



**NM**

Orientação

## AGRADECIMENTOS

Esta foi uma etapa que se revelou um enorme desafio, sendo assim, foi fundamental a presença de algumas pessoas, sem as quais não teria sido possível chegar até aqui. Estas são as pessoas que se tornaram o pilar mais forte deste percurso, acreditaram em mim, incentivaram-me e ajudaram-me a ultrapassar todas as adversidades, que, ao longo do tempo, surgiram. A cada um de vocês, o meu muito obrigada, por me ajudarem a alcançar este sonho.

Aos meus pais, Albertina e Gaspar, por acreditarem em mim, por fazerem de mim a pessoa que hoje sou e por tornarem o meu sonho possível. Por todo o amor, dedicação paciência e orgulho em mim depositados. Obrigada por serem os melhores amigos, o meu exemplo, o meu pilar. Sem vocês, não seria possível.

À minha irmã, Carina, por acreditares, por todas as palavras e momentos de incentivo, por toda atenção que me dedicaste incondicionalmente.

Ao meu namorado, Rui, por todo o apoio nesta longa caminhada e por acreditares em mim. Não só por este último ano, mas, também, pelos três anos da minha ausência e por toda a paciência que sempre me dedicaste. Por seres o meu refúgio, por toda a força, amor e compreensão que sempre demonstraste.

Às amigas de sempre e para sempre, que, estando longe ou perto, sempre me apoiaram. Aos muitos momentos de desabafo e refúgio, por toda a compreensão e incentivo, por todos os sorrisos.

Ao meu par pedagógico, Sofia, por todo este percurso que já percorremos, por todos os momentos passados e por todas as aprendizagens partilhadas e momentos de apoio.

À orientadora cooperante, Eulália Ribeiro, e, ao Supervisor institucional, Carlos Jorge Correia, por todos os conselhos, todos os conhecimentos partilhados, e por toda a dedicação e disponibilidade.

A todos aqueles que fizeram parte deste percurso e contribuíram para que esta etapa fosse um sucesso.

A Todos Vocês, o meu Muito Obrigada! Sem Vocês, não seria Possível.



## RESUMO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional surge como parte integrante do 2º ciclo de estudos do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, na escola superior de educação do instituto politécnico do Porto, no âmbito da unidade curricular de prática pedagógica supervisionada, no contexto de educação pré-escolar. Este relatório visa refletir o percurso da mestranda ao longo do período de prática profissional no contexto.

Com a perspetiva de que melhor se compreendam as ações desenvolvidas, este documento incide nos referentes teóricos e legais que sustentaram as ações da mestranda, bem como na teoria subjacente à sua prática. Neste sentido, durante o seu percurso, a mestranda baseou-se em práticas construtivistas, que fomentam a aprendizagem ativa das crianças, bem como o processo de investigação-ação por parte do educador.

No que concerne ao paradigma da investigação-ação, este pressupõe a observação, planificação, avaliação e reflexão. Importa salientar que o processo reflexivo se revelou constante ao longo de todo o processo, uma vez que a reflexão permite uma avaliação constante das práticas, bem como a sua adequação às diferentes crianças e situações.

Relativamente ao processo educativo, centrou-se nas relações estabelecidas com as crianças, com a restante comunidade educativa da instituição e com os encarregados de educação. Estas relações contribuíram, de forma fulcral, para a formação pessoal e evolução da mestranda bem como para o desenvolvimento das suas competências profissionais.

Palavras-Chave: Educador de infância; crianças; investigação-ação; reflexão; competências profissionais;



## ABSTRACT

This teaching practice report appears as integral part of the 2<sup>nd</sup> course of master's degree studies in kindergarten education and elementary teaching of Oporto Polytechnic Institute, in the Superior School of Education, in the curricular unit of supervised teaching practice, in a context of kindergarten education. This report aims to show the ways followed by the master's degree student during the context of the teaching practice process.

In order to have a better understanding of the actions that were developed this document focus on the legal and theoretical basis that sustain the master's degree student actions, as well as in the theory related to her practice. Therefore, during her course, the master's degree student followed constructive practice, that promoted children's active learning, as well as an action-research process by the master's degree teacher.

Concerning the paradigm of the action-research, this presumes observation, planning, assessment and meditation. However, it's important to say that the meditation process has revealed steady during all the process, as it's the meditation that allows a constant assessment of the practice, as well as the adjustment to different children and situations.

In relation to the educational process, it focused on the relations established with the children, with the rest of the institution educational community and the legal guardians. These relations contributed, in a crucial way, to the personal formation and evolution of master's degree student as well as the development of her professional skills.

Key words: kindergarten teacher; children; action-research; meditation; professional skills.



## Índice

Agradecimentos .....	I
Resumo .....	III
Abstract .....	V
Introdução .....	1
1. Enquadramento Teórico-Legal .....	3
1.1 Breve Resenha Referente aos Normativos que Regem a Educação Pré-Escolar .....	3
1.2 Observação, Planificação e Avaliação na Educação Pré-Escolar .....	8
1.3 A Aprendizagem pela Ação na Educação Pré-escolar .....	11
1.4 Movimento da Escola Moderna Portuguesa .....	14
2. Caracterização Geral do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação .....	15
2.1 Caracterização Geral do Contexto de Estágio .....	15
2.2 Metodologia: O Educador Como Investigador da Prática .....	23
3. Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos.....	26
4. Reflexão Final .....	45
Referências.....	50
Anexos .....	55

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Ano de Nascimento das Crianças

Gráfico 2 – Situação Profissional dos Pais

Gráfico 3 – Habilitações Literárias dos Pais

## Índice de Figuras

Figura 1 – Horário do Jardim de Infância Nossa Senhora de Campanhã

## ÍNDICE DE ANEXOS

### Anexos Tipo A

- A1. Narrativas Colaborativas
- A2. Grelha de Avaliação Intermédia
- A3. Exemplo de uma Planificação Semanal
- A4. Exemplo de um Guião de Pré- Observação

### Anexos Tipo B

- B1. Quadro-Síntese das Escolas do Agrupamento
- B2. Quadro-Síntese pessoal Docente e Pessoal Não Docente
- B3. Planta da Instituição de Ensino
- B4. Fichas Individuais das Crianças
- B5. Quadro-Síntese: Dados Familiares das Crianças
- B6. Planta da Sala de Atividades
- B7. Rotina Diária da Sala de Atividades
- B8. Narrativa: Vamos Viajar ...
- B9. Registos Fotográficos
- B10. Planificação Semanal
- B11. Guião de Pré-Observação (Atividade: Vamos Confeccionar a Nossa *Pizza*)
- B12. Registo Fotográfico
- B13. Registo Fotográfico
- B14. Registo de um Diálogo com as Crianças
- B15. Planificação Semanal
- B16. Guião de Pré-Observação
- B17. Registos das Crianças
- B18. Registo Fotográfico (Bilhetes da Visita ao Estádio do Dragão)
- B19. Planificação Semanal
- B20. Música (Alimentação)

- B21. Registo Fotográfico (Projeção do *Quizz*)
- B22. Jogo “Quem Quer Ser um Herói um Saudável”
- B23. Planificação Semanal
- B24. Registo Fotográfico (Atividade Experimental)
- B25. Registo Fotográfico (Atividade Experimental)
- B26. Registo Fotográfico (Atividade Experimental)
- B27. Folha de Registo da Atividade Experimental
- B28. Folha de Registo da Atividade Experimental
- B29. Registo Fotográfico (Atividade Experimental)
- B30. Folha de Registo da Atividade Experimental
- B31. Planificação Semanal
- B32. Guião de Pré-Observação
- B33. Registo Fotográfico (Atividade Teatro de Sombras)
- B34. Registo Fotográfico (Atividade Teatro de Sombras)
- B35. Registo Fotográfico (Atividade Teatro de Sombras)
- B36. Registo Fotográfico (Manta da Leitura)
- B37. Registo Fotográfico (Bingo das Letras)
- B38. Registo Fotográfico (Atividades de Matemática)
- B39. Registo Fotográfico (Jogo da Memória – Animais da Austrália)
- B40. Registo Fotográfico (Jogo: *Mikado*)
- B41. Registo Fotográfico (Periscópio e Caleidoscópio)



## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de prática pedagógica supervisionada, parte integrante do 2º ciclo de estudos do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, da escola superior de educação, do instituto politécnico do Porto, mais precisamente como resultado do estágio profissional realizado no contexto de educação pré-escolar. Este documento visa uma descrição e reflexão das ações desenvolvidas no contexto, pela mestranda. De forma a contextualizar a prática desenvolvida, é relevante referir a instituição onde a díade realizou o seu estágio, ou seja, o Jardim de Infância Nossa Senhora de Campanhã, pertencente ao agrupamento de escolas do Cerco, num grupo heterogéneo, constituída por crianças de três, quatro e cinco anos. O período de estágio prolongou-se, assim, por um período de 210 horas, decorridas entre os meses de fevereiro e junho.

No concerne à estrutura do relatório de estágio, este organiza-se em introdução, três capítulos, ao longo dos quais são abordadas as diferentes questões que emergem da prática, e que a sustentam, a reflexão final e as referências. Numa fase inicial, é feita uma breve referência aos principais diplomas legais e referentes teóricos, que foram basilares às ações desenvolvidas pela mestranda. No segundo capítulo, apresenta-se uma breve caracterização da instituição de ensino e do grupo de crianças. Sendo que, também neste capítulo, se procede à apresentação da metodologia que orientou a mestranda. Esta metodologia visa a perspectiva de um educador investigador, que investiga as suas práticas e as sustenta de forma coerente, adequando-as, ao longo de todo o processo, às diversas situações emergentes. No capítulo seguinte, procede-se a uma descrição e análise das atividades desenvolvidas, bem como dos resultados obtidos e apresentação de possíveis transformações e adequações, tendo em conta a avaliação das atividades.

Por fim, procede-se a reflexão pessoal da mestranda acerca de todo este processo. Esta reflexão visa referir, para além dos constrangimentos encontrados, as aprendizagens desenvolvidas, as competências adquiridas pela mestranda no contexto de estágio, o contributo das relações estabelecidas e do trabalho colaborativo, para um desenlace positivo do estágio.

O presente relatório espelha o percurso da mestranda na construção da sua identidade profissional, através de uma prática de carácter reflexivo e indagador, analisando cada criança de forma holística. Esta prática coloca a criança no centro do processo educativo, promovendo ações onde esta desenvolva uma aprendizagem ativa e significativa, dando resposta aos seus interesses e necessidades.

Alguns dos autores nos quais a mestranda se baseou ao desenvolver este relatório foram, nomeadamente, Albano Estrela, Isabel Alarcão, Oliveira Formosinho e João Ponte. Neste sentido, também as investigações desenvolvidas por Katz e Chard, bem como por Hohmann e Weikart foram também fundamentais.

Em suma, este foi um processo que potencializou o desenvolvimento das competências da mestranda, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

## **1.ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL**

Neste primeiro capítulo, pretende-se fazer referência aos suportes teóricos e legais, que sustentaram a ação da mestrandia no contexto da prática. Considera-se fundamental que a ação desenvolvida implique uma constante reflexão e uma constante procura de saberes que fundamentem coerentemente a prática do Educador de Infância. Tal como preconiza Ribeiro (2006), a investigação por parte de um Educador deve ser sistemática e reflexiva, pois permite que se atribua lógica e racionalidade às ações da prática, sendo o ato de refletir sobre as nossas ações pedagógicas fundamental, visto que diferencia a práxis da prática.

Neste sentido, apresenta-se o seguinte enquadramento dos referenciais, que sustentaram a prática pedagógica, na valência do ensino pré-escolar. Contudo, importa, antes de mais, que se compreenda a evolução da educação pré-escolar nestas últimas décadas, bem como as leis e decretos que lhe são basilares e que foram sendo homologados e publicados ao longo dos anos. Estes diplomas e as orientações neles preconizados traduziram-se como cruciais para a mestrandia durante todo o seu estágio na valência em questão. Estes revelaram-se documentos orientadores basilares para as ações desenvolvidas pela mestrandia.

### **1.1.BREVE RESENHA REFERENTE AOS NORMATIVOS QUE REGEM A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O início da educação pré-escolar como sistema público dá-se nos últimos anos da monarquia, com o surgimento da primeira legislação referente à educação pré-escolar. Posteriormente, este percurso sofreu uma reviravolta após o 25 de abril de 1974, pois, a partir desta data, verifica-se um aumento muito significativo do número de jardins-de-infância, creches, centros de

educação especial e de escolas de formação de educadores de infância, sendo este último um fator crucial no desenvolvimento da educação pré-escolar.

Após esta data, estender a pré-escolaridade a toda a população tornou-se um dos objetivos nacionais, bem como a promoção do bem-estar social e o desenvolvimento das potencialidades das crianças. Estes objetivos estão patentes Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro de 1979, referente aos Estatutos dos Jardins-de-Infância. O diploma referido tem como principal objetivo definir: um conjunto de medidas que visam a clarificação do subsistema da educação pré-escolar; o papel relevante atribuído à família como agente interventor fundamental no processo educativo; a articulação entre as redes do sistema público, particular e cooperativo; a criação de condições efetivas de apoio e suporte a uma participação ativa das populações no processo de implementação da rede educacional e a institucionalização de mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário. Neste sentido, observa-se que “ a educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado” (artº 1, Dec. Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro de 1979, p. 3478 -301).

Sendo assim, o percurso da educação pré-escolar deparou-se com o seu primeiro marco aquando da publicação em Diário da República da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro). Esta lei consagra o direito à educação e cultura, promovendo a democratização do ensino e igualdade de oportunidades educativas para todos.

Segundo a Lei de Bases, no que concerne à educação pré-escolar são definidos, no Artigo 5º da secção I, os seguintes objetivos: estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança; favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança; desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade; fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade; desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica; inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a

melhor orientação e encaminhamento da criança (Ministério da Educação, 1986). Esta Lei, ao longo dos anos, tem vindo a sofrer alterações, sendo a última a 27 de agosto de 2009 (Lei n.º85/2009).

