do processo de aprendizagem. Assim sendo, torna-se possível otimizar a partilha de aprendizagens, bem como o conhecimento curricular por parte do profissional de educação acerca do que está a ser aprendido/desenvolvido em cada nível educativo. A educação pré-escolar deve ser encarada “ (...) no sentido da educação ao longo da vida, devendo (...) a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (Despacho n.º 5220/1997, n.º 2; cit. por Serra, 2004: p.83). Deste modo, é salvaguardado um paradigma contextual, no qual são consideradas todas as dimensões do desenvolvimento humano. As intenções de trabalho emergem como um processo contínuo de escuta das crianças e da sua família; do conhecimento dos interesses, motivações e expectativas da comunidade educativa e, ainda, da articulação entre os diferentes níveis de educação. Nesta linha de pensamento é promovida uma aprendizagem em espiral, proporcionadora da construção da autonomia das crianças no seu desenvolvimento enquanto ser individual e social.

Relativamente ao organigrama do agrupamento, existe o conselho geral do qual faz parte a coordenadora da EB/JI da Vilarinha, Dra. Maria Helena Mesquita. Na gestão institucional existe um diretor (Dr. Arnaldo José Teixeira); um sub diretor (Nuno Alexandre Ferreira Cabral Carvalho) e dois adjuntos (Fernando Luís Afonso Nascimento e Maria de Nazaré Perfeito Rosas de Sousa). Em termos de pessoal docente e não docente o Agrupamento Vertical Manoel de

Oliveira constitui-se por 122 profissionais de educação, por uma psicóloga, sete profissionais administrativos e trinta e sete assistentes operacionais (Projeto Educativo do Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira, 2009/2011). As assistentes operacionais subdividem-se em assistentes técnicas (12.º ano) e auxiliares da ação educativa (Projeto Educativo do Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira, 2009/2011). São duas as assistentes técnicas e duas as auxiliares da ação educativa responsáveis pelo apoio às duas salas do pré-escolar da Vilarinha.

A missão enunciada pelo Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira surge no sentido da promoção de uma educação para a cidadania e para um ensino de qualidade. Esta missão emerge como forma de colmatar o insucesso escolar, promovendo a qualidade do sucesso; prevenir o absentismo, desenvolvendo ligações positivas entre escola-famílias e, por fim, promover uma cultura multi e interdisciplinar de resolução de problemas de indisciplina. Preconiza-se, assim, uma educação democrática e co participada que possibilite

“ (...) implicar, responsabilizar, ligar afectiva e profissionalmente, influenciar (...) [o envolvimento de] alunos, professores, auxiliares de acção educativa, pais, encarregados de educação, entidades desportivas, culturais e recreativas, empresas, autarquia, em suma, toda a comunidade educativa” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2009/2011).

A instituição EB1/JI da Vilarinha, centro de estágio no qual decorreu o período de estágio, localiza-se na freguesia de Ramalde, mais especificamente no Bairro da Vilarinha. Esta instituição é composta por duas salas destinadas à Educação Pré-Escolar e por duas turmas de cada ano de escolaridade no que concerne ao 1.º ciclo do Ensino Básico.

As observações possibilitadas sobre o contexto institucional — Vilarinha — permitiram um olhar mais alargado e aprofundado sobre os recursos físicos e estruturais existentes. A EB1/JI da Vilarinha dispõe de um polivalente; um refeitório, uma sala de professores, uma biblioteca; uma arrecadação; cinco casas de banho e, ainda, um espaço exterior com um campo de jogos (na dianteira da instituição) e com um parque infantil (na retaguarda da instituição). O refeitório e a biblioteca apresentam-se como espaços reduzidos para uma instituição com 239 crianças. O refeitório como é reduzido faz com que o ritmo de almoço concedido às crianças, de qualquer nível educativo, seja acelerado. Obedece-se, por isso, a uma hierarquização, primeiro almoça o pré-escolar e depois as crianças do 1.º ciclo. No mesmo sentido, o espaço da biblioteca aparece como espaço multifuncional, não oferecendo as condições necessárias, um ambiente propício, por exemplo, para a dinamização de atividades pedagógicas em torno do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Para além disso, é um espaço que, normalmente se encontra fechado, restringindo o acesso das crianças. Já no que diz respeito aos espaços exteriores, quer a zona do parque infantil quer a zona dos jogos são amplas, permitindo que todas as crianças tenham espaço para libertarem todas as suas energias acumuladas durante as atividades de componente

letiva. No tempo do exterior, as crianças do pré-escolar permaneciam no parque infantil, por ser um espaço com pavimento amortecedor das quedas e, também, guarnecido com areia e espaços verdes. Estas condições estruturais permitiam salvaguardar a segurança e o bem-estar das crianças. As crianças do 1.º ciclo frequentavam este espaço com alguma regularidade. Já o pré-escolar, muito raramente se deslocava para o espaço frontal da instituição, talvez por ser um espaço pavimentado, sobretudo, em pedra. Porém, sendo assim, acabavam por não ser proporcionados tempos de convivência entre os diferentes níveis de educação (pré-escolar e 1.º ciclo).

Para além do horário do pré-escolar ponderar um tempo para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, são contemplados períodos para as refeições, como também tempos específicos de apoio às famílias (decreto-lei n.º 5/97). No que concerne às atividades letivas do Pré-A da Vilarinha, estas decorrem segundo rotinas de acolhimento, lanche, recreio, almoço, recreio e prolongamento já predeterminadas pelo funcionamento intrínseco da própria instituição. Desta forma, a componente letiva decorre de 2ª à 6ª feira e têm a duração diária de cinco horas. O início do dia inicia-se entre as 09h00 e as 09h30 e termina entre as 15h00 e as 15h30. O período de almoço decorre entre as 12h00 e as 13h30. A componente não letiva ou de apoio à família acontece através do serviço de refeições e do prolongamento de horário. A maior parte das atividades destinadas às horas de prolongamento são propostas pela Associação de Pais e Encarregados de Educação do Jardim de Infância e Escola da Vilarinha (APEJIEV). Tanto o atendimento aos encarregados de educação (4.ª Feira), como os momentos de planificação, organização e apoio ao pré-escolar (5ª Feira) decorrem das 15h30 às 16h30.

A ação educativa desenvolveu-se na sala do grupo de crianças do Pré-A da Vilarinha, orientado pela educadora cooperante CA. O grupo do Pré-A caracteriza-se por ser um grupo geracional heterogéneo incorporando vinte e cinco crianças (catorze meninas e onze meninos) com idades compreendidas entre os três e seis anos de idade. Segundo os estádios definidos por Piaget, as crianças do Pré-A encontram-se no estádio pré-operatório (2-7 anos) (Hohmann & Weikart, 2009). Neste sentido, são crianças com capacidade de representação mental e simbolização, que pensam que o mundo foi criado para si, não sendo capazes de perceber o ponto de vista do outro e que vivem muito, ainda, a ideia do fantástico.

Atendendo ao tema do Projeto Curricular de Grupo (PCG) do Pré-A, — “Ecoarte” — a arte permite educar, apresentando-se como meio de expressão e de conhecimento do ser humano (cf. Anexo A). Com base na observação tornou-se possível verificar a mobilização dos objetivos do PEA, promovendo-se uma articulação entre PCG e PEA. Essa articulação aconteceu devido às práticas pedagógicas, construídas pela educadora cooperante que apelavam ao envolvimento das

famílias (hora do conto); à articulação com a sala do Pré-B (visitas ao exterior, dia da mãe); à articulação com outros níveis de ensino (teatros dinamizados no agrupamento); ao desenvolvimento de parcerias com outras instituições (Lipor-Compostagem) e, ainda, deslocações ao meio envolvente (Parque da cidade, Fundação Cupertino de Miranda).

O educador deve ser capaz de compreender o meio envolvente a partir do qual a criança se vai desenvolvendo, devendo ponderar ecologicamente o desenvolvimento e a sala de atividades “(...) como uma estrutura de oportunidades para a criança em aprendizagem” (Zabalza, 1998, p.120). O espaço interior confiando ao grupo do Pré-A, apresenta-se como um espaço com as dimensões adequadas e proporcionadoras de aprendizagens significativas para o nível de educação em questão. A sala de atividades é constituída por mesas redondas, o que possibilita, desde logo, uma aprendizagem cooperada. Para além disso, a sala encontra-se dividida por áreas de jogo definidas. Assim, existe a área da biblioteca, a área da casinha (com quarto e cozinha), a área dos jogos, a área das construções, a área da matemática, a área do jogo simbólico, a área das artes e a área das ciências. A organização destas áreas atribui a autonomia suficiente às crianças, apresentando materiais diversificados e de qualidade, bem como armários adequados à estatura física das crianças.

Nas interações pedagógicas em contexto educativo prevaleceram relações positivas e colaborativas entre a equipa educativa, construindo-se práticas suportadas nos princípios deontológicos de respeito mútuo pelo outro e pelos seus pontos de vista. A relação estabelecida entre criança-criança contrabalançava entre a vivência de situações de bom relacionamento contrapondo-se com algumas situações de desentendimento. As crianças, neste aspeto, não revelavam autonomia para resolver os seus conflitos, queixando-se, quase sempre, ao adulto. Na relação criança-educadora, a educadora cooperante valorizava as intervenções das crianças, aproveitando os erros para reformular novas questões e lançando pistas de forma a conduzir a criança a construir o seu próprio conhecimento. A educadora cooperante permitia intervenções democráticas, mas também orientadas, atribuindo às crianças o papel preponderante na sua aprendizagem, ao possibilitar-lhes a expressão das suas dúvidas e opiniões. Esta organização das intervenções possibilitou compreender que dando espaço necessário às crianças, os momentos de aprendizagem tornam-se significativos para elas, traduzindo-se em pedagogias socioconstrutivistas.

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

Neste capítulo encontrar-se-á apresentado e refletido todo o percurso formativo e colaborativo de aprendizagem, co construído ao longo de quatro meses de estágio profissional e de aulas teórico-práticas proporcionadas pela UC de PPSEP. Para além disso, neste capítulo será, também, promovida uma articulação com outras aprendizagens construídas em outras UCs, pertencentes ao curso de Licenciatura em Educação Básica e ao Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, serão explanadas não só as atividades pedagógicas promovidas junto das crianças do Pré-A, como também todas as atividades de reflexão para, na e sobre a ação, suportadas em estratégias e instrumentos formativos. A organização do presente capítulo suporta-se numa descrição e análise reflexiva, desenvolvida através da consideração do ciclo de investigação ação. Será ponderado criticamente o conjunto de situações que tiveram lugar no decorrer de toda a prática pedagógica que contribuíram para o desenvolvimento de competências socioprofissionais.

No primeiro contacto com o contexto educativo o par pedagógico desenvolveu uma conversa mais informal sustentada em pressupostos teórico-práticos. De forma implícita, sem um guião de observação e um guião de entrevista, o par pedagógico procurou indagar a educadora cooperante sobre uma caracterização generalista do ambiente educativo. O par pedagógico demonstrou, assim, o seu interesse em promover uma educação inclusiva, assente em princípios de equidade e igualdade de oportunidades de aprendizagem. A educadora cooperante foi referindo as características gerais do grupo, designadamente a quantidade de crianças e a sua heterogeneidade geracional, bem como as dificuldades de comportamento evidenciadas pela maioria das crianças. A este respeito a educadora cooperante mencionou que o grupo era um pouco barulhento, mas, ao mesmo tempo, salientou que eram crianças muito interventivas, participativas, interessadas e com um grau de autonomia já bastante desenvolvido.

Este primeiro contacto tornou-se num primeiro passo preponderante para o desenvolvimento de atividades e interações pedagógicas adequadas a todos os atores do processo de aprendizagem, segundo princípios éticos e deontológicos. Revelou-se, inclusive, como estratégia formativa impulsionadora do desenvolvimento da autonomia do par pedagógico. O par pedagógico considerando o processo de aprendizagem como algo contínuo, não se suportou de um guião de entrevista (cf. Anexo B. I). Ao mobilizar o guião de entrevista, o par pedagógico poderia ter sido impedido ao entendimento do processo de estágio profissional como algo estanque e predeterminado num dado tempo e espaço. Esta reunião com a educadora cooperante emergiu,

assim, como uma estratégia de pré-observação, fomentadora das observações subseqüentes que foram desenvolvidas em contexto educativo.

