

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório não seria possível sem a colaboração, amizade e encorajamento de algumas pessoas a quem quero deixar o meu mais profundo agradecimento.

As minhas primeiras palavras são dirigidas ao Professor Carlos Correia, pelo seu saber científico, pela orientação e colaboração prestada ao longo de todo este processo e pela sua amizade.

Agradeço à instituição que me acolheu e à Educadora Teresa Queiroga que me ajudou no meu percurso de aprendizagem e desenvolvimento.

Agradeço, igualmente, a todos os docentes de mestrado que em muito contribuíram para a edificação de saberes através de reflexões concretizadas e de experiências partilhadas, despertando em mim um olhar mais crítico sobre as minhas práticas, tornando-me numa profissional mais apta e capaz.

À colega Mariana Teixeira, por todos os momentos bons e menos bons que passamos juntas.

Aos meus pais e familiares que sempre estiveram a meu lado nos momentos mais difíceis, dando-me força e incentivo.

RESUMO

Realizado no âmbito da prática pedagógica supervisionada em educação pré-escolar, o presente relatório tem como principal objetivo dar a conhecer as aprendizagens realizadas e as práticas educativas exercidas em contexto.

A fundamentação teórica deste relatório é baseada na reflexão, procurando alargar horizontes e os saberes científicos.

Todo o percurso de intervenção assentou numa metodologia de investigação-ação, valorizando a investigação e a ação como meios de potencialização para o entendimento e, conseqüentemente, para a ação. Este método permitiu identificar problemas, descobrir novos caminhos e concretizar soluções perante as adversidades que sucederam.

A intervenção educativa decorreu numa instituição pública, com um grupo constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

Criando oportunidades de aprendizagem assentes nos saberes essenciais para estas crianças, mobilizou-se conhecimento e competências necessárias para o desenvolvimento de um currículo integrado e integrador, visando a realização de aprendizagens significativas, através da articulação das diferentes áreas do saber.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, desenvolvimento, aprendizagem, investigação-ação.

ABSTRACT

Elaborated under the supervised teaching practice in pre-school education, the report's main objective is to inform the learning and educational practices exercised in context.

The theoretical basis of this report is based on reflection, seeking to broaden horizons and scientific knowledge.

The entire route of intervention based on an action-research methodology, valuing research and action as means of empowerment for understanding and hence action. This method allowed us to identify problems, find new paths and arrange solutions to face adversities that followed.

The educational intervention took place in a public institution, with a group consisting of 25 children aged between four and six years old.

By creating learning opportunities based in essential knowledge for these children (and for the development of an integrated and integrator curriculum), knowledge and skills were mobilized, in order to carry out meaningful learning throughout the articulation of different areas of knowledge.

Keywords: Preschool Education, development, learning, action-research.

ÍNDICE

Índice de tabelas	VIII
Lista de abreviações	VIII
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCRETUAL E LEGAL	5
2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO	13
2.1. Caracterização do contexto sociogeográfico	13
2.2. Caracterização física da instituição	14
2.3. Órgãos de direção, administração e gestão da escola	15
2.4. Corpo docente e não-docente	16
2.5. Regime de funcionamento	16
2.6. Caracterização geral do grupo	17
2.7. Dinâmica educativa	18
2.7.1. Projeto educativo	18
2.7.2. Projeto curricular de escola	19
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO	21
REFLEXÃO FINAL	37
BIBLIOGRAFIA	41
ANEXOS	45

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Órgãos de direção, administração e gestão

16

LISTA DE ABREVIACÕES

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LQEPE – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

RNEPE – Rede Nacional da Educação Pré-Escolar

DL – Decreto-Lei

Cap. – Capítulo

Art.º - Artigo

Cap. – Capítulo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Escola Básica

Prof. – Professor

Dr. – Doutor

Jl – Jardim de Infância

CAF – Componente de Apoio à Família

PE – Projeto Educativo

PCE – Projeto Curricular de Escola

INTRODUÇÃO

A sociedade tem evoluído a um ritmo tão acelerado que, os conceitos que ontem considerávamos corretos, hoje são alvo de discussão e amanhã estarão, muito provavelmente, desajustados.

A educação pré-escolar é uma etapa decisiva na vida das crianças e, no seguimento do que foi mencionado anteriormente, é essencial utilizar programas de qualidade contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, por forma a criar seres pensantes, críticos e reflexivos. Nesta linha de pensamento, é importante que todos os educadores, numa sociedade de questionabilidade, tomem consciência de si próprios, potencializando as suas capacidades para o entendimento e para a ação. Só assim conseguirão agir e atuar em conformidade com as necessidades e os interesses das crianças, proporcionando aprendizagens e experiências significativas. Para tal é necessário que o educador observe, apoie e analise a observação, criando práticas educativas que valorizem a participação ativa das crianças.

A partir de uma problemática ou situação indagadora, o educador coloca em evidência os aspetos conhecidos, por forma a proporcionar uma análise consciente de todos os fenómenos, o que implicará uma interpretação e sistematização da informação, conduzindo à modificação de comportamentos, métodos e estratégias em benefício da criança. Podemos falar, então, na perspetiva holística que é contextualizada e defende que não podemos isolar um só fenómeno, dado que todos influenciam o desenvolvimento da criança. Uma atitude eticamente correta perante situações extraordinárias permite ao educador criar relações interpessoais com a criança, ajudando-a a estabilizar o seu ambiente de aprendizagem, proporcionando igualmente uma atitude mais recetiva a tudo o que ocorre no seu ambiente educativo. Garantindo qualidade, o desenvolvimento global das

crianças e a sua total participação na vida da comunidade, o educador deverá ter em conta o facto de cada criança ser um ser único, dotado de sensibilidade e criatividade. A intenção deve ser sempre a de ajudar as crianças a analisar, a construir, a formular e a avaliar raciocínios visando, não só a formulação de juízos, mas também a resolução de problemas de uma maneira coerente e de uma forma consciente.

Tomando consciência da estratégica pedagógica presente neste percurso de trabalho, para uma adequada apresentação da prática pedagógica supervisionada, o presente relatório encontra-se organizado em três capítulos, expondo-se saberes científicos e mostrando-se o processo de desenvolvimento e aprendizagem efetuado ao longo da intervenção educativa. No seu conjunto, os capítulos, proporcionam uma visão global de todo o trabalho decorrido.

No primeiro capítulo é apresentado o quadro teórico concetual e legal, onde se tem em consideração os documentos legais que regem a educação pré-escolar e algumas conceções pedagógicas e teóricas. No segundo capítulo procede-se à caracterização da instituição relativamente ao espaço, tempo e interações, onde decorreu a prática pedagógica supervisionada e, conseqüentemente, à caracterização do grupo de crianças. Finalmente, no terceiro capítulo, é feita a descrição das práticas desenvolvidas ao longo da intervenção educativa bem como dos resultados obtidos, constitui-se como uma reflexão. São apresentadas igualmente as metodologias utilizadas e as opções educativas que nortearam a ação educativa.

A última parte do relatório destina-se à reflexão final, onde é explicitado o contributo da prática pedagógica supervisionada, o que mudou e o que se manteve, refletindo-se evolução ou não em todos os intervenientes educativos e nas crianças.

No que concerne aos anexos, existem anexos do tipo A que são os anexos impressos e anexos do tipo B que são os anexos em suporte digital. Os anexos do tipo B complementam os anexos de tipo A, uma vez que os anexos de tipo A apresentam apenas um exemplar do que foi elaborado ao longo da

prática educativa. Não houve critério para a escolha desse exemplar, contudo permaneceu a vontade de mostrar-se aqueles que evidenciam o recorrente esforço e a constante dedicação.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL E LEGAL

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro –

o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social, e a democratização da sociedade.

Este compreende a educação pré-escolar (EPE), a educação escolar e a educação extraescolar, sendo a EPE, no seu aspeto formativo, “complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (art.º 4.º, p.3).

