ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Samuel Coelho Rodrigues

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Julho 2013

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Julho 2013

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Samuel Coelho Rodrigues

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Orientação

Prof. Doutora Sara Barros Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Julho 2013

RESUMO:

O presente relatório foi elaborado tendo em conta toda a prática educativa desenvolvida ao longo do ano letivo 2012/2013, no contexto da Educação Pré-Escolar. Ao longo deste relatório são abordadas questões de cariz legal e teórico, sobre as quais assenta esta formação inicial, bem como o tipo de profissionais que visa formar, pelo que são aqui exploradas algumas questões fulcrais para uma educação de excelência, como, por exemplo, a reflexividade, a investigação, o trabalho em equipa e a criatividade, quer ao nível da elaboração de raciocínios teóricos acerca das mesmas, quer da sua abordagem prática no trabalho desenvolvido. O presente relatório aborda ainda algumas questões relacionadas com os processos que apoiam a ação do educador, como a observação, a planificação, ação e a avaliação. O trabalho aqui relatado, analisado e sustentado teoricamente, foi desenvolvido, quer no sentido de promover o desenvolvimento de competências específicas inerentes a cada uma das áreas de conteúdo contempladas pela educação pré-escolar, quer no sentido de oferecer oportunidades de aprendizagem integradas e integradoras, pautadas por uma atuação na zona de desenvolvimento proximal das crianças, contribuindo para aprendizagens significativas e para uma educação de qualidade.

ABSTRACT:

This report has been prepared taking into account all educational practices developed throughout the school year 2012/2013, in the context of Preschool Education. Along this report are pointed legal and theoretical issues upon witch this initial formation is designed and upon the foundations of it and also the type of professionals that are expected to graduate, so here are explored some key issues for a educating excellence, as for example, reflexivity, investigation, teamwork and creativity, both in terms of development of theoretical reasoning about the same whether its practical approach to the common work. This report also addresses some issues related to the processes that support the action of the educator, such as observation, planning, action and evaluation. The work related, analyzed and theoretically sustained here, was developed in order to promote the development of specific skills inherent in each of the content areas covered by preschool education, but also in order to offer several learning opportunities integrated and inclusive, guided by a performance in the zone of proximal development of children, contributing for meaningful learning and for a high-qualified education.

Agradecimentos:

À minha família: meu pai, Elias e minha mãe, Fernanda. Obrigado pela partilha sincera e prática do que entenderam ser a *educação*. Obrigado porque acreditaram e me fizeram acreditar nela mais do que quaisquer outros.

A quem me tem sido mais próximo: minha amada, Dé. Obrigado pela paciência, pela coragem e pelo cuidado. Este percurso, que se fez caminho, tem muito de ti e daquilo que foram sendo os nossos dias.

Àqueles que tive o privilégio de ter como professores. Obrigado por partilharem comigo um pouco do que também um dia aprenderam e por me ajudarem a crescer enquanto aprendiz - o passo mais importante para ser educador.

A todas as crianças, por fazerem deste lugar um lugar que vale a pena. Obrigado por me ajudarem também a crescer convosco e por tão naturalmente pintarem o nosso trabalho com as cores da vossa alegria e da vossa força.

Acima de todos, quero deixar o meu agradecimento a Deus, pois dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas, e a Ele seja dada toda a glória para todo o sempre[1]. Obrigado porque sabes o fim desde o início e sempre tens um plano. Que Te seja agradável todo este esforço.

[1] Paulo de Tarso (década de 50 DC)

Índice:

1 – Introdução....3

2 – Enquadramento Teórico e Legal 5

3 – Caracterização Geral do Contexto Educativo 19

4 – Intervenção em Contexto Educativo 23

5 – Reflexão Final 47

6 – Referências Bibliográficas: 51

7 – Anexos (tipo A)....55

Anexo A-I....57

Anexo A-II....59

Anexo A-III 61

Anexo A-IV 67

1 – Introdução

O presente relatório de prática educativa foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, e encontra o seu enquadramento legal no Decreto-Lei nº 43/2007, no âmbito da habilitação profissional para a docência, enquanto item obrigatório para a obtenção do grau de Mestre, seguindo portanto as orientações do artigo 6º do Complemento Regulamentar Específico do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar (CREC, 2011[1]), constituindo desta forma a evidência escrita do meu percurso individual de formação na qual se articulam os saberes teóricos adquiridos e os saberes práticos construídos e desenvolvidos num contexto concreto de formação.

Este trabalho tem como objetivo primeiro proporcionar aos seus leitores uma visão geral acerca do desenvolvimento da Prática Educativa do seu autor, bem dos processos reflexivos e investigativos levados por ele a cabo. Como tal, aquilo proponho-me a destacar dentre os aspetos que dele farão parte, aqueles que terão maior importância para uma compreensão deste relatório, o mais congruente possível com aquela que é a representação que tenho daquilo que foi o meu estágio.

A sua estrutura comtempla, numa primeira parte, o *Enquadramento Teórico e Legal*, sendo que este se operacionaliza, numa primeira parte, a partir das conceções acerca de criança e de educação, considerando uma pedagogia da participação e ainda aqueles que constituem os objetivos da educação pré-escolar consignados na legislação analisada e nas orientações ministeriais para este nível educativo. Na segunda parte deste enquadramento é efetuada uma caracterização dos aspetos mais relevantes inerentes ao contexto educativo onde se desenvolveu a prática educativa aqui relatada, resultando daí a *Caracterização Geral do Contexto Educativo.*

Numa segunda parte deste trabalho é apresentada uma descrição e efetuada uma análise acerca daquelas que foram sendo as atividades desenvolvidas nesse contexto, bem como os resultados que foram sendo, através dessa prática pedagógica, alcançados – *Intervenção em Contexto Educativo*.

Por fim, e fazendo jus à "competência de cabeceira" de qualquer educador, é estabelecida a *Reflexão Final* – onde se efetiva uma súmula intrincada e reflexiva de algumas particularidades, as quais, se por um lado tornaram esta prática educativa mais singular, fizeram dela também uma experiência de grande valor a nível pessoal e profissional.

[1] O CREC encontra-se disponível para consulta na página virtual da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

2 – Enquadramento Teórico e Legal

A Educação Pré-Escolar, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), é parte integrante do sistema educativo português, a qual está consagrada às crianças que se situem entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, e poder-se-á encontrar no Decreto-Lei nº 85/2009 resguardada a sua universalidade às crianças que tenham completado 5 anos de idade, sendo dever do Estado garantir a existência de uma rede de educação pré-escolar capaz de as integrar a todas. No sentido de uma contextualização mais próxima daquilo que se entende por Educação Pré-Escolar, deter-me-ei por momentos sobre dois conceitos fundamentais e estruturantes da mesma – Criança e Educação. Poder-se-á encontrar na teoria de Jean Piaget o fundamento para uma perspetiva pessoal de criança, sendo que esta é vista enquanto ator principal do seu próprio desenvolvimento. A criança, segundo o mesmo autor, é «ativa (…) e construtora do seu próprio mundo» (Papalia, Olds & Feldman, 2001:30), sem descurar que do seu desenvolvimento faz parte a interação com o mundo social que a envolve (perspetiva sócio-construtivista). Partindo deste pressuposto, poder-se-á assumir igualmente a noção de criança como sendo um sujeito em constante atividade intelectual que, inserido numa sociedade, vai construindo e dando forma à sua própria representação do mundo, sendo que deste último fazem parte o meio físico e social, no qual se insere. É ainda fulcral que se considere a criança como um indivíduo ativo e competente no processo educativo, o qual «desenvolve os poderes de participar no roteiro da aprendizagem experiencial e nas suas aquisições. (…) [É necessário] resgatar uma ideologia democrática (…) onde as crianças são sujeitos de direito» (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011:34). Desta forma, a criança pode ser mais ou menos estimulada afetiva, emocional, intelectual e racionalmente consoante a riqueza do ambiente educativo que lhe é propiciado. É neste sentido que o adulto pode desempenhar a função de conduzir a criança ao seu máximo desempenho cognitivo, atuando na sua zona de desenvolvimento proximal, como definiu Vygotsky (1979, *cit. por* Oliveira-Formosinho, 2007a). Poder-se-á então, por conseguinte, concretizar que se a criança depender exclusivamente de si própria para o seu desenvolvimento, muito dificilmente atingirá o expoente máximo das suas capacidades, pelo que é baseado nesta premissa que qualquer educador deverá aspirar ser promotor de tal desenvolvimento.

É destes pressupostos que partimos para o conceito de educação, o qual segundo William Kilpatrick, «consiste no processo de ajudar o "eu" a reconstruir-se a si mesmo para níveis mais elevados e melhores, ajudando-o a pensar e a escolher» (Kilpatrick, 1936 *cit. por* Gambôa,

2011:51). Assim, à semelhança do conceito anterior, o conceito de educação poderá ser concebido como uma adaptação do indivíduo ao seu mundo, com implicações na sua estrutura cognitiva, moral e social, ou seja, por educação entende-se um processo dinâmico individual, o qual é sempre contextualizado num ambiente sociologicamente ativo. Se o desenvolvimento pessoal está relacionado com o contexto social e se esse mesmo contexto em que a criança se insere também é considerado como continuamente dinâmico e implicado pelos próprios indivíduos que dele fazem parte, dever-se-á considerar o conceito de educação contemplando não só o desenvolvimento cognitivo e moral e o contexto social e cultural, como também, de forma mais complexa, as relações que nesse meio se estabelecem. Segundo Edgar Morin, a relação entre educação e contexto é essencial na medida em que só ao «reconhecer e conhecer os problemas do mundo, se tornará possível articular e organizar o [próprio] conhecimento» (Morin 2002:39). Desta forma, e no âmbito da educação pré-escolar há que ter em conta que, de uma forma puerocêntrica, acriança «é o ponto de partida, o centro e o fim» da educação, a qual, segundo um dos principais *slogans* da *escola nova* «não é a preparação da criança para a vida, mas a própria vida» (Dewey*, s.a. cit. por* Gambôa, 2011:52). A educação deverá, portanto agir sobre a experiência presente, no sentido de preparar o futuro, ao invés de negligenciar o presente em detrimento de uma valorização de um futuro distante e extrínseco à própria criança. Desta forma se compreende a centralidade ocupada, na educação pré-escolar, pelas motivações intrínsecas das crianças, por exemplo, as quais contribuirão para o desejo de aprender, pois «o conhecimento não é coisa que se torna completa em determinada ocasião; é um contínuo conduzir para o futuro» (*ibidem*).

Assim, importa referir que estes conceitos e esta abordagem acabam inevitavelmente por constituir também os alicerces daquelas que configuram as linhas legislativas centrais para a Educação Pré-Escolar. De acordo com o anexo do Decreto-Lei nº 49/2005 (LBSE) pode ser claramente notório, pelo rol de objetivos consagrados à educação pré-escolar (inclusos no ponto um do artigo 5º da Lei supracitada) que os mesmos se prendem com a estimulação das capacidades das crianças e a promoção de um desenvolvimento equilibrado, não descurando aspetos relacionados com a sua estabilidade e segurança afetiva. Os objetivos referidos visam, não só fomentar a integração da criança na sua sociedade e cultura e nos grupos que a compõem, mas também contribuir para que ela desenvolva uma moralidade e responsabilidade, sem prejuízo da sua liberdade. É notório ainda, neste documento, o peso atribuído a articulação entre a educação pré-escolar e a família da criança, enquanto seio primordial de socialização e pertença cultural da mesma, com a qual se promove um ambiente de cooperação (ponto dois do artigo 4º), considerando-a ainda como detentora de «um papel essencial no processo da educação

pré-escolar» (ponto oito do artigo 5º). Cabe ainda à educação pré-escolar orientar as crianças no desenvolvimento equilibrado das suas capacidades de expressão e de comunicação, estimulando a sua criatividade e imaginação, bem como promover hábitos de higiene e saúde pessoal e ainda apoiar a criança em caso de eventuais inadaptações, quer por deficiência, quer por precocidade, proporcionando-lhe o melhor encaminhamento e orientação.

Por sua vez, e como se pode ver, os objetivos da LBSE são reforçados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei nº 5/1997), e neles se encontram preocupações no âmbito da democratização dos processos, fomentação da cidadania e socialização das crianças. Pode também ser claramente destacado o intuito de promover nas últimas um pensamento crítico e uma apropriação de múltiplas linguagens, das quais figuram, por um lado a compreensão do mundo e, por outro, a sensibilização estética. Ainda no mesmo conjunto de objetivos torna-se de certa forma clara a orientação dos mesmos para a interação com a comunidade e a família, sendo que desta última será esperado um envolvimento efetivo, de acordo com o artigo 4º do referido documento regulador.

Como refere ainda este documento, no artigo 8º e na alínea b), cabe ao Estado «definir objetivos e linhas de orientação curricular» para a educação pré-escolar. Desta forma, é importante referir a promulgação de um documento oficial de peso preponderante na organização das atividades educativas para qualquer instituição que ministre educação pré-escolar. Esse documento surge, intitulado de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), oficialização essa veiculada pelo Despacho Normativo nº 5220/1997, no qual se pode ler que este «constitui um passo decisivo para a construção da qualidade da rede nacional de educação pré-escolar, implicando a definição de referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância (…)». Assim, as OCEPE configuram um conjunto de normas e princípios pedagógicos que permitem então ao educador organizar as suas escolhas na conceção e no desenvolvimento do processo educativo que irá realizar com as crianças. Este documento vem então, de certa forma, servir como um referente aglutinador nas práticas da educação pré-escolar a nível nacional, não obstante não ter o caráter de programa, «pois adota uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças», nem de currículo, uma vez que abrange «a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos» (Ministério da Educação, 1997:13). As OCEPE acabam de certa forma por ter fundamento na Lei-Quadro, nomeadamente no princípio geral que veicula e nos objetivos que se propõe cumprir, defendendo a importância de uma intencionalidade pedagógica da parte dos educadores, traduzida num *continuum* de processos de

observação, planificação, ação e avaliação, sobre os quais deter-me-ei mais à frente. Aliados a estes, são igualmente sublinhados processos de comunicação (os quais permitirão ao educador desenvolver um verdadeiro trabalho em equipa, bem como possuir um melhor conhecimento do contexto social de todas e cada criança) e de articulação (proporcionando o sucesso da criança numa fase posterior da sua educação, nomeadamente no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico).

Desta última preocupação, surge um novo documento regulador que por sua vez irá de certa forma operacionalizar as aprendizagens que a educação pré-escolar deverá providenciar às crianças – As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (Direção-Geral de Educação, 2010). Segundo o mesmo documento, os domínios nele configurados têm um caráter transversal a toda a educação básica (uma vez que foram elaboradas metas para todos os ciclos do ensino básico), pelo que a sua organização apesar de ser relativamente paralela à das OCEPE (no que se refere às áreas de conteúdo de Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo) apresenta algumas especificidades (refira-se a inclusão dos domínios da Dança e das T.I.C). Desta forma, as Metas vêm contribuir «para esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar indicadas nas OCEPE» e são constituídas apenas pelas metas finais, ou seja, apenas pelas metas que definem o que as crianças, findo o seu percurso pré-escolar, deverão já traduzir aprendizagens efetivadas.

Uma vez que, como foi referido, as OCEPE têm o objetivo de ajudar o educador no processo educativo, orientando as suas opções, importa referir também um conjunto de normas para a sua atividade profissional – O Perfil de Desempenho Profissional – sendo este fixado por documentos regulamentares, que definem o seu perfil geral (Decreto-Lei nº 240/2001) e específico (Decreto-Lei nº 241/2001). Desta forma, é importante referir que o profissional de educação encontra nestes documentos referenciais comuns à sua atividade pedagógica e profissional, bem como outros específicos, neste caso ao educador de infância. No que se refere ao seu perfil geral, a legislação revela uma preocupação considerável com questões referentes a quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética, a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Já relativamente ao perfil específico de desempenho, o educador deve ter em conta questões que se relacionam com a conceção e desenvolvimento de currículo (sendo estas do âmbito da organização do ambiente educativo, da observação, planificação e avaliação e ainda da relação e da ação educativa) mas também que se prendam com a sua integração (quer no âmbito da expressão e comunicação, da qual fazem parte as expressões artístico-motoras e verbais, quer no do conhecimento do mundo).

Debruçando-me então sobre alguns desses aspetos práticos e fundamentais da educação pré-escolar, e começando por aquilo que se entende ser a organização do ambiente educativo, importa analisar as suas diversas componentes, sendo estas a componente espacial (espaço e materiais), temporal (rotinas) e grupal (organização do grupo). Começando então com a organização espacial, poder-se-á referir que, segundo o modelo High-Scope (Hohmann & Weikart, 2011), o espaço dever-se-á encontrar organizado por áreas distintas, as quais permitam diferentes atividades e, por conseguinte, diferentes aprendizagens. Segundo o mesmo modelo curricular, esta organização não é fixa e única, pelo que o ambiente se deve adaptar às necessidades e interesses das crianças, provendo da melhor forma um desenvolvimento o mais equilibrado e rico possível. Essa organização deverá ter ainda em conta a autonomia que se pretende desenvolver na criança, pelo que a organização dos respetivos materiais deverá ser clara e acessível. Outra característica a considerar é ainda a possibilidade de proporcionar às crianças a hipótese de locomoção entre as áreas, no sentido de proporcionar e facilitar as mudanças de interesse que lhes serão próprias. «A arrumação dos materiais deve proporcionar a execução do ciclo encontra-brinca-arruma» (Hohmann & Weikart, 2011:164) e este é também um aspeto digno de referência no sentido em que possibilita que «se fale menos de ordem por antes se propiciar um quotidiano ordenado» (Oliveira-Formosinho, 2007a:68).