Como referem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.25) o educador ao longo das suas ações educativas deve encarar a observação como “ (...) base do planeamento e avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”. Assim sendo, o par pedagógico, ao longo do seu processo de estágio procurou desenvolver, de forma sistemática, uma observação participante, alicerçada em reflexões reguladoras sobre o contexto. Neste sentido, o par pedagógico procurou desenvolver planificações de atividades e projetos pedagógicos que se adequassem às necessidades, interesses e resultados de aprendizagem de cada criança e do grupo, atendendo aos objetivos de desenvolvimento (Anónimo, 2012). Este processo permitiu construir “ (...) uma educação baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagem, partindo sempre da identificação e a valorização das competências mais evidenciadas [das crianças] ” (Alonso, Gallego e Honey, 1997, cit. por Resendes & Soares, 2002, cit. por Ribeiro, 2012b). Inicialmente os procedimentos de observação sustentavam-se nos diálogos informais e no registo das notas de campo. Ora através do questionamento da educadora cooperante, ora através de um pequeno bloco de notas, as estagiárias iam registando, regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos de questões emergentes da observação sobre o contexto educativo. Contudo, o par pedagógico foi-se apercebendo que este procedimento de observação constringia as práticas e a relação triádica entre educadora cooperante e par pedagógico. Após uma reflexão durante e depois da ação, optou-se por adotar um procedimento de observação indireta, continuou-se a questionar a educadora cooperante sobre determinadas situações, mas deixou-se de registar, de forma direta, no bloco de notas. O instrumento de registo indireto encontrado foi o diário formativo reflexivo. Com este recurso tornou-se possível narrar e refletir sobre todos os processos e domínios subjacentes à prática pedagógica, no qual ficaram inscritas as experiências e aprendizagens construídas pela estagiária. O diário formativo permitiu, então, a problematização das exigências da prática profissional e, conseqüentemente propiciou o desenvolvimento e consolidação, sustentado e refletido, das competências pessoais e socioprofissionais segundo o princípio da aprendizagem ao longo da vida (Anónimo, 2012). Neste sentido, a organização do diário formativo obedeceu ao processo de investigação ação, na medida em que se reflete sobre os processos de observação, planificação, ação e avaliação desenvolvidos em contexto educativo. A construção do diário formativo traduziu-se, ainda, numa estratégia de reflexão, facilitadora do processo de construção do presente capítulo inerente ao relatório de estágio de qualificação profissional.

Na primeira semana de observação desenvolveu-se uma reunião no contexto educativo com a supervisora institucional, educadoras cooperantes e pares pedagógicos. Nessa reunião foram apresentados e debatidos os modelos de planificação, das narrativas colaborativas, dos guiões de pré-observação e tabelas de avaliação. Esta primeira reunião proporcionou uma primeira aproximação entre as estagiárias e educadoras cooperantes, ficando salvaguardada a importância do trabalho em equipa. Nesta reunião, as assistentes técnicas e auxiliares da ação educativa não estiveram presentes. Numa das aulas de PPSEP, a docente responsável pela UC promoveu um momento de reflexão em torno da relevância da presença de toda a equipa educativa nas reuniões e processos de planificação. Dessa reflexão de construção colaborativa dos saberes profissionais, compreendeu-se que tanto assistente como auxiliar desempenham um papel primordial para o bom desenvolvimento da criança. Acabam por ser estes membros da equipa educativa que, durante as rotinas diárias, convivem e conhecem melhor as necessidades e interesses do grupo de crianças. Para além de que encontrando-se presentes nas reuniões de planificação teriam voz de intervenção, conhecimento das atividades que iriam ser desenvolvidas, podendo auxiliar o par pedagógico e educadora cooperante, de forma consciente e adequada. A estagiária acredita que não deve, portanto, ser descurado o conceito de equipa como um todo em que cada membro desempenha diferentes papéis, igualmente essenciais para o desenvolvimento integral de cada criança. Apesar desta reflexão e da compreensão da essencialidade de toda a equipa educativa para a formação da criança, o par pedagógico não promoveu a implicação das assistentes e auxiliares ao longo do processo formativo desenvolvido na sala do Pré-A da Vilarinha. Tal, se deveu, em parte à dinâmica intrínseca à própria instituição, mas, também, às formas de trabalho adotadas pela educadora cooperante. Este aspeto terá de ser entendido como factor a transformar em futuras práticas pedagógicas. A este propósito refere-se no enquadramento teórico-conceitual que a formação tem um início, mas “ (...) não termina, (...) no momento da profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir na formação contínua” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 131).

Segundo Clark & Peterson (cit. por Zabalza, 2003, p.54) a função da planificação consiste em “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino”. As reuniões de planificação surgiram como estratégia colaborativa para o desenvolvimento de planificações intencionais e ajustadas às necessidades, interesses e resultados de aprendizagem evidenciados por cada criança e pelo grupo.

As reuniões de planificação semanal foram sendo construídas de forma triádica, entre par pedagógico e educadora cooperante. A primeira reunião de planificação traduziu-se numa nova aprendizagem. Ao longo do curso de Licenciatura em Educação Básica, mais concretamente da

UC de Iniciação à Prática Profissional a construção de planificações foi sofrendo alterações. Porém, até ao mestrado o processo de planificação alicerçava-se, numa construção desenvolvida, somente, pelas estagiárias, sem o contributo da educadora cooperante. No mestrado emergiram estas reuniões promovendo-se o trabalho colaborativo. Estas reuniões conjuntas não tinham um dia específico para sucederem, aconteciam num dos três dias da semana, nos quais as estagiárias se encontravam em período de estágio profissional. Embora não tivesse preestabelecido um dia para proceder às reuniões de planificação, o par pedagógico optava por através das observações desenvolvidas, na semana anterior, identificar as necessidades e interesses do grupo de crianças. A partir dessa identificação o par pedagógico pensava em atividades para nas reuniões de planificação propor e refletir sobre a sua adequabilidade com a educadora cooperante. No decorrer das reuniões de planificação foram sendo consideradas as propostas e sugestões de atividades pedagógicas do par pedagógico e da educadora cooperante. Numa das reuniões de planificação, a educadora cooperante privilegiou uma reflexão conjunta sobre a avaliação do estado de desenvolvimento no qual se encontravam as crianças. Esta reflexão avaliativa do grupo de crianças surgiu devido ao facto de se aproximar a semana das reuniões de avaliação entre todas as educadoras dos jardins de infância do Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira. Neste sentido, refletiu-se sobre o grupo de crianças ser muito participativo e evidenciar interesse pela narração de histórias e aprendizagem de canções. Refletiu-se, também, sobre a dificuldade do grupo em cumprir as regras de participação nas atividades; em relação à motricidade fina e na identificação e representação da figura humana. Esta reflexão impulsionou o desenvolvimento da planificação semanal, para uma semana na qual o grupo de crianças encontrar-se-ia à co-responsabilidade do par pedagógico, da assistente e da auxiliar.

A partir de determinada altura as reuniões presenciais de planificação entre o par pedagógico e a educadora cooperante deixaram de ser desenvolvidas, devido a motivos alheios ao par. A metodologia de planificação passou a ser construída via correio eletrónico. A educadora cooperante preenchia as colunas referentes aos dias em que o par pedagógico não se encontrava em período de estágio. Enquanto o par pedagógico planificava as atividades, tendo em conta objetivos de desenvolvimento, necessidades, interesses e resultados de aprendizagem evidenciados pelas crianças e, também, os recursos pedagógicos necessários para o desenvolvimento das respetivas atividades. Por esta razão, o par pedagógico acabava por se restringir a planificar as suas atividades pedagógicas, sendo descuradas as atividades planeadas pela educadora cooperante. O par desconhecendo os objetivos das atividades propostas pela educadora cooperante acabava por não considerá-las em todo o processo de planificação. Através das aulas teóricopráticas e dos diálogos em seminário com a supervisora começou-se a perceber

que esse aspeto tornava a planificação incompleta, sem sentido e intencionalidade. Refletindo sobre esta mudança ficava comprometida a construção de uma planificação co partilhada, assente numa pedagogia colaborativa. Como tal, não era possível uma troca de opiniões, experiências e observações sobre as necessidades, interesses e resultados de aprendizagem do grupo de crianças entre a tríade de formação. A determinada altura o par pedagógico sentiu a necessidade de voltar à metodologia das reuniões presenciais entre a tríade de formação. Em diálogo, com a educadora cooperante, o par referiu-lhe que seria importante a reunião de planificação conjunta, na medida em que possibilitava momentos de reflexão e construção socioprofissional cooperativos. Neste sentido, tornou-se possível desenvolver, novamente, a metodologia de planificação conjunta e presencial.

Relativamente, ainda, às reuniões de planificação, prevaleceu uma dualidade. Por um lado, apresentavam-se como factor positivo por fomentar a partilha e troca de experiências e de atividades, permitindo reflexões em torno das características das crianças, dos espaços, recursos e tempos com vista à construção de atividades pedagógicas contínuas e intencionais. Por outro lado, as reuniões de planificação evidenciavam-se como aspeto menos positivo devido ao facto de, muitas vezes, as atividades resultarem da necessidade de trabalhar as épocas festivas, como no caso do painel representativo da primavera, não se centrando nas reais necessidades e interesses evidenciados pelo grupo de crianças. No caso da atividade do painel da primavera o par pedagógico procurou atribuir-lhe significado, trabalhando a necessidade de desenvolvimento da motricidade fina da maioria das crianças e, ao mesmo tempo, articulando-a com o tema do Projeto Curricular de Grupo do Pré-A da Vilarinha, “Ecoarte”, por meio da utilização de recursos recicláveis para a sua composição (cf. Anexo B. V). Além disso, o par pedagógico intitulou o painel com a expressão “Se eu fosse uma árvore...”, criando um momento de imaginação, no qual as crianças teriam a oportunidade de continuar a expressão, referindo o que queriam ser ou fazer se fossem uma árvore (cf. Anexo B. VI — Figura 1).

Após as reuniões de planificação as estagiárias procediam ao momento de transcrição das atividades que coadjuvavam os objetivos inclusivos e diagonais, com o intuito de promover aprendizagens integradas e integradoras das várias áreas de conteúdo e domínios curriculares (Anónimo, 2012). Esses momentos de transição suportaram-se no modelo de planificação partilhado pela docente da UC de PPSEP com todos os pares pedagógicos que foi sendo adaptado pelo par pedagógico. Primitivamente o par pedagógico sentiu dificuldades em organizar e descrever, de forma sucinta, as atividades pedagógicas pensadas. Para além disso, na primeira planificação os objetivos de desenvolvimento criaram algumas dificuldades ao par, nomeadamente em perceber se era necessário especificar os objetivos para cada área de