Na sequência dos princípios definidos na LBSE, a 10 de fevereiro de 1997 foi aprovada a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEPE) – Lei n.º 5/97 – que veio reestruturar o subsistema da EPE. A LQEPE consagra este nível educativo como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (art.º 2.º, p.670), destinado a “crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (art.º 3.º, p.670), definindo o papel participativo das famílias, bem como o papel estratégico do Estado, das autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social. Com a publicação da referida lei e do Decreto-Lei (DL) n.º 147/97, de 11 de junho, que a regulamenta, é criada a Rede Nacional de Educação Pré-Escolar (RNEPE) que integra duas redes complementares: a rede pública e a rede privada. Pertencem à rede pública “os estabelecimentos de educação pré-escolar a funcionar na directa dependência da administração central, das Regiões Autónomas e das autarquias locais” (Lei n.º 5/97, art.º 13.º, p.672) e à rede privada “os estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionem no âmbito do ensino particular e cooperativo, em instituições

particulares de solidariedade social e em instituições sem fins lucrativos que prossigam actividades no domínio da educação e do ensino” (Lei n.º 5/97, art.º 14.º, p.672).

Nos termos da LBSE, a orientação e a atividade pedagógica na EPE é da responsabilidade dos educadores de infância. O DL n.º 240/2001, de 30 de agosto que define o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, associado ao DL n.º 241/2001, da mesma data, que define o perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico constituem um quadro de orientação. No primeiro é-nos dito que os profissionais de educação devem deter um diploma que os habilita a tal profissão, enquanto o segundo aborda a organização da formação do educador de infância que deve conceber e desenvolver o respetivo currículo, mobilizando o seu conhecimento e as competências necessárias para a construção de aprendizagens integradas e que correspondam às necessidades e interesses das crianças.

Para apoiar a prática pedagógica dos educadores de infância e conduzir o processo educativo existe um documento útil e fulcral, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Estas contêm informações sobre o princípio geral e os objetivos pedagógicos enunciados na LQEPE, explorando a intervenção educativa. As OCEPE encontram-se divididas por áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social (transversal a todas as outras), área de conhecimento do mundo e área de expressão e comunicação. A área de formação pessoal e social “corresponde a um processo que deverá favorecer (...) a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Silva, 1997, p.51); a área de conhecimento do mundo

enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada (...) através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (Silva, 1997, p.79);

a área de expressão e comunicação é a única em que se distinguiram três domínios - domínio das expressões, da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática – englobando assim “aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (Silva, 1997, p.56). Apesar desta divisão, o educador não deve trabalhar de forma separada e estante estas áreas.

Deste modo, à procura de organizar atividades educativas, a nível individual e de grupo, com vista à promoção e incentivo do desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social das crianças, “a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (Despacho nº5220/97, cap.III, p.9369). Antes do educador de infância colocar em prática a sua ação, estas etapas pressupõem a observação e a planificação, sendo que depois será a avaliação. A observação torna-se essencial para adequar o processo educativo às necessidades de cada criança, pois o “conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Despacho n.º5220/97, cap.III, p.9369). A planificação, parte do conhecimento que o educador de infância tem do grupo e implica a reflexão tanto sobre as intenções educativas como a forma de as adequar ao mesmo. Esta planificação pode ser realizada em conjunto com as crianças, permitindo que estas partilhem as suas capacidades e competências, contribuindo para a sua aprendizagem e desenvolvimento (Despacho n.º5220/97, cap.III). Na concretização da ação é fundamental que o educador de infância vá adaptando as suas intenções educativas às propostas das crianças, uma vez que estas não são meros objetos e devem ser consideradas igualmente responsáveis pela construção do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Em relação à avaliação, esta leva-nos a tomar consciência da ação e também pode ser realizada com o grupo, dado que esta atividade educativa constitui uma base de avaliação para o educador. É de salientar,

ainda, que todas estas etapas supõem comunicação e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico (CEB), ou seja, deve existir partilha e troca de opiniões entre todos aqueles que têm responsabilidades na educação da criança, para que depois seja mais fácil a sua transição para a escolaridade obrigatória.

Pode dizer-se que, as atitudes de um educador são muito importantes no desenvolvimento do seu trabalho, porque tem consequências no desenvolvimento do grupo. Os processos e métodos de trabalho escolhidos influenciam a aprendizagem e a forma como as crianças se comportam, individual e socialmente. Mas, conseguir criar um ambiente educativo que corresponda às necessidades de todas as crianças e onde todas adquiram competências interpessoais baseadas no diálogo e se apoiam mutuamente, não é simples. A intenção deve ser sempre a de ajudar as crianças a analisar, a construir, a formular e a avaliar raciocínios visando, não só a formulação de juízos, mas também a resolução de problemas de uma maneira coerente e de uma forma consciente, contudo a sensibilidade intrínseca e natural de um educador, muitas das vezes, não é suficiente para resolver situações problemáticas. A investigação pode ser caracterizada por utilizar e construir conceitos/teorias, com a finalidade de dar resposta aos problemas que vão surgindo. Assim, uma metodologia orientada para a práxis, com o intuito de levar a uma participação mais ativa do educador e de um professor, sendo eles agentes de mudança, é a investigação-ação. Esta define-se como “um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18). Deste modo, pode afirmar-se que um educador e um professor investigador têm de ser reflexivos, mas também observadores, pois a observação desempenha “um papel fulcral em toda a metodologia, esta constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica” (Estrela, 1994, p.29). Resumindo o

professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que

consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (DL nº 240/2001, art.º 4º).

Sustentada na práxis, a pedagogia organiza-se “em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.26). Todavia, existem dois modos de fazer pedagogia: a pedagogia da transmissão que se foca no conhecimento que quer veicular e a pedagogia da participação que se centra “nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.27). Na pedagogia transmissiva, como o próprio nome indica, são transmitidas as informações essenciais e imutáveis, enquanto na pedagogia participativa existe envolvimento das crianças no processo educativo.

O modelo curricular *High-Scope* é um exemplo onde adultos e crianças partilham o controlo, “tendo como corpo central o processo de planear-fazer-rever” (Hohmann & Weikart, 2011, p.4). Os cinco princípios básicos que formam o enquadramento da abordagem educativa deste modelo são: “aprendizagem pela ação, interações positivas adulto-criança, ambiente de aprendizagem agradável para a criança, rotina diária consistente e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa” (Hohmann & Weikart, 2011, p.9). No caso do modelo pedagógico de Reggio Emilia todos os intervenientes educativos trabalham de forma colaborativa, com a intenção “de compreender e conhecer as crianças, as suas necessidades e os seus interesses” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.110). A criança é vista como um ser ativo e participativo, responsável pela sua própria aprendizagem, por isso são-lhe dadas oportunidades para estabelecer diferentes tipos de interação. De um inúmero conjunto de características da pedagogia de Reggio Emilia, realça-se a dimensão estética que se reflete “no cuidado com o ambiente (...), na inclusão do *atelier* como espaço privilegiado para o

desenvolvimento de múltiplas formas de expressão” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.116). Salienta-se, ainda, o facto das escolas de Reggio Emilia não terem um currículo ou um programa educativo definido (Oliveira-Formosinho et al., 2013), dando prioridade ao trabalho de projeto onde todos são investigadores e onde o educador de infância desempenha o papel ativo de desenvolver o projeto, orientar e apoiar, enquanto as crianças lideram todo o trabalho.

Um outro método de pedagogia é o método montessori, onde o educador é visto como responsável por potenciar o crescimento da criança, organizando o seu ambiente e a sua atividade, ajudando-a a ser intelectualmente autónoma e possibilitando-lhe materiais para realizar a autoaprendizagem e a autoavaliação (Anon, 2002a). Este método baseia-se na filosofia da educação ativa e sensorial, oferecendo um conjunto de atividades didáticas, sustentadas num complexo e variado conjunto de materiais de aprendizagem (Anon, 2002b).

Podemos falar, ainda, do modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa que assenta num projeto democrático, onde todos ensinam e aprendem. No Movimento de Escola Moderna (MEM)

os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.144).

Assim, caminham no sentido da negociação, desde o planeamento à partilha das responsabilidades e à avaliação. É, ainda, dada liberdade de expressão a todas as crianças e tempo lúdico de exploração, que permitem desenvolver vários projetos. No que concerne ao espaço educativo, este “desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala (...), e de uma área central polivalente para trabalho coletivo” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.150). A dinâmica social da atividade educativa é fundamentada pela integração de crianças de várias idades.