Nesta sequência, segundo Dionísio & Pereira (2006), o ano de 1997 foi um momento chave para a educação pré-escolar portuguesa: criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar, passando a educação, nesses anos prévios à escolaridade básica, a ser também da responsabilidade do Estado. Visava-se, assim, garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças (Dec. Lei n.º 147/97). No mesmo ano, foi dada orientação oficial acerca das características físicas dos jardins-de-infância: qualidade estética, recursos múltiplos e materiais naturais. A educação pré-escolar foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo. Através da Lei-quadro, ou Lei nº 5/97, a educação pré-escolar passou a ser encarada como

“ (...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. (Art.º 2, Lei- Quadro nº5/97, p. 670)

Para além de consagrar a importância e o papel da educação pré-escolar, a Lei-quadro faz alusão a uma série de princípios no âmbito da educação pré-escolar como: princípios de organização; da participação da família, princípios pedagógicos; princípios de administração, gestão e organização pessoal, entre outros.

Ainda no decorrer do ano de 1997, o ministério da educação publicou o despacho nº 5220/97. Este despacho homologa as orientações curriculares no âmbito da educação pré-escolar, tendo como objetivo estabelecer “referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância (...)” (Despacho nº 5220/97, p. 9377), promovendo uma educação pré-escolar de qualidade que se baseie na educação para a cidadania.

As OCEPE reúnem um conjunto de áreas de conteúdo, que se traduzem em padrões gerais a ter em conta na planificação e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. Estas reúnem desta forma, as seguintes áreas do saber: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo. “Neste contexto, as Orientações Curriculares

emanadas do Ministério da Educação acabam por se tornar num documento-chave para a educação pré-escolar e tiveram um grande impacto nas práticas pedagógicas de educadores de infância mais jovens, que encontraram aí um caminho mais estruturado para a organização das suas actividades educativas” (Dionísio & Pereira, 2006, p. 2)

Posteriormente, o Ministério da Educação publicou, em 1998, um documento intitulado “Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar”, cujo principal objetivo foi o de reunir conhecimento sobre a forma de melhorar a qualidade das primeiras experiências educativas das crianças. (Dionísio & Pereira, 2006, p. 21) Este documento consistiu um ponto de partida para o trabalho de muitos educadores, que optam pela metodologia de trabalho por projeto, visto que esta se traduz num potencializador do desenvolvimento das competências das crianças. Segundo Chard & Katz (1997), a abordagem por projeto é uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças, pois, devido à sua flexibilidade, torna-se num meio promissor de estimular predisposições, que permanecerão por toda a vida.

Nesta mesma sequência da publicação de leis e despachos que orientam e sustentam a prática dos Educadores, publicou-se, em 2001, o perfil geral de desempenho (Dec. Lei n.º 240/2001) e os perfis específicos para os educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico (Dec. Lei n.º 241/2001), estabelecendo as competências que todos estes profissionais destas áreas deveriam possuir. No que concerne ao perfil geral de desempenho para a docência, este caracteriza o desempenho profissional do educador e do professor, fazendo referência às principais exigências de formação inicial e de aprendizagem ao longo da vida, que visam proporcionar um desempenho profissional consolidado e de contínua adequação aos desafios constante do processo de ensino e aprendizagem por parte do Educador. (Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001)

Relativamente ao perfil específico do educador de infância (Dec. Lei n.º 241/2001), este preconiza que cabe ao educador de infância conceber e desenvolver o respetivo currículo, planeando, organizando e avaliando o ambiente educativo, as atividades e os projetos curriculares com a intenção de desenvolver aprendizagens significativas. É também no Decreto-lei n.º 241/2001 que se definem as orientações para a ação do educador de infância,

no que se refere à organização do ambiente educativo; à observação, planificação e observação e à relação da ação educativa.

Em Outubro de 2007, o Ministério da Educação publicou o ofício circular nº 17, este reúne os princípios sobre a organização curricular, os procedimentos a ter em conta na avaliação na Educação Pré-escolar, questões no âmbito da organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. No que concerne à educação pré-escolar, segundo o ofício circular nº17, o educador deve ter em conta os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE, bem como a continuidade e a intencionalidade educativas.

Nesta sequência de diplomas, sucede-se, em 2010, a publicação das Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar. Segundo a Direção Geral de Educação (s.d), estas metas visam refletir-se num referencial comum a todos os educadores de infância, orientando-os na definição dos seus recursos, processos e ações, para que, assim, todas as crianças tenham a possibilidade de realizar as mesmas aprendizagens antes do ingresso no 1º ciclo do ensino básico, ou seja, adquiram as mesmas competências e desempenhos nas diferentes áreas de conteúdo.

As metas de aprendizagem não devem ser encardas como o único documento a ser seguido pelos educadores de infância. Apesar de estas visarem o estabelecimento de condições propícias ao alcance do sucesso por todos os alunos, estas apenas permitirão o alcance deste objetivo, ao se completarem com os restantes diplomas, anteriormente referidos.

Mais recentemente, o Ministério da Educação homologou o ofício circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011, referente à avaliação na educação pré-escolar. “A avaliação, enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens.” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p. 2). A avaliação perspetiva uma observação constante que deverá se espelhar numa atitude de reflexão por parte do educador, o que irá se evidenciar na adequação e regulação das suas práticas face às crianças e ao contexto em que se inserem. A avaliação não deve, assim, ser um processo realizado apenas no final do período, com o intuito de responder às questões legais subjacentes a este

processo. Avaliar deve-se traduzir num ato constante, tendo em conta que o educador deve encarar a avaliação regular como um recurso que o irá auxiliar no alcance do sucesso. Este sucesso irá se refletir nas aprendizagens e competências adquiridas pelas crianças

Em suma, considera-se que as principais orientações normativas que devem basilar o trabalho de um educador de infância são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997), o ofício circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, o Decreto-lei nº 241/2001, as Metas de Aprendizagem de 2010 e o Ofício Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011. Estas orientações contêm as diretrizes fundamentais no que se refere à observação, planificação, reflexão, avaliação, relações com a comunidade e com os encarregados de educação, bem como orientações no sentido da organização do tempo, do espaço e do currículo na educação pré-escolar. Todos estes documentos devem ser considerados de forma holística e com equidade pelos educadores de infância, pois são elementos chave para o alcance do sucesso, quer do educador, quer das crianças.

## 1.2. OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No que concerne às competências de observar, planejar e avaliar, as OCEPE (1997) acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, “exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 18). O perfil específico de desempenho do educador de infância (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto) vem também acentuar a importância do referido enunciado nas OCEPE, frisando novamente a importância do educador desenvolver o currículo através dos processos de observação, planificação e avaliação do ambiente educativo, das atividades curriculares e dos projetos curriculares, visando a construção de aprendizagens integradas. O Dec. Lei nº 241/2001 aponta, ainda, a necessidade de o educador avaliar, partindo de uma visão formativa, a sua intervenção, o ambiente, os processos adotados e o desenvolvimento de cada criança e do grupo, utilizando processos

de observação, registo e avaliação diversificados, quer para os processos, quer para os efeitos. (Laevers & Portugal, 2010)

A observação é a primeira etapa inerente ao processo de planificação, esta é fundamental para o desenvolvimento do trabalho do educador, pois, tal como preconizam Estrela & Estrela (1978), “a observação do professor é o seu principal meio – se não o único – de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da actividade do professor e dos alunos, constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação” (p. 57). Neste sentido, é clara a importância de observar as crianças, para que, assim, o trabalho desenvolvido na sala de atividades vá ao encontro das necessidades e interesses do grupo.

O educador, ao iniciar o processo de observação, deve ter em consideração que cada criança é um ser único e que as características observadas no desenvolvimento da criança são resultantes de dois fatores: os dados genéticos e os dados ambientais sobre os quais, o educador pode intervir. (Coelho & Vayer, 1990). Desta forma é fulcral que o educador “ (...) observe os comportamentos e o desenvolvimento temporal das capacidades da criança, de forma a refletir sobre o que se passa e, eventualmente, retificar certos dados relacionais ou materiais.” (Coelho & Vayer, 1990, p.13) Verifica-se, desta forma, que “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento.” (Estrela, 1986, p. 135). Também as OCEPE (1997) referem que a base da planificação e da avaliação está na observação, esta serve de suporte à intencionalidade do processo educativo e deve-se traduzir numa prática sistemática e contínua. É, naturalmente, “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica bem fundamentada” (Estrela, 1990, p. 29).

No que concerne à planificação, Diogo (s.d) preconiza que esta deve ter em conta, para além dos interesses do grupo, as necessidades evidenciadas, os objetivos que se visam alcançar, as estratégias, as atividades que pretendemos desenvolver e a forma de avaliar. A planificação é a forma dos educadores explorarem e transformarem as orientações previstas nas OCEPE (1997). (Arends, 1995).

Segundo Arends (1995), a planificação pode partir de duas dimensões, a dimensão tradicional e a dimensão alternativa. No que concerne à dimensão tradicional, esta coloca a tónica nas metas de aprendizagem e nos objetivos e, posteriormente, é que se definem os modelos de ação e as atividades a

desenvolver, tendo em vista o alcance das finalidades referidas. Relativamente à dimensão alternativa, primeiramente, são pensadas as ações, depois, avaliam-se os resultados e, só por fim, partindo das aprendizagens das crianças, é que se direcionam para as metas.

Segundo Zabalza (1994), a planificação que o educador faz depende da pedagogia que este adotou e do modelo curricular que defende. Ao planificar, o educador deve, para além de estabelecer a relação com as orientações curriculares, ter em conta as condições e as características do contexto de aprendizagem. É ainda fulcral que se refira que planificar não significa "programar", a não ser que se defenda o tipo de ensino programa (Zabalza, 1994). Neste sentido, a planificação não é algo estanque, esta deve ser flexível e adaptável às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças.

Ainda na mesma sequência de pensamentos, Zabalza (1994) refere ainda que planificar é criar um todo coerente e lógico, assim, a planificação tem de fazer sentido. Os objetivos que se visa alcançar devem ser perceptíveis, bem como as estratégias e os recursos inerentes ao processo, sem deixar de ter em conta os contextos (o contexto da comunidade, o contexto etário, o contexto socioeconómico). Desta forma, considera-se que planificar é ter a noção das prioridades e defini-las; é identificar o possível e o previsível; é um meio e não um fim da ação. A planificação visa ajudar a orientar o trabalho do educador, daí o seu carácter altamente revisível e a sua flexibilidade. Ao planificar, o educador está a definir a sua relação com os objetivos e a apropriação que faz das OCEPE (Zabalza, 1994).

Os princípios definidos na circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011 preconizam que a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às especificidades. Este documento refere, ainda, que no pré-escolar, a avaliação alcança uma dimensão formativa, que se desenvolve num processo ininterrupto e interpretativo, visando transformar a criança num ser protagonista da sua aprendizagem, tomando consciência das aprendizagens que já conseguiu desenvolver e das dificuldades com que se vai deparando. (Ministério da Educação, Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011)

“A finalidade da avaliação é apoiar o processo educativo, de modo a ajustar as aprendizagens das crianças e regular os processos, de forma a recolher e analisar informação diversa acerca das situações pedagógicas e dos intervenientes envolvidos, no sentido de tomar

decisões que potenciem a aprendizagem e o seu desenvolvimento”.(Direção Regional de Educação, 2008, p. 7)

O processo de avaliação é fundamental para o educador, este deve avaliar constantemente as aprendizagens desenvolvidas pelo grupo, os comportamentos e os diálogos de interação entre as crianças. Nesta sequência, o educador deverá, se for o caso, reformular a sua planificação, adaptando às necessidades e as especificidades do grupo. A planificação assume aqui um papel fulcral, “ ... na medida em que leva a uma reflexão cuidadosa do educador sobre as actividades que vai realizar com o grupo de crianças, reflexão essa que permite sempre interrogar-se em função dos resultados e dos processos vivenciados” (Direção Regional de Educação, 2008, p.13). Pressupõe-se uma autocrítica, constante, que conduza ao aperfeiçoamento da ação educativa do educador.

### 1.3. A APRENDIZAGEM PELA AÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (MODELO HIGH-SCOPE)

A educação pré-escolar é, tal como referido anteriormente, a primeira etapa considerada para a educação de uma criança. Emergem, assim, uma série de premissas que preconizam as ações que devem caracterizar o trabalho de um educador. Estas premissas organizam-se abordando diferentes aspetos do ambiente educativo, tais como, a forma de planear, de avaliar, de organizar o espaço e o tempo, etc., traduzindo-se, nomeadamente, nos diferentes modelos curriculares para a educação de infância. É, antes de mais, fundamental compreender o que se espera de um modelo curricular, este é:

“... uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.” (Biber, 1984; Schubert, 1986; Spodek, 1973, citados por Brown e Spodek, 1996, p.15).