conteúdo. A supervisão institucional, promovida através dos seminários, contactos via eletrónica e reuniões possibilitou desconstruir o conceito de objetivos de desenvolvimento. As estagiárias compreenderam, pela reflexão com a supervisora institucional, que os objetivos de desenvolvimento deveriam estar articulados ao longo das planificações, prevalecendo um fio condutor. Deste modo, constatou-se que alguns objetivos de desenvolvimento foram sendo comuns ao longo do processo de planificação. O par pedagógico apercebeu-se de que seria improvável que as crianças numa só semana alcançassem tantos objetivos, além de que ao dividir os objetivos por áreas de conteúdo, estava a encarar-se as áreas de conteúdo como algo estanque e desarticulado. Os comentários da supervisora, apresentados ao longo das planificações, contribuíram para que as estagiárias encontrassem a sua própria forma de estruturar e organizar as planificações. Como tal, as áreas de conteúdo deixaram de ser especificadas nos objetivos, passando a ser especificadas ao longo da apresentação das atividades pedagógicas. A partir da terceira planificação semanal, o par pedagógico considerou que as áreas de conteúdo deveriam ser retratadas na coluna correspondente aos recursos pedagógicos. Assim, eram mencionadas as atividades que trabalham dada área de conteúdo, a gestão que seria feita do grupo, do espaço, do tempo e dos recursos materiais. É de referir que ao especificar as atividades pelas áreas não se pretendia separar as áreas, mas demonstrar que as atividades pedagógicas, na sua maioria, integravam e articulavam as várias as áreas de conteúdo. Outra das dificuldades com que o par pedagógico se deparou teve que ver o tópico concernente aos resultados de aprendizagem evidenciados. Era difícil perceber apenas em três dias de estágio se as crianças tinham desenvolvido aprendizagens. Esta situação levava a que, muitas vezes, o mencionado tópico não fosse de todo reformulado ao longo das semanas. Aliás, por vezes, a sensação que ficava era que se repetia nesse tópico o que já havia sido referido no tópico das necessidades. Em diálogos com a supervisora e com os outros pares pedagógicos, as estagiárias começaram a compreender que a repetição significava que as crianças não haviam alcançado dado objetivo. Como tal, o par pedagógico teria de encontrar outro tipo de estratégias que colmatassem esse resultado. A título de exemplo, o incumprimento das regras de comportamento foi um dos pontos transversal a todas as planificações semanais, logo, na coluna dos resultados de aprendizagem era um dos pontos que se destacava: “A maioria do grupo de crianças, demonstram, ainda, o incumprimento das regras de comportamento”. A gestão do tempo foi outro dos aspetos que foi sendo modificado ao longo do processo de planificação. Numa fase inicial as estagiárias estipulavam que às 09h00 começava o desenvolvimento da atividade pedagógica, contudo, devido ao atraso de algumas crianças optou-se por desenvolver as atividades a partir das 09h20min. Tal, alteração surgiu no sentido de não prejudicar nem as crianças que chegavam atrasadas, nem as crianças

que já se encontravam, na sala de atividades. Então, aproveitava-se esses vinte minutos para o acolhimento das crianças. Apesar das dificuldades mencionadas o par pedagógico procurou construir planificações adaptadas aos conhecimentos teóricos e enquadramento legal subjacente ao currículo da educação pré-escolar, com vista a promover uma articulação adequada entre objetivos, estratégias e avaliação (Anónimo, 2012).

Neste seguimento, os seminários emergiram como factor potenciador quando era possibilitada uma problematização das questões procedentes das práticas em contexto, nomeadamente quando era possibilitada uma interação e orientação entre supervisora e par pedagógico. No momento dos seminários eram analisados e refletidos, em tríade, os comentários desenvolvidos pela supervisora relativamente à planificação semanal construída. Esta metodologia foi sendo alterada devido às interrogações dos estagiários sobre obstáculos encontrados no centro de estágio ou, então, para o esclarecimento de dúvidas em relação à construção do relatório de estágio.

No processo de construção da planificação procurou-se estruturar projetos e atividades pedagógicas conscientes, intencionais e sequenciais. O processo de planificação sustentou-se no Projeto Curricular de Grupo (PCG) do grupo do Pré-A da Vilarinha, nas observações das crianças nas áreas de jogo definidas e rotinas diárias e nos documentos orientadores e referenciais para o educador. Assim sendo, nas planificações foram consideradas as diretrizes patentes nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) e nas metas de aprendizagem. No âmbito da UC de Investigação em educação, o par pedagógico concebeu, desenvolveu e avaliou o PCG do grupo do Pré-A, construído pela educadora cooperante. Essa construção foi desenvolvida promovendo-se uma articulação com a missão preconizada no Projeto Educativo de Escola (PEE), designadamente na promoção de uma educação para a cidadania e para um ensino de qualidade. A partir de uma análise global do PEE e de uma análise pormenorizada do PCG do Pré-A, o par pedagógico construiu as suas planificações e continuou o desenvolvimento do PCG, procurando desenvolver atividades e projetos que atendessem às necessidades e interesses do grupo de crianças. Como tal, procurou-se considerar todas as condicionantes intrínsecas ao ambiente educativo, tendo em atenção a heterogeneidade geracional; a organização do grupo; a organização prévia dos espaços e recursos; a organização do tempo e das rotinas diárias, como também a organização das interações.

O papel das crianças no processo de planificação quase não existiu, sendo esta uma das competências que deverá ser desenvolvida. O que acontecia, por vezes, na intervenção era que as estagiárias ouviam as propostas das crianças, consideravam-nas e muitas vezes colocavam-nas em prática. Ficando, assim, patente o entendimento da planificação como algo flexível e ajustado à realidade da criança. Essa flexibilidade, por vezes, era colocada em causa quando as estagiárias

sentiam a necessidade de cumprirem as rotinas diárias do grupo. Na dinâmica da educadora cooperante as rotinas assumiam um papel importante, as horas para o lanche, almoço e recreio estavam bem definidas. O par pedagógico acabou por tentar segui-las, nestes casos, o princípio da regularidade emancipava-se ao princípio da flexibilidade. Como tal, o par pedagógico com o passar do tempo de estágio foi desenvolvendo competências a este nível, compreendendo a importância da regularidade das rotinas para o bom desenvolvimento pessoal e social da criança, mas também, da flexibilidade como forma de respeitar os ritmos e estados de aprendizagem de cada criança. Atendendo ao modelo High-Scope as rotinas diárias “ (...) permitem que as crianças possam antecipar as actividades, dando-lhes segurança e controlo sobre cada momento do seu dia-a-dia” (Serra, 2004, p.58). Logo, o educador deve “ (...) prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para a criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

A observação participante praticada na sala de atividades do Pré-A da Vilarinha possibilitava, para além do que já foi referido, aceder às crenças pedagógicas e formas de trabalho adotadas pela educadora cooperante. Assim, a educadora cooperante através das interações que promovia com as crianças demonstrava-se apologista de uma pedagogia socioconstrutivista, valorizando os tempos em grande grupo, a escuta atenta e ativa de cada criança e, também, uma relação afetiva, proximal e autónoma entre todos os intervenientes educativos. A partir do momento da planificação dos projetos e atividades pedagógicas, o par pedagógico sentiu que os três dias de estágio acabavam por se restringir às suas intervenções. Neste sentido, através de um diálogo com a educadora cooperante, o par pedagógico referiu-lhe a necessidade e relevância da observação das suas práticas educativas. Encontrando-se o par pedagógico em formação profissional, o processo de observação de uma profissional com experiência prática possibilita a construção de novas aprendizagens profissionais e, inclusive, o desenvolvimento de melhores intervenções junto do grupo específico de crianças. Aliás, foi através da observação das práticas educativas da educadora cooperante, que o par pedagógico adotou a mesma metodologia mobilizada pela educadora cooperante na aprendizagem de canções. Esta reflexão levou a uma reformulação do processo de planificação das atividades pedagógicas. Num dos dias de estágio se o par pedagógico intervir-se no período da manhã, a educadora cooperante interviria no período da tarde e, vice-versa. O par pedagógico ao demonstrar interesse em observar as práticas da educadora desenvolveu “uma reflexão proactiva, (...) [no sentido de] (...) compreender novos problemas, (...) descobrir soluções e (...) orientar acções futuras” (Schön cit. por Oliveira & Serrazina, 2002, pp. 3-4).

Seguidas das planificações semanais surgiam as ações pedagógicas em contexto pré-escolar. Na primeira semana de intervenção na sala do Pré-A da Vilarinha, foi desenvolvida a atividade de construção do “boneco sementeira” enquadrada na área da formação pessoal e social, na área do conhecimento do mundo, mas sobretudo no domínio da expressão plástica. Antes da construção do boneco sementeira partiu-se do levantamento das pré-conceções das crianças sobre a temática — Sementes— e da exploração da história “Sementes de Macarrão” de Luísa Ducla Soares. Considerando que a criança como sujeito ativo na sua aprendizagem, com esta atividade pedagógica procurou-se valorizar as suas experiências de vida, como também valorizar aquilo que já sabiam sobre a temática, desenvolvendo-a de forma mais aprofundada. Em grande grupo, explorou-se o conceito de semente. As crianças conseguiram definir o que era uma semente, para que servia e identificaram algumas sementes. O par pedagógico levou alguns exemplos de diferentes tipos de sementes, dando a oportunidade de as crianças tocá-las e cheirá-las (cf. Anexo B. VI — Figura 2). Esta atividade poderia ter sido enriquecida se o par pedagógico tivesse levado alguns exemplos reais de produtos hortícolas. Isto porque uma das crianças referiu que não sabia o que era uma cebola. A auxiliar interveio, pertinentemente, indo colher à horta da escola uma cebola, permitindo que a criança observasse e ficasse a conhecer esse tubérculo. Antes do início da sessão o par pedagógico já tinha o espaço e materiais organizados pelas mesas (cf. Anexo B. VI — Figura 3). No momento da construção do “boneco sementeira”, o grupo foi dividido em pequenos grupos. Após a apresentação de um “boneco sementeira”, construído pelo par pedagógico, procedeu-se à construção dos bonecos, sendo desenvolvida por passos que foram sendo explicados, individualmente, aos pequenos grupos (cf. Anexo B. VI — Figura 4). No final da construção, cada pequeno grupo pôde atribuir um nome ao seu boneco. Os nomes foram escritos no quadro e uma criança de cada grupo pôde reproduzir para o seu prato o nome do seu “boneco sementeira” (cf. Anexo B. VI — Figura 5). O grande grupo escolheu o local para colocar os “bonecos sementeira”, refletindo-se sobre a essencialidade da luz para o processo de germinação (cf. Anexo B. VI — Figura 6). Neste momento a organização e a gestão do grupo não foi a mais correta, verificando-se que nem todas as crianças participaram ativamente na construção do boneco, fazendo com que a dispersão imperasse (cf. Anexo A. IV). Talvez se fosse um trabalho individual, todas as crianças retirassem significado da atividade. No entanto, ficava por desenvolver nas crianças competências de trabalho cooperativo. Esta atividade foi a primeira na qual o par pedagógico foi observado e comentado pela supervisora institucional, sendo sustentada num guião de pré-observação construído e enviado, previamente, à mesma (cf. Anexo A. VI). Esse guião possibilitou que o par pedagógico refletisse sobre a atividade que seria promovida em contexto educativo.

Os guiões de pré-observação encarados como estratégia de formação reflexiva despontaram como continuidade das planificações semanais. A globalidade dos tópicos estruturados do guião de pré-observação encontrava-se, intimamente, relacionados com os tópicos abordados nas planificações semanais. Assim sendo, através do guião de pré-observação era possibilitado ao par pedagógico o desenvolvimento de uma reflexão retrospectiva e, ao mesmo tempo, prospetiva. Uma reflexão retrospectiva, a partir do momento em que as estagiárias, recorrendo-se, da planificação semanal, desenvolviam tópicos como a síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentavam a atividade pedagógica; as áreas e domínios de conteúdo predominantes; a definição dos objetivos da atividade pedagógica e, também, a definição e fundamentação das estratégias e recursos pedagógicos que seriam mobilizados no decorrer da atividade pedagógica. A reflexão prospetiva apoiava-se em dois tópicos, designadamente o tópico relacionado com a previsão e resolução das dificuldades que pudessem emergir ao longo do desenvolvimento da atividade pedagógica e o tópico referente ao que se considerava relevante ser observado, pela supervisora, nessa atividade e o porquê dessa relevância. No final da atividade pedagógica observada era promovido um diálogo entre supervisora e par pedagógico. Neste momento, convergia uma reflexão retrospectiva e prospetiva, triádica, em relação ao desenvolvimento da atividade. Deste modo, tanto o par pedagógico como a supervisora partilhavam as suas opiniões e sentimentos decorrentes da atividade promovida no contexto educativo. Era, então, possibilitada uma análise do que foi feito, das potencialidades e das dificuldades evidenciadas pelo par pedagógico, como também uma análise do que deveria ser feito, numa prespetiva de melhorar futuras intervenções pedagógicas. No caso em concreto do guião de pré-observação relativo à construção do “boneco sementeira” no diário formativo são refletidas as dificuldades e pontos fortes resultantes da atividade sendo, também, apresentadas atividades alternativas em torno do conceito de semente (cf. Anexo A. IV).