Tendo já mencionado, por duas vezes, a metodologia de trabalho de projeto importa mencionar que este emerge do educador e das necessidades e interesses das crianças. Pode dizer-se que este é um método centrado na resolução de problemas que

deverão ser reais, analisados e trabalhados em grupo (promovendo a socialização) e executados autonomamente, sendo o papel do professor o de “investigador mais experiente” que orienta e facilita a investigação (Alarcão, 1996, p.79).

É um método que promove a autonomia, envolvendo pesquisas, tempo para planificar, refletir, intervir e avaliar. O trabalho por projetos “permite às crianças progredirem intelectualmente (...), participando em tarefas que lhes suscitem interesse, é ocasião de confronto de opiniões com os outros colegas” (Cró, 1994, p.155). O facto dos educadores

conceberem projetos e de os traduzirem em actos implica necessariamente uma certa liberdade. Esta liberdade é entendida como saber observar, pensar sobre coisas, julgar os dados e tirar conclusões” (Alarcão, 1996, p.113).

Ou seja, essa liberdade deve ser intelectual, levando a uma atitude reflexiva

Nesta linha de pensamento, é fundamental perceber-se que as OCEPE “são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.21). Os modelos curriculares, assentes em teorias de desenvolvimento e aprendizagem, são entendidos como representações ideais “de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo” (Spodek, 2002, p.194). Desta forma, a opção do tipo de pedagogia a seguir cabe ao educador, não existindo um modelo curricular exemplar, visto que todos se complementam uns aos outros. É essencial não se seguir uma metodologia específica, mas cruzar algumas possibilidades que diferentes perspetivas nos oferecem, garantindo qualidade no desenvolvimento global das crianças e a sua total participação na vida da comunidade.

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOGEOGRÁFICO

A Escola Básica (EB) Professor (Prof.) Doutor (Dr.) Marques dos Santos insere-se no Agrupamento de Escolas António Sérgio e localiza-se na Avenida D. João II, em Oliveira do Douro, freguesia do concelho de Vila Nova de Gaia.

Os mais antigos Diplomas relacionados com a freguesia datam do século XI e neles vêm referidas algumas das "villas" que mais tarde a constituíram. Os domínios de Oliveira do Douro têm um importante passado, que contribuiu para a História Regional. As origens da freguesia situam-se na conquista da Península pelos Romanos, detida na Lusitânia, que se integrava em todo o domínio que hoje constitui Oliveira do Douro, sendo o Rio Douro o limite a Norte das suas fronteiras. As suas principais características socioeconómicas estavam ligadas aos pescadores do Areinho, aos Moleiros, aos Moinhos de Vidro, às Procissões do "Corpus Christi" e dos Moleiros de Quebrantões, às Lavadeiras e à agricultura em geral.

A freguesia de Oliveira do Douro, tal como tem sucedido através dos tempos, tem sido centro de fixação de gentes oriundas de diversas partes do país. A proximidade com a cidade do Porto explica o fenómeno da construção de habitações que se está a registar presentemente e que fazem dela, uma das maiores freguesias da Área Metropolitana do Porto. Hoje em dia, vive-se muito o ambiente ofertado pelas suas quintas, com brasões, capelas e fontes.

Oliveira do Douro e as suas belezas povoam as obras de Camilo Castelo Branco (Romaria de Sant'Ana), de Ramalho Ortigão (Passeios a Quebrantões e ao Areinho), de Júlio Dinis (Areinho) e de Almeida Garrett, este último que viveu em Oliveira do Douro, no Colégio do Sardão, onde a Fonte de S.

Domingos o inspirou profundamente. Com os seus locais aprazíveis e de interesse turístico, a freguesia vira-se para a descoberta: os Arcos do Sardão (monumento nacional), o Monte da Virgem, o Areinho, o Lugar de Registo e as Quintas junto ao rio são as grandes referências.

2.2. CARACTERIZAÇÃO FÍSICA DA INSTITUIÇÃO

A EB Prof. Dr. Marques dos Santos é uma escola pública que fica situada na Avenida D. João II em Oliveira do Douro.

O recreio compõe-se à volta de toda a escola, estando as salas do piso térreo diretamente ligadas com esse espaço. Nesse mesmo piso, as salas destinam-se às salas de jardim de infância (JI) e parte do 1º ciclo do ensino básico (CEB), ao museu permanente, aos serviços de apoio pedagógico, administrativo e informativo, às salas de estudo e ao posto de primeiros socorros. Para além disso, destina-se à cozinha e sala de refeições que, em ambiente condigno, completam a função educativa da escola, sendo um local privilegiado para a realização de qualquer tipo de refeição. A organização do refeitório é da responsabilidade da entidade designada pela autarquia, sendo as refeições registadas no próprio dia de forma a serem encomendadas, em tempo útil, à entidade responsável pela confeção e fornecimento das mesmas. Ainda no mesmo piso, encontra-se a biblioteca que está equipada com um quadro interativo móvel, um LCD, DVD, leitor de CD e vários computadores. Durante dois dias da semana (2ª feira e 5ª feira) a biblioteca é dinamizada por uma Professora Bibliotecária (Prof. Maria João Castro), colocada para o efeito pelo Ministério da Educação e Ciências. Nos restantes dias da semana (3ª feira, 4ª feira e 6ª feira), o espaço é dinamizado pelos docentes, obedecendo a uma escala de utilização.

No que concerne ao segundo piso, neste encontram-se as salas para as crianças dos 6 aos 9 anos de idade (Escola Básica), dois laboratórios, um de artes e outro de ciências, o salão polivalente e instalações sanitárias.

A cave é constituída por um espaço amplo para permitir uma pequena oficina/armazém de materiais e equipamentos e de pequenos trabalhos de manutenção e um polidesportivo, a uma cota inferior para um menor impacto e ocupação visual e física no terreno.

2.3. ÓRGÃOS DE DIREÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA

O conselho de docentes do estabelecimento é presidido pelo coordenador da EB Prof. Dr. Marques dos Santos e secretariado por dois elementos do conselho, à exceção do coordenador. Esse coordenador é designado pelo Diretor do Agrupamento de Escolas António Sérgio.

Tal como em todas as outras escolas, a EB Prof. Dr. Marques dos Santos é um organismo de extrema complexidade, que implica a atuação de diferentes intervenientes, desempenhando cada um a sua função (Cf. tabela 1).

Segundo o DL n.º 75/2008 a “autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas orientam-se pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência” (art.º 3.º, p.2343).

Função	Órgão
Decisão	Conselho Geral
	Direção
	Conselho Administrativo
Consulta	Conselho pedagógico
	Associações de pais
	Representantes dos pais

	Coordenação de ciclo
	Conselhos de turma
	Coordenadores de estabelecimento
	Delegados e subdelegados
	Coordenadores de departamento
	Representantes do pessoal não docente
	Parceiros

Tabela 1: Órgãos de direção, administração e gestão

2.4. CORPO DOCENTE E NÃO-DOCENTE

O número total de docentes da EB Prof. Dr. Marques dos Santos é de 11, sendo que quatro deles pertencem à EPE e os restantes ao 1.º CEB.

No que comporta ao pessoal não-docente, o horário e distribuição de serviço são efetuados no início do ano pelo coordenador. O funcionamento e a vigilância dos recreios, enquanto componente letiva, no caso da EPE, são feitos pelas cinco assistentes operacionais e no recreio não integrado na componente letiva, as crianças são acompanhadas pelas técnicas de animação sociocultural.

2.5. REGIME DE FUNCIONAMENTO

Na EB Prof. Dr. Marques dos Santos são ministrados o 1º CEB e a EPE. O DL n.º 147/97 refere que os “estabelecimentos de educação pré-escolar, asseguram um horário flexível, segundo as necessidades da família” e que esse horário “será fixado antes do início das actividades de cada ano” (art.º

9.º, p.2830). No caso da EB Prof. Dr. Marques dos Santos, o horário da componente letiva da EPE estende-se entre as 9:00h e as 15:30h e o horário das atividades não letivas ou da componente de apoio à família (CAF) entre as 08:00h e as 18:30h.

A CAF destina-se a assegurar o acompanhamento das crianças antes e depois das atividades curriculares, no período de intervalo para almoço e durante os períodos de interrupção das atividades letivas.