Neste sentido, o modelo curricular que a mestrande observou estar patente nas práticas da educadora, e que melhor proporciona aprendizagens significativas para as crianças, é o modelo curricular que privilegia a

aprendizagem pela ação, a aprendizagem ativa, onde o educador desempenha o papel de orientador das crianças nas suas descobertas. A abordagem curricular High/Scope para a educação pré-escolar preconiza que “o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação.” (Weikart, 1995, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 1)

Este modelo preconiza uma aprendizagem ativa das crianças onde o desenvolvimento da sua autonomia é fundamental, desta forma estas devem ter um papel ativo e serem envolvidas nas atividades/experiências de uma forma direta. Deve-lhes ser dada a oportunidade de fazerem as suas escolhas no que concerne aos materiais e atividades que irão realizar ao longo do dia, estas devem interagir com outras crianças e adultos. A interação adulto-criança pressupõe que o educador utilize estratégias de escuta, observação, avaliação, planificação. No que se refere à avaliação, é fundamental que o educador avalie. Este deve proceder a registos sistemáticos do comportamento, das experiências e interesses das crianças para que possa avaliar o desenvolvimento do grupo e de cada criança de forma holística, bem como as atividades planeadas. A avaliação é também uma forma dos educadores se autoavaliarem, avaliarem as suas escolhas e ações, para que as possam adequar às especificidades do grupo. Estas observações são ainda uma forma de fornecer aos encarregados de educação informações sobre o desenvolvimento das crianças, estendendo para o ambiente familiar aquilo que acontece na sala de atividades. (Brown e Spodek, 1996)

Verifica-se assim, que as “crianças agem no seu desejo inato de explorar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5), desta forma, cabe ao educador ser um orientador desta vontade de explorar, proporcionando às crianças situações motivadoras, geradoras de curiosidade e interesse e questões-problema, que direcionem as crianças para uma procura de respostas. Durante este processo de procura e exploração, as crianças desenvolvem competências essenciais que serão fundamentais ao longo da sua vida, como, por exemplo, a criatividade, a autonomia, capacidade de desembaraço, a responsabilidade, a iniciativa, entre outras. Estas competências desenvolvem-se de forma mais benéfica quando se estabelecem relações sociais, relações que fomentam a interação entre as crianças e os adultos.

A aprendizagem pela ação é então definida como “a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objectos e da sua interação com pessoas,

ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22) Contudo, é evidente que a aprendizagem ativa vai muito além do manuseio de objetos pelas crianças. Esta é uma abordagem para a educação de infância que possibilita às crianças o uso integral das competências. Os educadores, em situações de aprendizagem ativa, têm a possibilidade de aprender mais sobre cada criança, em comparação às atividades inteiramente orientadas pelos educadores, onde a única competência desenvolvida, será a capacidade das crianças para seguirem indicações. (Brickman, N. & Taylor, L., 1991)

Considera-se que num currículo onde se valoriza a aprendizagem pela ação, “o papel dos adultos que ensinam ou orientam crianças consiste em apoiar as crianças na construção da sua própria construção do mundo” (Brickman, N. & Taylor, L., 1991, p. 26)

Piaget (s.d) citado por Banet *et al.* (1979) preconiza que “ o conhecimento ... na sua origem não nasce nem dos objetos, nem do sujeito, mas das interações – a princípio inextricáveis – entre o sujeito e esses objetos”. (p. 174) Neste sentido, a aprendizagem ativa pressupõe o uso das competências sensoriais e motoras das crianças, nomeadamente, da audição, procura, movimento, tato e manipulação relacionando-as com a capacidade de criatividade. Estas competências são fundamentais para o início das aprendizagens próprias pelas crianças. Contudo, para os educadores que visam promover estas aprendizagens, é crucial, ter-se em consideração, que estas aprendizagens se devem proporcionar do concreto para o abstrato, do simples para o complexo, do aqui e agora para o mais remoto no tempo e no espaço e dos objetos para as relações. Assim, os educadores devem proporcionar às crianças, oportunidades geradoras de aprendizagens, que façam das crianças seres capazes de resolverem os seus problemas de forma inteligente. Estas aprendizagens só são possíveis, se as crianças tiverem a possibilidade de solucionarem elas mesmas os problemas, principalmente os que surgem dos seus próprios esforços para compreender o mundo que as rodeia. (Banet *et al.*, 1979)

A mestrandia, durante as suas acções, orientou-se pelos princípios subjacente à aprendizagem pela ação, pois esta revelou-se uma estratégia essencial para o grupo. As crianças aprendem melhor quando são elas mesmas os agentes das suas descobertas, das suas aprendizagens. Um ser passivo, que apenas observa e interioriza aquilo que lhe dizem, não desenvolve as suas

competências da mesma forma, que uma criança à qual lhe proporcionam a possibilidade de descobrir ela mesma, as respostas para as suas dúvidas e inquietações. Uma criança motivada e interessada numa atividade ou numa temática, é uma criança em potencial desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais.

#### 1.4.MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA (MEM)

O movimento da Escola Moderna baseia-se, num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transporta, por afinidade essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas. Para os educadores que baseiam o seu trabalho neste paradigma, o jardim de infância traduz-se num lugar de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nesta visão, as crianças devem criar com os educadores as condições materiais, afetivas e sociais que levem à criação conjunta de um ambiente que seja capaz de proporcionar a cada criança os meios/recursos necessários para que esta encontre os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento e conhecimento da sociedade que a envolve. (Brown *et al*, 1996) neste sentido, verifica-se que o modelo da escola moderna defende uma formação que prepare as crianças para a intervenção social. (Pessoa, 1996)

No modelo curricular da escola moderna as crianças devem ser divididas pelo educador em pequenos grupos, não por níveis etários, mas sim de forma vertical, para que, assim, os grupos constituídos sejam heterogéneos, integrando diferentes idades e sexos, conduzindo, assim, a uma maior heterogeneidade cultural e ao fomento do respeito pelas diferenças, da interajuda e cooperação, levando a um enriquecimento cognitivo e sociocultural das crianças. Devem ser valorizadas as expressões, opiniões e experiências vividas pelas crianças.

No que concerne ao papel do educador, este tem a função de favorecer todos estes momentos, ou seja, estimular a comunicação no grupo, as produções artísticas e técnicas; criar grupos diversos; pôr em prática atividades que fomentem as aprendizagens mútuas, a cooperação e a

interajuda e promover atividades que possam suscitar projetos de pesquisa (autopropostos ou provocados pelo educador) que sejam levados para fora da sala de aula, para a família ou até mesmo para a comunidade que os rodeia.

Relativamente ao espaço educativo, preconiza-se que, as paredes da sala de atividades devem ser utilizadas como expositores permanentes dos trabalhos realizados pelas crianças e uma das paredes deve conter o plano de atividades, a lista semanal de projetos, o quadro de distribuição de tarefas, o mapa de presenças e o quadro meteorológico. (Brown *et al*, 1996)

No que diz respeito à avaliação realizada pelos educadores, esta baseia-se na observação espontânea, que pode ser orientada com registos coletivos e individuais. Esta é também uma avaliação cooperada, realizada através de reuniões trimestrais realizadas com os encarregados de educação, onde é feito um balanço decorrente da exposição dos trabalhos realizados pelas crianças.

Este modelo baseia-se, assim, em princípios que salientam a importância da responsabilização de cada um, dos valores democráticos e da reflexão sobre as práticas e instrumentos de trabalho.

No que concerne às ações desenvolvidas pela mestrandia, esta, durante as suas ações, também se baseou em alguns dos princípios subjacentes ao movimento da escola moderna. Na sala de actividades, as paredes sempre foram usadas, pela educadora cooperante, como expositores dos trabalhos das crianças. Esta foi uma prática que o par pedagógico manteve, colocando, com frequência, os trabalhos das crianças em “exposição”. Também o quadro de presenças, o quadro do tempo, o calendário e o quadro da avaliação diária, faziam parte da rotina das crianças. Ao desenvolver as suas práticas, a mestrandia teve em atenção estas rotinas, preservando-as e estimulando-as.

## **2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO CONTEXTO DE ESTÁGIO**

O presente capítulo tem como finalidade a caracterização da instituição de estágio onde o par pedagógico desenvolveu as suas intervenções no âmbito do contexto de educação pré-escolar. Desta forma, é primeiramente fulcral referir que este estágio teve uma duração de 210 horas no referido contexto.

A instituição onde a díade realizou as suas intervenções foi a escola básica/jardim de infância (EB/JI) Nossa Senhora de Campanhã, uma instituição de cariz público, titulada pelo Ministério da Educação (ME) e que faz parte do Agrupamento de Escolas do Cerco. Este agrupamento é considerado um dos maiores agrupamentos de escolas da cidade do Porto e é constituído por seis jardins-de-infância, seis escolas EB, uma escola básica e uma escola secundária (cf. Anexo B1). Com base no que é referido no projeto educativo do agrupamento (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco. Disponível em <http://www.campanha.net/historia2.htm>), pode-se afirmar que este agrupamento, tal como a escola EB/JI Senhora de Campanhã, insere-se numa zona de cariz socioeconómico e cultural muito carenciada. Está situado na zona oriental da Cidade do Porto, na freguesia de Campanhã.

Uma das características fulcrais para que possamos compreender todas as dinâmicas que envolvem o ambiente educativo do referido agrupamento é o facto de que, em 1996, o Ministério da Educação, através do despacho 147-B/ME/9 e o Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, criou os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Estes despachos visam a promoção do desenvolvimento e da formação de todos os cidadãos, criando condições que promovam o sucesso educativo de todos os alunos, mas, principalmente, daqueles que se encontram em risco de exclusão social e

escolar, daí a designação de território educativos de intervenção prioritária. (Despacho nº 147-B/ME/96 de 1 de Agosto)

O agrupamento de escolas do Cerco integra-se no programa TEIP3 (Terceiro Programa de Terrialização de Políticas de Intervenção Prioritária, criado pelo Ministério da Educação em 25 de setembro de 2012).

No que concerne ao projeto educativo (PE), espera-se que este seja o reflexo da escola que ambicionamos ter e dos valores que dela devem sobressair, daí a importância de este ser um documento flexível, estratégico e aberto a novas propostas e rumos, dando resposta às necessidades evidenciadas no concreto de cada contexto.

Nesta sequência, o projeto educativo deve-se basilar nos objetivos principais do programa TEIP3, adaptando-os à realidade e, tal como referido, às necessidades evidenciadas. Assim, o PE visa, para além do alcance do sucesso escolar, o alcance do sucesso pessoal e social de cada uma das crianças. De acordo com o Decreto-Lei 137/2012, um projeto educativo é um documento “ ... no qual se explicitam, os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais o agrupamento de escolas ... se propõe cumprir a sua função educativa.” (artº 9, do Dec. Lei 137/2012 de 2 de julho, p. 3351), este deve, assim, ser um dos instrumentos reguladores da prática educativa.

O PE denomina-se por “Passo a Passo ... Construindo o Futuro” e a sua missão é cumprir o serviço público de educação em articulação, quer com o Ministério da Educação e Ciência, quer estabelecendo parcerias com o meio envolvente às escolas, que possam proporcionar uma melhoria das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças.

A escola EB/JI Nossa Senhora de Campanhã localiza-se na freguesia de Campanhã, no extremo oriental do concelho do Porto, e é delimitada, a sul, pelo rio Douro; a este e a nordeste, pelo município de Gondomar; e, a oeste, pelas freguesias de Bonfim e Paranhos.

Esta instituição de ensino localiza-se também numa zona de cariz socioeconómico baixo, onde se verificam as taxas de desemprego mais elevadas do concelho do Porto, nomeadamente, 13,7% (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco. Disponível em <http://www.campanha.net/historia2.htm>). Contudo, devido talvez à sua posição geográfica e às condições de fertilidade dos solos, esta freguesia sempre ofereceu condições favoráveis à fixação da população.

A escola de Nossa Senhora de Campanhã abriu em 1939 e era, inicialmente, conhecida como “Escola dos Rapazes” ou “Escola 31”. No presente é coordenada por uma docente que se encontra sem turma e que orienta todo o desenrolar do processo educativo, sendo que todas as decisões são tomadas em conjunto com a restante equipa educativa. Relativamente à restante organização, no que se refere ao corpo docente, este é constituído por oito professoras (uma educadora e sete professoras), contudo, é importante referir os docentes responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente, dois professores de inglês, dois professores de música e um de expressão dramática. Relativamente ao corpo não docente, este é constituído por seis funcionárias (cf. Anexo B2). Tem, atualmente, cerca de 25 crianças, no Pré – Escolar; 24, no 1º ano; 18, no 2º ano; 20, no 3º ano, e, 20, no 4º ano, o que perfaz um total de 107 crianças.

No que concerne ao espaço, a instituição está organizada em dois pisos comuns a todos que frequentam a instituição de ensino (cf. Anexo B3). Estes são muito apelativos a nível estético, repletos de luz natural e de fácil mobilidade. No rés-do-chão, encontra-se o refeitório, o ginásio, a biblioteca, a sala de professores, a sala dos primeiros socorros, as casas de banho (uma delas adaptada às necessidades das crianças do pré-escolar e outra a pessoas portadoras de deficiência ou de mobilidade limitada), o ginásio, a sala do pré-escolar e duas salas de aulas do primeiro ciclo. No primeiro andar, encontram-se mais duas salas de aulas do primeiro ciclo. Uma das partes constituintes da instituição que merece um especial destaque é o recreio exterior, pois este é de grandes dimensões, dotado de uma rampa de acesso, onde todas as crianças podem brincar livremente ou até realizarem atividades propostas. O acesso a este espaço é realiza-se através de uma porta de vidro que se encontra no rés-do-chão.

O grupo do pré-escolar é um grupo heterogéneo, constituído por 25 crianças, nomeadamente 15 rapazes e 10 raparigas (cf. Anexo B4). No que se refere às idades, estas variam entre os 3 e os 6 anos, tendo as crianças nascido entre o ano de 2008 e o ano de 2010.