O diário formativo apresentou-se, assim, como meio de reflexão que permitiu desenvolver reflexões sobre o que foi conseguido, como foi conseguido, o que deveria ter sido conseguido, como se poderia conseguir e, sobretudo, as aprendizagens construídas. O cariz mais pessoal do diário formativo possibilitou um processo de autoavaliação e, ao mesmo tempo, uma descrição e análise reflexiva sobre o conjunto de acontecimentos que tiveram lugar no desenvolvimento dos projetos/atividades pedagógicas desenvolvidas na sala do Pré-A da Vilarinha.

Ao longo da segunda semana de intervenção pedagógica decorreram as reuniões de avaliação. Todos os pares pedagógicos em cooperação com as educadoras pertencentes ao Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira reuniram-se na EB/JI da Vilarinha. Procedeu-se, assim, à reunião de avaliação de cada grupo de crianças. A presença dos pares pedagógicos nesta

reunião promoveu o contacto de futuros profissionais de educação com uma realidade que será a sua num futuro próximo. Para além disso, a reunião de avaliação permitiu estabelecer relações proximais com as educadoras cooperantes e até com as educadoras cooperantes das outras instituições, mas também, permitiu um melhor conhecimento de cada grupo, a sua evolução e os projetos em que estão ou estiveram envolvidos. Nesta semana, devido às reuniões de avaliação o grupo de crianças ficou à co responsabilidade do par pedagógico, da assistente e da auxiliar. Na reunião de planificação com a educadora cooperante, as atividades pedagógicas propostas pelo par pedagógico, tinham já em consideração as necessidades e interesses evidenciados pelas crianças (cf. Anexo A. II). Como tal, desenvolveram-se atividades enquadradas nas três áreas de conteúdo, sendo mobilizados e desenvolvidos alguns domínios curriculares. O interesse evidenciado pelo grupo pelas canções fez com que fosse promovida uma atividade de expressão musical, através da aprendizagem da letra da canção “Touro e Passarinho”. A atividade de dramatização de uma história em B.D surgiu devido ao interesse do grupo pela narração e dramatização de histórias.

O momento da dramatização da história em B.D, “Caracolinhos de Ouro e os Três Porquinhos”, apresentou-se como um momento revelador da importância do papel ativo da criança na construção das suas aprendizagens e no processo de desenvolvimento das atividades pedagógicas. Na dramatização da história, desenvolvida pelas estagiárias, as personagens foram representadas através de fantoches de dedo (cf. Anexo B. VI — Figura 7). Após a dramatização da história, uma das crianças mencionou que faltava uma personagem, nomeadamente a mãe da Caracolinhos. Mencionou, ainda, que faltava a casa dos três porquinhos e que poderia ser representada pela caixa na qual o par pedagógico havia trazido os fantoches de dedo. Neste sentido, o par pedagógico ouviu as sugestões das crianças e reformulou a planificação que havia sido planeada (cf. Anexo A.II). As crianças puderam construir o fantoche representativo da mãe, pintar a casa e votar democraticamente no fantoche que representaria a mãe da Caracolinhos (cf. Anexo B. VI — Figura 8 e 9). Numa fase posterior, com o apoio do par pedagógico, procedeu-se à dramatização da história pelas crianças, em pequenos grupos. Na falta de um fantocheiro, adequado à estatura do par pedagógico, optou-se por uma mesa. A organização da dramatização em grupos criou a confusão. As crianças distraíam-se, brincando com a mesa e nem todas participaram de igual forma na dramatização. A dramatização deveria ter sido desenvolvida a pares e deveria ter sido substituída a mesa pelo fantocheiro existente na sala de atividades.

Na sequência destas atividades como forma de consolidar as aprendizagens construídas desenvolveu-se uma atividade de invenção de uma história em banda desenhada. As estagiárias suportaram-se de um conjunto diferente de imagens, cada criança teve a oportunidade de

escolher uma imagem e dar continuidade à história. Durante este processo as crianças foram evidenciando algumas dificuldades em inventar uma história. O par pedagógico não mobilizou corretamente o conceito de BD, ao colocar apenas uma imagem em cada cartão. Tratou-se, antes, da invenção de uma história sequencial suportada num conjunto de imagens isoladas, razão que poderá ter causado a dificuldade da criança em inventar uma história. O papel desempenhado pelo par pedagógico foi de orientação, sendo dada liberdade de imaginação e criação às crianças. Importou, pois, que atividade se traduzisse num momento significativo para cada criança. O que se tentou fazer foi com que a história que ia sendo inventada fosse recapitulada a cada imagem escolhida, para que as crianças se identificassem e atribuíssem sentido à mesma. No final as crianças atribuíram um nome à história e tiveram a oportunidade de eleger o local para expô-la (cf. Anexo B. VI — Figura 10).

Refletindo sobre a semana de avaliações, na sala do Pré-A estiveram presentes quase todas as crianças. Como tal, não foi de todo simples orientar as atividades devido ao estado de agitação no qual se encontravam as crianças. O facto de a educadora cooperante não se encontrar presente contribuiu para uma certa desordem. Em cooperação com a auxiliar e assistente procurou-se criar estratégias que os acalmassem, muitos deles estavam, efetivamente, interessados nas atividades, mas a desordem acabava por imperar. No entanto, a estagiária sentiu que estes contratemplos e erros contribuíam para compreender a indispensabilidade da reflexão antes da ação, prevendo as dificuldades e possíveis formas de as colmatar, daí a relevância representativa dos guiões de pré-observação.

A terceira semana de planificação apresentou-se como mote que impulsionou o par pedagógico para a construção de um perfil profissional e de uma metodologia de trabalho. Nas aulas teóricopráticas de PPSEP foi possibilitada a análise de diferentes modelos curriculares. Segundo Oliveira-Formosinho (1998, p.12) os modelos curriculares traduzem-se num “ (...) poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática”. Atendendo às OCEPE (Ministério da educação, 1997) e às características específicas do ambiente educativo, o par pedagógico adotou nas suas ações uma metodologia de trabalho por projetos. Esta metodologia representou a base de todo o trabalho desenvolvido em contexto, articulando-se princípios e fundamentos de outros modelos curriculares, igualmente, de orientação socioconstrutivista. Como tal, com as observações desenvolvidas em contexto educativo tornou-se possível identificar as necessidades e interesses evidenciados pelas crianças; planificar atividades pedagógicas que tivessem em consideração essas necessidades e interesses; desenvolver as atividades pedagógicas planeadas no contexto educativo, bem como consolidar e divulgar as aprendizagens à restante comunidade educativa. Por meio desta metodologia de projeto foi sendo promovida uma pedagogia de escuta,

centrada nos tempos de trabalho individuais, mas, sobretudo, nos tempos de trabalho em grande grupo e trabalho em pequenos grupos. Assim sendo, as crianças puderam escolher, decidir e falar sobre o que estavam a fazer como “ (...) aprendizes activos” (Hohmann & Weikart, 2009, p.50).

A situação desencadeadora do Projeto Animais Marinhos prendeu-se com o projeto da floresta tropical promovido pela educadora cooperante, antes da presença do par pedagógico. A educadora cooperante solicitou ao par que continuasse a temática do mundo animal, mas sobre os animais marinhos. A primeira fase do projeto consistiu na definição do problema, nomeadamente através do levantamento das preconcepções do grupo de crianças promoveu-se um diálogo, em grande grupo, em torno do que as crianças pensavam saber e o que queriam saber sobre os animais marinhos. As crianças evidenciaram dificuldades em compreender o pretendido com as questões. Deste modo, o par pedagógico reformulou as questões, perguntando-lhes qual o animal marinho que gostavam de conhecer melhor e o que já sabiam ou queriam saber sobre esse animal. Seguidamente procedeu-se ao momento do registo gráfico da atividade, subdividindo-se o grupo. Um dos subgrupos ficou responsável pelo registo do que pensamos saber (desenho do animal marinho) e o outro pelo registo do que pensamos ou queremos saber (cf. Anexo B. VI — Figura 11 e 12). Esta divisão em subgrupos fez com que não constasse quer numa quer noutra cartolina o registo desenvolvido por todas as crianças dos seus animais marinhos e aquilo que pensavam ou queriam saber sobre os mesmos. Esta situação levou a que na posterior leitura dos registos, a maioria das crianças se esquecesse ou qualquer era o animal marinho que tinha de pesquisar ou que informação em concreto queria saber ou comprovar. O que deveria ter sido desenvolvido era uma troca, ou seja, o subgrupo que estava a registar o animal marinho que iria pesquisar trocava com o subgrupo que estava a registar as informações a pesquisar sobre esse animal. Neste seguimento foi explicado às crianças que teriam de em casa, com a ajuda dos familiares procederem à recolha de informações sobre o animal marinho que lhes coube. Deste modo, o par pedagógico procurou promover a participação dos pais, ainda que indiretamente, na vida escolar dos seus educandos. Na semana seguinte, deu-se continuidade a esta atividade. Foram apresentadas e refletidas, em grande grupo, as informações recolhidas sobre os animais marinhos. No entanto, aconteceu que as crianças ora tinham realizado a pesquisa, mas desconheciam o seu conteúdo, ora não tinham trazido qualquer informação (cf. Anexo B. II — Semana de 16 a 20 de abril). Prevendo esta situação, refletindo antes da ação, o par pedagógico acompanhou-se de algumas pesquisas enquanto a educadora cooperante levou alguns livros sobre animais marinhos. O par pedagógico apoiou as crianças na apresentação do seu animal marinho e suas características principais. A ausência de pesquisas desenvolvidas pelas crianças e a sua compreensão dessas pesquisas prejudicou o momento seguinte da atividade, no qual foram

construídas tabelas com informações relativas aos animais marinhos (cf. Anexo B. VI — Figura 13). As crianças foram divididas em dois subgrupos, ficando cada estagiária a orientar um subgrupo. Este momento em pequenos grupos causou a dispersão: enquanto uma criança preenchia a tabela colando a fotografia do seu animal marinho e escrevia o nome do mesmo, por sua vez a estagiária escrevia as características. Neste momento, as crianças tiveram um papel mais passivo o que causara a dispersão. Para além da prévia pesquisa sobre os animais marinhos, realizada pelo par, faltou a criação de outras atividades que mantivessem as crianças envolvidas e motivadas. Esta questão da organização do grupo foi sendo um problema que o par pedagógico procurou colmatar, planeando atividades complementares que permitissem à criança optar por uma das atividades. Contudo, se em grande grupo era complicado fazer com que as crianças respeitassem as regras de comportamento, em pequenos grupos tornava-se numa tarefa complicadíssima, mesmo com as atividades complementares previstas. O preenchimento das tabelas poderia ter sido feito, em grande grupo, no entanto, o par pedagógico considerou que os tempos em pequeno grupo permitiam uma maior troca de experiências. À semelhança da leitura dos registos construídos nas cartolinas, procedeu-se a um momento de consolidação das aprendizagens, em grande grupo, através da leitura e interpretação da tabela das informações recolhidas sobre os animais marinhos. Ao contrário do planeado, a leitura e interpretação das tabelas não foi apresentada por subgrupos, mas individualmente. Apesar das dificuldades encontradas ao longo da atividade, o momento da leitura e interpretação das tabelas revelou as aprendizagens construídas pelas crianças e os significados que lhe atribuíram.