As atividades de apoio à família devem ser desenvolvidas nos períodos e espaços não ocupados pelas atividades curriculares e o planeamento dessas atividades deverá ser mais direcionado para uma vertente lúdica. Assim sendo, é da competência dos educadores titulares de grupo acompanhar a execução das atividades de apoio à família no âmbito da EPE, tendo em vista garantir a qualidade das atividades, bem como a articulação com as atividades curriculares (Vilhena & Silva, 2002).

Para além de atividades de apoio às famílias, o funcionamento da escola inclui:

- a) Atividades Curriculares;
- b) Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC);
- d) Educação Especial;
- e) Apoio Socioeducativo;
- f) Atividades de tempos livres (ATL).

2.6. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO GRUPO

O grupo de crianças da sala de JI 1 constitui-se por 25 crianças e todas elas se revelam expansivas, alegres e comunicativas. Cooperam, sugerem e aderem com prazer às experiências de aprendizagem, revelando alguma autonomia e manifestando interesse por quase todo o tipo de atividades orientadas, mas o seu tempo de atenção e concentração é bastante baixo.

Esta questão ganha mais visibilidade, nos tempos de reunião. Para além disso, é um grupo de crianças um pouco dependente dos adultos, no que se refere à tomada de decisão e à resolução de conflitos.

Nas atividades de jogo espontâneo têm preferência pela área da casinha, pelos jogos de construção, pela área da garagem e pela expressão plástica, sendo o desenho e a plasticina as de maior interesse. Nas atividades orientadas revelam maior predileção pela psicomotricidade, pelo desenho, pelas dramatizações e canções.

2.7. DINÂMICA EDUCATIVA

2.7.1. Projeto educativo

A EB Prof. Dr. Marques dos Santos não possui projeto educativo (PE), reportando-se ao projeto anterior e regendo-se pelos respetivos projetos de agrupamento.

Um projeto pode ser definido como uma nova forma de organizar o trabalho, um instrumento com projeção para o futuro, que adivinha e prepara melhorias necessárias. No que se refere ao PE, este emerge de uma concepção de escola/comunidade educativa, pressupondo princípios de autonomia na sua construção (Carvalho & Diogo, 1994). O PE implica os seguintes aspetos:

formulação das finalidades educativas; consideração das necessidades educativas especiais; selecção de orientações globais pelas quais toda a comunidade educativa se norteia; clarificação e distribuição das responsabilidades entre os distintos agentes; critérios de desenvolvimento profissional de professores (incluindo planos de formação), das equipas de

gestão e dos demais participantes no projecto educativo; critérios de inter-relação escola-comunidade; critérios de vertebração de projectos comuns a várias escolas (pertencentes a um mesmo território educativo)” (Pacheco, 1996, p.91).

Nesta linha de pensamento o PE deve compreender os problemas reais e os seus encadeamentos, para além de divulgar uma pedagogia positiva, numa atitude construtiva de diálogo, de análise da ação e de aprendizagem com a prática continuada. Para que se entenda esta missão o projeto educativo anterior descreve alguns dos objetivos que devem nortear a ação da EB Prof.

Dr. Marques dos Santos:

- Melhorar o domínio da Língua Portuguesa, assim como o desempenho e o resultado global dos alunos;
- Reduzir o número de ocorrências relacionadas com a segurança;
- Promover a valorização da escola enquanto centro educativo;
- Melhorar os espaços escolares no que se refere aos recursos físicos;
- Melhorar a interação de todos os intervenientes no processo educativo, reforçando o trabalho cooperativo;
- Melhorar os índices de sucesso e a eficácia do apoio educativo e das metodologias utilizadas, diminuindo o absentismo;
- Promover a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais;
- Implementar uma avaliação interna contínua e sistematizada das dinâmicas do agrupamento;
- Promover a educação para a saúde e para o exercício da cidadania responsável.

2.7.2. Projeto curricular de escola

Os projetos curriculares dizem respeito à modelação dos conteúdos pelos professores atendendo à particularidade da escola, dos alunos e da

comunidade docente (Pacheco, 1996). Tal como o PE, a EB Prof. Dr. Marques dos Santos, não possui projeto curricular de escola (PCE).

Sem desmerecer dos aspectos organizacionais relativos à estruturação e às regras e rotinas do funcionamento da escola, que devem ser representados à luz do PEE (...), interessa-nos (...) salientar a importância do Projecto Curricular de Escola (Carvalho & Diogo, 1994, p.82).

O projeto curricular de escola (PCE) é um “documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento e integrado no respectivo Projecto Educativo” (Circular n.º17, 2007).

Segundo o DL n.º 240/2001 (Cap. IV, art.º 2.ºb),

o professor participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino.

Tanto o projeto educativo, como os projetos curriculares, têm como referência políticas educativas nacionais e justificam-se enquanto dispositivos para melhorar a atuação educativa. Contudo, cada um deles é projetado por órgãos distintos e dizem respeito a contextos diferentes, o que implica, igualmente, concretizações díspares.

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

Todos nós somos dotados de sensibilidade e potencialidades ao nível cognitivo, sendo crucial nas nossas práticas a investigação. É através dela que nos conseguimos aperceber das diferentes concepções existentes, confrontá-las com as nossas ideias e ir construindo, assim, o nosso próprio saber. Contudo, as práticas colaborativas também se revelam importantes para a construção do nosso conhecimento.

O trabalho colaborativo fornece algumas vantagens que, o trabalho individualizado não fornece, permite-nos trocar e confrontar ideias, experienciar diversas vivências, trabalhar no sentido da palavra grupo, respeitando e ouvindo as opiniões dos outros. Proporciona igualmente novas vivências e o aprofundamento dos conhecimentos (Arends, 1995). É o trabalho colaborativo que nos vai preparando e apresenta um enorme potencial para enriquecer a nossa maneira de pensar, agir e resolver situações-problema, criando possibilidades de sucesso quando confrontados com tarefas difíceis que vão surgindo. O trabalho cooperativo é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os intervenientes da ação educativa e, igualmente, relevante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Reconhecendo que é da responsabilidade do educador de infância organizar atividades educativas, a nível individual e de grupo, com vista à promoção e incentivo do desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social das crianças, a equipa educativa optou por uma pedagogia organizada e estruturada em torno de um projeto designado “Brincar com a Arte”, que também deu nome ao Projeto Curricular de Grupo elaborado em tríade. O

projeto “Brincar com a Arte” teve como suporte a atividade lúdica e o seu objetivo primordial era permitir múltiplas possibilidades de apoio à aprendizagem e de resposta às necessidades individuais. Na educação pré-escolar, um projeto é entendido como “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p.3). O projeto supracitado adveio sob proposta e não da iniciativa das crianças, tendo estado sempre na base de toda a ação educativa. Contudo, partiu-se das características individuais das crianças e de alguns dos seus interesses para a tomada de decisão quanto ao que privilegiar na intervenção educativa. Estas opções foram algumas vezes partilhadas com os familiares das crianças, sendo uma dessas ocasiões a reunião de pais na qual as estagiárias puderam estar presentes. Para além disso, para que fosse possível os mesmos acompanharem as atividades desenvolvidas ao longo das diferentes semanas e estarem ocorrentes de algumas informações importantes, foi criado um blogue da sala de atividades: escoladossentidos.tumblr.com. A criação deste blogue surgiu segundo uma proposta do supervisor e revelou-se extremamente importante, contribuindo para a relação entre instituição e família.

Desde o início pretendia-se criar um espaço que contribuísse para a articulação de saberes, a igualdade de oportunidades, a promoção de atitudes e valores ligados à cidadania, o desenvolvimento de ações que facilitassem a participação dos familiares e da comunidade e, ainda, a valorização da ação educativa. Para tal, as estagiárias e a educadora cooperante desenvolveram momentos de reflexão regulares e criaram momentos de trabalho em equipa, no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional, com efeitos na educação das crianças e na procura de respostas mais adequadas. A reflexão em trabalho colaborativo contribui para a tomada de decisões, a compreensão e a troca de conhecimentos e de experiências, descobrindo novos caminhos. Como refere Ponte (2008, p.175) “a colaboração exige um certo nível de mutualidade na relação entre os participantes, de tal modo que todos recebem uns dos outros e todos dão alguma coisa uns aos outros”.