Prosseguindo no âmbito da organização do ambiente educativo, urge abordar a questão não menos importante dos materiais. Segundo Talbot e Frost (1989) «quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente identificar uma maneira correta de o entender ou de, sobre ele agir» (*cit. por* Hohmann & Weikart, 2011:161). Embora as características do ambiente nem sempre facilitem essa exploração, torna-se então fundamental que exista uma certa preocupação com esta utilização aberta dos materiais, a qual é considerada como uma orientação dos vários modelos, uma vez que este critério integra as pedagogias da participação, as quais procuram centrar-se «(…) nos atores co-construtores de aprendizagem num contexto de vida e de ação pedagógica determinado» (Oliveira-Formosinho, 2007b:21) sendo estas, portanto, emergentes de uma visão dialógica entre a intencionalidade educativa e a sua efetiva prossecução por parte dos que dela são benificiários ativos, e portanto, co-definidores da direção pela qual seguirá a própria educação.

É interessante referir ainda a este respeito, que a organização do espaço, além da sua nítida preocupação com o desenvolvimento das crianças, poderá promover outros objetivos alargados à comunidade escolar (contemplando não só as crianças e educadores, como também as famílias).

Dentro das opções que conferem identidade ao modelo de Reggio Emilia, atribui-se ao espaço um papel muito importante, afirmando-o como «cuidadosamente planeado e organizado para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa» (Lino, 2007:104). O espaço é, no contexto deste modelo pedagógico, modelado por vários elementos da comunidade educativa, através de um trabalho colaborativo entre professores, crianças e pais, o que constitui uma característica a ser tida em conta, remetendo para o princípio geral da educação pré-escolar que é tida como «complementar da ação educativa da família» (Decreto-Lei nº 5/1997).

A organização do tempo, por sua vez, é um outro parâmetro que adquire uma grande importância na ação pedagógica do educador. Assim, em conformidade com as orientações que definem o currículo High-Scope, é importante sublinhar que este «não acredita na diretividade das aprendizagens pré-estruturadas, mas também não acredita em situações totalmente desestruturadas» (Oliveira-Formosinho, 2007a:68). Além de esta organização semiestruturada favorecer e propiciar a autonomia e a diversidade das interações e das experiências (pela construção de uma rotina diária), vai inevitavelmente ter outras repercussões benéficas para as crianças, promovendo, de certa forma, a emergência de um ambiente estável e de bem-estar (parte integral na dimensão profissional do educador, consagrada no Decreto-Lei nº 240/2001). Com isto, e de acordo com Oliveira-Formosinho (2007a), poder-se-á defender que a criança não precisa mais de estar ansiosa porque sabe o que a espera, através da constante e estável rotina, a qual é por ela prevista e apropriada, uma vez que «o começo e o fim de cada tempo de rotina são assimilados por meios conhecidos da criança» (Oliveira-Formosinho, 2007a:70). Ainda no sentido de contribuir para uma consciencialização temporal nas crianças, segundo o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), existem alguns elementos, como por exemplo o Mapa de Presenças, os quais, apesar de se afirmarem como instrumentos a favor da vivência cooperativa e democrática dentro da sala, e de autonomia, por poderem ser inteiramente construídos pelas crianças (ainda que com o apoio construtivo do adulto), inevitavelmente cooperam para que as crianças possam «construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos» (Niza, 2007:135).

Associadamente ao contexto da organização temporal surge a também importante organização dos grupos e a sua diversificação. Segundo o currículo High-Scope, a organização do tempo visa a criação de diferentes situações de jogo com os outros «em pequeno grupo, em grande grupo, com os pares, com os adultos ou ainda sozinha» (Oliveira-Formosinho, 2007a:69). Esta diferenciação permitirá, em certa medida, proporcionar à criança a exploração do Mundo através

de várias formas de interação social, dentro do contexto social – o Jardim-de-Infância. Essas interações que a criança é possibilitada e motivada a estabelecer têm sido ao longo do tempo objeto de uma crescente preocupação por parte de vários teóricos. Segundo Spaggiari (1998), a educação é um processo de constante interação que decorre dentro e fora da escola e na qual nos educamos mais do que se educa» (*cit. por.* Lino, 2007:102). O modelo curricular de Reggio Emilia enfatiza assim uma pedagogia das relações fundamentada na interação, na colaboração e na comunicação, de uma forma muito característica. A primazia dada à escuta revela que nela se vê implicada atividade e reciprocidade - «escutar e ser escutado» (Lino, 2007:110). Deste modo, as interações deverão ocupar um papel de relevo, quer na relação criança-criança, na relação adulto-adulto ou na relação adulto-criança. No âmbito desta última, é notório o enfoque do currículo High-Scope para que o adulto seja capaz de criar situações que desencadeiem o pensamento da criança, no sentido de propiciar o conflito cognitivo, o qual, segundo Piaget, será o primeiro passo para novas assimilações e acomodações conducentes à construção de novo conhecimento. Estas interações dever-se-ão manifestar positivas, pois segundo este modelo, delas depende a «aprendizagem pela ação» pelo que as estratégias de interação deverão permitir «à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira no diálogo. Os adultos apoiam as suas intervenções com encorajamentos e de acordo com uma abordagem de resolução de problemas» (Hohmann & Weikart, 2011:6-7). Importa ainda referir que este clima de livre expressão é também tido como estruturante dos pressupostos do processo educativo defendido pelo MEM, o qual reporta ao trabalho de Célestin Freinet, que defendeu a valorização pública das experiências de vida, opiniões e ideias das crianças como meio de reforço desse mesmo clima (Niza, 2007:131).

Estas interações das quais se tem vindo a falar, vêm por sua vez, ainda que de forma implícita, promover a manutenção de um outro conceito – o da socio-moralidade. Segundo David Weikart (1990), mentor do modelo que tem vindo a ser referido como modelo High-Scope, considera-se que essa «dimensão é um subproduto do currículo» (*cit. por* Oliveira-Formosinho, 2007a:74). Poder-se-á ainda afirmar que a quantidade e a qualidade da interação entre pares constituem, de facto, fatores de grande importância. «Pensa-se que a experiência da interação com pares prepara o caminho para formas de julgamento moral mais elevadas e complexas. É talvez irónico, mas frequente o caso em que a interação com os pares desempenhe um papel mais importante para o desenvolvimento da criança do que a interação com adultos.» (Sprinthall & Sprinthall, 1993:191). Isto entende-se uma vez que, tratando-se de uma interação adulto-criança, o desequilíbrio se torna muito mais óbvio do que numa interação criança-criança, onde é notória

uma maior equidade e equilíbrio ao nível dessa mesma relação, daí ser necessário um maior consenso, para que se estabeleçam as devidas decisões. Contudo, e apesar do peso atribuído a estas interações, o papel do adulto não deverá ser descurado, uma vez que, como se disse anteriormente, a participação de crianças e adultos é a base dialógica sob a qual se constroem os modelos pedagógicos participativos.

Novamente, segundo o modelo High-Scope, é com base no empenho ativo e individual da criança na resolução de problemas, bem como com o contributo do adulto que se constrói o «verdadeiro motor da construção do conhecimento» (Oliveira-Formosinho, 2007a:71). É nesse sentido que cabe ao adulto promover também o envolvimento da criança em atividades e projetos que são por si ou pelo grupo lançados, fomentando a cooperação entre as crianças e garantindo que elas se sintam integradas no seu grupo. De acordo com as indicações disponibilizadas e corroboradas pelo Ministério da Educação, podemos afirmar que «tornando as crianças recurso umas das outras, o educador também se torna recurso e orienta as crianças no sentido de encontrarem outros recursos de que necessitam para a prossecução dos seus próprios projetos» (Vasconcelos, 2011:13). Esta metodologia de trabalhos por projeto é ainda contemplada nas orientações legais, uma vez que é referida a sua importância nomeadamente através do ponto 4 do âmbito da conceção e desenvolvimento do currículo, no anexo nº 1 do Decreto-Lei nº 241/2001, no qual se encontra consagrado o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. A propósito da emergência do trabalho de projeto, segundo Gambôa (2011), este nasce da necessidade de «preparar a nova geração para pensar por si própria e, se esta assim o decidir, inclusive rever ou rejeitar o que agora pensamos» (Kilpatrick, 1926 *cit. por* Gambôa, 2011:50).

Segundo alguns autores, na pedagogia participativa «propõe-se que, no contexto educativo que promove a participação das crianças e a problematização das questões, os projetos nasçam da mesma dinâmica motivacional e ganhem uma intencionalidade para e na ação» (Oliveira Formosinho & Formosinho, 2011:35) O trabalho por projetos é, de facto, potencializador de aprendizagens efetivas de qualidade, contudo há que ter em conta que deverá «começar por um problema e não por um tema, [no sentido de] traçar um itinerário reflexivo e fazer da pesquisa e dos seus atores [crianças e adultos] o centro de uma aprendizagem» (Gambôa, 2011:56).

Esta metodologia de trabalho por projetos é também considerada, quer pelo MEM como uma oportunidade de trabalho que «revitaliza e acrescenta sentido social ao labor [das crianças]» (Niza, 2007:129), quer pelo modelo de Reggio Emilia como uma «componente essencial do currículo» (Lino, 2007:112). Citando o seu mentor, Loris Malaguzzi (2001), «discutir, propor,

aprofundar e apresentar ideias novas não é só um instrumento profissional, é também um dispositivo que dá sentido de pertença a uma cultura, dá valor à solidariedade interpessoal e reforça a autonomia necessária para elaborar bons projetos» (*Ibidem*). Segundo este modelo, os últimos permitem por um lado a apropriação de um currículo contextualizado, uma vez que emergem no âmbito do grupo, mas também constituem uma aventura, uma vez que, segundo Hoyuelos (2004) «resultam de uma colaboração entre as crianças, os educadores (…), os pais e, por vezes, outros elementos da comunidade envolvente» (*cit. por* Lino, 2007:112). Segundo Gambôa (2011) e Vasconcelos (2011), a respeito das fases da metodologia de trabalho por projeto, este deve partir dos conhecimentos e interesses das crianças e de determinada situação-problema (fase da definição do problema), a qual deve ser analisada e a respeito da qual devem ser levantados objetivos e hipóteses (fase de planificação e desenvolvimento do trabalho). De seguida, devem surgir o(s) plano(s) de ação e de pesquisa, seguindo-se, pela testagem desse mesmo plano, pela sua operacionalização (fase da execução), no sentido de encontrar uma resposta-solução, alcançando finalmente a conclusão e a sua consequente divulgação (fase de divulgação/avaliação), pois é necessário que «tudo o que tenha sido aprendido nas diversas fases possa ser afinal reunido ao seu ramo lógico, a fim de formar um todo» (Kilpatrick, 1971 *cit. por* Gambôa, 2011:57).

A colaboração e cooperação com a família e a comunidade é também um marco importante nas atitudes e ações educativas do educador de infância. O «sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho», são considerados como sendo «um dos pilares do modelo Reggio Emilia» (Lino, 2007:95). Este princípio pedagógico de cooperação entre a família e a restante equipa educativa, configura, além do mais, uma premissa constituinte do princípio geral da educação pré-escolar, consagrado na sua Lei-Quadro, onde se pode ler que «a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa de família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário» (Decreto-Lei nº 5/1997). Este aspeto vai incidir ainda inevitavelmente na importância dada pelo modelo Reggio Emilia, e que já foi referida, quanto às interações sociais. Segundo Vygotsky (1993), o «conhecimento constrói-se primeiro a um nível interpessoal e, só depois a um nível intrapessoal» (*cit. por* Lino, 2007:116). Daí se depreende a elevada importância que é consensualmente imprimida na enfatização das relações entre a equipa educativa (sendo esta constituída pelas crianças, pelos educadores e pelos pais). É neste contexto que o Jardim-de-Infância pode ser visto como um espaço privilegiado, de antemão, para que esta colaboração aconteça, pois é hoje

consensual que a sua preocupação não deva estar centrada unicamente com conteúdos programáticos e com classificações, mas também com a formação pessoal e social do estudante, como já referimos. É neste sentido que o sociólogo Philippe Perrenoud considera o trabalho em equipa não como uma opção pessoal mas antes uma necessidade profissional, uma vez que «a evolução da [educação] caminha para a cooperação profissional» (Perrenoud, 2000:79). Desta forma, a cooperação é então «um sinal de qualidade na educação» e a competência de trabalho em equipa «é fundamental para toda a vida. Através da cooperação realizam-se projetos, resolvem-se problemas (…) e atinge-se o sucesso pessoal e profissional». (Estanqueiro, 2010:21-22).

A atitude reflexiva, por parte do educador é, pelas palavras de Julian Piovesan (2000:118) «a mola-mestra para as mudanças educacionais» sendo essencial ao processo educativo e vital para que possam ser proporcionadas às crianças aprendizagens significativas. Essas aprendizagens, por sua vez, constroem-se de uma forma conducente à própria autonomia da parte das crianças pelo desenvolvimento do seu pensamento crítico. Alarcão (1996:187) refere que «educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva da parte do [educador]». Esta correlação entre autonomia e reflexão é também explorada por outros autores, como Vieira e Vieira (2005:93), que apontam que aquilo que «é exigível aos [educadores] é que estes não se limitem a fornecer informação às [crianças], mas levá-las a pensar criticamente; não é colocar coisas na cabeça das crianças mas sim tirar algo delas». Para responder ao que se entende por reflexão, poder-se-á dizer então que é nela que se encontra a chave para decidir e agir consciente e autonomamente. Perrenoud (2000) assume que a especialização dos educadores pode ser definida por «decidir na incerteza e agir na urgência» e desta forma se pode dizer que a reflexão deverá ubíqua na sua prática pedagógica.

Alguns autores, como Donald Schön, têm-se dedicado a esta componente da prática educativa, a qual se defende, de forma consensual, que revela ter várias etapas. De acordo com o autor, podem-se distinguir a reflexão para a ação (na qual se perspetiva e problematiza a ação) a reflexão na ação (a qual podemos definir como reativa, uma vez que potencia a tomada de decisões no momento da ação), a reflexão sobre a ação (a qual possui o mesmo objeto de reflexão que o anterior momento – a ação), e ainda a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão sobre a reflexão na ação é um tipo de reflexão que orienta o educador no seu próprio percurso reflexivo e que se afigura como uma reflexão proativa, ou seja, «é a reflexão orientada para a ação futura» (Oliveira & Serrazinha, 2002:33) ou, se quisermos, é a atitude que permite uma reorientação do processo educativo no sentido de lhe conferir uma maior promissão de

sucesso. Importa ainda referir que, como afirma Isabel Alarcão (1996), o maior desenvolvimento da competência profissional do educador se situa na ponte entre a teoria e a prática a qual se processa nesta interação entre o saber experiencial e o saber documental, referido por Wallace (1991, *cit. por* Alarcão, 1996:179) como sendo o «ciclo reflexivo».

A prática reflexiva assume então grande importância na vida profissional de um educador, o qual é no fundo também um investigador visando a resolução dos problemas que possam surgir ou o simples melhoramento de situações que poderão assim ser potencializadas do ponto de vista educativo, bem como, e não menos importante, procurando reconhecer a origem do sucesso das suas práticas. Relativamente ao conceito de investigação, este adquire na educação um caráter dinâmico, (sendo que é compreendido num ciclo constante e relacional entre os conceitos de observação-planificação-ação-avaliação), e portanto é referido como investigação-ação. John Elliott definiu este último como sendo «o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre» (*cit. por* Máximo-Esteves, 2008:18) pelo que é interessante reparar que, no que se refere a este conceito, a relação entre teoria e prática não se apresenta aqui de forma esbatida, mas antes prevalece, igualmente, no cerne da estruturação deste conceito. Segundo Luiza Cortesão (1998, *cit. por* Coutinho *et al.* 2009:362), «a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução ao ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática». Desta forma, reflexão e investigação, no contexto educativo, aparecem lado a lado, apontando para um mesmo fim. Segundo Elliott (1993:41), se se admitir que «a investigação-ação constitui uma forma de filosofia prática, (…) instruiremos os [educadores] a desenvolverem tanto a teoria quanto a estratégia de ensino através da prática reflexiva».

De igual modo, a observação ocupa um papel central no âmbito da educação, a qual «deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana» (Estrela, 1994:29). Podemos dizer que é através da observação que alcançamos uma determinada orientação em relação a uma dada situação. Por outras palavras, é a partir do que observamos que estruturamos a nossa ação, uma vez que são recolhidos dados, os quais, sofrendo um processo de análise e avaliação, irão proporcionar ao observador uma construção e estruturação do seu caminho a percorrer (Trindade, 2007).

As evidências ou os dados resultantes da observação, as quais devem justificar uma determinada ação a desenvolver, permitem-nos introduzir um outro processo educativo: a planificação, possibilitando, desta forma partir das representações, aprendizagens e motivações das crianças.

Relacionando várias das facetas atitudinais do professor, Alcino Matos Vilar (2004:73) refere que o educador «planificador» assume-se como «investigador e usuário crítico-reflexivo dos programas oficiais que emerge como resposta e superação do modelo de "executor"». Podemos dizer que a planificação se trata então do guião da ação do educador, para a coerência do processo educativo das crianças. Neste processo de planificação devem então estar implícitos os pontos que o definem, ou seja, planificar é conceber um «apoio concetual e justificativo das decisões», que indica a «direção a seguir», prevendo uma «estratégia de procedimento», não descurando que o educador não deverá nunca sentir-se preso a essa mesma planificação, garantindo assim um grau de flexibilidade considerável que resguarde a atividade de ser (de)formada por uma antecipação hipotética e rígida da mesma, registada num papel. Como disse António Sérgio (*s.a.*) «o que faz de qualquer número de pérolas um colar é o fio invisível que as une – que as liga a todas de uma certa ordem, segundo uma certa configuração» (*cit. por* Proença, 1989:179).