No âmbito do Projeto Animais Marinhos foram sendo desenvolvidas outras atividades. Promoveram-se, então, atividades enquadradas no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Assim sendo, desenvolveram-se atividades de leitura e exploração de textos narrativos como a história “O Nadadorzinho” de Leo Lionni e a história “A Pequenina Sereia” de Laura Graham. Ainda, neste domínio foi sendo explorado o texto poético através da leitura e exploração do poema “O Mar de Lalau e Laurabeatriz”; do poema “Pescaria” e do poema “Barquinho de papel” (cf. Anexo B. II — Semana de 16 a 20 de abril). Para o desenvolvimento destas atividades foram utilizados recursos pedagógicos diversos, sendo articuladas as várias áreas e domínios. Assim, compreendeu-se a educação pré-escolar “ (...) como um processo de aprendizagem intencional e sistemático, [tornando-se] fundamental considerar a articulação, integrada e global, das áreas de conteúdos, incluindo a articulação entre os domínios e subdomínios intrínsecos a cada área” (Ministério da Educação, 1997, p.15). No momento da leitura e exploração do poema “Pescaria”, foram utilizadas as novas tecnologias de informação, nomeadamente a audição do poema gravado através do computador. Ao mesmo tempo, o par

pedagógico questionava as crianças sobre o vocabulário que desconheciam, explicando-lhes os significados de determinadas palavras. Além desta metodologia o par procurou diversificar as estratégias de leitura e exploração das histórias e poemas, como por exemplo, na leitura e exploração do poema “Barquinho de papel” recorreu-se à exposição de um conjunto de imagens, gestos e objetos relacionados com expressões referidas ao longo do poema (cf. Anexo B. II — Semana de 16 a 20 de abril e Anexo B. VI — Figura 14). A partir desta atividade poderia ter sido abordada a área do conhecimento do mundo, nomeadamente as ciências, explorando-se o conceito de fluabilidade dos objetos.

Na sequência do Projeto Animais Marinhos foi, também, mobilizado o domínio da expressão motora explorando-se a atividade de jogos tradicionais, relacionados com o mar, no polivalente da instituição. A organização do grupo não foi a adequada. Todo o grupo desenvolveu os mesmos jogos ao mesmo tempo. Possivelmente, se as crianças tivessem sido divididas em pequenos grupos a dinamização dos jogos teria sido uma atividade conseguida. As crianças ao longo da atividade não respeitaram as regras de comportamento. Foi muito difícil, mesmo com o apoio da educadora e auxiliar, acalmar as crianças, fazê-las ouvir e respeitar as regras dos jogos. Mesmo recorrendo a estratégias como o jogo do silêncio e da estátua, só apenas por segundos se mantinham sossegados. Este comportamento das crianças durante a atividade impulsionou o desenvolvimento de uma reunião, sendo questionadas as crianças sobre o seu comportamento. No decorrer desta reflexão, a MC referiu que na sua antiga sala existia uma tabela na qual colocavam carinhas de acordo com o seu comportamento. Esta intervenção da MC despertou o par pedagógico para os possíveis benefícios da construção de uma tabela de comportamento, como forma de promover o cumprimento das regras de comportamento na sala. Neste seguimento, foi planeada e desenvolvida uma atividade pedagógica intitulada de Assembleia “Aprender a ser” (cf. Anexo A. III). Como forma de tornar esta atividade numa aprendizagem significativa e, ao mesmo tempo, lúdica para as crianças, dramatizou-se uma história, inventada pelo par pedagógico, através do recurso a fantoches. As crianças eram, de forma implícita, as personagens principais da história, isto é, a história falava sobre o comportamento do grupo de crianças do Pré-A da Vilarinha (cf. Anexo A. III). Ao longo da dramatização as crianças foram sendo questionadas, participando ativamente na dramatização da história que servira, posteriormente, para a apresentação da tabela de comportamento, construída pelo par pedagógico. A tabela estava estruturada de forma similar ao quadro de presenças, sendo mobilizada para a assembleia de grupo (cf. Anexo B. VI — Figura 15). Apostando-se, numa educação sequencial e contínua, este momento foi desenvolvido em todos os dias da semana, inclusive, nos dias em que o par pedagógico não se encontrava em período de estágio

profissional. Como tal, desenvolveu-se um trabalho em equipa entre educadora cooperante e par pedagógico.

A assembleia geral foi uma das estratégias adotadas pelo par pedagógico, tendo como instrumento de pilotagem a tabela de comportamento. Num processo democrático, em grande grupo, cada criança referia qual a carinha que se adequava ao comportamento que teve, explicando o porquê (cf. Anexo B. VI — Figura 16). As restantes crianças levantavam o dedo caso concordassem. Era aqui que o problema imperava, as crianças não conseguiam justificar com argumentos plausíveis o porquê das suas opiniões, revelando o critério da amizade como factor preponderante. A autoproposta do MT, em orientar o processo de voto na assembleia apresentou-se como estratégia que poderia representar a atribuição de sentido e significado àquele momento de reunião e que as crianças comesçassem a encará-lo como momento de reflexão no sentido da mudança de comportamentos (cf. Anexo B. VII — Gravação 1). No entanto, este papel ativo possibilitado às crianças não foi suficiente para contrariar os problemas de comportamento. Numa das análises mensais da tabela de comportamento o par pedagógico questionou as crianças sobre o porquê de dados retângulos da tabela se encontrarem em branco (cf. Anexo B. VI — Figura 17). As crianças referiram que era devido às faltas, então, as estagiárias propuseram a criação de um símbolo que representasse essas faltas (cf. Anexo B. VI — Figura 18). Esta tabela teve um efeito inesperado tendo surgido a competição na contagem do número de caras de cada criança. O momento de assembleia geral, no qual se esperava colmatar a necessidade de desenvolvimento da área de formação pessoal e social, revelou-se como factor motivador de um sentido competitivo e não de um momento reflexivo.

A situação desencadeadora do projeto Os Meios de Transporte foi a atividade de levantamento das préconceções sobre os meios de transporte aquáticos, no âmbito do Projeto Animais Marinhos. O problema emergente desta ação em contexto educativo teve que ver com a necessidade evidenciada pelas crianças em conhecer e identificar as denominações dos diferentes tipos de transporte. Desenvolveu-se uma atividade de levantamento das préconceções sobre os meios de transporte que as crianças conheciam, sendo questionados sobre o que pensavam saber e o que queriam saber sobre a respetiva temática. A globalidade das crianças conseguia mencionar o nome de transportes, porém, não conseguiam ou pronunciar corretamente determinadas nomenclaturas como aéreos ou compreender a divisão dos transportes terrestre em rodoviários e ferroviários. No âmbito da UC de Didática da Matemática desenvolvida no 1.º semestre do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi construído um trabalho em torno da forma de trabalhar o domínio da organização e tratamento de dados na educação pré-escolar. Esta aprendizagem despertou o par pedagógico para o

desenvolvimento de uma atividade enquadrada no domínio da matemática, designadamente no domínio da organização e tratamento de dados. Após o levantamento das préconcepções as crianças foram questionadas sobre o meio de transporte que mais gostavam e uma das estagiárias registou no quadro as preferências mencionadas. Foi explicado à criança que com aquela informação se iria construir um pictograma. O par pedagógico procedeu, incorretamente, nesta atividade, verificando-se as dificuldades das crianças na compreensão desta atividade. Primeiramente na fase da recolha de dados a criança é que deveria ter escolhido a forma de recolha e organização dos dados, como forma de se promover a análise, discussão e reflexão das diferentes estratégias e propostas a adotar. A partir do momento em que o par designou o tipo de gráfico que se iria trabalhar as crianças não só não conseguiram pronunciar de forma correta a palavra pictograma, como também não compreenderam o seu significado. Tentou-se desconstruir o conceito relacionando-o com vivências do quotidiano das crianças na sala de atividades. No momento da organização dos dados, o par pedagógico levou papel de cenário e as fotografias com as caras das crianças. No papel já se encontrava uma linha na horizontal. O momento de representação gráfica dos meios de transportes foi sendo desenvolvido pelas crianças que se autopropunham para desenhar (cf. Anexo B. VI — Figura 19). Em grande grupo, cada criança, com o apoio da estagiária, teve a oportunidade de colar a sua fotografia acima da linha na horizontal e na vertical, no local correspondente ao meio de transporte que mencionou preferir (cf. Anexo B. VI — Figura 20). A atribuição de um título para o pictograma foi sugerida pelo par e as crianças concordaram com a designação de “Os Meios de Transporte Que Mais Gostamos” (cf. Anexo B. VI — Figura 21). Esta atividade teve continuidade, analisando-se e interpretando-se o pictograma construído. Levantaram-se algumas questões às crianças, entre elas quantos votos tinham cada meio de transporte? Através desta questão compreendeu-se que as crianças realizavam contagens unitárias, revelando dificuldades em realizar operações de subtração. A escolha do local para expor o pictograma, foi feita envolvendo ativamente a criança.

No seguimento do Projeto Os Meios de Transporte, como forma de consolidar aprendizagens, foi promovida uma apresentação em PowerPoint relacionada com os Meios de transporte, acompanhada de imagens de alguns meios de transporte. Esta atividade foi a primeira que a estagiária foi observada, individualmente, pela supervisora institucional (cf. Anexo A. VII). O guião de pré-observação evidenciou-se como espaço reflexivo, que possibilitou que a estagiária compreende-se que a animação não estaria adequada para o grupo de crianças. Refletindo antes da ação, a estagiária construiu uma apresentação em PowerPoint. Para além da preocupação em preparar os espaços e recursos necessários para o desenvolvimento da atividade, através do guião a estagiária conseguiu prever dificuldades e estratégias para as contrariar. Sabendo-se à priori

que o grupo tinha dificuldades em cumprir as regras de participação, foi-lhes referido, antes da atividade, que se pretendessem falar teriam de colocar o dedo no ar, esperando pela sua vez. No momento do acolhimento foi promovido um diálogo no qual as crianças puderam comunicar as novidades, mobilizando-se este espaço comunicativo para recordar o que foi feito no dia anterior. Este diálogo acabou por ser uma estratégia de previsão do atraso de determinadas crianças, como também para prepará-las para a atividade pedagógica. No entanto, a atividade foi interrompida a meio, porque algumas crianças chegaram atrasadas, aproveitando-se esse atraso para que as restantes crianças explicassem o que estavam a desenvolver. Posteriormente iniciara-se o levantamento das préconceções, no qual as crianças puderam partilhar as suas experiências e conhecimentos acerca da temática. As crianças não conseguiam identificar e pronunciar corretamente termos como terrestres (rodoviários e ferroviários), aquáticos, aéreos. A estagiária foi tentando simplificar esses conceitos com exemplos concretos (cf. Anexo B. II — Semana de 30 de março a 04 de maio). O facto de a estagiária ter dinamizado a atividade através do recurso ao PowerPoint e imagens fez com que as crianças se mantivessem motivadas e interessadas na atividade (cf. Anexo B. VI — Figura 22 e 23). Por fim, foi desenvolvido um momento de registo gráfico, no qual as crianças evidenciaram as aprendizagens construídas. Por exemplo, a SS tentou desenhar uma bicicleta como era antigamente (cf. Anexo B. VI — Figura 24).

O projeto Corpo Humano teve como situação desencadeadora a análise dos registos gráficos das crianças, nomeadamente da representação da figura humana. A definição do problema relacionou-se com o facto de algumas crianças, mais concretamente a CS, o GL, o VC, o ES e o DC nos seus desenhos evidenciarem dificuldades em representar a figura humana (cf. Anexo B. VI — Figura 25). No âmbito deste projeto foram promovidas atividades pedagógicas enquadradas nas três áreas de conteúdo e nos vários domínios curriculares. As atividades desenvolvidas foram o levantamento das préconceções sobre o corpo humano; o Jogo “Os Sentidos”; a exploração da canção, “Cabeça, Ombros, Joelhos e Pés”; o Corpo Humano e a Matemática e, por fim, a dinamização do jogo “Corp’arte”. No levantamento das préconceções, o par pedagógico centrou-se, sobretudo, na identificação das partes externas do corpo humano. Este incidente fez com que na dinamização do Jogo “Os Sentidos” as crianças evidenciassem dificuldades em identificar e reconhecer as partes internas do corpo humano. Na atividade da aprendizagem da canção, as crianças demonstraram-se motivadas, sendo que a aprendizagem da coreografia, inerente à respetiva canção, fez com que as crianças se implicassem mais na atividade. Na atividade do Corpo Humano e a Matemática, existiam um conjunto de imagens representativas dos cinco órgãos dos sentidos (cf. Anexo B. VI — Figura 26). As crianças tinham de formar sequências. A maioria das crianças demonstrou-se familiarizada com esta atividade,

porém, a CS evidenciou dificuldades em construir as sequências. A estratégia adotada foi através de questões orientadoras levar a respectiva criança a formar sequências com as imagens na vertical, visto que para ela formar a sequência das imagens na horizontal estava a ser um processo abstrato. Enquanto isso as restantes crianças dispersavam. Fica a questão: Como respeitar ritmos de aprendizagem diferentes e princípios de diferenciação, sem prejudicar o sucesso de todos? Por último, a atividade da dinamização do jogo “Corp’arte”, foi sendo adiada devido a atividades desenvolvidas na instituição educativa. Para além de esta atividade ter sido adiada, similarmente, a organização do grupo e o desenvolvimento da mesma foi sendo alterado, de acordo com o tempo e espaço disponíveis (cf. Anexo A. V).