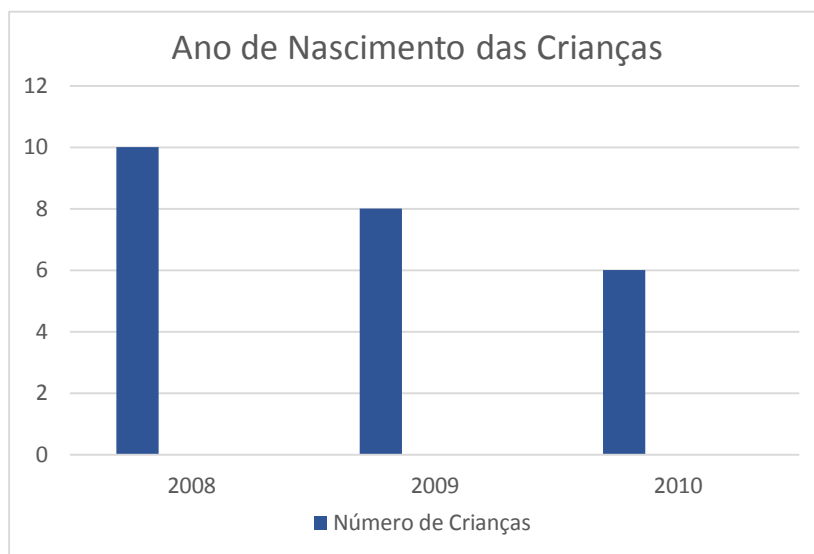


Gráfico 1 - Ano de Nascimento das Crianças

Gráfico 1- Ano de Nascimento das Crianças

Relativamente aos pais, as idades destes variam entre os 20 anos e os 50 anos de idade e, no que se refere à sua situação profissional, uma grande parte encontra-se desempregada, nomeadamente 24 pais, e duas mães são reformadas. Em termos de habilitações literárias, verifica-se que o nível de ensino que predomina nos pais é o 2º e 3º ciclo do ensino básico e, por sua vez, nas mães, predomina o ensino secundário (cf. Anexo B5).

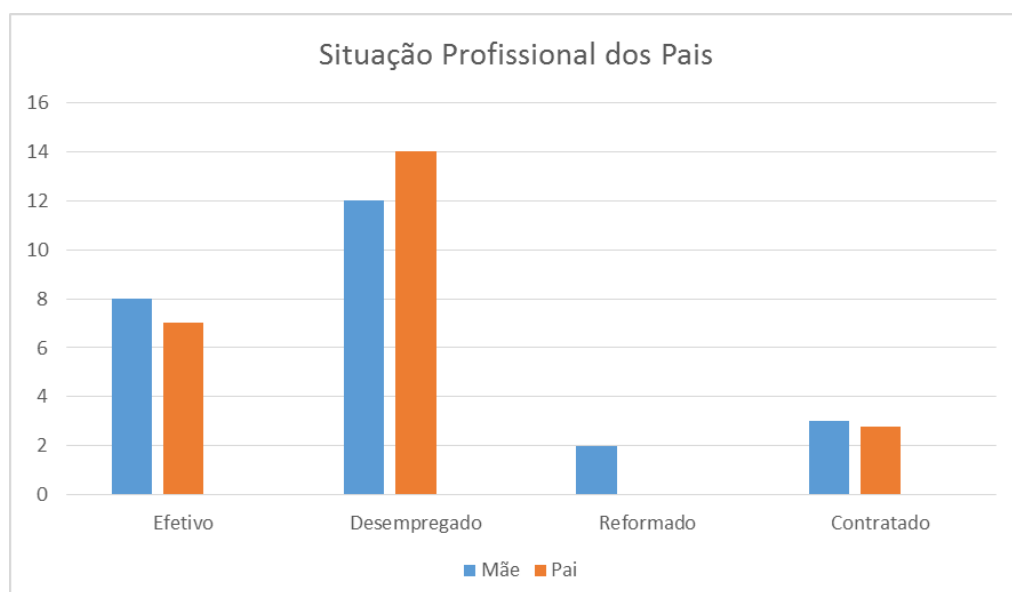


Gráfico 2 – Situação Profissional dos Pais

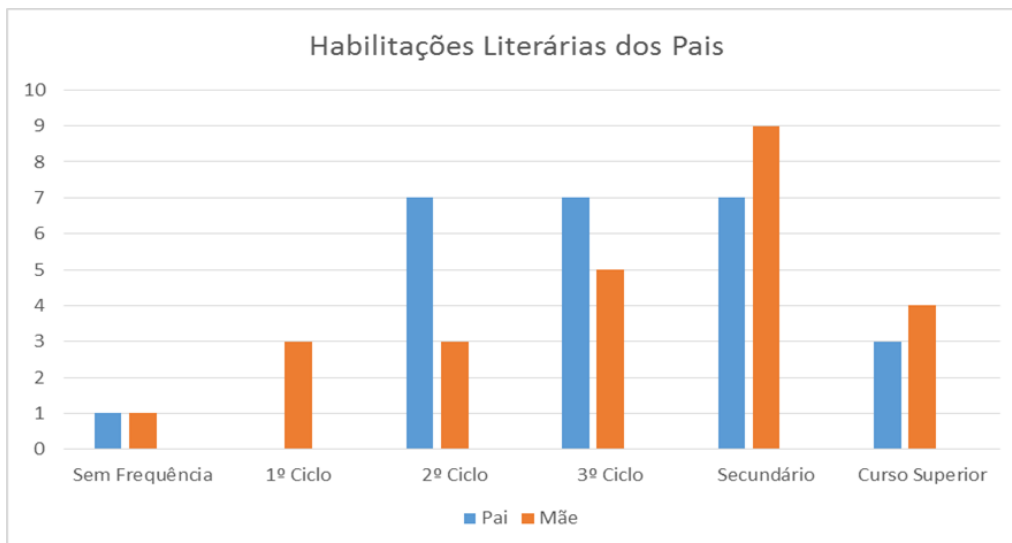


Gráfico 3 – Habilitações Literárias dos Pais

No que se refere à sala de atividades do Pré – Escolar, a mestranda passará a fazer uma referência sucinta às suas características. Neste sentido, esta dispõe de uma área de cerca de 40 m<sup>2</sup>, tem uma boa iluminação, quer em termos de luz natural, quer em termos de luz artificial, é bem ventilada, possui aquecimento central, é bem equipada e de fácil mobilidade e acesso para todas as crianças.

Relativamente às áreas, estão dividem-se entre: área da casinha, área da leitura, área da manta, área das ciências, área da matemática, área dos jogos, área da expressão plástica, área da informática e área das construções (cf. Anexo B6). Segundo o Artigo 3º do Dec. Lei nº 241/2001 o educador deve: conceber e organizar os espaços e materiais, para que estes se traduzam em recursos, que proporcionem às crianças experiências educativas integradas; disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças; mobilizar e gerir os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação e criar e manter as condições necessárias de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças. Neste sentido, alguns dos materiais presentes na sala de atividades e que desempenham um papel fundamental no desenrolar das rotinas das crianças são: o quadro de regras (“Sou feliz quando ...”) e a tabela de registo referente ao dia da criança, ou seja,

ao seu comportamento (onde esta regista se foi feliz, cumpriu as regras, ou não), quadro de registo meteorológico, tabela do registo das presenças, placards para exposição dos trabalhos das crianças, mesas de trabalho em grupo, puzzles, jogos de construção (legos, blocos lógicos, etc.) e materiais de pintura e desenho (tintas, lápis de cor, marcadores, entre outros.)

No que concerne à organização do tempo, este é um dos aspetos fundamentais para o desenrolar das atividades diárias e é, principalmente, gerido de forma flexível, dando resposta às necessidades e interesses das crianças. Desta forma, a rotina do grupo inicia-se com o acolhimento e passa ao longo do dia por diversos momentos, tais como: momentos de higiene, atividades orientadas, atividades livres, refeições e, por último, termina com a avaliação do dia. (cf. Anexo A1). Esta rotina é ainda complementada pela componente de apoio à família, que se inicia às 8:00 horas e termina às 9:00, prolonga-se na hora de almoço (das 12:00 horas às 13:30) e das 15:30 às 17:30. (cf. Anexo B7)

<b>Horário</b>					
	<b>2.ª Feira</b>	<b>3.ª Feira</b>	<b>4.ª Feira</b>	<b>5.ª Feira</b>	<b>6.ª Feira</b>
<b>8:00 às 9:00</b>	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família
<b>9:00 às 10:00</b>	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva
<b>10:00 às 11:00</b>	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva
<b>11:00 às 12:00</b>	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva
<b>12:00 às 12:30</b>	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família
<b>12:30 às 13:00</b>	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família
<b>13:00 às 13:30</b>	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família
<b>13:30 às 14:30</b>	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva
<b>14:30 às 15:30</b>	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva	Comp. Lectiva
<b>15:30 às 16:30</b>	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família
<b>16:30 às 17:30</b>	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família	Apoio à Família

*Quadro 1 -Horário JI Nossa Senhora de Campanhã (Fonte Projeto Curricular de Grupo)*

Dando continuidade à caracterização do Jardim de Infância, é fundamental referir-se que este estabelece algumas ligações com o meio envolvente. Estas relações visam o desenrolar de experiências propícias ao desenvolvimento e estímulo das aprendizagens das crianças. Desta forma, o jardim-de-infância participa em alguns dos projetos da Câmara Municipal do Porto, nomeadamente, o projeto “Crescer com a Música”, cujos objetivos definidos são: dar a conhecer as técnicas de expressão musical e desenvolver a capacidade de expressão e de comunicação e potenciar a criatividade e o desenvolvimento de competências que facilitam uma maior integração intra e interpessoal. O Projeto “Porto Crianças” é um programa de coadjuvação curricular, entendido como reforço e suporte ao pré-escolar e ao 1º ciclo do ensino básico, tem como objetivo principal contribuir para o sucesso escolar e desenvolvimento integral das crianças, criando condições de interação máxima entre o jardim-de-infância, a escola e a restante comunidade educativa, pela articulação de diferentes contextos de ensino/ aprendizagem: sala de aula, espaço escola, cidade/património, expressões artísticas. É, ainda, importante referir-se que o grupo de crianças desenvolve ainda parcerias com o agrupamento escolar, sendo que as crianças participam em atividades no âmbito da Expressão e Comunicação, mais especificamente, a descoberta da cerâmica – descoberta do barro e exploram o mundo das ciências, em conjunto com as turmas do 12º ano, em laboratórios, onde realizam experiências simples.

Por último, importa salientar que o projeto curricular de grupo, cujo tema central é a Música, visa dar levar as crianças a conhecerem os diferentes tipos de músicas que existem no mundo, bem como os variados instrumentos musicais. Através da música, pretende-se explorar os conteúdos das várias áreas do saber, desenvolvendo as competências essenciais das crianças. Assim, através da participação nestes projetos, pretende-se que as crianças adquiram aprendizagens e competências a vários níveis, pois esta está em interação com diferentes realidades, não se limitando apenas a adquirir as competências que possam surgir do ambiente familiar.

## 2.2.METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: O EDUCADOR COMO INVESTIGADOR DA PRÁTICA

No que concerne ao quadro teórico e metodológico que sustentou a ação da mestranda no contexto da prática, este baseia-se no educador como investigador da sua prática e no professor reflexivo. Ponte (2002) preconiza que o educador, ao desenvolver a sua prática, atua ao nível do processo de ensino e aprendizagem, ao nível da avaliação das crianças e ao nível do desenvolvimento da relação da escola com a comunidade. Em todos os níveis referidos o educador depara-se com situações problemáticas, situações que não lhe permitem um estado satisfatório dos resultados obtidos. Surge, assim, a necessidade do educador se envolver em investigações que o ajudem a compreender e a sustentar a sua prática. (Ponte, 2002)

“Torna-se necessária a exploração constante da prática e a sua avaliação e reformulação” (Ponte, 2002, p. 2). Cabe ao educador consciencializar-se da importância de experimentar diferentes estratégias de trabalho, que lhe permitam desenvolver a sua prática e obter resultados satisfatórios com o grupo de crianças. Para que este trabalho seja profícuo, é fundamental que a avaliação dos processos e dos resultados seja um ato constante para o educador. Este deverá observar tanto o grupo como cada criança e as suas particularidades, de forma a poder encontrar as estratégias que melhor se adequam a cada criança, desenvolvendo, assim, as suas competências. Para além de observar os processos e resultados do seu trabalho com as crianças, o educador deve proceder da mesma forma para com os pais e para com a comunidade escolar. Neste sentido, para que este desenvolva uma participação ativa e consistente no ambiente educativo, é fundamental que seja capaz de argumentar as suas conceções e ações, o que só será possível através de uma investigação constante sobre a prática.

“Assim, podemos dizer que a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional (...)” (Ponte, 2002, p.2). Também Alarcão (2001) preconiza esta ideia de que um bom Educador tem de ser também um bom investigador. A investigação reflete-se num processo privilegiado do âmbito da construção do conhecimento.



Aliado a estes conceitos que direcionam o Educador para a investigação da sua prática, surge também o conceito de Educador reflexivo. Dewey (1933), referido por Alarcão (1996), refere-se à reflexão como uma forma especializada de pensar, esta implica uma indagação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se acredita e se pratica. A reflexão “ (...) aprofunda o nosso saber no que ele encerra de conhecimento e de capacidade e que, além disso, se traduz no nosso modo de agir” (Alarcão, 1996, p. 7) O Educador para considerar que necessita de investigar sobre ou para a sua prática teve de, num determinado momento da sua ação, refletir. Este reflete sobre a sua ação, de modo a compreender a necessidade de investigar. Contudo, o ato de refletir não é característico do momento posterior à ação. A reflexão deve ser uma característica da identidade do educador, bem como uma constante, pois só assim poderá potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Alarcão (1996) preconiza que “ (...) o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação” (p. 4). A autora refere ainda que “ (...) a reflexão cede normalmente lugar à reestruturação da acção.” (p. 5) Desta forma, a reflexão é fundamental, pois conduz o Educador ao aperfeiçoamento da sua competência profissional.

É através da reflexão, que o Educador atribui lógica e racionalidade às suas práticas, o que lhe possibilita ir formulando teorias e também construir o conhecimento científico sobre o ensino. De acordo com Alarcão (1996), a construção do conhecimento científico implica quatro dimensões: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. O educador deve, assim, planear partindo do que conhece, da realidade do contexto em questão (conhecimento na ação). Ao desenvolver a sua prática, este deparar-se-á com a necessidade de refletir no momento, ou seja, atuar perante imprevistos, proceder a alterações do que tinha sido planeado inicialmente. Nesta sequência, surge a necessidade de posteriormente à ação, o educador refletir sobre a sua prática, analisando-a retrospectivamente. Contudo, num momento ainda mais distante, é necessário refletir novamente, pensando nas ações futuras, para que estas proporcionem respostas às situações problemáticas que podem surgir (reflexão sobre a reflexão na ação).