Como elemento integrante deste ciclo reflexivo outro processo educativo emerge – a avaliação. É recorrendo a esta que se pode verificar o cumprimento ou não dos objetivos que foram tidos em conta na fase da planificação, o que faz da avaliação também ela um *continuum* processual «compreensivo, na medida em que abarca muitos aspetos da aprendizagem e do desenvolvimento mas, também, dos contextos nos quais esta decorre (…) e integrado fazendo apelo à necessidade de articular o currículo, as estratégias de ensino e os procedimentos de avaliação» (Parente, 2004:34). Esta avaliação é portanto vista como «um procedimento de diagnóstico sistemático (…) a fim de clarificar e fundamentar o tipo de ação mais adequada no decorrer de um determinado processo de interação» (Vilar, 1992:29), ou seja, poder-se-á considerar este processo como um conjunto de «balanços», os quais deverão ser feitos em continuidade (Roldão, 2003:61). Na mesma linha de pensamento, e segundo Cristina Parente (2004), a avaliação é um instrumento de grande importância para a regulação do processo educativo, o qual trabalha como alavanca para melhorar quer a aprendizagem das crianças, quer o programa educativo, conferindo portanto em si um elemento fundamental para uma prática pedagógica competente. Recorrer à observação, à interpelação, à proposta de tarefas, à documentação desses processos de aprendizagem, e ainda «ensinar as crianças a documentar e avaliar a sua própria aprendizagem», irá resultar inevitavelmente numa «descrição rica e compreensiva do que a criança sabe e pode fazer que (…) constitui material relevante para apoiar e suportar o processo de planificação e tomada de decisões a efetuar pelo educador de infância para a construção de novas aprendizagens» (Parente, 2004:35). É ainda de referir que este processo avaliativo deverá igualmente ser tido em conta também para as próprias crianças, pois

torna-se igualmente relevante envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (circular nº4/DGIDC/DSDC/2011), sendo-lhe também a ela estendido desde cedo o convite para uma postura critica e reflexiva.

3 – Caracterização Geral do Contexto Educativo

O Jardim-de-Infância do Sol configura a instituição de atendimento educativo na qual o estágio referido neste relatório se concretizou, também referida como Jardim-de-Infância da Sé, por ser albergada pelo edifício das centenárias "Escolas da Sé", situadas na Rua do Sol, Freguesia da Sé, do Concelho e Distrito do Porto.

Sendo esta uma das Freguesias integrantes do Centro Histórico do Porto, e tendo sido, por inerência, considerada pela UNESCO como Património Mundial, a sua riqueza patrimonial e cultural acaba por se imiscuir com uma notória degradação habitacional, correlacionada, por sua vez, com uma realidade socioeconómica carenciada, à qual se acrescenta ainda a sua característica multicultural acentuada, características essas que se refletem notoriamente nas crianças que frequentam o estabelecimento educativo referido.

Dentro ainda das questões de ordem sociológica e financeira, poderemos também referir o desemprego como um ponto de inercia relativamente à modernização e ao avanço ao nível da qualidade de vida dos seus habitantes. O envelhecimento da população vem corroborar uma certa debilidade ao nível socioeconómico e a criminalidade, delinquência, monoparentalidade e outros problemas sociais, convergem numa espiral problemática característica do ambiente em que as crianças usufrutuárias desta instituição se vão desenvolvendo (Instituto Nacional de Estatística, 2007-2011).

Conforme vincula o artigo 5º do Decreto-Lei nº49/2005 é incumbência do Estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar, na qual se integra a instituição de atendimento educativo na qual se desenvolveu a prática pedagógica aqui considera. Por sua vez, essa instituição é também integrante de um agrupamento, pelo que se torna importante mobilizar uma vez mais a orientação legislativa para este tipo de organização educativa, a qual tem por objetivos «garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram; proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica; superar situações de isolamento e racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais», de acordo com o artigo 6º do Decreto-Lei nº 137/2012. Neste caso, o Agrupamento Vertical de Alexandre Herculano inclui todos os níveis de escolaridade a que o normativo referido se dirige, beneficiando ainda, desde o ano letivo de 2006/2007, da sua integração no Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP), o qual foi criado pelo governo como «medida de

apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos estudantes» (DGE, 2012), programa esse que se encontra atualmente numa terceira fase, criado inicialmente pelo Despacho Normativo nº 147-B/ME/1996. Dos seus objetivos centrais, fazem parte a melhoria na qualidade das aprendizagens (sucesso escolar); o combate ao abandono e absentismo escolar; a criação de condições favoráveis para a transição da escola para a vida ativa; a promoção da articulação entre a escola e as instituições e parceiros sociais do seu território educativo; e ainda a construção da escola como recurso de desenvolvimento comunitário.

A EB1/JI do Sol encontra-se inclusa num Agrupamento Vertical de Escolas, o qual possui um Projeto Educativo (Agrupamento Vertical Dr. Augusto César Pires de Lima, 2010) que se encontra em vigência até ao final do quadriénio (2013), sendo referente às escolas abrangidas pelo, até à data da sua conceção, Agrupamento Vertical Doutor Augusto Pires de Lima, o qual recebeu recentemente a Escola Secundária Alexandre Herculano, passando a ser denominado desde então Agrupamento Vertical Alexandre Herculano (Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano, 2013). Como eixos orientadores de todo o Projeto Educativo, demarcam-se de forma explícita a Educação para a Saúde e a consciencialização para a Herança Cultural. Estes dois temas aglutinadores do projeto são facilmente visíveis, por exemplo, não só no tipo de recursos de que o agrupamento dispõe como também nos propósitos que estabelece para esses mesmos recursos. Poder-se-á desta forma referir, a título de exemplo, o Projeto de Educação para a Saúde, ou as Atividades de Enriquecimento Curricular, a partir das quais se propõe uma abordagem à natureza cultural do contexto dos educandos.

O Jardim-de-Infância do Sol tem vindo, no seguimento dos seu trabalho educativo, a estabelecer várias parcerias com outros serviços educativos da sua comunidade, fruto das necessidades e dos interesses das suas crianças e do seu meio envolvente. Como tal, poder-se-á referir a Biblioteca Pública Municipal, o Parque das Fontainhas ou a Quinta do Bonjóia, como centros providos de programas educativos aos quais esta instituição frequentemente recorre.

Devido às alterações veiculadas pelo Decreto-Lei nº 139/2012 relativamente aos princípios orientadores da organização e gestão curricular, consagrados anteriormente pelo Decreto-Lei nº 6/2001, os Projetos Curriculares de Escola e Grupo não foram este ano realizados na presente instituição. A justificação para tal é encontrada na comparação entre os pontos 3 e 4 do artigo 2º dos dois documentos acima referidos, através da qual se dá a supressão de referência a tais documentos que, segundo a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 definiam «as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/grupo».

Não obstante, e considerando o Projeto Educativo referido acima, podemos partir para um subprojecto o qual tem como título *Resgatar as Tradições*, e que foi concebido direcionando-se para toda a instituição, de uma forma geral. Por conseguinte, e contextualizando-nos a um nível mais particular, *Vamos Brincar…Ontem e Hoje…* é então o projeto adaptado para o contexto da Educação Pré-Escolar desta instituição, para o qual foram formulados alguns objetivos e estratégias, relacionados com três domínios distintos: Histórias, Brinquedos e Jogos.

No sentido de oferecer o apoio educativo do qual as crianças necessitam, no contexto do estágio ao qual se refere o presente relatório, o grupo dispõe de uma educadora e de uma assistente técnica que acompanham e asseguram o desenvolvimento e bem-estar destas crianças, e com as quais a díade de estágio teve oportunidade de constituir assim esta equipa educativa.

Quanto à organização do ambiente educativo, e seguindo os princípios referidos no ponto anterior, a sala encontra-se espacialmente organizada e materialmente equipada de forma a poder oferecer às crianças diferentes e complementares experiencias de aprendizagem. Assim sendo, dela fazem parte a "área da biblioteca", que repleta de livros de variadas tipologias e temáticas, possibilita momentos de lazer e de pesquisa, a "área do computador" e a qual oferece inigualável contacto com as novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Diretamente vocacionadas para as artes podem-se referir a "área da música", a qual inclui instrumentos convencionais e não convencionais para uma exploração variada de sons e ritmos, a "área da pintura", possibilitadora do contacto com materiais díspares como tintas, aguarelas, canetas ou lápis, possibilitadores de desenvolvimento de técnicas de representação pictórica variadas e a "área da representação dramática", a qual possui recursos distintos, como disfarces, fantoches e cenários, no sentido de tornar possível uma (re)criação de personagens e situações. A sala possui igualmente a "área do jogo simbólico", também chamada de "área da casinha", a qual se encontra munida de materiais do quotidiano, os quais se conjugam na representação da casa e, devido aos aspetos particulares dos seus lugares, permite *fazer-de-conta* diversos ambientes e situações familiares, "a área dos jogos lúdico-didáticos" a qual possibilita situações de jogos muito diversas, desde jogos de experimentação mais restrita, como puzzles, até outros materiais possibilitadores de experiencias mais díspares e variadas, como por exemplo os blocos lógicos ou os comboios de letras, e ainda a "área da manta", a qual dispõe de brinquedos variados desde carros e circuitos a bonecos diversos. Além destes espaços, a sala possui a "área dos planetas", concebida no âmbito de um dos projetos da sala, na qual se registam as conclusões e também se explora a temática do Espaço de forma mais livre e lúdica.

No que diz respeito à organização do tempo, poder-se-á dizer que a rotina diária comporta uma estrutura mais ou menos fixa, iniciando-se pelos momentos da higiene pessoal, seguida do acolhimento e construção do quadro de presenças. De seguida habitualmente é orientada uma atividade pelo educador, sucedida pela higiene novamente e consecutivamente pelo lanche. Após momentos de jogo espontâneo das crianças, pelas diferentes áreas da sala, segue-se o período do almoço, sendo que a tarde se inicia novamente com a higiene pessoal à qual sucede uma reunião de conselho. Por fim, habitualmente se desenvolve uma nova atividade orientada pelo educador, depois da qual as crianças têm novamente um tempo de livre arbítrio e de livres experiências na sala, pelas várias áreas.

Relativamente ao grupo de crianças com o qual a prática educativa se foi desenvolvendo, a sua constituição tem vindo a sofrer algumas alterações desde o início do ano com a saída e a entrada de algumas crianças. Contudo, este é atualmente composto por 16 crianças (7 rapazes e 9 raparigas), situadas na sua generalidade na faixa dos 5 anos de idade (com a exceção de duas crianças de 3, uma de 4 e uma de 6). As crianças são na sua maioria oriundas da área envolvente da instituição. Relativamente à estabilidade familiar, revela-se neste grupo um reflexo relativamente coerente com os traços que caracterizam o ambiente social a esse nível, visto que cerca de metade destas famílias são monoparentais ou reestruturadas. No que diz respeito às habilitações dos pais e encarregados de educação, poderá concluir-se que estas variam entre o 4º ano e o ensino superior, sendo que a maioria dos casos se enquadra num nível de escolaridade abaixo do 12º ano. É de referir ainda que estes últimos compreendem idades situadas entre os 20 e os 50 anos de idade e que se encontram maioritariamente desempregados, em exercício de funções enquanto trabalhadores no setor dos serviços, vendas ou como operários de instalações.

Poder-se-á ainda neste ponto referir que várias são as necessidades de aprendizagem evidenciadas pelo grupo de crianças, quer a nível individual, quer a nível coletivo, necessidades essas discutidas pela equipa educativa e tomadas como prioridades em toda a prática pedagógica neste contexto desenvolvida. Assim, mostraram-se evidentes as necessidades ao nível da Linguagem Oral, sobre a qual se constataram grandes dificuldades ao nível da expressão oral e ao nível da coerência do discurso, bem como no âmbito da Matemática, as quais, mesmo de forma heterogénea, se prendem com nítidas dificuldades no que concerne ao reconhecimento dos numerais e à contagem, de forma particular, e ao raciocínio e comunicação matemática, de modo geral. Além das necessidades reveladas, o grupo demonstrou ainda interesses e motivações, de um modo geral, centrados na área de Conhecimento do Mundo, o que aliás esteve na génese de variadas atividades e projetos por ele desenvolvidas, bem como pela equipa educativa planeadas.

4 – Intervenção em Contexto Educativo

No presente capítulo, far-se-á uma descrição e análise dos aspetos emergentes significativos do exercício da minha prática profissional, efetuada no contexto educativo com o qual tive oportunidade de colaborar durante o período de estágio a que o presente documento se refere. Assim, e tendo em conta que vários são os parâmetros que merecem ser destacados, proponho-me aqui a efetuar uma abordagem global acerca da Educação Pré-Escolar e das suas particularidades, as quais, na minha opinião, lhe conferem (e foram conferindo) uma identidade imprescindível para a emergência de aprendizagens significativas, considerando para tal aquilo que foi este estágio e a prática pedagógica que por mim, nele foi exercida.

Claro é que a Educação Pré-Escolar possui vários aspetos essenciais e particulares, os quais configuram, como aliás referi na abordagem legal, um conjunto de itens regulamentadores da prática pedagógica de qualquer educador, conjunto esse consagrado pela lei jurídica nos Decretos-Lei nº 240/2001 e nº 241/2001, os quais configuram os Perfis Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Esses aspetos foram sendo tidos em consideração ao longo deste percurso, pela avaliação da prática educativa, que foi sendo feita em várias etapas, e configuraram desta forma um motor para o meu desenvolvimento profissional (*cf.* anexos A-I e A-II).

Iniciando enfim, esta apreciação a que me proponho, e começando pela organização do ambiente educativo vários serão os parâmetros a ter em consideração. Quando inicialmente fui acolhido pelo grupo e pela equipa educativa da qual vim a fazer parte, a sala estava, até à altura organizada de uma determinada forma, a qual veio a sofrer várias e profundas alterações. De acordo com o modelo High-Scope, poder-se-á referir que é conferida grande importância à organização do ambiente «de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente» Hohmann e Weikart (2011:163). Neste sentido, aquilo que foi proposto, passou não somente pela (re)organização das áreas que na sala existiam, mas também problematizada e discutida a importância dessas áreas ou a urgência de outras que até então não estariam contempladas na organização da sala no momento. Chegada à conclusão de que determinadas áreas deveriam ser inseridas (como a área do Sistema Solar, da qual irei mais à frente falar), as crianças tiveram oportunidade de reorganizar os espaços que seriam mais ou menos apropriados para cada área, chegando a várias conclusões. Dentre estas podem-se destacar as conclusões acerca da "área do computador" poderia virar-se mais para o sítio onde se sentavam, que biblioteca, por exemplo,

requeria alguma tranquilidade, e por isso se decidiu afastá-la da "área do jogo simbólico" e da do computador, que permite a exploração de recursos audiovisuais, ou ainda que a "área da representação" poderia ficar mais unida, visto que até então o fantocheiro e a arca dos adereços estavam distantes. Outra das alterações interessantes partiu da ideia de que para a "área do jogo simbólico" deveria ser reservado o espaço maior da sala, zona essa até então ocupada por armários de arrumação pertencentes à "área dos jogos lúdico-didáticos", a qual coincidia com a zona lateral da sala que possuía luz natural (junto às janelas), a qual, segundo as crianças, "podia fazer mais dia na casinha". Esta reestruturação da sala (*cf.* anexo B-IIIi) teve em conta momentos prévios em que se efetuaram algumas abordagens acerca do assunto, desenvolvendo-se com as crianças atividades paralelas, tais como a construção do plano bidimensional da organização sala (*cf.* anexo B-IVi), o que, se por um lado significou algum investimento acrescido de tempo para tal processo, por outro claramente revelou também que é possível que esse «maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação» e que esse «máximo controlo sobre o seu ambiente» de que acima falávamos, podem começar antes deste ambiente propriamente dito existir. Por outras palavras, se as crianças forem estimuladas para tal, conseguem efetivamente chegar a conclusões bastante elaboradas, formular argumentos razoavelmente encadeados, e produzir alterações no próprio ambiente que potencializarão o seu desenvolvimento. Deste modo, e quando devidamente apoiadas, as crianças poderão expressar a sua opinião, de forma fundamentada e crítica, acerca de aspetos ecológicos que lhes dizem diretamente respeito, prosseguindo inevitavelmente para processos cognitivamente mais estruturados, através da ativação na área de desenvolvimento proximal, razão pela qual é imprescindível a participação consciente e intencional do educador. O que quero dizer com isto é que o facto de as crianças serem responsabilizadas com tarefas deste género, e apoiadas no sentido da resolução de problemas emergentes do seu quotidiano, o que, por sua vez incita inevitavelmente a formulação de raciocínios baseados nos conhecimentos que, de antemão possuem, poderá trazer consequências drásticas para desenvolvimento do seu próprio raciocínio a todos os níveis, desde questões gerais como a autonomia e a problematização a questões mais específicas e complexas, as quais impliquem graus de abstração mais elevados, como a consciência espacial ou a esquematização visual e geométrica, neste caso.