A situação desencadeadora do projeto Os Nossos Sentidos despontou no decorrer do projeto Corpo Humano. A maioria das crianças evidenciou dificuldades em identificar os órgãos dos cinco sentidos e pronunciar corretamente os termos específicos correspondentes a cada órgão. Desta forma, foram explorados os cinco sentidos. Para a exploração do sentido da visão foram promovidas duas atividades, designadamente o levantamento dos conhecimentos prévios do grupo de crianças acerca do sentido da visão e a construção de lupas (cf. Anexo B. VI — Figura 27). No momento dos conhecimentos prévios, promoveu-se uma atividade baseada na vivência de uma experiência concreta, na qual as crianças vendadas, colocando-se na posição de um cego, tinham de identificar cheiros, texturas e sons (cf. Anexo A.V). Esta atividade revelou a flexibilidade das planificações desenvolvidas, bem como a pertinência da implicação direta das crianças nas atividades (cf. Anexo B. VI — Figura 28). Na construção das lupas as crianças evidenciaram a necessidade de desenvolvimento da motricidade fina, tiveram dificuldades no recorte do cartão (cf. Anexo A. V). Após a construção das lupas com o apoio da estagiária, individualmente, cada criança colocou a sua lupa no seu portfólio formativo (cf. Anexo B. VI — Figura 29). Este momento começou a acontecer devido à aprendizagem proporcionada nas aulas teóricopráticas de que o portfólio só é um processo formativo se as crianças tiverem um papel ativo na sua construção e processo de documentação pedagógica. Para a exploração da audição desenvolveram-se duas atividades: a exploração da canção “A Nossa Orquestra” e a construção de instrumentos musicais. A primeira atividade foi dinamizada pela estagiária, sendo observada pela supervisora. Com esta atividade a estagiária revelou não ter tido em consideração a heterogeneidade e, sobretudo, o estado de desenvolvimento das crianças. Traduziu-se, numa atividade muito complexa, pelos diferentes elementos implicados quase de forma amontoada. As crianças não conseguiram, num curto espaço de tempo, memorizar a letra da canção, bater as três palmas e emitir os sons correspondentes a cada instrumento referido na letra da canção (cf. B. I — 10.ª Planificação). Na atividade de construção de instrumentos musicais, através do trabalho a

pares, as crianças criaram o seu instrumento musical e apresentaram-no ao grande grupo (cf. Anexo B. VI — Figura 30 e 31). Estes instrumentos foram posteriormente utilizados para acompanhar a canção “ A Nossa Orquestra”. Com o acompanhamento dos instrumentos musicais as crianças demonstraram terem memorizado parte da letra da canção, revelando o significado e sentido que atribuíram às atividades. Esta canção foi, posteriormente, apresentada a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente ao 1.º e 4.º ano de escolaridade, promovendo-se o pressuposto de uma aprendizagem em espiral (cf. Anexo B. II — Semana de 11 a 15 de junho e Anexo B. VII — Gravação 2). Este momento de articulação entre diferentes níveis de educação/ensino aconteceu, apenas, nesta atividade de expressão musical. Será esta uma das competências profissionais e pessoais a desenvolver, devido à sua relevância para a criança enquanto pessoa social, mas também, para uma a proximidade da criança com um futuro momento de transição de escolaridade. A exploração das propriedades dos objetos e a “Caixa Misteriosa” foram atividades decorrentes da exploração do tato (cf. Anexo B. VI — Figura 32). A caixa criou o mistério, despertando a atenção das crianças, revelando-se como estratégia motivadora e estimulante do desenvolvimento da curiosidade da criança. E, também, como atividade proporcionadora da sensibilidade tátil experimentada pelo toque de diferentes tipos de materiais (cf. Anexo B. II — Semana de 28 de maio a 01 de junho e Anexo B. VI — Figura 33). Por fim, no âmbito da exploração do paladar foi desenvolvida uma atividade relacionada com a importância da alimentação saudável. O par pedagógico promoveu um diálogo, em grande grupo, em torno do conhecimento da roda dos alimentos. Após o diálogo foi construída a roda dos alimentos com o recurso ao recorte de imagens de revistas de alimentação, como forma das crianças assumirem um papel ativo e significativo na sua construção (cf. Anexo B. II — Semana de 11 a 15 de junho e Anexo B. VI — Figura 34, 35 e 36). Com a preparação e a ida ao supermercado promoveu-se a vivência de situações quotidianas, proporcionando-se o contacto da criança com a lista de compras, lista de tarefas, o dinheiro e a deslocação ao espaço exterior (cf. Anexo B. VI — Figura 37, 38, 39, 40 e 41). Através desta atividade procurou-se promover as potencialidades que o meio envolvente pode oferecer para a construção de aprendizagens sobre o mundo. Com o registo gráfico das frutas e respetiva quantidade, tornou-se possível analisar as formas de representação das crianças e o seu estado de desenvolvimento no domínio da matemática (cf. Anexo B. II — Semana de 11 a 15 de junho e Anexo B. VI — Figura 42 e 43). A confeção da salada de frutas contou com a presença de uma nutricionista, a mãe da SM. O par pedagógico, inicialmente, por carta e depois via telefónica convidou a respetiva mãe para participar na atividade. A participação da mãe centrou-se no diálogo com as crianças e no apoio para a confeção da salada de frutas, não sendo promovida uma relação mais próxima entre a

mesma e o par pedagógico (cf. Anexo B. II — Semana de 11 a 15 de junho e Anexo B. VI — Figura 44 e 45). Este momento de relação com membros da família das crianças, por iniciativa das estagiárias, tornou-se num momento pontual. Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.15) a articulação com as famílias favorece a “ (...) a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Para além disso, assumindo a família e o profissional da educação um papel preponderante na formação da criança urge um processo de construção co participada e dinâmica que valorize as relações de cooperação entre estes dois agentes educativos. Assim sendo, o par pedagógico terá de desenvolver de forma mais profícua estas relações, com vista ao desenvolvimento integral e integrado da criança.

Uma das aulas teóricopráticas contou com a presença de uma educadora que apresentou à turma a sua metodologia de trabalho por projeto adotada na sua sala de atividades. A educadora revelou-se defensora do Movimento da Escola Moderna (MEM), mas referiu não descurar princípios de outros modelos curriculares. Um dos instrumentos de pilotagem que apresentou e explicou foi o diário de grupo. As estagiárias mobilizaram essa aprendizagem para o seu contexto educativo. Foi explicado às crianças que nesse diário tinha de ser construída uma tabela, na qual tinha de constar os seguintes tópicos: O que gostei/O que não gostei/O que fiz/O que quero fazer. A construção da tabela foi desenvolvida por duas crianças, numa folha em branco. Sob orientação da estagiária as crianças organizaram o espaço da tabela construindo quatro colunas, enquanto uma das crianças ia filmando o processo de construção (cf. Anexo B. VII — Gravação 3). Apostou-se, então, numa aprendizagem socioconstrutivista na qual a criança assumiu-se como construtora da sua própria aprendizagem e a estagiária como mediadora ativa do processo de aprendizagem da mesma. Porém, as restantes crianças, numa posição mais passiva, observavam o processo de construção. O registo dos tópicos foi desenvolvido por outras crianças. A estagiária escrevia e a criança reproduzia copiando, promovendo-se assim o reconhecimento das letras e a exercitação da escrita (cf. Anexo B. II — Semana de 28 de maio a 01 de junho). Numa fase seguinte, apenas algumas crianças tiveram a oportunidade de preencher as colunas (cf. Anexo B. VI — Figura 46). Isto porque pretendia-se que as crianças sentissem a necessidade e interesse de, autonomamente registar o que pretendessem atendendo aos tópicos referenciados. Ao longo deste dia, algumas crianças evidenciaram interesse em registar algo no diário de grupo, mas não tinham autonomia para o fazer sozinhas (cf. Anexo B. VI — Figura 47). Este diário surgiu com o intuito de promover a autonomia das crianças e, simultaneamente, de o par pedagógico aceder, diretamente, àquilo que as crianças queriam ainda fazer, podendo emergir novos projetos ou atividades particulares. Deste modo, com este instrumento de

pilotagem o par pedagógico pretendeu dar a oportunidade de a criança participar “ (...) real e genuinamente na decisão de desenvolver [um dado] projecto (...) ” (Silva, 1998 cit. por Katz, 1998, p.102). As crianças registaram o interesse em trabalhar com o barro e desenvolver atividades de pintura. Na sequência do projeto Animais Marinhos e atendendo ao interesse pelo trabalhar em barro foi desenvolvida uma atividade de construção de animais pertencentes ao oceano ártico com recurso à pasta de modelagem (cf. Anexo B. II — Semana de 04 a 08 de junho e Anexo B. VI — Figura 48 e 49). A atividade de pintura foi promovida através da atividade de exploração do paladar, no âmbito do projeto Os Nossos sentidos (cf. Anexo B. II — Semana de 11 a 15 de junho). Possivelmente, a intencionalidade do diário de grupo não foi conseguida visto que deveria ter sido um instrumento de pilotagem introduzido mais cedo, para que as crianças interiorizassem o seu propósito.

Como forma de privilegiar o trabalho em equipa foram planeadas duas atividades de articulação. Uma das atividades planeadas foi a articulação entre os jardins-de-infância afetos ao agrupamento. Esta atividade foi proposta pelas educadoras consistindo na dinamização de jogos tradicionais, no parque da cidade, ligados a histórias de encantar. A intenção era promover a proximidade entre as crianças dos diferentes jardins-de-infância e o trabalho colaborativo. Os pares pedagógicos a cooperar com duas das instituições do agrupamento, planearam as atividades e apresentaram-nas, em reunião, às educadoras cooperantes. Esta atividade de articulação não aconteceu devido a um conjunto de constrangimentos, entre eles, o estado do tempo. Por sua vez, a atividade de articulação entre os pares pedagógicos em cooperação no JI da Vilarinha desenvolveu-se com o grupo de crianças das duas salas. Os pares pedagógicos propuseram a articulação às educadoras cooperantes, apresentando-lhes a proposta de atividade. A atividade foi observada pela supervisora, assim sendo, foi construído, previamente, o guião de pré-observação, em colaboração, pelos dois pares pedagógicos (cf. Anexo B. III – 14 de junho). Na construção do guião de pré-observação cada uma desenvolveu um tópico. No final, foram refletidas e desenvolvidas as informações ponderadas em cada tópico. A atividade consistia na dramatização de uma história através de um teatro de sombras, no qual as estagiárias seriam as personagens. Apostando no trabalho em equipa o par pedagógico, em diálogo, com a sua educadora cooperante explicou as dificuldades que estavam a ser sentidas, surgindo daí a opção pelos fantoches em paus de espetada (cf. Anexo B. VI — Figura 50). Esta atividade de articulação tornou-se numa aprendizagem cooperativa, na medida em que os pares pedagógicos foram refletindo sobre estratégias que contribuíssem para o bom desenvolvimento da atividade. No final da articulação, em diálogo com a supervisora, os pares pedagógicos aperceberam-se de algumas falhas cometidas e estratégias que poderiam ter sido mobilizadas, no sentido de

melhorar próximas práticas pedagógicas (cf. Anexo B. II — Semana de 11 a 15 de junho). Neste seguimento, a supervisão institucional revelou como um espaço e tempo de “ (...) troca e partilha (...) de informação e de experiência através das vivências interpessoais e profissionais (...) ” (Sá-Chaves, 2000, p. 73).