Assim, pode afirmar-se que prática e reflexão assumem uma correlação muito significativa, dado que na prática educativa nos confrontamos com diversas situações-problema que temos de resolver, nos confrontamos com distintas questões à qual temos de dar resposta e nos deparamos com inúmeras incertezas, ou seja, tudo poderá ser objeto de reflexão. Torna-se, então, tanto na vida profissional como na vida pessoal, indispensável a reflexão, uma vez que esta é de extrema importância no processo de aprendizagem e proporciona aos educadores e aos professores oportunidades para crescerem, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e conscientes das suas práticas. Todavia antes de refletir é necessário observar, pois a observação é essencial em toda a metodologia. Foi através da observação que se conseguiu identificar muitas das características coletivas e individuais das crianças. No geral as crianças revelaram um baixo nível de atenção e recorreram frequentemente ao adulto na tomada de decisão e na resolução de conflitos. Contudo, aderiram com satisfação às experiências de aprendizagem e no que concerne às atividades de jogo espontâneo deram sempre preferência a área da casinha, aos jogos de construção, à área da garagem e à expressão plástica, sendo o desenho e a plasticina as de maior interesse. Nas atividades orientadas revelaram maior predileção pela psicomotricidade e pelas canções.

Sabendo-se que as atitudes de um educador numa sala são muito importantes, tanto no desenvolvimento do seu trabalho, como porque tem consequências no desenvolvimento dos seus educandos, tentou-se estabelecer sempre uma interação positiva e uma relação individualizada com o grupo. Visto que “as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações” (Hohmann & Weikart, 2011, p.64), houve cuidado na aproximação ao grupo, desenvolvendo-se laços afetivos de confiança que apoiaram o desenvolvimento de relações sociais positivas, contribuindo para o bem-estar social e emocional da criança. Até porque “o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança proporciona a

base para a socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta” (Hohmann & Weikart, 2011, p.65). Neste sentido houve, igualmente, preocupação em valorizar as intervenções das crianças com encorajamentos, permitindo que estas expressassem as suas ideias/opiniões e exprimissem os seus sentimentos.

A metodologia adotada exige que o educador analise o interesse da criança e a integração no meio, estimulando, apoiando, confrontando e avaliando. Mesmo não sendo seguida nenhuma específica, a metodologia de trabalho de projeto e a metodologia de investigação-ação estiveram sempre presentes em toda a ação educativa. No caso da investigação-ação esta é uma metodologia orientada para a práxis que leva à participação mais ativa do educador. Sustentada na práxis, a pedagogia organiza-se “em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.26). Todavia, existem dois modos de fazer pedagogia: a pedagogia transmissiva que transmite as informações essenciais e imutáveis e a pedagogia participativa que envolve as crianças no processo educativo. As ideias do modelo High-Scope e do MEM foram determinantes na reflexão da prática da estagiária, pois a vivência de aprendizagens significativas é uma perspetiva que ajuda a entender o conceito de aprendizagem ativa, onde as crianças são responsáveis pela construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

As atividades desenvolvidas potenciaram um ambiente organizado, dando visibilidade a alguns temas, festividades e ocasiões especiais, incentivando a autoavaliação, estimulando a resolução de problemas, perspetivando uma aprendizagem ativa das crianças e a articulação com a família. Constituindo uma referência na vida da criança, estas deparavam-se “com atividades que, como rotinas, lhe permitem ir adquirindo as principais aprendizagens sobre si mesma, os outros e o meio imediato” (Anon, 2002b, p.163). Muitas vezes, confundem-se hábitos com rotinas, por isso convém esclarecer estes dois conceitos. As rotinas entendem-se como “atividades mecânicas que

realizamos todos os dias, de forma estável e muito normalizada” (Anon, 2002b, p.187), enquanto os hábitos referem-se a “atividades estáveis que ao serem realizadas nos criam destrezas ou habilidades” (Anon, 2002b, p.187). As atividades de rotina, neste caso, era a marcação de presenças, a higienização antes de lancharem ou almoçarem, depois de fazerem as suas necessidades e após alguma atividade que pudesse levar as crianças a sujarem-se e, mais para o final, a reflexão do dia. Esta reflexão tinha como intuito levar as crianças a conseguir refletir sobre os seus atos, promovendo o desenvolvimento da interação e diálogo entre o grupo, pois esta era uma grande dificuldade apresentada pelo mesmo. Com o tempo e a insistência, notou-se uma evolução gradual e foi possível assistir a diálogos bastante interessantes, onde as crianças argumentavam e contra-argumentavam, defendendo as suas ideias. No fim era atribuída uma cor a cada criança, consoante o seu comportamento e atitudes ao longo do dia: vermelho, amarelo, azul ou verde. É de salientar que as cores foram escolhidas pelo grupo, num diálogo previamente realizado, onde foram estabelecidas também as regras de comportamento. O grupo achou por bem criar regras para a sala de atividades, para quando estivessem organizados em fila e, ainda, para a hora de almoço e recreio. A criança que tivesse um comportamento mais ajustado e melhores atitudes seria o chefe do grupo no dia seguinte, para tal era necessário a contagem das cores, trabalhando-se assim o domínio da matemática. Esta atividade favorece ainda “a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Silva, 1997, p.51), próprios da área de formação pessoal e social. Propiciando muitos outros momentos de diálogo, dado que era dada primazia às atividades em grande grupo, tentava-se levar as crianças a articular melhor as palavras, a aumentar o seu vocabulário e a aperfeiçoar a sua criatividade sintática, pois existem crianças que utilizam linguagem simples e pouco perceptível. Para além disso, promovia-se o desenvolvimento de capacidades de respeito pelo outro, visto que o grupo falava todo ao mesmo tempo, não mostrando regras de socialização. Ainda, ao nível da área de formação pessoal e social foram

criados alguns momentos de convívio e proporcionou-se um dia para a visualização de um filme, onde todas as crianças de pré-escolar estiveram presentes.

A área de expressão e comunicação também foi uma das áreas muito valorizada na prática educativa, pois “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (Silva, 1997, p.56). Enquanto meio de representação e até de comunicação a “expressão plástica (...) pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo” (Silva, 1997, p.62). Tendo sido evidenciadas dificuldades ao nível da motricidade fina, nomeadamente no controlo de objetos respeitantes a esta dimensão e visto que a maior parte das crianças vai transitar para o 1.º ciclo do ensino básico, achou-se por bem realizar atividades que promovessem essa capacidade. O projeto “Brincar com a Arte” pode afirmar-se ter sido uma mais valia na procura da concretização deste objetivo, permitindo ao grupo trabalhar, várias vezes, com lápis e pincéis. A arte em si mesma pode não parecer, mas é um grande apoio pedagógico. Ela combina a capacidade de desfrutar a arte mediante a compreensão da mesma e a possibilidade de gerar atividades que se traduzam em múltiplas interpretações de valor estético e pedagógico aplicáveis às diferentes crianças do jardim de infância. O projeto mencionado, proporcionou novos conhecimentos ao grupo, tendo estes ficado a conhecer obras de grandes pintores como Joan Miró, Vincent van Gogh, Wassily Kandinsky e Pablo Picasso. As atividades efetuadas em torno destes autores promoveram o contacto com a obra de arte e o seu criador, gerando oportunidades de execução e ambientes de vivência criativa, apreciativa e de experiência estética (Godinho & Brito, 2010). Ao abordar-se cada um dos pintores foi-se dando relevância ao estilo adotado por cada um, aproveitando para se falar das formas geométricas e das cores primárias e secundárias, realizando-se uma atividade de mistura de cores. No Dia do Pai e, conseqüentemente, no Dia da Mãe, as crianças fizeram, em tela, uma das

obras de arte dos pintores que estavam a ser abordados, utilizando tintas acrílicas e pincéis. Ainda, no que se refere à área de expressão plástica, as crianças tiveram a possibilidade de fazer bastantes desenhos relacionados com os pintores e outros como forma de registo das histórias contadas. Fizeram ovos da páscoa elaborados com balões cobertos com papel maché, ou seja, cobertos com papel de jornal e cola branca e, ainda, tiveram um dia destinado à construção de objetos sonoros com material reciclável, cujas famílias puderam participar. O dia destinado a tal, foi o Dia Mundial do Ambiente e estiveram presentes mais familiares do que se estava à espera, tendo a atividade superado as expectativas. Foram elaborados, igualmente, cartazes relacionados com os cinco sentidos, utilizando-se imagens de revistas que, depois de recortadas, foram coladas em cartolina segundo o sentido a que dizia respeito. Foram produzidas flores com papel de jornal e de revista para lembrar a primavera e no Dia da Liberdade, no Dia da Família e no Dia Mundial da Criança, também se optou por fazer um cartaz. O primeiro e o segundo foram executados com imagens pintadas pelas crianças e o terceiro foi feito com desenhos das mesmas, relativos aos direitos da criança. Para além do cartaz, no Dia da Liberdade, foram feitos cravos com papel crepe, no Dia da Família houve um lanche convívio entre crianças e alunos, familiares, docentes e não docentes e no Dia Mundial da Criança fizeram-se pinturas faciais e moldagem de balões. Ao final do dia, todas as crianças de pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico tiveram direito a um lanche convívio, mas desta vez sem a presença dos familiares. Uma outra atividade, ligada à expressão plástica, foi a reciclagem de papel, onde o interesse, a motivação e a curiosidade das crianças foram indicadores de sucesso.