### **3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

Este capítulo visa apresentar uma descrição e análise de algumas das ações desenvolvidas, bem como a análise dos resultados destas mesmas ações, que se tornaram fortemente marcantes no desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

É fundamental referir que todas as ações desenvolvidas na prática se basearam nos pressupostos referidos no capítulo 1. Estes contribuíram para que se desenvolvesse uma articulação coerente e fundamentada entre a teoria e a prática, cabendo ao educador mobilizar os seus conhecimentos neste sentido (Formosinho, 2007). A primeira etapa, que permite a articulação de todo este processo é, tal como já foi referido, a observação, esta constitui uma das bases do processo de investigação-ação. Tal como é preconizado nas OCEPE (1997), este processo é base da planificação e avaliação das atividades, suportando a intencionalidade do processo educativo.

A observação permitiu que a mestranda observasse não só o grupo no seu todo, mas também cada criança e as suas particularidades, compreendendo assim, quais os seus interesses e necessidades. Esta recolha de informação é crucial para o desenvolvimento da planificação, pois esta deve ir ao encontro dos fatores que observamos, e que consideramos serem importantes para o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, desenvolveu-se uma observação direta, indireta (informações obtidas através do projeto curricular de grupo e de conversas informais, quer com a educadora cooperante, quer com as auxiliares educativas) e contínua. Relativamente ao que era observado, optou-se por recorrer a registos diários no diário de formação, registando o que se observava. Este facto permitiu que se recolhesse e interpretasse informações fulcrais para a planificação das atividades, adequando-as, partindo do que tinha sido observado.

Por outro lado, o diário de formação traduziu-se também num elemento crucial para o desenvolvimento das suas competências profissionais da mestranda, pois, tal como refere Zabalza (1994), através do diário de formação, é possível perceber, para além do decorrer da ação, o pensamento

de quem o redige e a sua evolução ao longo do tempo. Este foi um instrumento essencial, pois permitiu que se registasse as informações e acontecimentos essenciais ao longo dos dias de prática pedagógica, bem como os pontos das suas ações a melhorar ou as afirmações de algumas crianças. Este instrumento possibilitou momentos de reflexão sobre as questões referidas, levando que a planificação tivesse em conta o que se observou, as necessidades e os interesses das crianças.

O diário de formação, conjuntamente com as narrativas colaborativas (cf. Anexo A1), os momentos de reunião em tríade (reuniões realizadas entre a educadora cooperante e o par pedagógico), bem como as conversas informais, constituíram momentos de extrema importância para a mestranda, levando-a a refletir e a avaliar as suas ações pedagógicas e as estratégias escolhidas, de modo a compreender os pontos que evidenciavam uma maior necessidade de serem melhorados. No que se refere às narrativas colaborativas, Moreira & Ribeiro (2007) referem que estas constituem uma formação profissional de natureza reflexiva e indagatória, favorecendo a compreensão da complexidade da prática profissional. Esta natureza reflexiva e indagadora potencializa a orientação e transformação das práticas, levando a uma articulação coerente entre o ensino e a investigação, ou seja, entre a teoria e a prática.

As narrativas colaborativas, como estratégias formativas, visam compreender o significado que cada um atribui à prática do outro, tentando aceder ao seu pensamento e à forma como são interpretadas as experiências vividas, conduzindo assim, a uma transformação da ação profissional, assente numa epistemologia praxeológica (Sá-Chaves 2000, 2002, 2003 referido por Moreira & Ribeiro, 2007). Também os diálogos, tal como referido, contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, pois os momentos de reflexividade crítica partilhada, estabelecidos através dos diálogos, contribuem para a auto e hétero-formação, e para o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito em formação (Moreira & Ribeiro, 2007). Também o Artigo 4º do Dec. lei nº 240/2001 estipula que o educador deve perspetivar o trabalho de equipa comum fator de desenvolvimento da sua formação e da sua atividade profissional, promovendo a partilha de saberes e experiências entre os elementos da equipa educativa. Estes momentos, de partilha de saberes, por exemplo, com os restantes elementos da equipa educativa, foram uma constante para o par pedagógico. Este procurou sempre compreender junto de quem está há mais tempo com o grupo, as diversas

condicionantes que influenciam as crianças. A díade optou sempre por escutar aos conselhos, quer da educadora cooperante, quer das assistentes técnicas da sala, que sempre se mostraram predispostas no sentido de orientar e auxiliar os trabalhos desenvolvidos. Neste sentido, por exemplo, eram decididas, de forma colaborativa, as competências que era necessário estimular no grupo, para que assim se adaptassem as atividades a desenvolver.

Ainda no que se refere aos instrumentos que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento das competências profissionais, é importante referir a avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada (cf. Anexo A2). Esta avaliação foi realizada pelo par pedagógico, conjuntamente com o supervisor institucional e a educadora cooperante. A primeira avaliação foi concebida numa data intermédia ao período de estágio em contexto, de forma a tornar possível apurar as competências evidenciadas neste ponto, e também de forma a possibilitar o aperfeiçoamento das competências necessárias. A avaliação passou pela reflexão sobre prestação da mestrandia e o desenvolvimento das suas ações em quatro domínios, nomeadamente, o domínio da observação, o domínio da planificação, o domínio da ação e o domínio da reflexão. Se num momento inicial este processo de avaliação foi encarado com um fator inibidor, numa fase posterior, esta compreendeu a sua importância e principalmente a sua relevância, possibilitando a consciencialização das competências que carecem de melhoria. Inferiu-se que era fundamental melhorar determinadas dimensões, referentes principalmente ao domínio da ação. Através do diálogo refletido com os seus pares, com o supervisor institucional e com a educadora cooperante foi possível aceder à apropriação de conceitos, e de referentes que sustentaram uma ação mais coerente e segura.

No que concerne aos referentes que orientaram a prática da mestrandia, tal como foi referido anteriormente, a planificação (cf. Anexo A3), resultante dos interesses e necessidades observadas, revelou-se um instrumento orientador da prática. Este instrumento foi encarado como orientador das ações a desenvolver, contudo, o seu carácter de flexibilidade esteve sempre presente para a díade. A adequação das necessidades do grupo e dos interesses evidenciados foi sempre um aspeto tido em consideração ao se desenvolverem as planificações. Como complemento das planificações, foram concretizados guiões de pré-observação (cf. Anexo A4). Os guiões de pré-observação foram

também, numa fase inicial, um instrumento ao qual a mestranda teve dificuldades em se adaptar, deparando-se com algumas complexidades em mobilizar os referentes necessários para a sua realização, contudo, com a orientação do supervisor institucional e do par pedagógico, este entrave foi ultrapassado. Os guiões revelaram-se um instrumento fundamental, no que se refere à fundamentação e relevância das ações desenvolvidas na prática. Constatou-se que, ao realizar o guião, era necessário mobilizar referentes teóricos e legais que sustentassem a prática, criando assim novas bases e conhecimentos que sustentaram e afirmaram a prática desenvolvida em contexto.

No que concerne ao início da prática em contexto, esta desenrolou-se de forma gradual. Nas primeiras sessões, o par pedagógico adotou uma posição de observação, com o intuito de ficar a conhecer melhor o grupo de crianças e cada uma individualmente. Logo, na fase inicial da prática pedagógica, foi possível a consciencialização de algumas particularidades de determinadas crianças. Com esta observação pretendia-se também assimilar as rotinas do grupo de crianças, bem como os seus hábitos, pois foi intenção primordial manter as rotinas do grupo, respeitando os seus tempos e hábitos. Esta intenção foi constante em todo o processo de estágio, tendo sido respeitada. Foi também observável um fator fundamental, referente à organização do grupo, pois era privilegiado o trabalho em grande grupo ou em pequenos grupos. Este facto verifica-se, visto que estávamos na presença de um grupo muito heterógeno. Assim, era frequente observar as crianças mais velhas a auxiliarem as mais novas. Neste sentido, também as mestrandas, ao planificarem, deram maioritariamente preferência a atividades onde estivesse presente o espírito de ajuda e colaboração entre as crianças.

No que concerne aos tempos e rotinas das crianças, Hohmann & Weikart (2011) referem que:

“ (...) podem servir como base para concretizar outras experiências importantes. Estes acontecimentos, previamente programados são o tempo de pequenos grupos, o tempo de grande grupo, o tempo do exterior ou recreio e os tempos de transição. Cada um destes tempos tem características próprias e pode permitir ocasiões especiais para a aprendizagem ativa.” (p. 369)

Nos tempos de pequenos grupos, grandes grupos e de transição entre as atividades, as crianças participam em atividades que foram iniciadas pelo educador, que as orienta, e interagem com materiais e pessoas, fazendo

escolhas, tomando decisões e partilhando opiniões sobre o que estão a fazer, tornando-se, assim, aprendizes ativos. Estas atividades, para além de fomentarem aprendizagens ativas nas crianças, proporcionam excelentes momentos de interação social. Por outro lado, também os tempos do exterior ou do recreio são fundamentais, pois proporcionam às crianças uma série de atividades e brincadeiras, às quais estas não têm acesso no espaço interior. Apesar de todos estes momentos adotarem características dispare, todos têm em comum o facto de serem potencializadores do envolvimento ativo das crianças com as pessoas, os materiais, as ideias e os acontecimentos. (Hohmann & Weikart, 2011)

Os tempos de atividades em grupos devem incluir os *ingredientes* fulcrais para uma aprendizagem ativa, ou seja, manipulação, linguagem expressa pelas crianças, apoio do adulto, flexibilidade e abertura aos indícios das crianças, aos seus interesses, ideias e iniciativas. (Hohmann & Weikart, 2011)

Garland & White (1980) citados por Hohmann & Weikart (2011) referiram que “os pequenos grupos proporcionam a oportunidade de experiências qualitativamente diferentes e válidas, nas quais os participantes podem unir-se para atingir uma finalidade que lhes seja comum ...” (p. 369), Este tempo em pequeno grupo permite ao educador observar cada criança mais especificamente, bem como o desenvolvimento das suas capacidades ou as suas necessidades. No que se refere ao tempo em grande grupo, este identifica-se por ser um momento onde se reúnem as crianças e os adultos, com a intenção de proceder à troca de informações e à realização de atividades em grande grupo. Estes momentos permitem a construção do sentido de “nós” e “nosso”. (Hohmann & Weikart, 2011)

Relativamente ao papel do educador no desenvolvimento das atividades, a mestrandia orientou-se pela visão que defende o papel do educador como orientador, como um guia nas aprendizagens das crianças. Desta forma, deparou-se nas suas investigações, com o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Segundo Vigotsky (1978) citado por Vasconcelos (1997)

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

Verificou-se, assim, que Vasconcelos (1997) coloca em destaque o papel do educador, sendo um membro mais experiente da sociedade, como aquele que ajuda e orienta a criança nas suas descobertas e a atingir um nível de desempenho mais elevado, algo que a criança por si só não seria capaz de alcançar, daí a importância do papel desempenhado pelo educador como guia das aprendizagens. Assim, na planificação foram sempre privilegiadas as atividades que promovem uma aprendizagem ativa por parte das crianças, onde estas podem aprender através das suas ações (aprendizagem pela ação, tal como referido no capítulo 1).

Incidindo agora mais precisamente no momento em que se observaram algumas necessidades do grupo e se decidiu desenvolver as planificações nesse sentido. É, antes de mais, importante referir que as atividades desenvolvidas foram muitas e, tendo em conta que existe um número limite de páginas para a realização do presente relatório, ir-se-á incidir apenas naquelas atividades que melhor explanam a intenção de alcançar os objetivos previstos para as diferentes áreas do saber e as competências de aprendizagem definidas.

Numa fase inicial da prática da díade no contexto, esta assistiu a um diálogo em grande grupo onde, ao conversarem sobre Portugal e outros países, algumas crianças referiram que “*o meu país é o Porto*” (Crianças R), “*Portugal fica nas estrelas*” (Criança J). Desta forma, foi evidente para a díade a necessidade de propor atividades no sentido de clarificar alguns destes conceitos (país, cidade, etc.), consoante, claro, as aprendizagens que são esperadas consoante as faixas etárias em questão. Propôs-se à educadora cooperante que se partisse do projeto curricular do grupo, e se explorasse então uma série de temáticas. Esta proposta foi encarada como uma reanimação do projeto curricular de grupo, que tomou um novo rumo “*Vamos Viajar com a Música*”. Também o grupo de crianças demonstrou interesse e motivação para conhecer alguns dos países do mundo e algumas das suas características, nomeadamente a música típica de cada país.

No que se refere a estas planificações, as mestrandas criaram uma narrativa (cf. Anexo B8) que foram desenvolvendo ao longo das sessões. Nesta história, a personagem principal era o Rafael, sendo importante salientar que o nome da personagem foi escolhido pelo grupo de crianças. Estes procederam a uma votação e, por fim, à realização de um gráfico de barras, para que ficasse claro o nome escolhido pela maioria das crianças. A história desenrola-se à volta dos diálogos do Rafael com os seus pais, conduzindo sempre o desenrolar

da história para novos países. Durante a leitura da história, foram realizadas pausas e, através de vídeos, músicas e imagens, as crianças foram-se apropriando de conhecimentos acerca da cultura dos diferentes países (cf. Anexo B9). Relativamente a esta apropriação de conhecimentos por parte das crianças, numa fase inicial, considerou-se que o grupo não se estava a apropriar das informações, refletindo acerca deste aspeto com o seu par pedagógico. Contudo, com o passar do tempo, verificou-se (através dos diálogos estabelecidos) que as crianças tinham assimilado uma série de características de determinados países.