Quando falamos de ambiente educativo, falamos não só do espaço de que as crianças dispõem, mas também de outras questões como o tempo ou como os materiais, os quais, através de uma organização cuidada, poderão constituir-se como recursos responsáveis pela potencialização de inúmeras aprendizagens. Relativamente a este último parâmetro, os materiais, penso que é importante aqui referir que o educador, de acordo com o disposto no anexo nº 1 do Decreto-Lei

nº 241/2001, não é visto apenas visto como organizador e selecionador de materiais e de recursos os quais serão depois disponibilizados às crianças, como deverá também assumir uma postura pró-ativa sempre que sinta necessidade de construir novos recursos ele mesmo. Segundo ainda a legislação existente especificamente concebida para este fim, «o equipamento utilizado nos estabelecimentos de educação pré-escolar constitui um meio de intervenção indireta do educador de infância na sua ação pedagógica e didática, pelo que as suas características deverão compatibilizar-se com o contexto social, cultural e geográfico do estabelecimento de educação pré-escolar, com a metodologia utilizada pelo educador, bem como com as Orientações Curriculares para este nível educativo» (Despacho Conjunto nº 258/1997). Ora, quando falamos em experiências educativas integradas e/ou em contextualização sociocultural, entendemos claramente que os materiais a serem construídos, além de *à priori* veicularem naturalmente um propósito educativo, devem também ser integrados ou contextualizados numa realidade concreta e particular relativamente àquela que é a identidade das crianças e do seu meio. Foi neste sentido que foram construídos alguns materiais, contudo tentei faze-lo indo um pouco além do que o que legislação refere. Uma vez que houve necessidade de construção de novos recursos, procurei mobilizar as crianças para esse efeito, envolvendo-as novamente nesse sentido. Inserido num outro projeto (sobre o brinquedo antigo), o grupo teve oportunidade de interagir com recursos e materiais de natureza não tão comum no tempo em que vivemos, mas extremamente característicos do meio sociocultural no qual se insere. E se para alguns materiais não resta alternativa senão adquiri-los prontos (como o caso dos berlindes ou dos piões), para outros, a possibilidade que existe de os produzir foi sempre canalizada no sentido de envolver as crianças nesse sentido. Foi partindo deste pressuposto que se construiu com as crianças um carrinho de rolamentos e uma boneca de trapos. Poder-se-á então dizer que a construção deste tipo de recursos terá permitido que as crianças compreendessem como funcionam os mesmos, tornando-se mais capazes não só de saber o que é necessário para os construir, como até mesmo de compreender o que seria necessário fazer em caso de avaria, satisfazendo a «curiosidade natural e o seu desejo de saber (…) [mas também proporcionando] oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo» (ME, 1997:79). Além disso, como vimos, este recurso permitiu que as crianças conhecessem, experimentassem e compreendessem o modo de vida (ou uma parte dela) de outras crianças de outros tempos, o que aliás configura a grande particularidade da História Nova e confere significado à «reconstrução de relatos [e compreensão de modos de vida e hábitos] do passado local – épocas antigas» (ME, 2010:10). Creio ser importante referir-se aqui que, apesar de não raras vezes a utilização de determinados instrumentos e ferramentas verdadeiras pelas crianças

não ser bem vista, pelos riscos nos quais se poderá eventualmente incorrer, acredito que a melhor forma de consciencializar as crianças para o perigo, evitando acidentes, é proporcionar momentos de interação com essas mesmas ferramentas, tendo sido efetivamente essa a decisão tomada para a construção dos materiais atrás referidos. De acordo com alguns autores, «devem dar-se às crianças ferramentas verdadeiras como martelos e chaves de parafusos» desde que estejam em boas condições de conservação e segurança, para poderem ser por elas utilizadas, considerando-os como «materiais próprios à aprendizagem pela ação» (Hohmann & Weikart, 2011:42-43). Este é um trabalho que deverá contar sempre com a atenta orientação do educador, no sentido de «criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças» (Decreto-Lei nº 201/2001, anexo nº 1, ponto II). Através deste acompanhamento e orientação do educador, as crianças poderão ser também estimuladas no sentido do desenvolvimento da sua «capacidade para o trabalho (…) que permita ao indivíduo prestar o seu contributo (…) em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação», de acordo com os princípios organizativos consagrados na LBSE (Decreto-Lei nº 49/2005 – Artigo 3º).

Outro domínio do ambiente educativo a ser pelo educador organizado é, como referi, o tempo, e relativamente a este, gostaria de aqui referir algumas considerações. Segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, este deverá «proporcionar a apreensão de referências temporais pelas crianças». Nesse sentido se compreende que a rotina diária que o modelo High-Scope defende, concebe a organização do tempo como «uma alternativa à estrutura rígida, por um lado, e ao casual, por outro» (Hohmann & Weikart, 2011:227). Da mesma forma procurei seguir uma estrutura nem muito rígida, nem muito flexível, permitindo que as crianças tivessem momentos de atividades onde elas próprias decidem o que fazer, mas também propondo atividades que pudessem ser efetuadas por elas. Esta organização permitiu proporcionar às crianças momentos de liberdade na escolha das suas brincadeiras e atividades, ao mesmo tempo que se vão apercebendo de algumas necessidades, para a superação das quais deverá colaborar com os seus colegas, ou até mesmo individualmente. Em relação a esta dimensão pedagógica, há ainda a dizer que muitas das vezes, apesar de haver necessidade de uma rotina, a mesma não tem que ser rigidamente cumprida. Não raras vezes deixei que fossem as próprias crianças a organizarem-se, responsabilizando-as obviamente pelas suas escolhas e senti que esta é também uma oportunidade propícia para que o desenvolvimento pessoal, social e cívico nas crianças possa ser potenciado, uma vez que são motivadas a tomar opções e defendê-las, bem como aceitar as opções de outros, ainda que por vezes contrárias às suas. Mas de várias conclusões que deste assunto se podem tirar, uma há que sem dúvida me prendeu mais a atenção. Para ser

franco, nunca compreendi muito bem o movimento de rotina que se defende por vezes na educação, quando parece que todos os movimentos de todas as áreas parecem convergir para uma certa desrotinização das práticas e dos comportamentos. Contudo, a rotina que pude observar e depois experimentar afirmou-se como um grande potencial ao nível da segurança que é nas crianças produzida, visto que não estão tão preocupadas com *o que será que acontece depois*, mas antes mais concentradas nas suas tarefas e atividades, traduzindo-se assim numa maior disponibilidade e, consequentemente, num maior «investimento cognitivo das crianças» (Niza, 2007:139). Poder-se-á salientar ainda a importância que pude constatar no momento de acolhimento, por exemplo, integrado nas rotinas do grupo com o qual estive. Cedo tomei consciência de como este momento é fulcral para que as crianças se ambientassem e integrassem na sala, à medida que, por um lado poderiam partilhar assuntos externos à mesma. Constatei que, além de estes serem momentos nos quais as próprias crianças vêem oportunidade de dar ou receber ideias ou informações, concordar ou discordar com os colegas, planear ou avaliar o seu trabalho ou o seu dia, sem que para tal se sintam impelidas a isso de forma mais direta (o que inevitavelmente acontece por vezes noutros momentos), são igualmente momentos de grande riqueza para o educador, o qual poderá observar e inferir vários dados importantes para o seu trabalho com as crianças, pois foi nestes momentos que muitas vezes pude identificar vários interesses e necessidades de aprendizagem, quer a nível individual, quer a nível coletivo, dados esses que têm um peso considerável para os processos de avaliação, reflexão e planificação por parte do educador.

Assim, a organização do ambiente educativo por parte do educador, a qual passa por estes três domínios, deve, ser efetuada considerando não só as «condições de segurança e de acompanhamento [como também] o bem-estar das crianças» (Decreto Lei nº 241/2001, anexo nº 1, ponto II). De acordo com Hohmann e Weikart (2011), para se entender o essencial da organização do ambiente, deverá ser feito um esforço no sentido de nos recordarmos das atividades que nos foram proporcionadas quando éramos nós próprios ainda crianças, as quais consideramos terem sido agradáveis. Por esse motivo, tentei fazer com que as expectativas das crianças fossem o menos possível goradas ou atraiçoadas pelas minhas próprias perspetivas, oferecendo-lhes liberdade e estimulando a sua autonomia no sentido de serem participantes ativas nesta organização e nestes diferentes campos que ela ocupa. Este exercício de implicar as crianças na (re)organização do seu ambiente educativo e autonomização e responsabilização das mesmas nesse sentido traz também, inevitavelmente, algumas questões que devem ser aqui referidas, com as quais fui progressivamente aprendendo também, nomeadamente em relação aos perigos de um excesso de autonomia. Reconheço que seja importante que a criança possa ter

liberdade para estes efeitos, tanto que me considero satisfeito com os resultados obtidos, contudo, reconheço que a liberdade e autonomia de que as crianças podem e devem usufruir, poderá condicionar o seu desenvolvimento se não houver uma orientação responsável e intencional devidamente alicerçada por parte do educador. É portanto comum o surgimento de conflitos ou o desvio face ao problema a ser resolvido, visto que o caminho a ser percorrido pelas crianças se torna consideravelmente mais amplo à medida que as suas possibilidades de escolha aumentam. Por isso mesmo, e ao contrário do que falaciosamente se poderá concluir que o educador fica mais "livre" por "passar parte da sua tarefa" (como organizador) para as crianças, reconheço que efetivamente não se concretiza, pelo que o trabalho do educador não sofre um empobrecimento mas torna-se antes mais desafiante, uma vez que passa por moderar decisões que não são por ele colocadas, orientando as crianças para soluções que não serão por ele igualmente propostas, trabalho esse que irá realizar-se ainda no sentido de tornar o ambiente educativo mais agradável para as crianças, uma vez que este acaba por ser uma co-produção sua.

Estratégias como esta irão também certamente promover nas crianças um desenvolvimento da criatividade, o que, a meu ver, é uma urgência na educação. À luz desta urgência de criatividade, tenho vindo a considerar que mais importante do que a validação e a veracidade das conclusões desenvolvidas pelas crianças será o caminho que vão sendo capazes de percorrer até lá, as hipóteses que formulam, a lógica que revelam e a argumentação que constroem, pois nestas premissas se baseiam o questionamento, o pensamento crítico, e a própria criatividade, dos quais podemos dizer que progressiva e felizmente vai dependendo o sucesso escolar nos dias atuais, em detrimento do conhecimento enciclopédico e passivamente construído. Penso que este deverá ser um caminho indispensável de percorrer por qualquer educador, e fundamental para uma prática consciente de que educar não significa "dar o peixe", enquanto se desfruta do inevitável prazer que é ver cada criança ir aprendendo a "pescar". Contudo, e embora as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar não se foquem muito neste assunto, elas próprias referem-se à criatividade do educador e das práticas educativas com abertura, afirmando claramente as suas intenções, relativamente às áreas de conteúdo, como «não limitativas das opções e das práticas do educadores» (ME, 1997:51). Deste modo se justifica todo o trabalho que deverá ser elaborado neste contexto educativo o qual deverá encontrar uma fonte criativa em cada educador, sem prejuízo do fomento da criatividade de cada criança. Ora, esta criatividade de que aqui falamos foi desde cedo tida em consideração, da qual definitivamente pude ver frutos ao longo deste período de estágio. A abertura que acima referi ter sido oferecida às crianças quanto à organização do seu ambiente não se confinou a este assunto, passando por praticamente todas as atividades e pelos projetos que foram sendo desenvolvidos, dos quais

resultaram não raras vezes produtos bastante interessantes do ponto de vista da criatividade (*cf.* anexo B-IVa). É igualmente importante referir que por vezes a posição do educador face à necessidade de aumentar o seu grau de abertura relativamente às ideias e conclusões das crianças se torna mais complexa, uma vez que todo o seu trabalho sofre um processo de planificação, o qual deverá assim ser encarado como uma rede de proteção para que se torne mais resistente a imprevistos e mais consciente e focalizado nos objetivos a que se propõe atingir. Não quero no entanto dizer que os imprevistos devam ser evitados por completo, pois se isso acontecer, então o resultado será não tanto uma boa planificação mas mais um documento prescritivo que não se enquadra com o trabalho que se pretenderá aqui desenvolver. O objetivo do educador deverá portanto estar num equilíbrio entre o certo e o incerto; deverá fazer um esforço para, no âmbito do primeiro não se fechar completamente às propostas da parte das crianças (ainda que estas possam traduzir ideias facilmente reconhecidas pelo educador como não conducentes aos resultados pelas próprias crianças esperados), bem como no âmbito do segundo não se perder, deixando que os objetivos sejam completamente gorados e o seu trabalho transmita às crianças insegurança e incerteza pelo seu "provável devaneio educativo". Estou certo de que se esta não fosse uma preocupação da Educação Pré-Escolar, a sua maior potencialidade transformar-se-ia rapidamente em fracasso, uma vez que ao invés de abrirmos, estaríamos a fechar todas as "janelas" pelas quais é suposto que as crianças possam "espreitar". Na base desta perspetiva está aquilo a que o modelo Reggio Emilia se refere como "pedagogia da escuta", a qual atribui ao educador primeiramente o papel de «criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação, e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas» (Lino, 2007:109). Segundo esta mesma autora, a sociedade, em geral, não está sensível para escutar as crianças, e cabe então ao educador mudar essa prática, providenciando o apoio de que elas necessitam para o desenvolvimento da sua criatividade, intervindo portanto, no sentido de poder agir ao nível da sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1979, *cit. por* Oliveira-Formosinho, 2007a). A forma mais clara que esta sobreposição da voz da criança tomou sobre a planificação foi a necessidade constante de reorganização do trabalho planificado que foi acontecendo por parte da equipa educativa, num esforço de não cortar a palavra e o pensamento às crianças, as quais, motivada e entusiasticamente foram expondo as suas teorias e investigações (nomeadamente em relação aos projetos a decorrer na sala).

Quando falamos de planificação, embora devamos considera-la como uma ferramenta e não um limite, não podemos levianamente retirar-lhe o seu valor ou a sua importância para o trabalho do educador. Durante a prática pedagógica que foi sendo desenvolvida, o trabalho de planificação foi conferindo um crescendo de objetividade e pertinência às atividades a serem desenvolvidas.

Visto que a planificação possui sempre inerente a si a existência de outros processos auxiliares, como a observação, reflexão, avaliação, e investigação, estes momentos são de extrema importância não só para o enriquecimento da prática educativa, como também para o enriquecimento formativo do educador. O facto de estes processos terem sido efetuados semanalmente com o orientador cooperante, acrescentou-lhes uma grande potencialidade, uma vez que pude desta forma partilhar as minhas conclusões e conceções com outro profissional com uma larga experiência, de forma sistemática. Desta forma, ao longo do tempo decorrido, as planificações elaboradas foram sendo cada vez mais implicadas pela realidade (interesses, necessidades e evidências de aprendizagem), esbatendo-se progressivamente as barreiras entre a dimensão burocrática e a dimensão real desses mesmos documentos, concorrendo dessa forma para uma prática educativa mais orientada, e intencionalmente mais precisa, sem nunca descurar a flexibilidade acima referida.

Deste ponto que aqui abordamos, importa ressaltar que o trabalho em equipa constituiu neste estágio um verdadeiro motor para o desenvolvimento profissional, bem como para o sucesso da ação pedagógica que foi sendo evidenciada. Segundo o Perfil Geral de Desempenho Profissional (anexo, ponto II), «assume-se como profissional de educação [aquele que], com a função específica de ensinar, recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na reflexão partilhada (…)», e foi de facto este um ingrediente essencial para o decorrer de toda a prática educativa. Ainda no mesmo documento (Decreto-Lei nº 240/2001, anexo, ponto V), podemos ler que o profissional de educação «perspetiva o trabalho em equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiências». Este trabalho em equipa, que foi sendo desenvolvido, permitiu não só que se efetivasse uma partilha de saberes, como uma partilha de perspetivas, as quais, sendo pessoais, acabaram de certa forma por se afigurar como benéficas para todas as partes dessa mesma equipa. Quando o processo educativo parte de um agente único, sem haver para tal uma troca de ideias ou uma partilha de perspetivas, a condenação deste à estagnação é inevitavelmente maior, uma vez que quando falamos em educação, falamos no âmbito das ciências sociais, as quais estão em constante mudança, visto que o homem e a sociedade não são de modo nenhum estáticos (e por este mesmo motivo se compreende a importância de uma formação contínua). Assim, visto que perspetivas diferentes cooperam para uma visão mais holística daquilo que é a educação no geral e que deverá ser o propósito educativo no particular, poder-se-á considerar que este estágio foi enriquecido de várias formas, por meio de várias relações estabelecidas, as quais efetivaram várias partilhas enriquecedoras para ambas as partes. Deste trabalho em equipa fizeram parte os estagiários (os quais entre si contribuíram para uma partilha mutuamente enriquecedora de variados aspetos

comuns à sua prática), a educadora cooperante (a qual, pela sua longa prática, pôde revelar e incitar discussões pertinentes referentes a aspetos sobre os quais nem sempre os estagiários estão naturalmente conscientes) e a supervisora institucional (que ocupou também um papel de relevo nessa equipa, uma vez que através desse processo de supervisão cada estagiário pôde vislumbrar o reflexo da sua própria prática, como um espelho reflete uma imagem, vendo-se pelos olhos dos que o vêem de forma problematizada e crítica). Ainda assim, esta cooperação e colaboração de que se tem vindo aqui a falar, não se efetuou exclusivamente no âmbito do grupo de crianças com o qual se processou todo o trabalho referente ao presente relatório de estágio, mas também com outros grupos, com outros educadores e com outros estagiários. Neste sentido poder-se-ão referir a título de exemplo as atividades planeadas para a comemoração do Natal, as quais foram sendo desenvolvidas com outras salas (*cf.* anexos B-IIId e B-IVb), a partilha de dramatizações entre as salas (*cf.* anexos B-IIIe e B-IVc) ou a preparação de uma teatralização de uma história, por parte dos estagiários, para ser apresentada às várias crianças do Jardim de Infância (*cf.* anexos B-IIIi e B-IVd), bem como a comemoração do dia da mãe, a qual irá mais à frente ser mencionada.

É interessante pensar que as relações que se estabelecem, e que se procuram estabelecer podem e devem ser vistas como uma base comum de desenvolvimento, quer do educador, quer das crianças, o que levou a que Spaggiari afirmasse que a educação «é um processo de constante interação que decorre dentro e fora da escola e na qual "nos educamos" mais do que "se educa"» (*cit. por* Lino, 2007:102). Segundo as OCEPE, «o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças, constitui a base do processo educativo» (ME, 1997:34,35) Assim sendo, o trabalho desenvolvido neste período de estágio teve em consideração esse aspeto, potencializando igualmente as relações afetas às crianças, conforme salvaguarda o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, o qual refere que o educador deve «fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo, [bem como] promover o envolvimento da criança em atividades e projetos (…) desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo no âmbito da escola e da comunidade» (Decreto-Lei nº 241/2001, anexo nº 1, ponto II). Ao longo do ano, e com vista a tornar essas relações mais variadas e equilibradas, as atividades propostas foram variando na questão da organização do grupo, concorrendo para que as crianças pudessem colaborar entre si de diferentes formas e recorrendo a diferentes relações, como se pode ver ao longo das planificações. Curioso foi constatar que muitas vezes, e principalmente no caso das crianças mais tímidas, estas se tornaram mais participativas quando o número de crianças no grupo de trabalho diminuiu (*cf.* atividade de pesquisa sobre Marte, anexo B-IIIo), no

entanto nem todas as situações são lineares ao ponto de se poder estabelecer uma organização do grupo fixa que possa responder às necessidades de toda e qualquer criança. Assim, esta diversificação estratégica relativa à organização do grupo acaba por permitir trabalhar de uma forma mais equilibrada o desenvolvimento pessoal e social das crianças, numa «perspetiva de educação para a cidadania» (*ibidem*), acabando por se revelar eficaz quanto às evidências observadas a esse nível. Este desenvolvimento social para o qual as diferentes relações servem de alavanca verificou-se ainda através da construção de instrumentos reguladores do quotidiano, como por exemplo o quadro de presenças, através do qual se puderam também observar nítidos processos de desenvolvimento recíproco entre as crianças (*cf.* anexo B-IVm). Sendo que o grupo é constituído por crianças situadas em diferentes idades, as crianças mais novas (3 anos) sentiam desde o início dificuldades claras e naturais de compreensão da dinâmica destes registos, pelo que foram fazendo o seu registo recorrendo à ajuda dos colegas mais experientes que, como tutores, as orientavam nesse sentido. Com o passar do tempo, e conforme foi observado (*cf.* anexo B-IIIp), as crianças mais novas foram sendo capazes de desenvolver a sua própria autonomia de uma forma natural, enquanto as crianças tutoras foram desenvolvendo a sua compreensão e sensibilidade pelo que são as dificuldades de cada um, e portanto, desenvolvendo o seu sentido de cidadania e civismo.