No que concerne à expressão motora, “a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (Silva, 1997, p.58). É de realçar que o grupo tem um dia por semana destinado ao exercício da motricidade global, no entanto as estagiárias proporcionaram momentos de

jogo de movimento e dança onde a expressão motora esteve presente. Aquando a realização de diferentes jogos, tentou-se sempre adotar uma estratégia de jogo cooperativo, atuando positivamente tanto na capacidade de resolução de problemas como na aplicação do conteúdo apreendido em questões relacionadas. Para além disso, deu-se relevância ao carácter lúdico e dinâmico de todos os jogos, desviando o carácter competitivo presente.

“A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Silva, 1997, p.59). Deste modo, houve preocupação em deixar algum tempo destinado às atividades de jogo espontâneo, sendo estas consideradas relevantes para o desenvolvimento da criança. Contudo, sabe-se que a “intervenção do educador permite um alargamento do jogo simbólico” (Silva, 1997, p.60) e, sendo do conhecimento da estagiária que a “sombra é um fenómeno que qualquer criança questiona desde muito cedo” (Martins et al., 2007, p.31) e que as “crianças ficam, muitas vezes, fascinadas com diferentes situações que envolvem a formação de sombras” (Martins et al., 2007, p.31), foi proporcionado às mesmas a visualização de um teatro de sombras. Posteriormente, o grupo pôde observar as diferentes sombras conseguidas com o seu corpo e a seguir, como se fosse um jogo de mímica, uns faziam as sombras e os outros tentavam compreender o que os colegas estavam a gesticular. Os fantoches também foram um recurso utilizado na expressão dramática. As estagiárias fizeram fantoches a duas dimensões, contaram uma história e deram oportunidade às crianças de recontarem a mesma ou criarem uma nova. A atividade em si correu bem, mas percebeu-se que a maioria do grupo imitava muito o que os restantes colegas faziam, não mostrando grande capacidade de imaginação. Todavia, numa atividade com uma folha de jornal, onde as crianças tiveram de rasgar a mesma, inventando algo, foi bastante interessante o resultado final, pois todas fizeram uma “obra de arte”. De uma simples folha de jornal conseguiram fazer naves espaciais, corações, flores, barcos, mostrando que a criatividade afinal está presente e merece ser exercitada. Ainda com uma

folha de jornal, foi pedido às crianças que imaginassem algo que ela poderia ser, mas sem a rasgar. Passando de criança em criança, conseguiram não se repetir e imaginaram que poderia ser um tapete, uma camisola, um chapéu, uma balança, uma colher, entre outros. Estas atividades, são fundamentais para “desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Lei n.º5/97, art.º 10.º, pp.671-672).

“A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, (...) está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, dançar, tocar e criar” (Silva, 1997, pp.63-64). Como o cântico era uma grande motivação para o grupo, foram cantadas sempre muitas canções e ensinadas outras. As duas canções que reconheciam como sendo a dos “bons dias” acabou por se ir deixando de cantar, pois incentivava-se mais as crianças a dizerem “bom dia” quando entravam na sala de atividades. Foram proporcionados momentos de dança e, apesar de a sala conter instrumentos musicais, apenas foram utilizados uma vez pelas crianças, devido a fatores que transcendiam as estagiárias. No entanto, ainda foi elaborada uma pequena orquestra com os objetos sonoros que as crianças elaboraram no Dia Mundial do Ambiente.

No que se refere ao domínio da matemática, as crianças foram construindo algumas noções através do quadro de dupla entrada que servia para marcar as presenças, através da espécie de ábaco concretizado para a reflexão do dia e, acima de tudo, através dos jogos estruturados que a sala de atividades possuía. Existiam jogos de seriação e ordenação, jogos para formar conjuntos e encontrar e formar padrões. A seriação está na base da lógica das relações e consiste na ordenação de elementos segundo grandezas crescentes ou decrescentes, em função das suas diferenças (Maia, 2008). Um dos jogos escolhidos para a elaboração de uma atividade foi o geoplano, uma vez que as formas geométricas tinham sido abordadas. Este recurso revelou-se um bom auxiliar de consolidação e mostrou-se motivador para as crianças, tendo

algumas se manifestado bastante perspicazes, efetuando desenhos com formas geométricas bastante complexos. Para exercitar mais o desenvolvimento lógico-matemático, foi executado pela estagiária cinco sudokus, não com números como habitualmente se vê, mas com imagens de tópicos abordados ao longo do estágio. O interesse pelos mesmos foi evidenciado na hora quando as crianças quiseram saber como se jogava. Um outro jogo oferecido foi o dominó, este foi executado pelo par pedagógico e concebido com pacotes de leite.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, como já foi referido deu-se importância ao diálogo e, independentemente da maioria das atividades terem sido feitas em grande grupo, houve situações em que se proporcionou interações em pequeno grupo. Promoveu-se, igualmente, o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal e permitiu-se ao grupo contactar com a escrita através dos livros, tendo sido elaborado e oferecido um. Deu-se igualmente oportunidade para “imitar” a escrita, uma vez que a maioria do grupo sabe escrever o seu nome, mas existem crianças com dificuldades na execução de grafismos. Neste domínio salienta-se, ainda, uma atividade cujos familiares estiveram envolvidos, tendo sido convidados a ler uma história ao grupo. A participação não trouxe muitos familiares à instituição, mas os que vieram trouxeram bons livros. Para além disso, João Pedro Mésseder, num outro dia, foi convidado a dar o seu contributo e deslocou-se à instituição tendo lido um dos seus livros a todas as crianças do pré-escolar. Relacionado ainda com este domínio, foi oferecida ao grupo a caixa das “Histórias Misteriosas”. A caixa contém diferentes imagens que servem para contar uma história criada pelas crianças, promovendo o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

A área de conhecimento do mundo advém da curiosidade da criança e do seu desejo de saber. Referente a esta área, com um globo e um balão que representava o sol, foram trabalhadas questões ligadas às estações do ano e ao dia e à noite. Para além disso, falou-se de segurança rodoviária, veio até à instituição uma ambulância, onde as crianças puderam entrar e ver o que

possuía e viram um filme sobre a cruz vermelha. Falou-se de questões ligadas à preservação da natureza, como a reciclagem, fez-se a germinação de sementes de girassol e acompanhou-se o crescimento das flores de uma árvore e a criação do bicho da seda, cujo nome científico é: *Bombyx mori*. Fez-se igualmente uma atividade onde se deu a conhecer os diferentes estados da água. Pretendia-se que as crianças concluíssem que a água pode estar no estado líquido (água dos rios, do mar, da torneira), no estado gasoso quando fica em fumo/vapor e no estado sólido quando está em forma de gelo. Ligada ao sistema sensorial, executou-se uma atividade relacionada com os cinco sentidos, onde as crianças puderam tocar, sentir, cheirar, ver e ouvir. Esta atividade reporta-nos para o método oferecido por Maria Montessori que se baseia na educação ativa e sensorial, apresentando “muitos exercícios que contribuem basicamente para a educação e desenvolvimento dos sentidos” (Anon, 2002b, p.200). A atividade foi, sem dúvida, uma boa ideia para promover o desenvolvimento do autoconhecimento, tendo-se revelado bastante apelativa para o grupo ou não tivesse esta surgido dos seus interesses e sugestões. Para esta atividade foram usados diversos recursos como condimentos, alimentos e bebidas que depois foram distribuídos pelas crianças e, também, um CD de sons isolados e alguns objetos. Foi realizada, ainda, uma atividade em que as crianças construíram óculos com lentes em papel celofane, pois a “luz e os fenómenos ópticos são, (...), um domínio do quotidiano das crianças, sobre o qual se deve desenvolver a sua compreensão para perceberem melhor o mundo que as rodeia, desmistificando crenças e superstições” (Martins et al., 2009, p.49). A visita à Casa Museu Teixeira Lopes, situada em Vila Nova de Gaia, está relacionada com a área de conhecimento do mundo e esteve inteiramente ligada ao projeto desenvolvido, o “Brincar com a Arte”, possibilitando às crianças a visualização de esculturas. Apesar de ter sido a pintura a salientar-se nas atividades desenvolvidas, pensou-se e ponderou-se a ida à Casa Museu Teixeira Lopes, uma vez que a escultura também é uma arte, representando imagens plásticas em relevo.