Nesta sequência de atividades, a mestranda em conversa com o seu par pedagógico e a educadora cooperante, optou por, na sessão em que as crianças iriam conhecer Itália, confeccionar com o grupo *pizzas* (cf. Anexo B10 e B11). Esta atividade surgiu do interesse das crianças em confeccionarem alimentos, informação obtida através da educadora cooperante, uma vez que, num momento anterior ao início da prática em contexto, estes tinham confeccionado pães, uma experiência muito positiva e cativante para o grupo. O interesse das crianças neste tipo de atividades, aliou-se à necessidade de desenvolver atividades que estimulem competências matemáticas, o trabalho colaborativo e a linguagem. Assim, alguns dos objetivos definidos para a atividade foram: fomentar na criança o conhecimento de que existem outros países no mundo; promover a consciencialização para a multiculturalidade (diversidade social, cultural e étnica); desenvolver a linguagem e a capacidade de escuta (escuta ativa); desenvolver noções matemáticas (quantidade) e promover valores de interajuda – cooperação.

Como motivação inicial, optou-se pelo fator surpresa, uma vez que as crianças não sabiam aquilo que iam confeccionar. Esta foi uma condicionante que resultou muito positivamente com o grupo, afastando a agitação que lhe é característica e proporcionando momentos de escuta e interesse em descobrir o país mistério que íamos conhecer, bem como o alimento que íamos confeccionar. Depois do acolhimento, desenrolou-se uma conversa, em grande grupo, na manta. Às crianças foi dito que, através da atividade surpresa que se iria desenvolver, estes tinham de descobrir qual o país que o Rafael tinha ido conhecer. Partiu-se da sugestão da educadora, optando por recorrer a vários elementos surpresa, e, assim, a atividade foi realizada no refeitório da instituição. Ao chegar ao refeitório, cada criança teve direito ao seu chapéu de cozinheiro e a um avental (cf. Anexo B12). Estes objetos foram cruciais, pois

“ (...) é importante que os adultos reconheçam que as crianças ... representam as experiências através do desempenho de papéis e que encorajem e apoiem esse jogo. Proporcionando materiais e oportunidades para o desempenho de papéis, os adultos estão a proporcionar Às crianças oportunidades de representarem e, assim, consolidarem e fortalecerem tudo aquilo que sabem sobre o seu mundo.” (Banet *et al*, 1979, p. 228)

Inicialmente, tinha-se planeado em tríade que o grupo seria dividido em três pequenos grupos e cada um confeccionaria a sua *pizza*. Contudo, nos momentos iniciais da atividade, por sugestão da educadora, cada criança fez a sua *mini pizza* individualmente. Esta foi uma sugestão que contribuiu para um melhor desenrolar da ação, visto que cada criança teve a possibilidade de confeccionar a sua *pizza* ao seu gosto, colocando os ingredientes que mais gostava (cf. Anexo B13). Tal como é referido nas OCEPE (1997) “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (Silva, 1997, p. 79). Partir desta situação, do quotidiano das crianças e desenvolver o pensamento lógico-matemático era um dos objetivos principais. Contudo, numa reflexão posterior com o par pedagógico, a educadora e o supervisor institucional, aferiu-se que esta dimensão não foi explorada tirando partido de todas as suas potencialidades. No desenrolar da sua acção, a mestranda perdeu o foco dos objetivos pré-estabelecidos, tendo-se focado mais na forma como era executada a atividade pelas crianças. Perdeu-se a oportunidade de estimular o pensamento lógico-matemático no momento em que as crianças colocavam os ingredientes na *pizza*, apelando, por exemplo, às quantidades e à comparação. A mestranda considerou que este fato ocorreu devido ao seu pouco tempo de prática pedagógica e à dificuldade de articular todas as dimensões da atividade. A chamada de atenção do supervisor e da educadora para esta situação foi fulcral para o seu desenvolvimento profissional, pois esta situação ficou sempre presente como um exemplo, levando a que, nas suas ações posteriores, esta estivesse atenta e consciente, mobilizando os referentes teóricos e articulando-os com as aprendizagens que se preconizam nas áreas e domínios do saber presentes nas OCEPE (1997).

Em suma, é ainda crucial referir que o grupo se mostrou motivado e interessado durante toda a atividade e, num diálogo posterior, as crianças

referiram o quanto gostaram da fazer a sua própria *pizza*, evidenciando vontade de repetir. (cf. Anexo B14)

O par pedagógico continuou, consoante a vontade do grupo, a explorar, através da narrativa referida, os diferentes países do mundo. Quando por fim se chegou ao momento de conhecer Portugal, considerou-se que a primeira cidade a ser explorada seria claramente a cidade do Porto. É fundamental que a criança conheça o meio próximo, partindo do que lhe é mais conhecido para o desconhecido, para o distante. (Banet *et al*, D., 1979) revelou-se um fator de interesse o Estádio do Dragão, todas as crianças teciam constantemente comentários acerca do local referido e evidenciavam vontade em conhece-lo, visto que este local em específico se traduz num foco de motivação para o grupo. Neste sentido, numa das reuniões da tríade, surgiu a ideia de organizar uma visita ao Museu e ao Estádio do Dragão (cf. Anexo B15 e B16), foi também acordado que as mestrandas iriam propor aos encarregados de educação esta visita, na reunião de avaliação do 2º período.

Com a intenção de se apropriarem de todas as informações necessárias, procedeu-se a uma ida ao Museu do Estádio do Dragão e conversou-se com uma assistente técnica, que forneceu todas as informações necessárias e os procedimentos essenciais à organização da visita. Num momento posterior, por *e-mail*, contactou-se o serviço educativo do museu e obteve-se o preço que cada criança teria de pagar pela visita.

A reunião de avaliação das crianças foi um momento fundamental para o desenvolvimento profissional da mestranda. O contacto com os encarregados de educação deve ser uma constante para o educador, por um lado, devido às vantagens que advém da interação das famílias no ambiente educativo e das potencialidades dessa interação para o desenvolvimento das crianças, e, por outro lado, porque os encarregados são considerados como os primeiros e principais educadores da criança. Desta forma, cabe ao educador incentivar a participação da família no desenrolar do processo educativo. (Silva, 1997). O primeiro momento de contacto formal com os encarregados de educação foi na reunião e este mostrou-se crucial, pois desencadeou o desenvolvimento de competências no âmbito da interação com a família e permitiu a apropriação de uma postura e sensação de segurança. Foi então, proposta aos encarregados de educação a atividade e foi-lhes explicado o seu contexto e os objetivos que pretendíamos desenvolver com a atividade. Num momento inicial, considerou-se que o facto de ser necessário o pagamento da entrada no estádio e no museu

seria um entrave à aceitação da proposta por parte dos pais, no desenrolar do diálogo ficou provado exatamente o contrário, pois todos os pais se mostraram muito recetivos e aprovaram a atividade. Contudo, ficou também claro que os pais apenas concordaram em pagar o valor da entrada, devido à visita ser ao Estádio do Dragão, sendo que se o destino fosse outro, esta proposta poderia ter sido recusada. Em tríade, considerou-se que esta situação evidenciou, claramente, os valores e princípios que emergem do ambiente familiar das crianças.

Depois da aprovação dos encarregados de educação, procedeu-se ao agendamento da visita com o serviço educativo do museu e ao tratamento das questões burocráticas adjacentes à organização. Foram enviadas as autorizações para os encarregados de educação, bem como o pedido de pagamento do valor da entrada, e foram realizados os cartões de identificação para todas as crianças.

É de referir que o fundamental nesta atividade prende-se com todo o processo de organização inerente à visita (cf. Anexo 17), bem como a questão da avaliação da atividade (cf. Anexo 18). Organizar uma visita, é algo de extrema importância principalmente quando envolve questões monetárias e, como foi o caso, o percurso é realizado de forma pedonal. Foi uma experiência muito enriquecedora, mas que munuiu a mestrandia de conhecimentos neste âmbito e preparando-a para atividades semelhantes no futuro e proporcionando-lhe um sentimento de à vontade e conforto perante a necessidade de organizar uma outra atividade semelhante. Aliás, convém referir que esta atividade e todo o seu planeamento foram tão bem concebidos pelo par pedagógico, que este ficou encarregue de organizar a visita de final de ano letivo, em junho, não só para a sala do jardim-de-infância, mas também para toda a instituição educativa, nomeadamente para as quatro turmas do 1º ciclo. Considera-se que estas foram atividades fundamentais para o desenvolvimento, não só profissional, mas também pessoal da mestrandia.

Relativamente ao grupo, foi observável o interesse e motivação constantes ,quer antes, quer durante a visita, e a parte que mais interessou a cada criança ficou registada através de um desenho, onde cada um desenhou o que mais gostou (cf. Anexo B19). Teve-se ainda em atenção o facto de facultar a cada criança o seu bilhete de entrada no Museu e no Estádio do Dragão, visto a importância de estas poderem conservar os objetos aos quais atribuem significado (cf. Anexo B20).

À medida que as sessões iam passando e a díade ficava a conhecer cada vez melhor o grupo e os seus hábitos, foi evidente a necessidade de desenvolver atividades com o objetivo de, essencialmente, consciencializar para a importância de hábitos de higiene pessoal e social bem como hábitos referente à prática de exercício físico. Esta última necessidade resulta da observação feita sobre uma das crianças do grupo, que revela um peso acima da média para a sua idade, revelando também falta de resistência física durante a realização de atividades de expressão motora. A díade refletiu sobre estas necessidades e, seguidamente, procedeu a uma investigação, no sentido de encontrar atividades que dessem resposta às necessidades observadas e aos objetivos pretendidos.

Nesta sequência, foi proposto à educadora a planificação da semana da alimentação (cf. Anexo 21), esta concordou com a importância de se desenvolverem atividades neste sentido. Os hábitos alimentares das crianças são o reflexo dos hábitos incrementados no seu ambiente familiar. Verifica-se uma alimentação pouco equilibrada, onde se observa a falta de alimentos essenciais a uma alimentação saudável, como, por exemplo, a água e a fruta, em função de sumos, bolos e bolachas de chocolate, entre outros. Segundo o ministério da educação (2010), no final da educação pré-escolar, a criança deve usar e justificar algumas razões de práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança (exemplos: lavar as mãos antes das refeições e sempre que necessário, lavar os dentes, lavar os alimentos que se consomem crus, evitar o consumo excessivo de doces e refrigerantes, etc.). Ao se observar os lanches que as crianças traziam diariamente para o jardim de infância, verificou-se que apenas cerca de três crianças traziam fruta e, na hora de almoço, também era observável a reticência de algumas crianças ao comerem a sopa. O papel desempenhado pelo educador é aqui fundamental, pois este tem a função de colmatar estas questões, consciencializando as crianças para a importância de uma alimentação saudável e diversificada. Foi assim, de extrema importância a seleção das estratégias mais adequadas e que melhor iriam cativar o grupo, pois esse era o ponto de partida para que as crianças desenvolvessem interesse ou não na temática.

Para chegar às crianças, é essencial recorrer a estratégias diversificadas sendo assim, recorreram-se a estratégias emergentes de todas as áreas do saber, que permitiram o desenrolar de atividades integradas e integradoras. Como motivação inicial, partiu-se da leitura projetada da história “O Dia em

que a Barriga Rebentou” de José Fanha. Esta narrativa, inicialmente, refere uma série de hábitos alimentares incorretos, revelando as suas consequências e as soluções (hábitos saudáveis). Neste sentido, este recurso revelou-se positivamente, pois despertou o interesse das crianças que queriam sempre saber o que iria acontecer de seguida às personagens da história, os pássaros Bisnaus. A história em questão foi o fio condutor/desencadeador das atividades nos diferentes dias. Seguidamente, as crianças ficaram a conhecer superficialmente a roda dos alimentos. A mestranda tentou conscientizar o grupo para a importância de conhecerem quais os alimentos que precisamos de ingerir em maior quantidade e os que devemos ingerir em menor quantidade. Foram ainda realizados alguns jogos sobre a alimentação, uma sessão de expressão motora, máscaras da alimentação e as crianças aprenderam uma música referente à temática (cf. Anexo B22).

Estas atividades culminaram com a realização de um *Quiz* “Quem quer ser um herói saudável?” (cf. Anexo B23 e B24). No jogo, estavam incluídas perguntas sobre todos os tópicos abordados durante as sessões e, no final, as crianças foram premiadas com dados de jogo e etiquetas: heróis saudáveis. Durante a realização do *Quiz*, sentiu-se dificuldades em gerir o grupo, tendo em conta que o jogo dividia as crianças em duas equipas, e, assim, estas demonstraram muita dificuldade em respeitar e praticar as regras do jogo. Todos queriam participar ao mesmo tempo, esquecendo-se das regras, no início explicadas. Contudo, depois de uma série de avisos constantes, o grupo começou a mostrar evidências de consciencialização para este facto, revelando uma postura mais adequada e paciente face ao jogo. Esta situação contribuiu para a conscientização da mestranda face à importância de trabalhar com as crianças as competências inerentes ao respeito pelas regras de jogo. Esta necessidade já tinha sido notada, pois já tinham sido planificadas algumas atividades com o intuito de colmatar esta questão. Porém, ao desenvolver este jogo, foi notória a necessidade de incidir mais persistentemente neste sentido, facto foi tido em consideração na planificação das ações posteriores.

Alguns dos objetivos referentes à educação alimentar na fase do jardim-de-infância são: criar atitudes positivas face aos alimentos e à alimentação; encorajar a aceitação da necessidade de uma alimentação saudável e diversificadas; promover a compreensão da relação entre a alimentação e a saúde e promover o desenvolvimento de hábitos alimentares

saudáveis. Estas foram, assim, algumas das intenções da mestrandia, uma vez que, nos dias de hoje, as crianças passam a maior parte do seu tempo no jardim-de-infância, torna-se crucial que estes se apropriem de conhecimentos sobre a importância de uma alimentação saudável e que os coloquem em prática. O jardim-de-infância assume, assim, um papel de extrema importância, pois pode oferecer às crianças aprendizagens formais que se completam com as aprendizagens desenvolvidas no ambiente familiar. (Breda & Nunes, 2001)

Numa reflexão posterior, aferiu-se que os objetivos inicialmente delineados foram alcançados e foi com muito orgulho que se constatou que um maior número de crianças começou a levar fruta para o lanche, percebendo a sua importância e comunicando-a: “*Olha eu hoje trouxe fruta*” (criança N) “*Eu pedi fruta e trouxe para o lanche*” (criança M). Durante os lanches da manhã, tornou-se habitual observar as crianças a comunicarem orgulhosamente que tinham levado fruta. Este foi um dos factos que permitiu que se retirassem as conclusões acima referidas.