Este ponto é importante para poder ser também analisado o grau de desenvolvimento sociomoral das crianças, o qual deverá ser uma preocupação incontornável da Educação Pré-Escolar. Segundo o Perfil Geral de Desempenho Profissional, cabe ao educador «incentivar a construção participada de regras de convivência democrática» bem como o de gerir «com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa» (Decreto-Lei nº 240/2001, anexo, ponto III). A respeito do desenvolvimento moral da criança que a educação pré-escolar deverá proporcionar, pode-se afirmar que a quantidade e a qualidade da interação entre pares constituem, de facto, fatores de grande importância, pois «pensa-se que a experiência da interação com pares prepara o caminho para formas de julgamento moral mais elevadas e complexas. É talvez irónico, mas é frequente o caso em que a interação com os pares desempenhe um papel maior no desenvolvimento do que a interação com adultos.» (Sprinthall & Sprinthall, 1993:191). Isto entende-se uma vez que, quando se trata de uma interação adulto-criança, o desequilíbrio torna-se muito mais óbvio do que numa interação criança-criança, onde é notória uma maior equidade e equilíbrio ao nível dessa mesma relação, daí a ser necessário um maior consenso (em caso de conflito, por exemplo), para se estabelecerem as devidas decisões. Relativamente a este assunto, e em variados casos, se pôde confirmar um desenvolvimento sociomoral nas crianças a nível geral, o qual certamente terá sido certamente implicado pelo

incentivo ao desenvolvimento da sua capacidade de autonomia, bem como por uma forte apropriação do currículo High-Scope na prática educativa desenvolvida pela equipa, pois tal como referimos na abordagem teórica ao desenvolvimento da socio-moralidade, e como demonstram os estudos meta-analíticos de Kathy Sylva (1993), as crianças usufrutuárias de uma educação pré-escolar High-Scope, tendem a revelar um maior desenvolvimento sociomoral (Oliveira Formosinho, 2007a:73).

Dentro ainda das interações que se estabeleceram no Jardim de Infância, e focalizando-nos naquelas que tiveram lugar entre o adulto e as crianças, poder-se-á referir que, não raras vezes se acabou por observar que algumas das frases proferidas pelo adulto, de caráter mais irónico, acabam por ser utilizadas e apropriadas pelas crianças, de forma a servirem como uma fórmula para que determinadas atitudes ou comportamentos sejam reconsiderados por parte dos colegas. Exemplificando, quando em situação de grande grupo alguma criança se deitava enquanto as outras todas estariam sentadas, não raras vezes um colega se dirigia àquela dizendo: «estás na praia?». Ou então quando uma outra não cumpria as regras devidas e/ou não esperava pela sua vez para tomar a palavra, seria comum alguém interpelar dizendo: «posso ouvir o que o/a (…) está a dizer?». Sabemos que as crianças aprendem através da observação, e essas aprendizagens podem, naturalmente, tornar-se tanto positivas como negativas, dependendo também da qualidade do acompanhamento de que dispõem. Poder-se-á dizer que «uma criança aprende a ser um amigo ou um mandão através da sua experiência com outros» (Katz & McClellan, 2006:19). Neste caso, pode dizer-se que a forma de lidar com determinadas situações por parte dos adultos acaba por condicionar a aprendizagem que as crianças irão fazer acerca dessas mesmas situações sociais e das estratégias que privilegiarão quando se encontrarem em confronto com elas. Segundo os mesmos autores, as crianças «são particularmente capazes de adotarem estilos de interação que observam (…)» (*ibidem*), e por esses mesmos motivos, procurei, enquanto educador, ter especial atenção não só à forma como lidar com as situações e acontecimentos que surgissem no ambiente educativo, bem como estar consciente de que as mesmas poderiam ser (e certamente seriam) aprendidas pelas crianças que também nos observam.

Ainda dentro deste tópico, é importante salientar que o cuidado a ter com as interações adulto-criança que na Educação Pré-Escolar se desenvolvem, deve ter em conta também outras dimensões que, a par da autonomia, da cooperação e da cidadania irão convergir para um desenvolvimento equilibrado das crianças. Refiramo-nos aqui a um domínio presente por todo o Perfil Específico de Desempenho Profissional (Decreto-Lei nº 241/2001), que é o bem-estar da criança e da sua segurança afetiva e emocional. Neste âmbito, «a relação individualizada que o

educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada» (ME, 1997:35), e por esse motivo se deve tentar encontrar um equilíbrio entre a permissividade e a inibição, o qual não prejudique a iniciativa e a curiosidade da criança, mas que igualmente não seja causa de desorientação da parte da mesma. Por esse mesmo motivo se tentou então estabelecer uma relação com as crianças de estilo democrático, conforme visam os princípios gerais para a educação (Decreto-Lei nº 49/2005 – Artigo 2º), a qual se traduz por uma postura, da parte do educador, nem tão diretiva que seja inibidora da exposição das próprias ideias das crianças, e renegadora das suas propostas, nem tão vaga que as deixe sem rumo nas suas aprendizagens.

A atuação ao nível da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1979, *cit. por* Oliveira-Formosinho, 2007a), a qual funciona como uma *luz* que o educador propositadamente *atira* para o caminho que a criança, não tendo ainda arriscado, poderá desde já percorrer, foi efetivada também com o cuidado de não oferecer respostas, mas antes de apoiar o raciocínio das crianças, lançando, sempre que necessário algumas questões que pudessem reorientar o seu próprio pensamento. Esta característica da interação adulto-criança pôde ser desenvolvida diariamente em momentos de discussão, quer estabelecidos por uma rotina, quer por determinadas atividades, ou projetos, mas também em momentos de livre arbítrio da criança no seu desenvolvimento (jogo livre). Para estes últimos, nem sempre se revelou fácil essa tarefa, pelo que me deparei algumas vezes com determinadas situações de jogo desenvolvidas pela criança de forma rotineira sem conseguir induzi-las a uma complexificação da sua própria ação, levando a um efetivo enriquecimento dessas experiências. Contudo, o conhecimento que se vai adquirindo acerca das crianças, muitas vezes acabou por contribuir para o desbloqueio de algumas destas situações, uma vez que as necessidades e as motivações de cada uma acabam por muitas vezes estar na base explicativa do surgimento das mesmas.

Quando nos referimos às interações estabelecidas, mantidas e fomentadas na e pela Educação Pré-Escolar, não podemos deixar de referir as interações entre a comunidade educativa e as famílias das crianças. Além destas, numa escala mais global, a escola deve promover também interações de qualidade com a comunidade envolvente e com a sociedade onde se insere e da qual faz parte. Por esse motivo, Oliveira-Formosinho afirma que «as relações e interações são a concretização de uma pedagogia participativa. Desenvolver as interações, refleti-las pensá-las reconstruí-las é uma experiência profissional incontornável. A pedagogia participativa é uma proposta que honra as identidades relacionais e as relações identitárias como condição prévia de

aprendizagem experiencial» (Oliveira-Formosinho, 2009:9). A relação que se efetiva entre a escola e a família é notoriamente sublinhada nas várias fontes orientadoras prescritivas da ação pedagógica do educador de infância, para além de ser uma característica transversal aos diferentes modelos curriculares que propõem uma pedagogia participativa. Podemos ler nas orientações ministeriais que «as relações que se estabelecem entre a família e o estabelecimento de educação pré-escolar têm uma influência da educação da criança» (ME, 1997:33). Por sua vez, a legislação existente referente à educação pré-escolar realça que o educador deve «promover interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos» (Decreto-Lei nº 240/2001, anexo, ponto IV) ou «envolver as famílias nos projetos a desenvolver» (Decreto-Lei nº 241/2001, anexo nº1, ponto II). Foi desta forma que se pretendeu, ao longo deste estágio, vincar esta relação, tendo como objetivo principal primar pela qualidade educativa, a qual passa inevitavelmente pela «estreita cooperação» que a educação pré-escolar deverá manter com a família (respeitando o princípio geral da Lei-Quadro da educação pré-escolar). Esta cooperação de que se fala possui uma característica particular, uma vez que qualquer "cooperação" implica uma certa reciprocidade. Como podemos constatar no documento acima citado, nomeadamente no artigo 4º, da mesma forma que a instituição deverá ir ao encontro da família, é esperado que também a família procure estreitar os laços relacionais que se estabelecem com a instituição, com vista a que esta última possa ocupar o seu papel enquanto «complementar da ação educativa da família» (Decreto-Lei nº 5/1997). Esta cooperação que é então expectável que aconteça foi-se processando, naturalmente ao longo do ano, de uma forma tímida e regular, e por isso se sentiu necessidade de fortalecer esses laços, para o que foram planeadas e dinamizadas algumas atividades especiais, quer enquadradas em datas festivas, quer enquadradas em projetos desenvolvidos pelas crianças ao longo do ano. Desta forma, foram organizados momentos de partilha e convívio entre a escola e a família que pudessem funcionar no sentido de promover a participação da família nas atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças, mas também de conhecer a realidade sociocultural inerente às famílias das crianças. Por esse motivo se procurou planear atividades que concorressem para uma aproximação efetiva entre aquela que constitui a realidade educativa e a realidade familiar. Exemplo desses momentos foi a comemoração do dia da mãe, na qual as mães (e/ou outros familiares) tiveram oportunidade de colaborar com o Jardim de Infância, no âmbito do seu projeto educativo subordinado ao tema dos jogos tradicionais, durante uma manhã, bem como a organização de uma tarde subordinada ao mesmo tema, com diferentes atividades, para a qual todos os familiares foram convidados (*cf.* anexos B-IIIp, A-IV e B-IVe). Estes momentos permitiram não só a receção às famílias por parte da instituição, como ainda facilitaram a

interação entre as primeiras, possibilitando e promovendo assim interações ao nível da própria comunidade. Por outro lado, e como o tema do convívio foram os jogos tradicionais, as atividades a serem desenvolvidas procuraram sempre ter em conta a realidade do contexto cultural e social em que as famílias se inserem. Como consequência, a participação dos convidados para essa manhã tornou-se tão natural e envolvida, que em muitos casos acabou por se tornar notória a sua colaboração com os educadores no sentido de, como equipa, proporcionar às crianças diversas aprendizagens, as quais estariam intrinsecamente relacionadas com o seu próprio património cultural e social.

Foram também organizados momentos de partilha e de colaboração com a família ao nível do grupo específico de crianças com as quais a prática pedagógica relativa ao presente relatório se foi desenrolando. Nesse sentido, e no decorrer dos projetos que foram desenvolvidos pelo grupo, várias foram as oportunidades de interação com a família, no sentido de a sensibilizar e integrar nesses mesmos projetos. Relativamente ao projeto emergente do estudo do Sistema Solar, foram sendo partilhadas as conclusões mais importantes das pesquisas que iam sendo feitas pelo grupo (*cf.* anexo B–Va), com o sentido não só de procurar responsabilizar as crianças na divulgação dessa informação e das conclusões do seu trabalho, como com o intuito de aproximar a família do trabalho realizado neste contexto educativo. Esta preocupação acabou por se revelar frutífera, pois em vários momentos e em várias circunstâncias se pôde observar um claro investimento por parte dos familiares no sentido de cooperar com o Jardim de Infância neste projeto, por exemplo, oferecendo oportunidades de aprendizagem às suas crianças, deslocando-se a bibliotecas, adquirindo livros, pesquisando na internet e discutindo os assuntos em casa. À medida que esta colaboração se foi desenvolvendo, os familiares das crianças puderam não só estar mais envolvidos nos processos de desenvolvimento das crianças, como mais sensíveis às suas necessidades de aprendizagem, às quais foram destas formas respondendo. Esta relação com a família culminou, no âmbito deste projeto, com a apresentação do mesmo aos pais e familiares que foram pela equipa educativa convidados a se deslocarem à instituição, com o intuito de poderem ver aquilo que configurou o trabalho das crianças ao longo do ano (*cf.* anexo B-Vb). Nesses momentos, não só foi feita uma divulgação integral de todo o projeto e de todos os passos que este englobou, como pôde ser pelas famílias visitado o espaço onde foi desenvolvido de uma forma mais esclarecida, através da qual todas as produções das crianças puderam ser observadas e exploradas. Esta partilha foi de igual modo proporcionada para a divulgação de outro projeto, relacionado com o brinquedo antigo, do qual ir-se-á mais à frente tecer algumas considerações. Em suma, estes momentos de partilha entre a equipa educativa e as famílias revelaram-se bastante positivos, na medida em que, chegado o estágio ao seu final, o esforço de aproximação

entra ambas as partes não necessitaria mais de ser provocado, mas antes surgiu naturalmente, onde se pôde revelar o interesse dos familiares pelas aprendizagens das crianças, quer pela sua atitude curiosa face aos resultados divulgados, quer mesmo pela partilha oral de algumas repercussões do trabalho desenvolvido, por eles constatadas, nos seus lares.

Relativamente às interações com a comunidade, o esforço por parte da equipa educativa em concorrer para a sua emergência e sustentação não foi menos consciente ou motivado. Como as OCEPE indicam, o projeto educativo deve ter em conta o meio social em que vivem as crianças, pois «há vantagens em que inclua a participação de outros parceiros da comunidade (…) que podem contribuir para melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças» (ME, 1997:44). Tal como acontece para a importância do envolvimento familiar, na perspetiva pedagógica de Reggio Emilia, a fomentação das relações entre a instituição educativa e a comunidade envolvente ocupam um papel de destaque, uma vez que segundo Spaggiari (1998) «a educação das crianças pequenas é uma tarefa demasiado complexa para ser apenas da responsabilidade dos pais e das escolas; a comunidade tem um importante papel em todo este processo» (*cit. por* Lino, 2007:97). Esta preocupação com a contextualização social e comunitária da parte da ação educativa está ainda latente também nos princípios gerais da educação pré-escolar consagrados no artigo 10º do Decreto-Lei nº 5/1997, nos quais é mencionado o dever de «estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade». Esta integração na e pela comunidade encontra ainda fundamento no Perfil Geral de Desempenho Profissional, no qual este tópico ocupa todo o ponto IV do anexo, e no Perfil Específico de Desempenho Profissional, no qual se pode ler que o educador de infância deve «estimular nas crianças a capacidade de identificar características da vertente social da realidade envolvente e o interesse pelas tradições da comunidade, organizando atividades adequadas para o efeito» (Decreto-Lei nº 241/2001). O peso atribuído a si pelas várias fontes regulamentadoras e orientadoras da Educação de Infância influenciou profundamente a prática educativa que aqui se relata. Assim, e situando-nos novamente nas propostas de trabalho que foram sendo desenvolvidas ao longo do ano, podemos referir o projeto do brinquedo antigo como exemplo destas interações. No decorrer do referido projeto, foram sendo várias as solicitações e os contactos que se estabeleceram com a comunidade envolvente, da qual se esperou conseguir uma efetiva melhoria da resposta educativa dirigida às crianças. Desta forma, e com o intuito de fazer com que a criança possa ter oportunidade de por um lado estabelecer relações com identidade, e por outro, reforçar a sua identidade através das relações que são estabelecidas, foram planeadas algumas atividades para as quais, se por um lado nos deslocamos até outros meios da comunidade (como bibliotecas, escolas ou centros educativos), de igual modo pudemos contar com a presença de alguns convidados na nossa própria sala, tendo sido

desta forma que se procedeu à construção de alguns recursos do desenvolvimento do projeto, como um carro de rolamentos (*cf.* anexos B-IIIh e B-IVf) ou como a construção de bonecas de trapos (*cf.* anexos B-IIIj e B-IVg). Estas atividades permitiram, por um lado, fomentar as relações entre a instituição de atendimento educativo pré-escolar e outras instituições da comunidade, bem como entre os seus integrantes, neste caso entre o grupo de crianças e outras crianças e jovens pertencentes a outras instituições educativas, ou ainda relações com outros membros da comunidade envolvente, nomeadamente de faixas etárias mais distanciadas. Esta troca entre instituições marcou o início desta abertura à comunidade, o que possibilitou estabelecer alguns contactos que efetivamente seriam mais tarde mobilizados. Durante esta fase, as crianças não só foram conhecendo novos contextos, como efetuando um franco desenvolvimento das suas competências socioculturais como a identificação de elementos e serviços do seu meio social e reconhecimento das suas especificidades (exemplo disso é o caso das bibliotecas, as quais se referiu atrás terem constituído mais tarde recursos úteis ao apoio familiar).

Mais tarde, o estabelecimento destas relações foi sendo mais focalizado para que se pudesse dar a conhecer o que seriam os brinquedos "do antigamente", pelo que se acabou por recorrer a alguns membros da comunidade, de idade mais avançada, os quais ofereceram disponibilidade para orientar a construção daqueles brinquedos que referimos acima. Estas interações que ocorreram entre as crianças e a comunidade, na figura destes colaboradores, acabaram por se tornar tão ricas quanto estimulantes para ambas as partes, cumprindo-se não só os objetivos propostos para a aprendizagem das crianças relacionados com os brinquedos antigos (os quais não seriam certamente tão estimulantes e enriquecedores se estes "monitores" não tivessem sido utilizadores dos mesmos), como acabou ainda por se assistir a um desenvolvimento das capacidades de cooperação, solidariedade e respeito pela diferença. Curioso foi o facto de as crianças, sentindo-se presenteadas com o que aprenderam e construíram, quererem também retribuir algo, acabando por se instalar uma verdadeira partilha recíproca de saberes e até de canções, na qual todos saíram beneficiados, principalmente os estagiários, os quais organizaram, assistiram e puderam refletir acerca de momentos veiculares de algumas das expectativas para uma pedagogia de sucesso.