Ao longo do período de estágio o par pedagógico teve a oportunidade de estar presente em algumas visitas ao espaço exterior. Entre elas destacou-se a visita à Quinta de Santo Inácio, à qual o par pedagógico deu continuidade. O par pedagógico planeou uma atividade de expressão plástica, na qual através da modelagem da plasticina as crianças puderam criar o animal que mais gostaram de conhecer na quinta (cf. Anexo B. VI — Figura 51 e 52). Esta atividade revelou a dificuldade de algumas crianças, no processo de criação e modelagem (cf. Anexo B. II — Semana de 14 a 18 de maio).

Para além das reflexões desenvolvidas através das aulas teóricopráticas, do diário formativo, dos guiões de pré-observação e dos seminários, no decorrer dos quatro meses de estágio foram construídas, também, narrativas colaborativas. Como refere Schön “ (...) as narrativas escondem e revelam a capacidade do narrador reflectir sobre a sua acção passada na acção presente, para a acção futura” (cit. por Sá-Chaves, 2000, p.24). Cada mês correspondeu a uma narrativa colaborativa, em torno de uma atividade pedagógica promovida no contexto educativo. Duas das narrativas colaborativas foram iniciadas pela educadora cooperante e as outras duas pelo par pedagógico. Assim sendo, cada estagiária assumiu ora o papel de observadora ora o papel de observada. A construção das narrativas colaborativas evidenciou-se, assim, como uma estratégia dinâmica diádica e triádica, possibilitando reflexões partilhadas e diálogos intra e inter subjetivos, promovendo-se processos de autoavaliação e heteroavaliação do processo de formação socioprofissional e pessoal. Neste sentido, através das narrativas colaborativas, desenvolveram-se reflexões sobre as potencialidades e dificuldades emergentes de dada prática pedagógica no contexto educativo, sendo possível compreender diferentes e similares perceções sobre o desenvolvimento da atividade, no sentido da transformação das práticas educativas (cf. Anexo A. VIII e B. IV). Para além disso, esta estratégia formativa permitiu a mobilização dos pressupostos teóricos que sustentaram as ações pedagógicas desenvolvidas no Pré-A da Vilarinha. Com as narrativas comprovou-se que as “ (...) práticas poderão ser mais eficazes se fundamentadas nas teorias” (Diogo, 2007, p.2). Suportada em documentos teóricos e legais a estagiária procurou clarificar o porquê da escolha daquela atividade, enquadrando-a e refletindo sobre os seus efeitos nas crianças. Refere, ainda, Dewey que a mobilização dos pressupostos teóricos para as práticas significa “ (...) concretizar a

componente teórica, torná-la mais viva, mais real (...)” (cit. por Alarcão & Tavares, 1987, p. 22).

O processo de avaliação de todo o processo de estágio foi encarado numa perspectiva formativa. Numa fase inicial, para avaliar as aprendizagens construídas pelas crianças, o par pedagógico sustentou-se nas reflexões desenvolvidas através da observação e construção das planificações, guiões, narrativas e diários formativos. As avaliações das aprendizagens das crianças suportaram-se, ainda, nos registos gráficos, fotográficos e audiovisuais. No entanto, numa das aulas teóricopráticas foi abordada a forma como a componente avaliativa deverá ser explorada no pré-escolar. Foram apresentadas algumas tabelas de acompanhamento do processo de evolução das crianças, sustentadas no livro “Avaliação em Educação Pré-Escolar” de Gabriela Portugal e Ferre Laevers. Uma das tabelas apresentadas e refletidas foi a tabela de avaliação individualizada das crianças por cada mês e a outra foi a tabela de avaliação geral do grupo. Até, então, o par pedagógico não tinha entrado em contacto com estas tabelas, como tal, baseava o seu processo de avaliação das aprendizagens das crianças nas construções, anteriormente referidas. Perante esta nova aprendizagem, o par pedagógico considerou relevante construir a sua própria tabela de avaliação, por forma a tornar o processo de avaliação mais significativo. A tabela de avaliação adotada foi a tabela de avaliação geral do grupo e não a tabela de avaliação individualizada, na medida em que só seria adequada se tivesse sido construída ao longo de cada mês de estágio profissional (cf. Anexo B. VIII). Na avaliação considerou-se como indicadores de bem estar a recetividade e a autoestima da criança e como indicadores de implicação a concentração e a expressão verbal e facial evidenciadas pelas crianças. À medida que esta tabela foi sendo construída a estagiária apercebeu-se que uma avaliação individualizada, desenvolvida ao longo do período de estágio, possibilitaria uma avaliação mais consciente e, até, impulsionadora de ações mais adequadas ao estado de desenvolvimento das crianças. O par pedagógico procurou desenvolver uma avaliação individualizada e grupal através do momento da Assembleia “Aprender a Ser”, como forma de “ (...) tornar a criança protagonista da sua aprendizagem (...)” (curricular n.º 4/2011). Contudo, como já foi mencionado, anteriormente, a criança assumiu esse momento como uma competição e não como um momento de tomada de “ (...) consciência do que já conseguiu, das dificuldades que [foi] tendo e como as [foi e se foi] ultrapassando” (curricular n.º 4/2011).

No que diz respeito à avaliação do par pedagógico foram promovidas duas reuniões de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada, sustentadas numa tabela disponibilizada pelas supervisoras institucionais. Nessa tabela de avaliação estavam contemplados os vários domínios do processo de investigação ação, bem

como as competências e dimensões correspondentes a cada domínio. Primeiramente, desenvolveu-se uma reunião de avaliação intermédia e, posteriormente, uma reunião de avaliação final (cf. Anexo B. IX). Nas reuniões de avaliação estiveram presentes os dois pares pedagógicos, as duas educadoras cooperantes e a supervisora institucional. Antes da reunião cada estagiária qualificou numa escala de A a E, o seu processo de construção de competências profissionais e pessoais. Seguidamente, com a educadora cooperante eram confrontadas e refletidas as qualificações e, no final, essas qualificações eram apresentadas e refletidas nas reuniões de avaliação de carácter alargado. Com este processo de avaliação foi possível mobilizar competências de auto e heteroavaliação sobre o processo formativo decorrente do período de estágio colaborativo promovido no JI da Vilarinha.

Analisando globalmente todo o percurso formativo construído, o par pedagógico procurou desenvolver intervenções educativas que promovessem o desenvolvimento integrado e integral de cada e de todas as crianças. Desta forma, na construção dos projetos e atividades pedagógicas prevaleceu a articulação entre as diferentes áreas de conteúdos e domínios curriculares. No entanto, convém referir que determinadas áreas e domínios acabaram por se mais trabalhados nas práticas pedagógicas. Neste sentido, domínios como a matemática e como a expressão motora, a nível da motricidade global, poderiam ter sido mais explorados junto do grupo de crianças do Pré-A. A reflexão sobre as competências desenvolvidas e as que ficaram por desenvolver emergiu não só de um processo reflexivo individual, mas também de um processo reflexivo diádico, entre o par pedagógico. A colaboração entre díades de formação apresentou-se como estratégia que proporcionou desenvolver o “ (...) grau de mestria na apresentação de soluções para os problemas que (...) [surgiram], bem como [proporcionou] a interação e a troca de opiniões e estratégias de formação” (Bessa & Fontaine, 2002, p.44).

Refletindo sobre o empenhamento da estagiária, no decorrer das práticas pedagógicas nas interações pedagógicas promovidas a estagiária procurou estar atenta aos sentimentos e sinais de bem estar emocional evidenciados pela criança, respeitando as suas necessidades e interesses, atribuindo-lhe voz ativa e transformadora das práticas planeadas. Como tal, a estagiária procurou respeitar as necessidades de respeito, atenção, segurança, afeto e encorajamento de cada criança e do grupo. Por exemplo, na atividade da plasticina e da pasta de modelagem a BRe mencionava não conseguir construir o seu animal a estagiária demonstrou acreditar nas suas competências, encorajando-a a tentar (cf. Anexo B. II — Semana de 04 a 08 de maio). Para além disso, ao longo das atividades proporcionadas em contexto pré-escolar, a estagiária estimulava as crianças, aceitando as suas propostas de atividades e apoiando-as no desenrolar das atividades. Deste modo, a estagiária promoveu a autonomia das crianças, possibilitando que experimentassem,

expressassem as suas opiniões e ideias e, ao mesmo tempo, apoiava-as na resolução de conflitos interpessoais e de cumprimento das regras de comportamento.

Em jeito de conclusão o papel da estagiária enquanto futura profissional da educação, não se traduzirá em “ (...) pôr palas na criança para que ela só olhe numa direcção, mas sim a de multiplicar os estímulos, as perspectivas, as paisagens, os detalhes” (Zabalza, 1998).

REFLEXÃO FINAL

O período de qualificação profissional decorrente da componente teórica, proporcionada pelas aulas teóricopráticas e da componente prática, facultada pelo estágio contribui para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da estagiária. Enquanto futura educadora de infância a articulação entre as duas componentes foi proporcionando a construção de um perfil específico de desempenho profissional. Assim sendo, o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais fundamentou-se no

“ (...) princípio de continuidade do processo formativo através [da] actividade reflexiva reguladora e sistemática, deixando clara a sua natureza inacabada e a consequente possibilidade de desenvolvimento, que sustenta a hipótese de formação como um processo constante ao longo da vida” (Sá-Chaves, 2005: p.8).

Deste modo, considerando o pressuposto da aprendizagem ao longo da vida, como algo contínuo e em constante transformação, serão explanadas neste espaço reflexivo final as potencialidades e constrangimentos decorrentes da profissionalização, sendo mobilizados, articuladamente, pressupostos teóricos considerados significativos.

A UC de Projeto Curricular Integrado na Educação evidenciou-se como unidade curricular complementar à UC de PPSEP, numa perspetiva de aprendizagem contínua e sequencial. Assim sendo, revelou-se como uma unidade curricular que possibilitou a mobilização de “ (...) saberes científicos, pedagógicos e culturais (...) [para a] conceção, desenvolvimento e avaliação do Projeto (...) Curricular de Grupo, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos, que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem” (Ribeiro, 2012a).

Segundo o decreto-lei n.º 241/2001 o profissional de educação deve refletir sobre as suas práticas, “ (...) apoiando-se na experiência, na investigação e outros recursos importantes para a avaliação do seu desempenho profissional”. O período de estágio suportou-se numa metodologia de investigação ação, sendo desenvolvidas competências de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. A observação revelou-se como ponto de partida para a ação educativa, uma vez que permitiu uma análise “ (...) do comportamento, atitudes e desempenho [da criança] (...) [nos projetos e] atividades desenvolvidas” (Anónimo, s.d, p.1). Essa análise sustentou-se no desenvolvimento de atividades que promovessem a articulação de todas as áreas de conteúdo e domínios das OCEPE (Ministério da Educação, 1997). Como tal, tornou-se possível construir práticas educativas adequadas às necessidades, interesses e resultados de aprendizagem do respetivo grupo de crianças.

Os projetos e atividades promovidas em contexto educativo surgiram, na sua maioria, da observação das rotinas intrínsecas ao grupo de crianças do Pré-A. Neste sentido, o par pedagógico ao estar presente na rotina de almoço pôde observar as resistências de algumas

crianças na ingestão de determinados alimentos, como por exemplo, legumes e frutas. A rotina do almoço traduziu-se, assim, num momento significativo e despertador de ações pedagógicas intencionais. Neste seguimento, despontou a atividade de confeção da salada de frutas, decorrente do Projeto Os Nossos Sentidos.