Apesar das atividades terem sido mencionadas tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo, todas elas se complementam e nenhuma delas foi trabalhada separadamente e de forma estanque, existindo ligações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos. As atividades tiveram sempre como intuito estimular, pois “o educador espera modificações no comportamento da criança que se desenvolve” (Pourtois & Desmet, 1997, p.111), mas “para que estas se realizem da melhor forma possível, não basta esperar”(Pourtois & Desmet, 1997, p.111). Segundo a Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986, o objetivo da educação pré-escolar é “estimular as capacidades de cada criança” assim como “favorecer (...) a compreensão do meio natural e humano” (Secção I, Artigo 5.º). É um facto que

quanto mais uma criança vir e entender coisas novas, mais ela sente a necessidade de as entender e ver, quanto mais manipular objetos diversos, mais capaz será de se adaptar. A diversidade das situações com as quais é confrontada, desenvolve a sua curiosidade e modifica, enriquecendo-a, as suas formas de pensamento anteriores (Pourtois & Desmet, 1997, p.112).

Na abordagem da estimulação da criança, torna-se importante falar de duas noções: zona proximal de desenvolvimento e mediação. A primeira remete “para a sensibilidade do educador relativamente às necessidades e às capacidades da criança e para a sua aptidão para utilizar as contingências do meio” (Pourtois & Desmet, 1997, p. 114) e foi extraída da teoria de Vygotsky, enquanto a segunda surge recentemente e “refere-se às interações que se estabelecem com pessoas-recurso na construção do saber” (Pourtois & Desmet, 1997, p.115). É preciso ter em atenção o facto de a criança ser um sujeito e não um objeto do processo educativo, desempenhando um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. É essencial que cada criança possa viver cada dia uma experiência feliz, num processo recíproco de mais ser e mais saber.

Realça-se que o caminho escolhido e as atividades propostas tiveram em conta a análise e a reflexão sobre o espaço educativo, o tempo, as características das crianças, o papel do educador e as interações

estabelecidas. Em relação ao tempo, o educador deve ter em atenção a sua distribuição ao longo do dia, da semana, do mês e do ano, dado que os tempos educativos integram os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Quanto ao espaço, este deve encontrar-se de maneira a que todos se sintam cómodos, devendo existir estímulos para fomentar uma aprendizagem variada. O espaço deve ser entendido como um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar e para aprender (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Apesar de existirem muitos recursos na sala de jardim de infância onde a estagiária esteve inserida, eles não eram aproveitados. Tornou-se, então, quase que uma missão tentar rentabilizar alguns desses materiais. Para o ensino de algumas canções utilizaram-se CD's, na atividade cujo objetivo era a exploração do geoplano, usaram-se os geoplanos presentes na sala de atividades e, em vários momentos de jogo espontâneo, cederam-se recursos que estavam inacessíveis às crianças devido à sua posição nos armários. Isto só vem confirmar que os “espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Silva, 1997, p.37). Atendendo a esta questão, foram feitas igualmente algumas alterações na sala de atividades, sendo que uma delas diz respeito à “área de acolhimento”. Esta área, inicialmente, estava situada num local da sala de atividades que levava a muitas distrações, visto estar perto da porta de entrada e de saída e junto a uma estante com diferentes jogos lúdicos. Decidiu-se, então, mudar a “área de acolhimento” para outro sítio, tendo este se demonstrado melhor, contribuindo para uma maior interação intergrupar e para uma menor falta de distração do grupo.

Depois de terminada a prática pedagógica supervisionada e de se fazer uma profunda reflexão ao que foi concretizado, às mudanças que foram feitas e aos objetivos que foram alcançados, pode dizer-se que apesar de todas as dificuldades iniciais, houve bastantes avanços. O grupo, como já foi citado, vai na sua maioria transitar para o 1.º ciclo do ensino básico e por isso tornou-se

ainda mais problemática a situação dos mesmos, dado que estes não possuíam quaisquer regras de socialização e apenas queriam brincar. Com esforço e dedicação foram-se alterando alguns comportamentos, ajudando as crianças a serem mais autónomas, uma vez que “a autonomia é afectiva, social, moral e intelectual, simultaneamente” (Kamii, 2003, p.65) e a conseguir resolver conflitos. É de notar que quando “uma criança está em conflito com uma outra, o educador deverá, tentar facilitar uma troca de pontos de vista, de modo a que as crianças possam chegar a uma resolução do seu conflito” (Kamii, 2003, p.64). As atividades referidas revelaram-se essenciais na promoção do desenvolvimento de regras de convivência, sendo um grande apoio as canções e os livros de histórias. As restantes atividades, nomeadamente as de experimentação, levaram as crianças a perceber aquilo que ainda não tinham entendido e que faz parte do que as rodeia. Houve sempre preocupação, por parte da estagiária, em esclarecer as suas curiosidades, mas, estando a mesma num processo de desenvolvimento e aprendizagem, existiram aspetos que poderiam ser mais bem trabalhados, tendo esta consciência disso através de todos os diálogos estabelecidos e da observação, reflexão e investigação que se foi fazendo. Pode dizer-se que alguns assuntos poderiam ter sido mais bem explorados, algumas atividades deveriam ter sido executadas com mais tempo e outras não deveriam ter sido feitas em grande grupo. Todas as ações de um educador devem ter em conta o grupo em questão e, sabendo-se que este é tão desatento, uma possível proposta para que algumas práticas educativas tivessem corrido melhor seria a realização das mesmas em pequeno grupo, permitindo tirar maior partido das atividades. Todavia, no início, o conhecimento das crianças era nulo e só com o passar do tempo se teve a perceção das características específicas de cada uma delas e de pormenores que fazem toda a diferença.

Como foi referido, a estagiária tomou consciência da sua ação através do diálogo, da observação, da reflexão e da investigação. Contudo outros aspetos foram cruciais, tais como a planificação das ações (cf. anexo I, tipo A e B), os trabalhos e as produções orais das crianças, o diário de formação e, ainda, os

registos fotográficos e de vídeo (cf. anexo do tipo B). A observação, a reflexão e a investigação foram fundamentais na escolha das opções educativas e o diálogo foi um enorme alicerce na constatação de práticas a melhorar e na recolha de informações que facilitassem a aproximação ao grupo. Os trabalhos produzidos pelas crianças foram vários e diversos e, tal como as produções orais, auxiliaram na compreensão do que as crianças pensavam e sentiam. O diário de formação foi uma mais valia para adequar as práticas educativas e os registos fotográficos ou de vídeo foram importantes instrumentos na recolha de dados, pois sugerem aspetos da vida da instituição e dos seus intervenientes.

Resumindo, apesar de algumas repressões, a prática educativa desenvolvida trouxe frutos às crianças. De forma lúdica, o grupo fez novas descobertas e com insistência evoluíram ao nível da concentração e do diálogo intergrupar. Toda a prática pedagógica ajudou igualmente a estagiária a descobrir e a pensar sobre determinados conceitos que vão transformando o seu pensamento, com vista a ser uma educadora mais reflexiva, adotando uma atitude indagadora e investigadora e com vista a melhorar as suas ideias relativamente à articulação entre a teoria e a prática, mobilizando assim competências. Apesar do percurso não linear, desenvolveu espírito crítico e a consequente tomada de atitudes refletidas, aprendendo a escolher, avaliar e a decidir.