Como já foram referidos, ao longo deste ano foram desenvolvidos dois projetos, os quais, tendo enquadramentos temáticos bem distintos, estiveram na base de grande parte da prática educativa desenvolvida, concorrendo ambos para o desenvolvimento das crianças, tendo em conta as suas motivações e as suas necessidades. Pode-se afirmar que esta particularidade do trabalho por

projetos é considerada pela pedagogia participativa como uma «componente essencial do currículo» (Lino, 2007:112). Citando o mentor da perspetiva de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi (2001), «discutir, propor, aprofundar e apresentar ideias novas não é só um instrumento profissional, é também um dispositivo que dá sentido de pertença a uma cultura, dá valor à solidariedade interpessoal e reforça a autonomia necessária para elaborar bons projetos» (*Ibidem*). Desta forma o trabalho por projetos permite, por um lado, a apropriação de um currículo contextualizado, uma vez que emergem no âmbito do grupo, mas também constitui uma aventura, uma vez que, segundo Hoyuelos (2004) «resultam de uma colaboração entre as crianças, os educadores (…) e, por vezes, outros elementos da comunidade envolvente» (*cit. por* Lino, 2007:112), sendo que, tal como se foi referindo, os projetos propuseram nos seus objetivos o desenvolvimento de algumas interações fulcrais da Educação Pré-Escolar.

Desta forma, e começando pelo projeto subordinado à temática do brinquedo antigo, há que referir a importância do Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) para a sua emergência, bem como do projeto que daquele terá emanado para a Escola do Sol e por conseguinte, mais especificamente para o seu contexto pré-escolar, conforme se faz referência atrás, na caracterização do contexto educativo. Assim, o projeto "A Brincar o Tempo Passa" foi desenvolvido pelas crianças com as quais desempenhei a minha prática profissional, as quais são oriundas, na sua maioria, do centro histórico do Porto, o qual, impregnado de longas tradições e características que demarcam a sua identidade, se afirmou como um contexto culturalmente propício ao desenvolvimento de um projeto centrado no resgate destas tradições lúdicas, e por isso este poderá ser visto como um projeto integrado no seu contexto sociocultural, mas também integrador dos seus agentes nesse mesmo contexto. Contudo, as atividades propostas que cooperaram para o seu desenvolvimento, também foram denunciadoras de uma forte intenção integradora das várias competências e áreas de desenvolvimento das crianças, culminando na organização pelas crianças de um espaço específico para exposição de todo o trabalho realizado, a apresentar às famílias e à comunidade (*cf.* anexos B-IIIh e B-IVh). Para a consecução deste projeto, foram então sendo mobilizados os domínios da linguagem oral (de uma forma transversal a todo o projeto, particularmente nos momentos de partilha e discussão), da matemática (pela necessidade, por exemplo de medições dos cenários e da organização do *Espaço Memórias*), da formação pessoal e social (pelo desenvolvimento da autonomia cooperação e cidadania, possibilitados, por exemplo, através das parcerias e relações que se foram estabelecendo com a comunidade, especificamente), da expressão plástica (pela construção de cenários para a exposição), da expressão musical (pelo estabelecimento de um primeiro contacto com a comunidade envolvente através da música), da expressão motora

(através da experimentação das brincadeiras antigas a que o projeto se propôs naturalmente a descobrir) e do inevitável conhecimento do mundo (de uma forma transversal a todo o projeto, pelo conhecimento não só dos objetos, mas do seu significado para esta e para outras gerações).

Relativamente ao projeto do Sistema Solar, este teve um mote diferente do anterior, surgindo diretamente da curiosidade das crianças e da sua motivação. Assim, num dado momento da prática educativa, e com vista a responder a algumas questões levantadas por algumas crianças, procurou-se com elas pesquisar acerca do Espaço. Embora se tenha encontrado respostas para as perguntas iniciais, o interesse acabou por não ser atenuado e este acabou por se instalar como um tema diário frequentemente discutido. Embora este tenha sido um projeto mais recente que o anterior, ambos foram de longa duração, acabando por decorrer em simultâneo. Assim, neste projeto foram contempladas, de uma forma particularmente mais atenta, intensiva e frequente, as áreas e domínios menos trabalhados no outro que acima referimos, como a abordagem à escrita (por exemplo, pelos vários registos que aqui foram sendo efetuados) ou como ainda o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (pelas pesquisas que foram sido desenvolvidas com as crianças). Embora este projeto não tenha sido até ao momento concluído, o mesmo continua ainda a ser desenvolvido pelas crianças, as quais demonstraram interesse em prosseguir com as suas pesquisas no sentido de conhecer melhor a constituição do Sistema Solar.

Desde o início do estágio, foram observadas várias necessidades de aprendizagem evidenciadas quer a nível individual, quer a nível coletivo, as quais foram sendo discutidas pela equipa educativa e tomadas como prioridades em toda a prática pedagógica nesse contexto desenvolvida. Por esse motivo, da área das Expressões e Comunicação, os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática foram sendo alvo de especial atenção. Relativamente a estes domínios, e pelas razões apresentadas, os mesmos foram sendo estrategicamente trabalhados não só pelo recurso a atividades especificamente concebidas para esse fim, como de forma ubíqua em todo a prática educativa, recorrendo assim também a uma constante apropriação de outras oportunidades para que estes domínios fossem sendo desenvolvidos.

No âmbito da Linguagem Oral constatou-se que o grupo demonstrava grandes dificuldades ao nível da expressão oral e ao nível da coerência do discurso, pelo que esta necessidade foi sempre tida em conta quer em atividades de plena discussão e problematização de ideias, como na fomentação de momentos de debate e partilha mesmo em atividades de caráter não especificamente linguístico. Desta forma, procurou-se potencializar ao máximo momentos como o acolhimento, enriquecendo-os com discussões acerca dos mais variados assuntos. Muitas

vezes, pelo facto de serem discutidos assuntos que as crianças propunham, a preparação do adulto face aos mesmos não poderia efetuar-se de forma antecipada, como acontece com as suas próprias propostas, pelo que estes momentos, na minha ótica se acabaram por tornar mais exigentes, mas também mais desafiantes, acabando por se tornar fulcrais para a minha evolução enquanto educador, seja pelo estímulo ao à vontade, seja pelo incentivo a um raciocínio mais rápido e mais orientado. Outros momentos chave para o desenvolvimento destas competências nas crianças foram sem dúvida os momentos de registo, dos quais não se poderá nunca avaliar a sua riqueza contemplando apenas o produto final. Estes momentos foram sendo comuns, como se poderá confirmar, por exemplo, no projeto do Sistema Solar, no qual após cada pesquisa efetuada se registaram os resultados (*cf.* anexo B-IVa), ou em atividades experimentais, sobre as quais sempre se efetuaram os registos das conclusões alcançadas (*cf.* anexo B-IVj). Todos estes momentos de registo compreenderam uma fase inicial de troca de impressões sobre o sucedido anteriormente e uma intenção de registar as conclusões alcançadas de forma clara e fundamental, para que pudessem ser interpretados por outra pessoa que, não tendo estado presente no momento, pudesse interpretar claramente essas mesmas conclusões. Nestes momentos «cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, [o que permitirá] às crianças dominar progressivamente a comunicação (…)» (ME, 1997:68). A problematização por parte do adulto é assim fulcral no sentido de orientar e reorientar a discussão com o fim de estimular o pensamento crítico e a argumentação da parte das crianças, as quais estarão a desenvolver não só o seu raciocínio, como também a sua capacidade de expressão oral e a coerência do seu discurso. Desta forma se consegue proporcionar às crianças momentos de aprendizagem efetiva, da qual elas são participantes, concorrendo assim para uma maior aproximação prática ao que se entende por socio-construtivismo. Além destas necessidades de aprendizagem, outras relacionadas mais especificamente com a Abordagem à Escrita foram igualmente observadas e tidas em conta pela equipa, das quais surgiram várias atividades com a finalidade de fomentar o desenvolvimento de capacidades relacionadas quer com a fonologia quer com a ortografia, desenvolvimento tal, que pela dificuldade em estabelecer uma fronteira entre estes aspetos gramaticais, se torna praticamente impossível de fomentar ignorando uma das partes, visto que os grafemas veiculam efetivamente fonemas, e vice-versa. Este propósito da prática profissional foi obtendo progressos relativamente tímidos aquando da concretização das atividades, contudo, foi sendo constatado que os materiais construídos para tal fim, como o "Loto dos Sons" – fonologia – ou a atividade "Vamos formar Palavras" – grafia (*cf.* anexos B-IIIf e B-IIIn, respetivamente, e B-IVl) foram sendo mobilizados pelas crianças diversas vezes após a sua primeira utilização, mesmo em

momentos de jogo livre, pelo que se poderá afirmar que o progresso que se foi observando a este nível terá sido, ainda que direta e indiretamente, por essas atividades influenciado.

Relativamente ao domínio da Matemática, cedo se revelou no grupo (mesmo sendo este heterogéneo) uma clara necessidade geral de aprendizagem no que concerne ao reconhecimento dos numerais e a contagem de forma particular e ao raciocínio e comunicação matemática no geral, pelo que várias foram as estratégias no sentido de responder àquelas necessidades, as quais, à semelhança do que se referiu para o domínio da Linguagem Oral, procuraram não só efetuar-se em momentos particularmente organizados para esse fim, mas antes promover uma atitude no sentido de se desenvolverem as competências que seriam necessárias, nos mais variados contextos, aproveitando oportunidades que à partida passariam despercebidas, potencializando-as neste sentido também. Um dos momentos nos quais mais se trabalhou a contagem e o reconhecimento dos numerais, bem como a ordinalidade e a cardinalidade foi, sem dúvida, o registo diário do quadro de presenças (o qual durante muito tempo precedeu uma rotina prática de contagem, como se poderá averiguar por exemplo no anexo B-IVm). Durante estes momentos as crianças puderam, ao fazer os seus registos, exercitar o seu pensamento matemático, uma vez que esse mesmo registo seria feito sobre o suporte de uma tabela de dupla entrada, bem como a comunicação matemática, uma vez que se foi tentando problematizar esse registo (inteiramente construído e organizado pelas crianças) sempre que oportuno, e lançar questões que pudessem contribuir para esses objetivos, as quais procuraram ainda promover o desenvolvimento da leitura e interpretação destes mesmos documentos.

Contudo, a prática pedagógica aqui implicada não se confinou a estas atividades, como foi dito, indo bem mais além do que aquilo que a própria Matemática por vezes poderá por si supor, visto que este deverá ser visto como uma das partes integrantes do currículo da Educação de Infância em interface com todas as outras, pois como referem as orientações ministeriais, «as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como (…) oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente» (ME, 1997:48). Assim, a Matemática esteve presente também em diversas atividades que não "especificamente matemáticas". Poder-se-á referir como exemplo, e no âmbito do Conhecimento do Mundo, o projeto relativo ao Sistema Solar no qual a matemática se mostrou de certa forma imiscuída na construção de conhecimentos relacionados com a física, como a noção de gravidade (*cf.* anexo B-IVn). Esta questão levantada pelas crianças (o que é a gravidade?) levou a que fossem planificadas uma série de atividades com o intuito de que pudessem obter as respostas mais significativas possíveis. Dessa forma, o trabalho desenvolvido pelo grupo de crianças apoiou-se

na compreensão de conceitos matemáticos geométricos (como esferas, círculos, superfícies curvas e planas, linhas retas e curvas, rotações, translações) recorrendo para tal a processos matemáticos (medição, comparação, abstração, visualização, perceção, representação) concorrendo para o processamento de raciocínios matemáticos complexos os quais se acabaram por mostrar assim ao serviço de outras áreas do saber.

Além das necessidades de aprendizagem reveladas, o grupo demonstrou alguns interesses e motivações a nível geral pela área de Conhecimento do Mundo, o que aliás esteve na génese do projeto do Sistema Solar, como foi referido, mas também em várias outras situações como por exemplo, um constante interesse pela vida animal, as quais foram sempre que possível, catalisadas pela equipa com o intuito de poder proporcionar «oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo» (ME, 1997:79). Essas oportunidades foram sendo proporcionadas ao longo do ano, trazendo para dentro da sala diversos animais como foi o caso de uma tartaruga, uma vez que no início do ano se encontrava na sala, em desenvolvimento, um projeto sobre as tartarugas (*cf.* anexo B-IIIb), de uma cobra, quando se tornou evidente o interesse generalizado por animais venenosos, ou ainda de insetos como um escaravelho-veado ou um bicho-pau, dado o seu interesse por estes animais. Segundo a fonte citada acima, «a multiplicidade de aspetos englobados pelo conhecimento do mundo, a diversidade de possibilidades que oferece, exige que o educador escolha quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança» (ME, 1997:83), pelo que, muito embora estes interesses pudessem ter, sem dúvida, despoletado diferentes projetos, nem sempre isso foi acontecendo, o que não implicou o desprezo por parte da equipa perante estes interesses, acabando não só por promover momentos de observação e interação com esses recursos naturais, sobre os quais foram sendo feitas pesquisas mais ou menos aprofundadas.

A área de Formação Pessoal e Social, tendo sido desenvolvida como área transversal e integradora de todas as outras, vai ao encontro dos objetivos da educação pré-escolar consagrados na Lei-Quadro da educação pré-escolar, os quais visam o desenvolvimento da criança perspetivando a formação de cidadãos esclarecidos, autónomos e ativos na sua sociedade. Como referem as Metas de Aprendizagem, «convém lembrar que estas aprendizagens se situam num processo em construção, que está intimamente relacionado com o tipo e a qualidade de experiência de vida em grupo que é proporcionada no jardim-de-infância e com o modo como são abordados os diferentes conteúdos e organizadas as diferentes atividades» (ME,

2010:34). Dentro deste desenvolvimento, e em jeito de condensação do trabalho que foi sendo mencionado, poder-se-á referir que a fomentação do desenvolvimento dos conceitos de reflexividade e criticidade, nas crianças, estiveram presentes de uma forma ubíqua a todo o desempenho da prática pedagógica, bem como o favorecimento da sua autonomia e da sua identidade. Considero ainda que a orientação pedagógica das ações educativas que aqui se relatam demonstrou-se focada no sentido de «promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania» (Decreto-Lei nº 241/2001, anexo nº 1, ponto II). Para tal, é relevante afirmar que contribuiu, de forma intencional, a criação de um ambiente securizante no que se refere às relações entre o adulto e a criança, no qual esta pudesse ser escutada e se pudesse sentir valorizada, conforme revela todo este trabalho.

No que concerne as expressões, e tendo em conta que estas não podem ser vistas de forma independente, uma vez que se relacionam de forma a poderem construir uma competência e sensibilidade comum a todas elas, poder-se-á referir que estas foram sendo desenvolvidas de uma forma geral, integradas num propósito pedagógico mais lato. Exemplificando, e recorrendo às necessidades educativas atrás referidas, foram sendo propostas atividades, as quais, convergindo para um inevitável desenvolvimento de capacidades expressivas, promoveram o trabalho no âmbito de algumas necessidades. Poder-se-á referir a criação de momentos de representação (expressão dramática), os quais foram concebidos com o objetivo de promover o desenvolvimento da expressão oral, de uma forma ambivalente, como o caso da atividade "Notícias na Televisão" (*cf.* anexo B-IIIb) ou ainda a elaboração de representações plásticas alternativas (expressão plástica) com o objetivo de promover o desenvolvimento do raciocínio matemático, como a construção de um fato de astronauta e de um foguetão (*cf.* anexo B-IVo). As áreas das expressões foram ainda desenvolvidas de forma a poderem configurar um trabalho intrincado das mesmas para o desenvolvimento de competências sociais da parte das crianças, através, por exemplo, do cântico das "Janeiras" à comunidade (*cf.* anexos B-IIIe e B-IVp), ou ainda do ponto de vista do seu desenvolvimento afetivo e emocional, através da articulação da música com a psicomotricidade, como se poderá confirmar na atividade "Toca a Mexer" (*cf.* anexo B-Vc), e da articulação com a expressão dramática, pela atividade "Sentir a Música", por exemplo (*cf.* anexo B-IIIG).