Numa perspetiva de educação para a cidadania foram sendo promovidas atividades como a assembleia geral, devido à necessidade do grupo pelo respeito das regras de comportamento. Apesar dos momentos de reflexão em torno do comportamento de cada criança ao longo do dia, possibilitados pela assembleia geral, prevaleceram as dificuldades de cumprimento das regras de comportamento do grupo de crianças do Pré-A. O domínio da expressão plástica foi sendo trabalhado no sentido de desenvolver a motricidade fina das crianças, nomeadamente do DC, do ES, do VC e da CS. Numa das atividades de expressão plástica, decorrente do Projeto Corpo Humano, a estagiária apoiou o processo de recorte da CS (cf. Anexo B. II – 07 a 11 de maio). A certa altura a CS referiu que queria recortar sem ajuda, a estagiária apenas lhe ia dando indicações verbais para que procedesse ao recorte. Desenvolveu-se, assim, a motricidade fina da respetiva criança, adotando-se uma estratégia diferenciada que promoveu a sua autoestima e autoconfiança. Neste sentido, a estagiária procurou desenvolver a sua competência de “saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação” (Ribeiro, 2012a).

As aulas teóricopráticas, os seminários, a metodologia de investigação ação, os diários formativos, guiões de pré-observação e narrativas colaborativas contribuíram para a construção de “ (...) uma atitude profissional reflexiva e investigativa (...), pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós activa” (Ribeiro, 2012a). A dinâmica de reflexão-ação-reflexão diádica entre as estagiárias e triádica entre as estagiárias, educadora cooperante e supervisora institucional, possibilitou a (re) construção de práticas pedagógicas colaborativas. O trabalho colaborativo foi perspetivado, então, “ (...) como factor de enriquecimento da formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiências” (decreto-lei n.º 241/2001).

A adoção de práticas pedagógicas socioconstrutivistas suportou-se numa metodologia de trabalho por projetos. Esta metodologia permitiu a atribuição de um papel ativo à criança na sua aprendizagem, sendo-lhe atribuída voz de intervenção, valorizando-se e escutando-se as suas necessidades e interesses. A título de exemplo no momento da dramatização da história “A Caracolinhos de Ouro e os Três Porquinhos”, a MC notou a ausência de uma personagem (mãe da Caracolinhos) e de um elemento cénico (casa dos Três Porquinhos) e sugeriu a sua

construção. Essa sugestão foi valorizada e mobilizada no decorrer da atividade. Com a valorização e aceitação das sugestões tornou-se possível o desenvolvimento da autonomia da criança. Desta forma, privilegiou-se um processo de planificação flexível e integrador das “ (...) propostas explícitas ou implícitas das crianças” (decreto-lei n.º 241/2001).

A partir do momento em que as reuniões de planificação presenciais entre o par pedagógico e a educadora cooperante deixaram de acontecer, desenvolveram-se reuniões de planificação não presenciais, recorrendo-se ao contacto via correio eletrónico. Este procedimento de planificação foi se revelando como factor constrangedor para o par pedagógico que se apercebeu de que a articulação e o trabalho em equipa ficavam em causa. Para além disso, a ausência da assistente técnica e da auxiliar da ação educativa nesse processo revelou-se como factor coativo, na medida em que não participaram tão ativamente no desenvolvimento das atividades, devido ao seu desconhecimento sobre as mesmas. Outra das fragilidades do par pedagógico no processo de planificação prendeu-se com a escassa articulação entre os diferentes níveis de educação/ensino, acontecendo, por iniciativa própria, apenas na atividade de apresentação da canção “A Nossa Orquestra”. O par pedagógico acabou por promover um momento pontual de envolvimento dos pais nas atividades, designadamente na atividade de confeção da salada de frutas, com a presença de uma mãe. Neste seguimento, o envolvimento da comunidade educativa apresentou-se como outra das dimensões que não foi fruída na sua plenitude, apenas foi desenvolvida uma atividade na qual se aproveitou as potencialidades do meio envolvente, especificamente a atividade de ida ao supermercado. A co construção de saberes profissionais por meio do envolvimento de toda a comunidade educativa despontou como uma competência a desenvolver, como forma de compreender o seu real impacto na transformação da educação. Além disso, o paradigma contextual assente na consideração dos múltiplos contextos a que a criança pertence tornou-se num aspeto a aperfeiçoar. No entanto, perante “ (...) algum desconforto na experiência de aprendizagem, ocorre uma aprendizagem significativa” que impulsionou a reflexões no sentido da mudança de futuras ações profissionais (Flores e Simão *et al.*, 2009, p. 28).

O facto de algumas crianças chegarem, diariamente, atrasadas à sala de atividades, evidenciou-se como acontecimento coativo. Tal situação perturbava o bom desenvolvimento das atividades, levando a quebras e impondo retrocessos, no sentido da integração dessas crianças nas atividades e na consolidação de um fio condutor, uma vez que nos momentos em grupo se debatiam as ideias relevantes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Nesta perspetiva, ao tentar integrar as crianças nas atividades ficava salvaguardado o pressuposto da flexibilidade das planificações, porém, ficava comprometido o bom desenvolvimento da

atividade e, até, a apreensão das rotinas, como condição para a construção de saberes sociais. Com o recurso a esta estratégia procurou-se construir um processo educativo “ (...) de elevação, de aperfeiçoamento (...), marcad[o] por uma intencionalidade” (Nunes, 2004, p.30, cit. por Carvalho, 2008, p. 13).

Ao longo do período de formação socioprofissional o processo de aprendizagem reconstituiu-se a cada aula teóricoprática, a cada reunião, a cada intervenção pedagógica, a cada estratégia e instrumento formativo construído. Desta forma, o período de formação socioprofissional possibilitou a habilitação dos mestrandos para uma futura prática profissional adequada e gradualmente autónoma, sustentada em pedagogias socioconstrutivistas. O erro exigiu um processo reflexivo constante, impulsionando a um questionamento e procura de estratégias pedagógicas que permitissem um desenvolvimento profissional profícuo e sistemático. Refere, Sá-Chaves (2000, p.22) que

(...) num paradigma de inacabamento (...) em vez de nos fragilizar pela consciência das ausências e das lacunas, nos reforça e confirma a certeza da possibilidade do desenvolvimento contínuo e continuado e também da possibilidade da esperança que nos alimenta os processos de transformação (...).”

Atendendo ao provérbio que diz que “nenhum rio passa duas vezes sob a mesma ponte” é exequível estabelecer uma relação analógica com o conceito de formação, uma vez que

“ (...) é indispensável perceber essa condição de transformabilidade constante como desafio à (re)conceptualização de atitudes, de conhecimentos, de competências e de práticas” (Sá-Chaves, 2000, p. 45).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, Isabel & Tavares, José (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica — Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Antunes, M. C. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Bertram, A. & Pascal, C. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Bessa, Nuno & Fontaine, Anne-Marie (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Flores, Maria; Simão, Ana *et al.* (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gómez, G.; Flores, J. e Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hohmann, Mary & Weikart, David P. (2009). *Educar a Criança*. 3ª Edição Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J.B, Lopes da Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mariz, Ana & Fernandes, Dárida (2010). *Guia do Professor da “Nova Matemática”*. Porto: Porto Editora.
- Mata, Lourdes (1958). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Pré-escolar.
- Moreira, Maria A. (Org.) (2011) *Narrativas dialogadas na investigação, Formação e Supervisão de Professores*. Ed. 1, 1 vol. Mangualde: Pedagogo.
- Nicolau, M. (2000). *A educação pré-escolar: fundamentos e didáctica*. 10ª Edição. São Paulo: Editora Ática.

- Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe (2000), *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Peterson, Pedro (2003). *O Professor do Ensino Básico— Perfil e Formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Portugal, Gabriela & Laevers, Ferre (2010). *Avaliação em educação pré-escolar, sistema de acompanhamento das crianças*. Coleção Nova Cidine. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, Deolinda (2001). A Prática pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão Epistemológica. In *Toques Formativos: Contributos para a Educação de Infância*. Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (s.d). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos nós...Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In BIZARRO, Rosa (s.d). *Eu e o Outro — Estudos Multidisciplinares sobre Identidade (s), Diversidade (s) e Práticas Interculturais*. S.l.: Areal Editores.
- Sá-Chaves, Idália (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de outros Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, Idália (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Serra, Célia (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coleção Educação n.º 21. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Unesco (1996). *Educação - Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Vasconcelos, Teresa (1998). *Educação Pré-escolar — Perguntas e Respostas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Vasconcelos, Teresa (coord.) (s.d). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, Teresa (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Colibri.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP— 1. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vilhena, G. & Lopes da Silva, M. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Weikart, D., Hohmann, M. & Banet, B. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa.

REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS

- Alarcão, Isabel (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Publicado em Cadernos de Formação de Professores, n.º 1, pp. 21-30, 2001. In *Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. INAFOP: Universidade de Aveiro. Consultado em 17 de dezembro de 2011, de <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>>.
- Alves, Alice (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança. Consultado em 06 de maio de 2012 de <<http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5931/1/RELAT%C3%93RIO%20PR%C3%81TICA%20DE%20ENSINO%20SUPERVISIONADA.pdf>>.
- Anónimo (s.d). *Avaliação diagnóstica da criança — ponto de partida da acção pedagógica*. Consultado em 30 de junho de 2012 de <<http://recursosdoeducanaweb.blogspot.pt/>>.
- Carvalho, Sandra (2008). *A participação dos pais no jardim-de-infância*. Porto: Universidade Portucalense — Infante D.Henrique. Consultado em 25 de abril de 2012 de <<http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/84/1/TME%20299.pdf>>.
- Diogo, Ana (2007). *Metodologia de investigação em Educação*. Consultado em 07 de janeiro de 2012 de <http://www.adiogo.uac.pt/pdf/Prog_Metodologia2006_07.pdf>.

— Santos, Carla (2010). *Prática pedagógica e educação em ciência: Relatório de Estágio*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Consultado em 21 de maio de 2012 de <http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/508/1/msc_cdssantos.pdf>.

— Silva, R, & Vasconcelos, Teresa (s.d.). Supervisão da prática pedagógica: um processo de aprendizagem e desenvolvimento organizacional? Estudo de caso numa escola do 1.º ciclo do ensino básico. In *Estudos de Natureza Educacional*, vol X n.º1 (2010). *Da Investigação às Práticas*. Consultado em 31 de janeiro de 2012 de <<http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2010/>>.

— Unicef (1990). *A convenção sobre os direitos da criança*. Consultado em 05 de maio de 2012 de <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>.

REFERÊNCIAS LEGAIS CONSULTADAS

— Decreto-lei n.º 5 de 10 de fevereiro de 1997. *Diário da República, 1.ª série — A — N.º 34*. Lisboa: Ministério da Educação.

— Decreto-lei n.º 6 de 18 de janeiro de 2001. *Diário da República, 1.ª série — N.º 15*. Lisboa: Ministério da Educação.

— Decreto-lei n.º 240 de 30 de agosto de 2001. *Diário da República, 1.ª série — A — N.º 201*. Lisboa: Ministério da Educação.

— Decreto-lei n.º 241 de 30 de agosto de 2001. *Diário da República, 1.ª série — N.º 118 — 21 de Junho de 2007*. Lisboa: Ministério da Educação.

— Decreto-lei n.º 75 de 22 de abril de 2008. *Diário da República, 1.ª série — N.º 79*. Lisboa: Ministério da Educação.

— Despacho n.º 11120-A/2010. *Diário da República, 2.ª série — N.º 129 — 6 de Julho de 2010*. Lisboa: Ministério da Educação.

— Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

— Circular n.º.: 4 /DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

— Projeto Educativo do Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira (2009/2011). Consultado em 05 de julho de 2012 de <http://www.eb23-aldoar.rcts.pt/>;

— Projeto Curricular de Grupo do Pré-A da EB1/JI da Vilarinha (2011/2012);

— Regulamento da Prática Pedagógica Supervisionada (2012). Porto: Escola Superior de Educação.

OUTRAS FONTES

— Anónimo (2012). *Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação.

— Oliveira, Ana (2011). *A planificação*. Aula de Iniciação à Prática Profissional III, no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Básica. Porto: Escola Superior de Educação.

— Ribeiro, Deolinda (2012a). *Programa da unidade curricular — Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar*. Porto: Escola Superior de Educação.

— Ribeiro, Deolinda (2012b). *Diferenciação Pedagógica*. Aula de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-escolar, no âmbito do Mestrado em Educação pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.