REFLEXÃO FINAL

Espera-se que as escolas incorporem e mobilizem saberes e recursos, fazendo com que seja um local de vivências, aprendizagens de culturas e democracia e que se torne um espaço de sucesso educativo. Falar hoje de escola e de educação não é falar apenas de instrução, é falar igualmente do desenvolvimento de capacidades tanto de inserção como de compreensão, ou de intervenção na transformação social participada e reflexiva dos indivíduos.

Durante a etapa de educação infantil realiza-se um conjunto de aprendizagens muito variadas e ao mesmo tempo complexas. Em apenas 6 anos os humanos desenvolvem aprendizagens no âmbito fisiológico, cognitivo, social ou afetivo proporcionalmente superiores aos de qualquer outra idade. Os processos de ensino e aprendizagem que se põem em prática devem basear-se num conjunto de princípios que orientem a relação entre o docente de educação infantil e a criança (Anon, 2002b, p.193).

Ao longo da prática pedagógica procurou-se estimular e favorecer os processos de ensino-aprendizagem, segundo uma metodologia de investigação-ação. Tornando-se, no entanto, condição necessária na investigação a reflexão, visto que é ela a fornecer informação correta e autêntica sobre a ação, as razões para a ação e as consequências dessa ação. Todavia antes de refletir é necessário observar, pois é a observação que nos permite recolher elementos importantes para reflexão e nos possibilita “compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Silva, 1997, p.25). Assim sendo, as estratégias escolhidas envolveram sempre processos de reflexão. Estas estratégias passaram pela concretização de narrativas colaborativas, do diário de formação, pela constante análise de casos, pelo trabalho de projeto e pelo diálogo. O diário de formação permitiu registar informação factual de um modo pessoal e esclarecedor, sendo crucial na prática educativa, visto que

foram sendo registadas características das crianças que ajudaram a estagiária a aproximar-se das mesmas e a criar um clima securizante, contribuindo para o aumento de confiança. O diário de formação também foi um grande auxílio no processo de avaliação, uma vez que esta “implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Silva, 1997, p.27). Em anexo (tipo B) pode ser visualizado como este foi sendo construído, visto que é dado a conhecer as descrições relativamente ao mês de fevereiro e março.

Sendo esta uma prática pedagógica supervisionada convém referir que um “supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor” (Alarcão, 1996, p.92), surgindo “como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor” (Alarcão, 1996, p.93). Neste sentido, afirma-se vinculadamente que o supervisor foi uma mais valia no processo de desenvolvimento profissional. Obviamente, este processo de desenvolvimento acarretou implicações no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Criando oportunidades de aprendizagem assentes nos saberes essenciais para estas idades e previstos nas OCEPE, um dos papéis previstos seria a mobilização do conhecimento e das competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado e integrador, procurando que todos os intervenientes educativos tivessem um papel ativo. Propondo-se algumas atividades estimulantes que permitissem a aprendizagem pela realização e fomentando a comunicação e a interação entre instituição e família, no final o grupo revelou alguma evolução ao nível físico, psíquico, afetivo e social. Realça-se que a “planificação prévia dessas atividades é primordial para assegurar o êxito e o aproveitamento didáctico de cada proposta apresentada” (Anon, 2002b, p.195). Não esquecendo “a importância do esforço pessoal, a prática, a atitude de superação e de cultivar de maneira progressiva o trabalho autónomo” (Anon, 2002b, p.195).

Apesar de inserida numa sala de jardim de infância aparentemente sem nenhum aspeto negativo a apontar, ao longo do estágio a estagiária

apercebeu-se que era difícil concretizar algumas atividades, nomeadamente atividades que necessitassem de pouca luz, dado que a sala é rodeada por vidros. Para além disso, é uma sala que não permite ter mais armários de arrumos, pelo mesmo motivo citado anteriormente e também não permite fazer grandes alterações, pois existem armários altos e fixos. Este fator levou à adaptação de algumas das ações, tendo o grupo se deslocado para outros espaços da instituição. Mas, não foi apenas o espaço físico a condicionar a prática educativa, tendo o adulto contribuído igualmente para esse fator. No princípio a intervenção era insignificante e a maior parte das planificações semanais, elaboradas, não eram tidas em conta, tal como alguns dos interesses das crianças. Sabe-se que o educador tem responsabilidade na formação integral da criança, visando a realização de aprendizagens significativas, através da articulação das diferentes áreas do saber e isso deveria estar sempre presente em toda a sua ação educativa. “As áreas de conteúdo são mais do que áreas de atividades pois implicam que a ação seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objetos” (Silva, 1997, p.48). As atividades concretizadas foram interessantes e, como já foi referido, o grupo mostrou evolução, no entanto no começo a maioria partiu da iniciativa do adulto e para “que possa haver uma aprendizagem significativa e funcional, é importante ter em conta a intencionalidade, a possibilidade e a vontade do aluno” (Anon, 2002b, p.267), encarando como ponto de partida o desenvolvimento de cada um, “para assim o melhorar e elevar ao máximo as suas próprias potencialidades e capacidades” (Anon, 2002b, p.268).

É extremamente importante que todas as pessoas, numa sociedade de questionabilidade, tomem consciência de si próprias, potencializando as suas capacidades para o entendimento e para a ação. No início surgiram muitas interrogações e angústias, mas com a intenção de enriquecer a intervenção educativa e o de toda a equipa educativa, apostou-se no diálogo. O diálogo com o supervisor e com todos os intervenientes educativos facilitaram a atuação da estagiária e ajudaram-na a adequar a sua intencionalidade e

práticas, provocando mudanças. Conseguiu-se mudar algumas práticas e pensamentos do adulto, levando à concretização de ações que partiram dos interesses das crianças e onde as estagiárias tiveram mais envolvimento.

No caminho que tem vindo a seguir e que a ajudam a construir, a estagiária apercebe-se que se tem transformado numa profissional mais autónoma e participante, notando-se bastante a sua evolução tanto a nível cognitivo como pessoal e social. Todas as ideias, crenças e valores que vai criando, são as que vão preparando o seu caminho para, enquanto futura profissional de educação, fazer com excelência, qualidade e profissionalismo o seu trabalho. Contudo, ainda há muito a aprender, fazendo parte integrante do seu percurso as constantes observações, reflexões e investigações, pois são elas que lhe permitirão identificar problemas, descobrir novos caminhos e construir e concretizar soluções perante as adversidades que sucedam. Na verdade a teoria é fundamental, mas é na prática que contactamos diretamente com crianças, seres individuais, com o seu ritmo de aprendizagem que deve ser respeitado.

Nesta linha de pensamento, as práticas pedagógicas, tornam-se importantes para entender melhor os nossos erros, de os corrigir e de melhorar as nossas estratégias. Apesar de alguns constrangimentos, pode dizer-se que esta prática pedagógica proporcionou uma sólida aprendizagem, tornando a estagiária num ser mais crítico, fazendo-a sentir mais apta e capaz. Este desafio permitiu aprofundar conhecimentos e conduziu a outros de extrema importância. Foi, igualmente, uma via para exercitar as capacidades existentes e uma forma de verificação de potencialidades, na medida em que foi exigida uma grande aplicação, para conseguir atingir os seus objetivos.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Anon (2002a). *Manual da Educação Infantil: Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. (Volume I). Setúbal: Marina Editores.
- Anon (2002b). *Manual da Educação Infantil: Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. (Volume II). Setúbal: Marina Editores.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa. McGraw-Hill de Portugal.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Circular n.º 17 (2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Cró, M. et al. (1994). *Para intervir em educação: Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Decreto-Lei n.º 147/97, *Regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar*, de 11 de junho.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*, de 30 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, *Perfil específico do desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, de 30 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*, de 22 de abril.

- Despacho n.º 5220/97 (2.ª série). *Diário da República – II série N.º 178 – 4-8-1997 (9377-9380)*.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. (4.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. (3.ª edição). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Lei n.º 46/86, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, de 14 de outubro.
- Lei n.º 5/97, *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*, de 10 de fevereiro.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Explorando a luz... Sombras e imagens*. Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Construindo uma práxis de participação*. (4.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Ponte, J. (2008). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. Lisboa: APM.
- Pourtois, J. & Desmet, H (1997). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilhena, G. & Silva, M. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica.

ANEXOS