No entanto, e dentre todas as expressões, uma houve que despertou a minha atenção pela forma como, na Educação Pré-Escolar, tem sido (des)valorizada. Torna-se relativamente estranho e até mesmo paradoxal o facto de que apesar de se reconhecer hoje em dia tantos problemas afetivos e emocionais como causa de fracasso escolar, a área da educação musical, no geral e a de

expressão musical, no particular - uma vez que a segunda «está intimamente relacionada com [a primeira], a qual se desenvolve na educação pré-escolar» (ME, 1997:64) - acabam por ser das áreas mais negligenciadas e marginalizadas por professores e educadores, respetivamente. De facto, e talvez devido a uma formação inicial dos profissionais de educação com falhas a esse nível, e a uma desvalorização (ou valorização insuficiente) por parte das regulamentações e orientações educativas governamentais, ou ainda a uma consciência negligente e demagógica relativa a este aspeto por parte do senso comum, tem-se vindo a observar a expressão musical como uma "ferramenta de enfeite" quase que ubíqua na preparação raramente atempada de determinados eventos voltados para o exterior, ou ainda como uma "solução universal" para uma imperiosa tentativa de ressurreição de "tempos mortos". Apesar deste contexto, Arnold Schoenberg, compositor do Modernismo, definiu a música como sendo «uma sucessão de tons, organizados de tal forma que deixam uma impressão agradável no ouvido, e a sua impressão na inteligência é compreensível. (…) Estas impressões têm o poder de influenciar partes ocultas da nossa alma e das nossas esferas sentimentais.» (Schoenberg, *s.a. cit. por* Hohmann & Weikart, 2011: 657) e acredita-se hoje que «a música possui vários benefícios para a criança para além daqueles dentro do seu domínio. Pensa-se ainda que esses benefícios (…) contribuem [largamente] para o seu desenvolvimento, melhorando as habilidades intelectuais, motoras e sociais da criança.» (Almeida & Antunes, 2002). Por esses motivos foram desenvolvidas algumas atividades no sentido de fazer face a esta realidade e de restituir à música o seu lugar de direito na Educação Pré-Escolar. Para tal, e recorrendo a um desenvolvimento integral do currículo, foram desenvolvidas atividades (já atrás mencionadas) as quais proporcionaram por um lado uma articulação efetiva entre a música e outras expressões, uma vez que estas «não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se complementarem mutuamente» (ME, 1997:57), como apontaram ainda para o desenvolvimento das capacidades de reconhecimento de emoções básicas pela audição de excertos musicais (*cf.* anexo A-III). Para além do óbvio desenvolvimento na área da música que o trabalho aqui referido propõe, não menos importante será referir que o mesmo terá intencionalmente a preponderância da abordagem às emoções, desenvolvendo assim também a *inteligência emocional,* noção essa definida por Salovey & Mayer (1990) e cunhada para se referir à *inteligência pessoal* e *intrapessoal* de Gardner, a qual, segundo os mesmos, se define como um «subconjunto da inteligência social que compreende a capacidade de controlar os sentimentos e emoções, tanto os próprios como os alheios, de discriminar entre eles e utilizar esta informação para guiar o nosso pensamento e as nossas ações» (Angelim, 2003:37-38), devendo ser, por isso, grande a importância que lhe é concedida no contexto de uma educação de sucesso.

5 – Reflexão Final

No decorrer deste estágio, várias foram sendo as conquistas e vários, igualmente, foram sendo os desafios. Finda esta viagem pelo que foi a prática educativa aqui relatada, penso ter conseguido atingir os objetivos gerais da formação inicial a que a mesma se refere, tendo não só desenvolvido competências essenciais para o desempenho das minhas funções, como tomando ainda consciência da sua importância para a minha formação enquanto educador, a qual irá prosseguir, certamente por longos anos. Desta forma, quanto às características consideradas como fundamentais para a Educação Pré-Escolar, e sobre as quais este relatório se detém mais aprofundadamente no seu início, penso ter conseguido demonstrar um franco desenvolvimento das mesmas ao longo da minha prática educativa, com maior ou menor intensidade, mas sobre as quais considero ter agora uma visão mais clara e esclarecida no que se refere à sua importância, daí a considerar este trabalho como uma mais-valia para esta minha jornada educativa que agora se inicia, uma vez que, ao refletirmos sobre o passado, criamos condições para lidar mais conscienciosamente com o futuro.

Embora este percurso, que se encerra neste trabalho, tenha obviamente características rígidas e parâmetros comuns a todos os formandos, creio que a sua individualidade, quer a nível de percurso, quer a nível de conceções e raciocínios mais pessoais, acabaram por fazer dele um retrato pessoal no que concerne às minhas próprias conceções pessoais e profissionais quer como estudante, quer enquanto educador.

Esta formação inicial e todo o trabalho que aqui se considera conferiram uma inegável mais-valia para a compreensão e revisitação da importância de conceitos como a reflexividade, a qual se afigura, para o educador, como um farol orientador da sua prática, a qual acaba por ser um "rastilho" para outros "ingredientes" concorrentes não só para a emergência de uma educação de qualidade como também para a possibilitação de uma formação de mérito. Este caráter de abertura reflexiva e postura investigativa (constante nesta formação), permite ainda que cada educador envolto por essas atitudes profissionais se sinta e se faça sentir "vivo" e dinâmico na sua atividade, o que terá certamente reflexos francamente positivos na sua interação com as crianças, mas também com a sociedade envolvente, conforme me foi possibilitado sentir ao longo do estágio, num clima de constante enriquecimento pessoal e profissional, o qual influenciou, inevitavelmente, e por conseguinte, a aprendizagem das crianças. No sentido de tornar estas atitudes ainda mais potencializadoras, o trabalho em equipa foi igualmente uma

dimensão de grande importância, pois uma vez que se considera fulcral a abertura do profissional a conceções extrínsecas às próprias, este trabalho confere à ação do educador um inevitável caráter de partilha e co-construção. Refira-se aqui, não só a colaboração entre colegas (intragrupal e intergrupal), a qual tornou este estágio muito mais rico do ponto de vista da partilha de toda uma pluralidade de características pessoais e estratégicas de trabalho, bem como da colaboração sentida, ao longo de todo este tempo, quer por parte do Orientador Cooperante, quer por parte do Supervisor Institucional, a qual foi imensuravelmente importante para que todo este progresso pudesse acontecer.

Se é certo que várias foram as potencialidades desta formação aos seus mais variados níveis, certo é também de que alguns constrangimentos acabariam por ser inevitavelmente sentidos, os quais penso serem naturalmente fruto de conquistas de grande valor. Assim, não raras vezes foi sendo sentida uma ansiedade positiva no sentido de prosseguir o estágio por mais tempo, acabando por considerar (inconscientemente) esta formação como demasiadamente fugaz. Facto é que esta constatação só poderá sublinhar a ideia de formação inicial, deixando inúmeras "portas abertas" e "caminhos a seguir". Considero que esta capacidade de questionar e esta vontade de investigar e experimentar serão francamente mais positivas para uma formação de qualidade que uma eventual propensão unívoca no sentido de dar respostas, uma vez que a Educação não é fruto de receitas nem de aplicação de métodos previamente concebidos, pelo que considero que a fugacidade sentida nesta formação se tornara o inevitável resultado de um caminho intensamente percorrido.

Ainda que na Educação Pré-Escolar sejam tratadas diversas temáticas, as quais são ubíquas em todo o campo da Educação, e da Educação Básica particularmente, múltiplas são também as suas especificidades e particularidades, as quais posso sem qualquer receio afirmar que, uma vez por mim tomadas em conta e mobilizadas, concorreram para uma formação inicial de qualidade não só na área específica da Educação Pré-Escolar, como também para um reforço extremamente positivo no que concerne à minha formação profissional enquanto professor do Ensino Básico, oferecendo inesperáveis benefícios a todos os seus níveis. O facto de este estágio ter sido desenvolvido com crianças situadas numa faixa etária de transição (entre o Jardim de Infância e a Escola), permitiu-me revisitar algumas inferências acerca do clima de mudança de contexto educativo, já sentidas naturalmente por mim no contexto transitório entre o 1º e 2º Ciclos. Neste sentido, as diferenças entre estes dois campos profissionais da educação (Escolar e Pré-Escolar) foram obviamente por mim sentidas e tidas em consideração, as quais são também inevitavelmente sentidas por todas as crianças que transitam de contexto (de forma mais ou

menos notória). Como tal, penso ser importante consciencializarmo-nos, enquanto profissionais da educação, que apesar do nítido contraste entre o Ensino Básico e a Educação Pré-Escolar vivenciado por educadores e crianças, a maturação e o desenvolvimento das crianças que se situam nesta fase (entre os 5 e os 6 anos de idade) não poderão nunca ser associados como perfeitamente distintos e portanto, correspondentes a ambientes descontinuados e desassociados. Considero que deverá ser feito um esforço de parte a parte no sentido de tornar esse ambiente educativo mais confortável para as crianças que dele usufruem, seja na escola, seja no jardim-de-infância, minimizando o confronto brusco com a mudança, a qual apenas socialmente já afeta consideravelmente a visão das crianças acerca da nova realidade que as espera.

Poder-se-á enfim considerar que apesar da formação por mim auferida anteriormente ter conferido um contributo positivo para o desempenho da prática que aqui se relata (e refiro-me não só ao panorama mais teórico da mesma, como também ao seu caráter prático de interações educativas), a amplitude do conhecimento que agora possuo acerca das crianças e da Educação é agora inevitavelmente maior, sendo que, do ponto de vista da Educação Pré-Escolar, este conhecimento se afigura para mim como algo de novo e cativante. Se várias foram as aprendizagens comuns aos dois campos da Educação, variadíssimas são as especificidades de cada um, pelo que considero que, quer através da prática desenvolvida, quer através do trabalho de caráter mais investigativo, pude ir desenvolvendo as competências profissionais específicas de um educador, as quais inevitavelmente se prendem com capacidades relacionadas com a organização do ambiente educativo, o relacionamento com o(s) outro(s) no âmbito da ação educativa ou ainda a integração do currículo.

Em suma, e por todos os motivos aqui discriminados, considero que o facto de poder ter usufruído desta formação inicial, não terá apenas contribuído para que me pudesse assumir como um educador consciente, ou como um professor mais atento e esclarecido, mas acima de tudo, para que me pudesse afirmar como um profissional de educação profusamente mais competente.

6 – Referências Bibliográficas:

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Almeida, I. & Antunes, A. (2002). *Educação Musical: da Teoria à Prática*. Escola Superior de Educação, Leiria, Portugal.

Angelim, A. (2003). *O Contributo da Música para a Educação Emocional*. Instituto Koziner. São Paulo, Brasil.

Coutinho, C. *et al*. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *In Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, nº 2, (pp. 455-479). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Elliott, J. (1993). *El Cambio Educativo Desde la Investigación-Acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação*. Lisboa: Presença.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. *In* Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa (orgs.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.47-81). Porto: Porto Editora.

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

Lino, D. (2007). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In* Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp.93-121). Porto: Porto Editora.

Katz, L. & McClellan D. (2006) *O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In* Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2006). *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

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

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

Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Niza, S. (2007). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. *In* Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp.123-142). Porto: Porto Editora.

Oliveira, I. & Serrazinha, M. (2002). *A Reflexão e o Professor como Investigador*. Lisboa: Universidade Aberta.

Oliveira-Formosinho, J. (2007a). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho*, J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp.43-92). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007b). *Pedagogia(s) da Infância : Reconstruindo uma Práxis de Participação*. *In* Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp.13-42). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2009). *Podiam Chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: DGIDC.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. *In* Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa (orgs.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.11-45). Porto: Porto Editora.

Papalia, D, Olds, S, & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Parente, M. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Piovesan, J. (2000). *A Reflexividade e sua Influência na Formação Profissional Docente*. *In Pesquisas em Ciências Humanas*. III série, (pp. 114-123). Universidade Regional Integrada, Rio Grande do Sul, Brasil.

Proença, M. (1989). *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Presença.

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

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

Vasconcelos, T. (coord.) (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: DGIDC.

Vieira, R. & Vieira, C. (2005). Estratégias de Ensino Aprendizagem. Lisboa: Instituto Piaget.

Vilar, A. (1992). A Avaliação – Um Novo Discurso? Porto: Asa.

Documentação Legal:

Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007. *Gestão do currículo na Educação Pré-escolar*.

Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na Educação Pré-escolar.

Complemento Regulamentar Específico do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar 2011, de 19 de outubro. Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação.

Decreto-Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar*. Diário da República, I Série A, nº 34.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. *Princípios Orientadores da Organização e da Gestão dos Currículos dos Ensinos Básico*. Diário da República, I Série A, nº 15.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. *Definição do Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República, I Série A, nº 201.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. *Definição do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico*. Diário da República, I Série A, nº 201.

Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. *Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, I Série A, nº 166.

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. *Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República, I Série, nº 38.

Decreto-Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. *Regime de Escolaridade Obrigatória para as Crianças e Jovens*. Diário da República, I Série, nº 166.

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho. *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República, I Série, nº 126.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. *Princípios Orientadores da Organização e da Gestão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República, I Série, nº 129.

Despacho Conjunto nº 258/1997, de 21 de agosto. *Normas de Equipamento e Material*.

Despacho Normativo nº 5220/1997, de 4 de agosto. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Diário da República, II Série, nº 178.

Despacho Normativo nº 147-B/ME/1996, de 1 de agosto. *Implementação do Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Diário da República, II Série, nº 177.

Documentação *Online*:

Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (2013). Disponível em http://www.ae-alexandreherculano.pt/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=53

Agrupamento Vertical Dr. Augusto César Pires de Lima (2010). *Projeto Educativo 2009-2013*. Disponível em http://moodle.eb23-dacpireslima.edu.pt

Direção-Geral de Educação (2010). *Metas de Aprendizagem para o Ensino Básico*. Disponível em http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/

Direção-Geral de Educação (2012). *Caracterização do Programa T.E.I.P.* Disponível em http://www.dgidc.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=18

Instituto Nacional de Estatística (2007-2011). Disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE

7 – Anexos (tipo A)

Nesta secção encontram-se anexadas as grelhas de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada, referentes ao primeiro e segundo semestre, respetivamente. Deste separador fazem parte ainda uma das várias narrativas reflexivas elaboradas no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, bem como uma planificação semanal, como ilustração do trabalho sistemático desenvolvido ao longo do ano letivo.

Anexo A-I

ESE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO POLITÉCNICO DO PORTO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
2012-2013

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

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

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

DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças.	Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.	Dar continuidade à apropriação de referentes teóricos.			X		
	Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.	Mobilizar os referentes teóricos para o melhoramento da observação.			X+		
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.	Fortalecer a comunicação c/ a E.C. acerca dos registos realizados. Reforçar a criticidade no processo de registo.				X	
	Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.	Reforçar a comunicação com as famílias			X		
	Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.	Melhorar a comunicação da hetero-observação			X		

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.	Dar continuidade à ação desenvolvida até ao momento.			X		
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.	Dar continuidade à planificação da ação desenvolvida até ao momento.			X+		
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.	Dar continuidade à inovação.			X		
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.	Reforçar o processo de avaliação das aprendizagens.			X		
Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.	Reforçar os processos de escuta da criança e integração dos papeis da criança no planeamento.			X		
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.	Reforçar o processo de integração pedagógica			X		

DOMÍNIO DA AÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional. Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens. Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão. Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância. Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.	Investir fortemente na organização do espaço e dos materiais.				X	
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.	Melhorar a gestão dos vários momentos (compra e entrega refeições) e a gestão do tempo de projeto apercebido pelo adulto.				X	
	Promove interações pedagógicas de qualidade (sensibilidade, estimulação e autonomia).	Melhorar ao nível da estimulação.			X		
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.	Reforçar a diversificação das estratégias.			X		
	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.	= Item não avaliado =					
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.	Dar continuidade ao trabalho desenvolvido até ao momento.			X		
	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade.	Operacionalizar os planos já concebidos.				X	
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.	Reforçar a colaboração c/ a auxiliar educativa.			X		
	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.		X				

DOMÍNIO DA REFLEXÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.	Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.	Reforço dos pontos refletidos na e para a ação			X		
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.	Desafiação pedagógico - exemplos de documentação.			X+		
	Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.	Dar continuidade ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido.			X+		
	Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co-construção do saber profissional.	Dar continuidade ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido.			X+		
	Avalia reflexivamente o seu papel e funções considerando princípios de participação e responsabilidade social.	= Item não avaliado =					

Porto, 5 de fevereiro de 2013

Formando/a — Educador/a cooperante — Supervisor/a da ESE — Equipa de estagiários/as

Joana Oliveira
Marisa Ferreira
Marina Amaro

Anexo A-II

ESE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
2012-2013

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

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

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

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

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.		X-				
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.			X+			
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.			X+			
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.			X+			
Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.			X+			
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.			X			

DOMÍNIO DA AÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional. Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens. Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão. Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância. Desenvolver ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na Infância.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.			X			
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.			X			
	Promove interações pedagógicas de qualidade (sensibilidade, estimulação e autonomia).			X			
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.			X			
	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.			X			
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.			X			
	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade.			X			
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.			X			
	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.		X				

DOMÍNIO DA REFLEXÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.	Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.			X			
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.			X			
	Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.			X			
	Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co-construção do saber profissional.			X			
	Avalia reflexivamente o seu papel e funções considerando princípios de participação e responsabilidade social.			X			

Porto, 12 de junho de 2013

Formando/a — Educador/a cooperante — Supervisor/a da ESE — Equipa de estagiários/as

Marina Amado
Alexia Ferreira
Carina Rodrigues
Joana Oliveira

Anexo A-III

ESE | POLITÉCNICO DO PORTO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática Pedagógica Supervisionada

Reflexão Individual

> *«A música é uma série de sons organizados (...) que desencadeiam uma resposta emocional naquele que ouve. A música acompanha-nos ao longo de toda a vida (...)».* (Hohmann & Weikart, 1995: 657)

Arnold Schoenberg, compositor do Modernismo, definiu a música como sendo «uma sucessão de tons, organizados de tal forma que deixam uma impressão agradável no ouvido, e a sua impressão na inteligência é compreensível. (...) Estas impressões têm o poder de influenciar partes ocultas da nossa alma e das nossas esferas sentimentais » (Schoenberg, *sitl cit. por* Hohmann & Weikart, 1995: 657).

Torna-se relativamente estranho e até mesmo paradoxal o facto de que apesar de se reconhecer hoje em dia tantos problemas afetivos e emocionais como causa de fracasso escolar, a área da educação musical, no geral e a de expressão musical, no particular - uma vez que a segunda «está intimamente relacionada com [a primeira], a qual se desenvolve na educação pré-escolar» (ME, 1997:64) - acabam por ser das áreas mais negligenciadas e marginalizadas por professores e educadores, respetivamente. De facto, e talvez devido a uma formação inicial dos profissionais de educação com falhas a esse nível, a uma desvalorização (ou valorização insuficiente) por parte das regulamentações e orientações educativas governamentais, ou ainda a uma consciência negligente e demagógica relativa a este aspeto por parte do senso comum, tenho vindo a observar a expressão musical como uma "ferramenta de enfeite" quase que ubíqua na preparação raramente atempada de determinados eventos voltados para o exterior, ou ainda como uma "solução universal" para uma imperiosa tentativa de ressurreição de "tempos mortos".