Uma atividade que surgiu num momento posterior prende-se com o interesse e curiosidade das crianças relativamente às sombras. A mestrandia observou em diversas situações algumas das crianças a brincarem com as sombras, fazendo figuras com as suas mãos e observando o resultado refletido na parede. Neste sentido, depois de refletida esta questão, numa das reuniões em tríade, foram planificadas atividades com o objetivo de promover nas crianças a compreensão desta temática, ou seja, como surgem as sombras e quais os fatores que as influenciam (cf. Anexo B25). A estratégia utilizada baseou-se no método experimental. “As observações e manipulações permitem às crianças aprofundar conhecimentos sobre o mundo, possibilitam o estabelecimento de semelhanças e diferenças, ajudam a reconhecer mudanças e compreender fases e processos” (Formosinho, 2011). É também crucial que se promova a literacia científica nas crianças, alimentando a sua curiosidades, estimulando o seu desenvolvimento cognitivo e social e levando a uma apropriação de conhecimentos que posteriormente se traduziram e facilitadores da aprendizagem. O educador deve, assim, promover estas aprendizagens focando-se nos conteúdos e conhecimentos esperados ao nível das faixas etárias em questão. (Martins, I. *et al.*, 2009)

Segundo Martins, I., *et al* (2009) formar cidadãos capazes de analisar criticamente as situações que os afetam de forma mais ou menos próxima é

um dos principais desafios da atualidade, claro está que as instituições de ensino desempenham um papel fundamental nesta questão. É fundamental que se formem cidadãos cultos, capazes de interpretar e reagirem face aos acontecimentos que os rodeiam e que afetam as suas vidas. Assim, uma das finalidades da educação em ciências é “ a formação de cidadãos capazes de exercer uma cidadania activa e responsável (...)” (Martins, I., *et al.*, 2009, p. 11).

As crianças observam os acontecimentos à sua volta e, face à necessidade de compreenderem determinados fenómenos, criam as suas próprias expectativas, as suas próprias explicações para os acontecimentos que observam. Contudo, estas explicações nem sempre correspondem à verdade, cabe assim ao educador desmistificar estas questões. Algumas crianças, quando questionadas acerca da razão que as permitia visualizarem a sua sombra, responderam que “*O sol está ligado*” (criança J) ou “*Porque temos luz*” (criança H). Desta forma, antes de mais, foi importante levar as crianças a descobrirem porque é que vemos alguns objetos e outros não. As crianças passaram, então, a realizar a primeira atividade, esta consistia em, à medida que espreitavam para dentro da caixa, comunicarem aos colegas o que estavam a ver (cf. Anexo B26). Nesta actividade, o grupo mostrou-se muito interessado e motivado, pois o fator surpresa, ao não saberem o que continham as caixas, foi uma grande fonte de motivação. Desta forma, todos queriam espreitar para a caixa para verem o que lá estava. Depois de se observarem as caixas e de um diálogo, onde foi explicado ao grupo em que consistem os objetos luminosos (aqueles que têm luz própria) e os objetos iluminados (aqueles que não têm luz própria e recebem a luz de outros objetos luminosos), a mestrada partiu para as experiências com a luz, mais precisamente para explorar o fenómeno sombra. É importante referir que as crianças já dominavam alguns dos conceitos inerentes a esta temática, pois, numa sessão anterior, o grupo tinha utilizado um sensor de luz para medir o nível de iluminância nas diferentes partes da escola (cf. Anexo B27). Seguidamente, o grupo concretizou três experiências que lhes iriam levar a descobrir a resposta à questão “será que a nossa sombra é sempre igual?”. Assim, foram manipuladas três variáveis, nomeadamente, a distância (do objeto à fonte de luz), o comprimento do objeto e o tipo de material de que era feito o objeto. Na primeira experiência, as crianças variaram a distância do objeto à fonte de luz (um candeeiro) e observaram que, à medida que a distância à fonte luz aumenta, o tamanho a

sombra também aumenta (cf. Anexo B28). Os resultados obtidos foram registados na folha de registo concebida para o efeito (cf. Anexo B29). Seguidamente, o grupo de crianças experimentou variar o tamanho (comprimento) do objeto e recorrendo a três livros diferentes e, assim, depois de manipularem a variável, posicionando os diferentes livros próximos e afastados da fonte de luz, o grupo inferiu que, quanto mais comprido for o livro, mais comprida será a sua sombra, assim, também *“um menino mais alto terá uma sombra mais comprida do que um menino mais baixo”* (Criança J). Através das observações proferidas pelas crianças, foi possível, ao longo das experiências, a mestranda verificar que estes estavam a compreender o que estavam a fazer. Algumas das crianças, consoante a sua vontade própria, procederam ao registo das informações emergentes desta experiência (cf. Anexo B30).

Por fim, o grupo experimentou colocar objetos constituídos por diferentes materiais em frente à fonte de luz, e assim, verificaram quais aqueles em que a sombra era mais nítida e aqueles em que a sombra era menos nítida. (cf. Anexo B31) Esta última experiência colmatou as poucas dúvidas existentes nas crianças. No início da actividade, foi explicado ao grupo que a sombra resultava da incidência da luz em materiais que não a deixam passar (materiais opacos), como é o caso do nosso corpo. Ao realizarem esta última experiência, a mestranda observou que o grupo tinha compreendido este conceito, pois, ao verem determinados objetos, como um copo de vidro, estes referiam de imediato que *“o copo deixa passar a luz, é transparente”* (criança H) *“Não se vai ver a sombra”* (criança F), sendo assim, perceptível a apropriação dos conceitos por parte das crianças, que registaram as conclusões a que tinham chegado com a experiência (cf. Anexo B32)

Numa reflexão posterior, aferiu-se que para a realização destas atividades foi fundamental recorrer ao método de exploração, visto que a melhor forma de as crianças desenvolverem as suas competências, é quando estas são o sujeito principal do desenrolar da ação. O educador deve desempenhar um papel de guia nesta exploração do grupo, levando-os a descobrirem e compreenderem os diferentes fenómenos que estão presentes no dia-a-dia. Tal como referem Hohmann & Weikart (2011) *“Através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão - as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.”* (p. 5).

Nesta sequência de atividades e após uma conversa em tríade considerou-se que seria uma experiência muito positiva para o grupo e para o desenvolvimento das competências de comunicação de algumas crianças em específico, desenvolver uma atividade de teatro de sombras (cf. Anexo B33) e B34). Tal como é referido nas OCEPE (1997), o educador deve partir das aquisições básicas no domínio da expressão e comunicação que a criança já adquiriu. Este deve desenvolver atividades que promovam o contacto com novas experiências e novas formas de comunicação, conduzindo a criança em novas descobertas que levem à apropriação de novos meios de comunicação e de expressão. (Silva, 1997)

Esta atividade é potencializadora do jogo dramático, nomeadamente o teatro de sombras. Este permite que a criança esteja “escondida” atrás da zona de teatro e manipule a sua sombra, transmitindo, através da sombra, aquilo que sente ou pensa. Tal como refere Silva (1998), esta é uma atividade que permite à criança desenvolver a comunicação verbal, desenvolver a criatividade, criar hábitos de sociabilidade, proporcionar a liberdade de auto expressão, libertar-se de medos e complexos e enriquecer o seu ser.

Desta forma, desenvolveu-se a atividade de teatro de sombras. Esta atividade foi desenvolvida na biblioteca, e inicialmente a mestranda começou por contar, de uma forma muito sucinta, às crianças a história da origem do teatro de sombras. O grupo ficou de imediato muito entusiasmado com aquela história de magia, demonstrando muito entusiasmo e vontade em começar de imediato a manipular as sombras. No que se refere propriamente ao teatro de sombras, existia o teatro e as sombras, resultantes das personagens da história que o grupo tinha explorado na atividade anterior, “A Galinha dos Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar.

A atividade foi desenvolvida em pares, sendo que cada criança tinha ao seu dispor as personagens da história e poderia escolher livremente a que iria manipular. De seguida a pares as crianças desenvolviam um pequeno diálogo livre, através das sombras. A díade procedeu à primeira representação de um diálogo, com o intuito de dar o exemplo ao grupo (cf. Anexo B35). Inicialmente as primeiras crianças que experimentarem manipular as sombras constituíram par com uma das assistentes técnicas (cf. Anexo B36). É de frisar que a mestranda procurou sempre integrar as assistentes da sala nas atividades, valorizando o seu contributo para o desenrolar das várias atividades e a sua receptividade a atividades diferentes do habitual. Um educador que pretende

proporcionar às crianças experiências diferentes e aprendizagens diversificadas, deve aproveitar os recursos humanos existentes e tirar partido das aptidões de cada um, pois “cada membro traz para a equipa qualidades e conhecimentos únicos, que devem ser reconhecidos e utilizados pelos restantes membros da equipa” (Brickman, N. & Taylor, L., 1991, p.189)

Todas as crianças quiseram experimentar, sendo que num momento posterior, os pares começaram a ser constituído por duas crianças, uma criança e a educadora ou uma criança e uma das mestrandas, consoante cada criança ia expressando a sua vontade (cf. Anexo B37). Num certo momento da atividade, sentiu-se alguma dificuldade no que se refere ao gerir o grupo, pois a vontade de participar que todos evidenciavam era bastante expressiva. Contudo, depois de uma explicação, as crianças começaram a compreender que estavam a ser chamadas para participarem por uma determinada ordem e que todas teriam a oportunidade de experimentar, o que levou a que o grupo se mantivesse mais contido.

É de salientar, ainda, que se considera os objetivos como alcançados, principalmente no que se refere à questão do desenvolvimento da comunicação e expressão oral, uma vez que as crianças às quais se pretendia “chegar” com esta atividade, participaram na atividade com entusiasmo, tendo estabelecido diálogos através das sombras sem qualquer constrangimento. Em suma, esta foi uma atividade muito bem conseguida. Contudo, é importante referir que seria positivo se o teatro fosse de maiores dimensões, condição que não foi possível para a mestranda na altura, mas que ficou notado num momento de conversa com a tríade e o supervisor institucional, como um aspeto a alterar para uma próxima utilização.

Torna-se também importante referir que os materiais idealizados para a atividade foram deixados na sala de atividades, ao dispor das crianças, para que estas possam utilizar sempre que assim o pretendam. No que se refere aos materiais, uma grande parte das atividades planeadas exigiu a realização de vários materiais, que foram deixados na sala de atividades. Com o desenvolvimento de determinadas atividades e a realização de determinados materiais, foi possível criar, na sala de atividades, novas áreas, como, por exemplo, a área da geografia e a área do teatro. Também se procedeu a uma melhoria de algumas das áreas existentes, com a criação de materiais diversificados e apelativos para as crianças. No que concerne à área da leitura, as mestrandas realizaram a manta das histórias (cf. Anexo B38) e, para a área

da linguagem, o jogo do bingo das letras (cf. Anexo B39). Na área da matemática, foi deixado o *kit* de matemática (dados, dominós, cartões de pintas, números com texturas e colares de contas) (cf. Anexo B40). Relativamente à área dos jogos, incluiu-se o jogo da memória (com animais típicos do austrália) (cf. Anexo B41) e o jogo do *Mikado* (construído pelas crianças). Por fim, no que se refere à área das ciências, esta ficou renovada com todos os materiais usados nas experiências acima descritas, bem como um periscópio e um caleidoscópio (construídos pelas crianças) (cf. Anexo 42).

Com estas alterações nas áreas referidas e a introdução de novas áreas, as mestrandas objetivaram a criação de oportunidades diversificadas para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Neste sentido, uma existência de áreas variadas e preparadas com materiais adequados é um fator fundamental para o alcance do objetivo referido, pois as crianças aprendem melhor num ambiente estimulante mas organizado. “A sala divide-se em áreas de trabalho bem definidas ... o que permite a cada criança atuar de forma independente e com o máximo controlo possível sobre o ambiente que a rodeia” (Banet *et al*, 1979, p. 51). Pretendeu-se também que estes novos materiais fossem vistos pelo grupo como um contributo para a sala de atividades, evidenciando uma preocupação em inovar e melhorar a ambiente da sala.

Outro aspeto que a mestranda considera importante salientar, tendo quem conta que foi marcante para o seu desenvolvimento não só profissional mas também social, prende-se com as questões relacionais estabelecidas com toda a equipa educativa da instituição de ensino. Forma como a equipa educativa recebeu e acolheu o par pedagógico é de salientar, pois contribui em muito para um desenrolar profícuo desta experiência em contexto. As mestrandas foram desde o primeiro dia acolhidas nas rotinas não formais das restantes professoras do 1º ciclo, o que se revelou muito positivo, pois, nesses momentos, eram conversados tópicos de muita relevância. Foi possível a apropriação de informações não só referentes às crianças, mas também ao seu ambiente familiar.

Todo este processo de estágio, bem como as relações inerentes e as experiências vividas resultaram de uma atitude constante de colaboração entre os intervenientes da ação educativa no contexto e fora do contexto, nomeadamente, o supervisor institucional. Estas relações de colaboração encaminharam a mestranda para uma série de aprendizagens, na medida em

que todos os conselhos foram encarados por esta como algo a ter sempre em conta, visando uma melhoria das ações educativas desenvolvidas. As reflexões e conversas realizadas em diversos momentos e circunstâncias com o par pedagógico foram fundamentais, pois levaram a uma melhoria das suas ações e da postura face ao grupo de crianças. A troca de estratégias, sugestões e conselhos tornou-se uma constante que resultou positivamente numa evolução pessoal e profissional. Todas as observações e sugestões realizadas, quer pela educadora cooperante, quer pelo supervisor institucional, foram também encaradas pela mestranda como fundamentais, na medida em que partiam de pares com uma experiência pedagógica e profissional inquestionável.