Visto que os bebés «conseguem ouvir música ainda no útero, respondendo-lhe com pontapés e outros movimentos, e que os recém-nascidos são afetados por ela na medida em que respondem energicamente a músicas mais agitadas ou adormecem com músicas mais calmas» (Hohmann & Weikart, 1995:658), poder-se-á então dizer que toda a inércia da escola em refrear a presença da música e procurar esporadicamente momentos específicos para ser trabalhada não é *natural*. Diria mesmo que esta postura "(des)educativa" que tenho vindo a observar, poderia até vir a entorpecer algumas das competências musicais e até emocionais das crianças. Esta realidade tem tendência a fazer-se sentir de forma ainda mais negativa e preocupante, no sentido em que, nos dias atuais, «as possibilidades de desenvolvimento auditivo se tornam cada vez mais reduzidas (...) [devido ao] predomínio dos estímulos visuais

Samuel Coelho Rodrigues
(29 de fevereiro de 2013)

sobre os auditivos e o excesso de ruídos com os quais estamos habituados a conviver.» (Márcio, 1982 *cit. por* Barreto & Chiarelli, 2005).

De facto, toda esta preponderância da música no desenvolvimento do ser humano tem já vindo a ser notada há alguns séculos, desde que Platão defendeu que «uma educação para a música era importante na medida em que o ritmo e a harmonia encontram o seu caminho até as profundezas da alma à qual se ligam e com a qual partilham um elevado grau de comunicação» (Almeida & Antunes, 2002) e que Pitágoras demonstrou que «a sequência correta de sons, quando tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura». (Bréscia, 2003 *cit. por* Barreto & Chiarelli, 2005). Por todos estes motivos, poder-se-á considerar de forma pacífica e clara que as atividades de musicalização «permitem [não só que] a criança se conheça melhor a si mesma (...) [como também] o desenvolvimento da comunicação com o outro» (*Idem*). Assim, hoje acredita-se que «a música possui vários benefícios para a criança para além daqueles dentro do seu domínio. Pensa-se ainda que esses benefícios (...) contribuem [largamente] para o seu desenvolvimento, melhorando as habilidades intelectuais, motoras e sociais da criança.» (Almeida & Antunes, 2002). E, falando-se aqui do desenvolvimento intelectual da criança, e tendo como base a música, não poderemos deixar de referir a relevância dos estudos de Howard Gardner e da sua teoria das Inteligências Múltiplas (1983) neste contexto. Segundo o autor, haveria sete tipos de "inteligências" que não eram tidas em conta, em detrimento da avaliação do *Q.I.*, visto à época como uma medição universal e fixa da inteligência humana. Dentre essas inteligências haveria então uma – a inteligência musical – a qual «permite aos indivíduos criar compreender significados compostos de som» (Angelim, 2003:35).

Ora, tendo em conta que a comunicação e a expressão têm vindo a ser diagnosticados como pontos de investimento prioritário e contínuo para o desenvolvimento das crianças com quem exerço a minha prática pedagógica, este assunto tem-me suscitado um particular interesse, o que me tem impelido a dedicar algum tempo quer de pesquisa, quer de concretização, na expectativa de incorrer num processo autêntico de investigação-ação o qual consiste neste «estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre» (Elliott, 1991 *cit. por* Máximo-Esteves, 2008:18).

O trabalho intencional pela música com as crianças em questão, ter-se-á iniciado num momento dedicado a atividades de psicomotricidade, no qual, ao som de diversos excertos de música erudita, ia sendo pedido que se pudessem movimentar de forma a que o ritmo do seu deslocamento se coadunasse com o ritmo da música. A escolha dos excertos musicais não foi feita ao acaso ou levianamente, pelo que neste

caso, dentre a música erudita se procurou reproduzir música de orquestra que permitisse o contraste desejado (desde a *Cavalgada das Valquírias* de Wagner ou do *Voo do Moscardo* de Korsakov até ao *Amanhecer* de Grieg ou ao *Adagio* de Albinoni). É de referir portanto que «é fundamental a habituação dos ouvidos das crianças» a este tipo de música e que é da responsabilidade antes de mais do educador, a fomentação da audição de peças deste género» (Godinho & Brito, 2010:32). Segundo Leda Silva (1992), «os compositores desses géneros utilizam-se de estudos musicais, de desenvolvimento de formas e estruturas que estão longe da espontaneidade da música popular. No entanto, isso não deve ser uma barreira que impeça a criança de ter contato auditivo com os grandes mestres. Se lhe proporcionarmos um ambiente favorável, em que a música clássica e erudita sejam cultivadas, sem dúvida ela se interessará naturalmente por esse gênero musical, pois o ouvido é educável.» (Silva, 1992:92).

Esclarecida e fundamentada a razão principal para a escolha do repertório a ser mobilizado, poder-se-á considerar que o intuito de oferecer às crianças uma oportunidade para se expressarem terá sido, contudo, um pouco "restringido", na medida em que só lhes foi pedido que adequassem o ritmo do seu deslocamento à música. No entanto, a atividade assumiu o caráter de diagnóstico para o trabalho que pretendo desenvolver nesta área, enquadrando-se no que as Orientações Curriculares preveem, sendo que o «ritmo produzido pelo corpo se liga à expressão motora e permite que as crianças exprimam a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se seguindo a música» (ME, 1997:64).

Apesar desta atividade se ter desenvolvido dentro das expectativas acerca dela criadas, nem todas as crianças demonstraram conseguir reproduzir movimentos ritmicamente congruentes com a pulsação da música, pelo que a sua distinção rítmica entre diferentes reproduções musicais se baseava, maioritariamente, numa comparação entre ritmos lentos e rápidos, o que se tornou demasiadamente facilitador, uma vez que a ordem de reprodução das músicas foi planeada recorrendo à alternância entre excertos rápidos e lentos. Por esse motivo, e não obstante poder ser considerado como um trabalho ligeiro ou incipiente, os dados recolhidos acerca da sensibilidade das crianças para os estímulos musicais a que são expostas demonstram que esta não é uma área onde as crianças se sintam seguras, embora revelassem na sua totalidade agrado pela atividade.

Visto que a maioria das crianças revelou deter ainda apenas competências demasiado rudimentares quanto a questões de interpretação musical ao nível da estrutura rítmica, o passo que se seguiu teve que ser dado de forma cuidadosa e o mais simples possível. O que se pretendia então com esta segunda etapa, apontaria

mais diretamente para o desenvolvimento das capacidades de reconhecimento de emoções básicas pela audição de excertos musicais. Para esta etapa foram utilizadas músicas em que apenas um instrumento seria escutado, o que permitiu colateralmente que «para além da designação correta dos instrumentos, as crianças começassem também a ouvir o timbre desses instrumentos» (Godinho & Brito, 2010:32). A escolha desses curtos exemplos musicais contemplou uma coletânea de vinte faixas (de cerca de um minuto de duração cada), reproduzindo cinco instrumentos distintos (piano, trompete, acordeão, guitarra e flauta), através das quais se pretenderia identificar quatro emoções básicas (tristeza, alegria, medo e ira) uma vez que a «maioria dos autores considera a alegria, a tristeza, o medo, a ira (...) como sendo as principais emoções básicas (Power & Dalgleish, 1997, *cit. por* Arriaga *et al.* 2010:4). Assim, para cada emoção, haveria uma composição diferente, interpretada por cada um dos cinco instrumentos. Apesar de estas pequenas músicas terem sido compostas para este efeito, foi notória alguma ambiguidade na identificação pelas crianças de algumas emoções como o medo e a tristeza ou a raiva e o medo, por exemplo, o que me leva a concluir que esta correlação entre a música e as emoções não é tão óbvia para o grupo de crianças em questão, podendo neste campo ser planificadas e concebidas futuramente várias atividades, as quais poderão e deverão não se encerrar na música, promovendo progressivamente a integração das várias expressões, uma vez que estas «não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se complementarem mutuamente» (ME, 1997:57). Para além do óbvio desenvolvimento na área da música que o trabalho aqui referido propõe, não menos importante será referir que o mesmo terá intencionalmente a preponderância da abordagem às emoções, pelo que, voltando à teoria de Gardner, não só se poderá contextualizar no âmbito da *inteligência musical*, como também da *inteligência emocional*, noção essa definida por Peter Salovey e John Mayer (1990) e cunhada para se referir à *inteligência pessoal* e *intrapessoal* de Gardner, a qual, segundo os mesmos, se define como um «subconjunto da inteligência social que compreende a capacidade de controlar os sentimentos e emoções, tanto os próprios como os alheios, de discriminar entre eles e utilizar esta informação para guiar o nosso pensamento e as nossas ações» (Angelim, 2003:37-38).

Muito bem, Samuel!

Samuel Coelho Rodrigues
(29 de fevereiro de 2013)

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, I. & ANTUNES, A. (2002). *Educação Musical: da Teoria à Prática*. Leiria: ESE.

ANGELIM, A. (2003). *O Contributo da Música para a Educação Emocional*. Brasil: Instituto Koziner.

ARRIAGA, P. *et al.* (2010). *Indução de Emoções Através de Breves Excertos Musicais*. Brasil: ISPA.

BARRETO, S. & CHIARELLI, L. (2005). *A Importância da Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*. Brasil: ICPG.

HOHMANN, M. & WEIKART, D. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.

SILVA, L. (1992). *A Expressão Musical para Crianças da Pré-Escola*. *In* Série Idéias, nº 10 (pp 88 a 96). São Paulo: FDE.

Samuel Coelho Rodrigues
(29 de fevereiro de 2013)

Anexo A-IV

ESE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Excelente!

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 20 – 24 maio 2013

Necessidades de aprendizagem evidenciadas:
- Algumas crianças ainda apresentam dificuldade na expressão oral e comunicação, nomeadamente na clareza do discurso;
- A BR, AD, TO e CL evidenciam ainda uma clara incoerência no discurso e inadaptação à discussão em grande grupo;
- A CT evidencia algumas dificuldades na motricidade geral, mais notórias na motricidade fina;
- A BR, RO e a CL demonstram ainda dificuldades de autorregulação ao nível do comportamento;
- O AF, RL e VL demonstram dificuldades na autorregulação ao nível da participação em grupo;
- A CL e a BR evidenciam grandes dificuldades no reconhecimento dos numerais e na compreensão da ordinalidade e da cardinalidade;
- A ER, TO, BR, AD e a CL, demonstram ainda algumas dificuldades ao nível do reconhecimento e distinção de grafemas e fonemas;
- O RL, VL, AF, CL, BR, RO evidenciam dificuldades no relaxamento quando induzido pelo educador;
- O RL, VL, AD e AF espelham dificuldades na ordem da autorregulação da sua participação e comportamento.

Interesses evidenciados:
- Tem sido constantemente revelado um grande interesse por parte de todas as crianças por jogos que estimulem a memória;
- Tem-se revelado, no geral, um interesse crescente pelos animais e suas características, com

Instituição: J.I. do Sol
Sala: 3 – 5 anos

Equipa educativa:
Educadora: Luísa Pereira
Assistente técnica: Lurdes Castro
Estagiários: Mariana Amado; Samuel Rodrigues

Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:

- Promover o desenvolvimento da capacidade de cooperação e convivência democrática;
- Promover o desenvolvimento da autonomia;
- Estimular o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico;
- Incitar o desenvolvimento do raciocínio e da comunicação matemática;
- Incentivar o desenvolvimento da capacidade de medição e comparação de medidas;
- Fomentar o desenvolvimento da capacidade de diálogo em situações de grande grupo;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de concentração em situações de discussão e partilha em grande grupo;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de escuta ativa e participação discursiva contextualizada e organizada;
- Promover a capacidade de integração de novos conhecimentos, conceitos e vocabulário no discurso quotidiano;
- Fomentar o desenvolvimento da psicomotricidade ao nível dos deslocamentos, equilíbrio e manipulação;
- Fomentar o desenvolvimento da capacidade de reconhecimento e apropriação da sua herança cultural;
- Incitar o desenvolvimento da capacidade de experimentação;
- Fomentar o desenvolvimento da capacidade de reconhecimento e apropriação de práticas sustentáveis;
- Incentivar o desenvolvimento da capacidade de indagação acerca de mudanças de estado da matéria;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de compreensão básica dos efeitos da gravidade;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de experimentação de misturas químicas.

++

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	- Higiene pessoal; - [1] Acolhimento e construção coletiva do quadro de presenças; - [2] As órbitras do Sistema Solar;	- Higiene pessoal; - [3] Acolhimento e construção coletiva do quadro de presenças; - [5] Dar utilidade ao que já não tem funcionalidade;	- Higiene pessoal; - [3] Acolhimento e construção coletiva do quadro de presenças; - [7] Psicomotricidade (deslocamentos, equilíbrios e manipulação);		
	- Higiene pessoal; - Lanche partilhado; - [3] Atividades de Jogo Espontâneo nas diferentes áreas da sala; - C.A.F.;	- Higiene pessoal; - Lanche da manhã; - [3] Atividades de Jogo Espontâneo nas diferentes áreas da sala; - C.A.F.;	- Higiene pessoal; - Lanche da manhã; - [3] Atividades de Jogo Espontâneo nas diferentes áreas da sala; - C.A.F.;		
	Almoço				
Tarde	- Higiene pessoal; - Reunião de Conselho; - [4] Bolas loucas (gravidade e trajetórias);	- Higiene pessoal; - Reunião de Conselho; - [6] Quanto contas e o que falas? - [5] Atividades de Jogo Espontâneo nas diferentes áreas da sala;	- Higiene pessoal; - Reunião de Conselho; - [8] Jogos Tradicionais (com a família); - Lanche - Divulgação dos Projetos "A Brincar o Tempo Passa" e "Os Planetas";		

realce para os venenosos e aqueles que apresentam a capacidade de mimetismo; - As crianças, na sua generalidade, revelam interesse e curiosidade pelo espaço, bem como pela forma como a vida na terra está por ele condicionada; - No geral, todos têm revelado um interesse considerável por brinquedos antigos; - Tem-se revelado notória, uma determinada preocupação com o ambiente e a sua proteção, por parte de quase todas as crianças. **Aprendizagens evidenciadas:** - O AF revela grandes progressos na articulação das palavras e fonemas; - O AF, RL, VL e BT evidenciam no discurso a aprendizagem de conhecimentos científicos sobre o espaço;						

ESE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

- O AF, VL, RL e BT demonstram ainda que o conhecimento que já possuem continua a ser enriquecido em casa; - O VL e o RL evidenciam no discurso um conhecimento bastante aprofundado acerca dos animais, no geral; - O TO evidencia alguns progressos ao nível da autorregulação comportamental; - A BT tem revelado um notável incremento positivo na sua participação em grupo; - A IN e a CT têm demostrado progressos na sua interação com o outro e na sua autonomia; - No geral, todas as crianças demonstram um razoável conhecimento científico de alguns conceitos naturais e espaciais básicos; - A ER revela progressos na contagem e						

reconhecimento de numerais; - Em geral todas as crianças demonstram uma crescente participação na resolução de problemas;						

Decisões pedagógicas:
Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo:
[1] Formação Pessoal e Social: Convivência Democrática/Cidadania;
Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras, conhecimento das convenções gráficas, compreensão de discursos orais e interação verbal;
Expressão e Comunicação: Matemática – números e operações, geometria e medida, organização e tratamento de dados.
[2] Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e abordagem à escrita - compreensão de discursos orais e interação verbal; Plástica – Desenvolvimento da Criatividade;
Formação Pessoal e Social: Independência/Autonomia; Convivência Democrática/Cidadania;
Conhecimento do Mundo: Localização no espaço e no tempo; Conhecimento do Ambiente natural e social; Dinamismo das Inter-relações natural-social.
[4] Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e abordagem à escrita - compreensão de discursos orais e interação verbal; Plástica – Desenvolvimento da Criatividade; Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;
Formação Pessoal e Social: Independência/Autonomia; Convivência Democrática/Cidadania;
Conhecimento do Mundo: Localização no espaço e no tempo; Conhecimento do Ambiente natural e social; Dinamismo das Inter-relações natural-social.
[5] Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e abordagem à escrita - compreensão de discursos orais e interação verbal.
Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Ambiente natural e social; Dinamismo das Inter-relações natural-social.
[6] Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e abordagem à escrita - compreensão de discursos orais e interação verbal; Matemática – números;
Formação Pessoal e Social: Independência/Autonomia; Convivência Democrática/Cidadania;
Conhecimento do Mundo: Localização no espaço e no tempo; Conhecimento do Ambiente natural e social; Dinamismo das Inter-relações natural-social;
[7] Expressão e Comunicação: Expressão Motora – jogos, deslocamentos e equilíbrios;
Formação Pessoal e Social: cooperação, convivência democrática; Independência /Autonomia.
Conhecimento do Mundo: Localização no espaço e no tempo.
[8] Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e abordagem à escrita - compreensão de discursos orais e interação verbal;
Formação Pessoal e Social: Convivência Democrática/Cidadania;
Conhecimento do Mundo: conhecimento do ambiente social; dinamismo das inter-relações natural - social.

ESE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Organização do espaço:
Sala da atividades:2, 4, 5;
Área de Acolhimento: 1, 6;
CAF:7;
Todas as áreas: 3;
Recreio: 4, 8;

Organização dos materiais:
[1] Quadro de presenças e marcadores;
[2] Corda, lápis, fita-cola, cartolina, mobile;
[3] Bolas, espuma térmica, esferas, papel de cenário e tintas;
[4] Cartões de dupla face com imagens e pontos/algarismos;
[5] Sabonetes usados, panela, água quente, forma e pétalas de flores;
[6] Cartões de dupla face com imagens e pontos/algarismos;
[7] Ficheiros musicais, bolas de trapos, sacos de serapilheira, fita adesiva, cordas, caixa de ovos, berlindes, colher, alvo, sacos, imagens e colchões.
[8] Sacos de serapilheira, berlindes, cordas, pião, piasca, arco, caricas, lenço de pano e bolas de trapos.

Organização do grupo:
Grande Grupo: 1, 2, 4, 5, 7, 8;
Pequeno Grupo: 6, 7, 8;
Individual: 1, 2, 4, 6, 7, 8;

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:
Todas as atividades dinamizadas pela Educadora à exceção de:
(segunda-feira) – Samuel;
(terça-feira e quarta-feira de manhã) – Mariana;
(quarta-feira à tarde) – Carina, Joana, Marisa, Mariana e Samuel.