Todos os ensinamentos e aprendizagens adquiridos ao longo do estágio contribuíram para que a mestranda se apropriasse de bases e estratégias profícuas a uma prática profissional coerente e fundamentada. No que concerne à observação, planificação e avaliação, o trabalho com os pares foi fundamental. Este atuou como conscientizador face à importância destas práticas e promoveu uma série de competências pessoais e sociais na mestranda, que lhe permitem atuar de forma mais autónoma e natural face às diferentes etapas do processo educativo.

Este estágio foi gerador de experiências e aprendizagens fundamentais. Pode-se inferir que a mestranda está consciente da importância do seu papel enquanto responsável “pela primeira etapa da educação” de uma criança. É importante que, enquanto educadores e conhecendo a realidade do sistema de ensino em Portugal, não esquecer que este estágio representa apenas uma pequena parte dos diferentes caminhos que iremos percorrer no nosso futuro profissional, uma pequena amostra das portas que nos irão receber e que nada podem ter de comum a esta realidade. A perseverança, a coragem e a determinação são as características fundamentais que devem caracterizar um Educador. Sendo assim, é fundamental a constante procura de saberes, a investigação e a adequação das estratégias ao contexto. Nunca descorando da intenção primordial, que se prende com a capacidade de proporcionar aprendizagens significativas e diversificadas às nossas crianças, visando a formação de indivíduos com competências sociais e pessoais únicas.

#### 4. REFLEXÃO FINAL

O presente capítulo incide numa reflexão acerca de todo o percurso desenvolvido na unidade curricular de prática pedagógica supervisionada. Pretende-se uma reflexão acerca das ações educativas praticadas no contexto de jardim de infância, onde se evidencie as aprendizagens pessoais e profissionais realizadas, bem como os entraves e constrangimentos que surgiram ao longo de todo o processo, contribuindo para uma procura constante de explicações e significados.

Esta procura constante revela-se no processo de investigação-ação, que se revelou basilar para o decorrer do estágio profissional. Investigação-ação pressupõe, uma investigação constante, resultante das observações realizadas em contexto. Assim, Pourtois (1981) citado por Silva (1996) define a investigação-ação como uma ação em busca de saberes, que se deverá espelhar nas práticas educativas do educador de infância.

Neste sentido, a observação é a primeira etapa deste ciclo investigacional que deve orientar o trabalho do educador. Através da observação, o educador pode compreender o grupo em questão, bem como as crianças como seres únicos e individuais nas suas características. Um grupo de crianças certamente revela interesses e motivações comuns, contudo, há crianças que se destacam nas suas preferências e o educador, deve observar, para que o seu trabalho não alcance apenas a maioria do grupo mas cada uma das crianças. A observação irá se refletir nas atividades planeadas, tendo em conta que se parte do princípio de que as atividades vão dar resposta aos interesses das crianças. Por um outro lado, a planificação, para além de responder aos interesses, deve também espelhar a preocupação do educador em colmatar as necessidades evidenciadas pelo grupo, ou por determinadas crianças. Relativamente à planificação, ao longo de todo o processo, foi possível uma apropriação de saberes e competências que permitiram articular de forma cada vez mais coerente e adequada as necessidades, os interesses e os objetivos de desenvolvimento das crianças.

Incidindo agora mais especificamente nas ações desenvolvidas no contexto, numa fase inicial, a mestrandia revelou uma postura muito inibida, o que se refletia nas suas ações e na sua postura. Contudo, devido ao apoio e aos

conselhos dos seus pares, este foi um obstáculo ultrapassado com o passar do tempo. Outro constrangimento a superar prende-se com o gerir do grupo. Numa reflexão pessoal e, posteriormente com a díade, considerou-se que este facto resultou, em parte, do reduzido contacto que a mestranda teve durante a sua licenciatura com estabelecimentos de educação pré-escolar. Desta forma, esta não teve a possibilidade de se apropriar de competências que só da prática podem resultar. Contudo, esta também se considera responsável por esta situação, pois poderia, por iniciativa própria, ter desenvolvido práticas voluntárias que lhe concedessem alguma experiência inicial. Face a este constrangimento foi necessária uma procura constante de referências e estratégias que orientassem a orientassem. Um fator que também se revelou fundamental foi a observação realizada sobre as ações da díade e da educadora cooperante. Estas revelaram-se exemplos a seguir, sendo a educadora cooperante detentora de uma extensa prática profissional, que se traduziu em diversas aprendizagens.

“A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...) demonstrando a investigação que não há um modelo de bom professor, mas sim uma infinidade de modelos possíveis.” (Estrela, 1986, p. 61) Cabe, assim, ao professor investigar e apropriar-se de estratégias e referenciais que lhe permitam, para além de dar resposta às situações resultantes do contexto onde se encontra, fundamentar a sua prática de forma assertiva.

No que concerne à avaliação, constatou-se que esta era uma área sobre a qual era necessária muita investigação. Contrariamente ao que muitas vezes se pensa, avaliar na educação pré-escolar é um passo fundamental para que as crianças alcancem o sucesso e para que as estratégias do educador sejam adequadas. Segundo Laevers & Portugal (2010), a avaliação é um processo capaz de dotar o educador de conhecimentos sobre os processos e os efeitos, resultantes das suas práticas educacionais no contexto sobre o qual este se responsabiliza.

Assim, desta experiência pessoal resultou a certeza de que avaliar se revelou crucial. Sentiu-se constantemente a necessidade de refletir acerca das práticas e das aprendizagens que as crianças realizavam ou não. Compreendendo assim, de que forma se poderia adequar as atividades e as estratégias, para que estas se tornassem potencializadoras do desenvolvimento não só do grupo, mas também das competências profissionais da mestranda.

Numa retrospectiva reflexiva abrangente a todo o processo de estágio, é fundamental evidenciar a importância deste ciclo, que é o processo de investigação-ação e das ações que se esperam. Todo este processo de observação, planificação, avaliação e reflexão é exatamente um ciclo, onde a análise das ações levará a uma adequação. Um ciclo que visa o aperfeiçoamento das ações desenvolvidas no contexto e uma melhoria das competências profissionais do educador.

A planificação revelou-se um documento orientador das ações da mestranda, contudo, a sua principal intenção passou por responder aos interesses e motivações das crianças. Surgiram, assim, alguns momentos em que, devido ao seu carácter de flexibilidade, a planificação se alterou, dando resposta às vontades e dúvidas das crianças que surgiam no momento ou provinham do ambiente familiar.

É ainda crucial referir as relações estabelecidas durante o estágio profissional. Estas resultaram de uma forma muito positiva. Desde o início do estágio, o acolhimento prestado pelo pessoal docente da instituição e pelo pessoal não docente revelou-se muito satisfatório. Este permitiu que as mestrandas tivessem à vontade para realizar as diversas atividades. O par pedagógico foi também incluído de imediato, para além das situações formais, nas situações de convívio não formal. Estas condicionantes contribuíram para o desenrolar de um ambiente muito positivo no contexto de estágio.

Relativamente às relações estabelecidas, é crucial referir a relação de colaboração estabelecida com a díade de formação. Esta relação revelou-se uma mais-valia, no sentido em que proporcionou a troca de conhecimentos, opiniões e ideias que em muito favorecem as ações desenvolvidas. Segundo Moreira & Ribeiro (2007), a ação colaborativa de cariz reflexivo e indagatório, proporciona uma contínua reformulação do saber-fazer que leva à compreensão da complexidade da prática profissional. Deste trabalho colaborativo, para além das relações estabelecidas com a díade, é de salientar a relação estabelecida com a orientadora cooperante. Esta, tal como referido anteriormente, contribui em muito para o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais da mestranda, orientando-a constantemente com saberes e opiniões fundamentais.

O processo de supervisão também se revelou de extrema importância ao longo de todo o estágio. O supervisor institucional sempre se revelou pronto a orientar nas questões emergentes da

prática, transmitindo, frequentemente, informações e referentes teóricos que deveriam ser mobilizados e que se revelaram cruciais. As suas opiniões e sugestões contribuíram de forma clara para uma melhoria das competências profissionais da mestranda.

Todo o processo educativo desenvolvido, bem como as práticas subjacentes e os imprevistos e eventualidades que surgiram ao longo do período de estágio, potencializaram o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais da mestranda. Esta apropriou-se de uma série de referentes teóricos, que lhe permitiram sustentar as suas práticas, bem como compreender as questões que dela emergem.

A consciencialização da importância do papel do educador de infância está agora consolidada de uma forma mais real objetiva, baseando-se em experiências resultante das práticas pessoais. “Tal como a maioria das atividades humanas, o ensino reveste-se de componentes que não podem ser codificados ou exclusivamente determinados pelo conhecimento científico, mas que dependem de um conjunto complexo de apreciações individuais, baseadas em experiências pessoais” (Arends, 1995, p. 1)

O estágio profissional no contexto de educação pré-escolar permitiu que a mestranda construiu-se uma parte da sua identidade profissional. Refere-se apenas uma parte da identidade profissional e não o todo, pois está claro que, apesar de todas as aprendizagens até agora realizadas, ainda existe um longo caminho a percorrer. Uma vez que o percurso profissional de um educador visa ser um processo inacabado, pois este deve ficar cada vez mais rico e coerente através das vivências desenvolvidas. Este caminho não será fácil, mas sim repleto de altos e baixos, de degraus complexos, mas possíveis de alcançar. Para o alcance do sucesso profissional e pessoal da mestranda, em muito irão contribuir as competências adquiridas ao longo desta fase, bem como as experiências e saberes partilhados. Como preconiza Freire (2011) aos educadores “ (...) fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, (...) Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tão pouco, a sociedade

muda”(http://editoradodedeprosa.com.br/?q=content/blogeditora/verdades-da-profiss%C3%A3o-de-professor)

Numa retrospectiva acerca de todo o percurso até agora desenvolvido, é possível afirmar que a possibilidade de desenvolver um estágio neste contexto foi fundamental para a formação pessoal e profissional da mestrand. Todos os entraves e constrangimentos encontrados ao longo deste percurso foram também cruciais para a formação da mestrand, despertando-a para as várias questões que emergem da prática e para as quais existe agora uma maior conscientização. Só um educador com gosto e orgulho pela sua prática será capaz de orientar as crianças nas suas descobertas, ultrapassando todos os entraves e continuando a munir-se conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento das suas competências.

## REFERÊNCIAS

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? In B.P. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31.). Porto: Porto Editora. (disponível no site: <http://www.inafop.pt/revista>)
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Banet, B., Hohmann, M. & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Breda, J. & Nunes, E. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Brown, P. C., Lino, D., Niza, S., & Spodek, B. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora
- Chard, S. & Katz, L. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coelho, M. & Vayer, P. (1990). *A Observação da Criança*. Brasil: Editora Manole.  
da Educação e Inovação).
- Diogo, Fernando (s.d). *Desenvolvimento Curricular – Manual para a formação de professores da República de Angola*. S.e.
- Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas*. Publicação online em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

- Direção Regional de Educação (2008). *Educação Pré-Escolar e Avaliação*. Açores: Direção Regional de Educação.
- Estrela, Albano (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora (3.<sup>a</sup> Edição).
- Estrela, M. & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa
- Estrela, Albano (1986). *Teoria de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. (2.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, Albano (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora (3.<sup>a</sup> Edição).
- Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares na educação básica – um referencial de qualidade na diversidade*. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. 3.<sup>a</sup> Edição. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. (Org.). Andrade, F., Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. & Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora
- Martins, I., e al., (2009). *Despertar para as Ciências – Atividade dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem do Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (2007). *Onde acaba o Eu e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional*. In Rosa, Bizarro (org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade (s), Diversidade (s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Pessoa, A. (1996). *História do Movimento da Escola Moderna Portuguesa: 1966-1996*. Lisboa. (Tese de Mestrado)
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa prática. In GTI (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM
- Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-acção Colaborativa na Formação de Supervisores. Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M., (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Silva, M. P. (1998). *Teatro Bonifrates e de sombras*. Porto: Civilização.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, Miguel (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

## **Referências Legais**

- Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011: *Avaliação na Educação Pré-escolar*.
- Circular nº 17 17/DSDC/DEPEB/2007: *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*.
- Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro: *Estatutos dos Jardins de Infância do Sistema Público de Educação Pré-Escolar*. Diário da República. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de Outubro: *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro: *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 174/97 de 11 de Junho: *Ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar*. Diário da República. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto: *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República. Lisboa
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto: *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Diário da República. Lisboa
- Decreto- Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto: *Regime de Escolaridade Obrigatória*. Diário da República. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 137/2012 de 12 de Junho. Diário da República. Lisboa.
- Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto (Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).
- Despacho nº 73/SEAE/SEEI/96, de 2 de Junho (Define os agrupamentos de escolas que são considerados territórios educativos de intervenção prioritária).
- Despacho nº 5220/97. (Gabinete da Secretaria de Estado

## Referências Webgráficas

Freire, P., (2011). *Verdade da Profissão de um Professor*. Disponível em <http://editoradedodeprosa.com.br/?q=content/blog-editora/verdades-da-profiss%C3%A3o-de-professor>, acessado em 27 de junho de 2014

Ministério da Educação: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/> (consultado em 17 de junho de 2014)

Projeto Educativo Agrupamento de Escolas do Cerco: Disponível em <http://www.campanha.net/historia2.htm>

Movimento da Escola Moderna: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/documentos-ilustrativos-do-mem/o-modelo-pedagogico-na-educacao-pre-escolar/> (consultado em 5 de julho de 2014)

# ANEXOS

# ANEXOS TIPO A

