

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

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

PARTE I: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Diana Mafalda Neves da Silva

06 de julho de 2012

Diana Mafalda Neves da Silva

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

**INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO: JARDIM DE
INFÂNCIA RUA DE ANGOLA, AGRUPAMENTO
DE ESCOLA MANOEL DE OLIVEIRA**

Trabalho realizado sob a orientação de
**Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso
Ribeiro**

E coorientação de
Dra. Raquel Alexandra Ferreira Neves Moreira

6 de julho de 2012

Agradecimentos

Depois de um longo e árduo caminho é necessário agradecer aqueles que me ajudaram a ultrapassá-lo e que se mantiveram ao meu lado durante todas as intempéries partilhando tanto as alegrias como as tristezas.

Aos meus pais, que sempre tiveram uma palavra amiga e que ajudaram a ultrapassar todas as dificuldades que surgiram, sempre com a convicção de que tinha forças para o fazer.

Ao meu irmão pelos momentos de sorrisos partilhados e pelas palavras de encorajamento.

Ao José Campos pelas horas partilhadas em torno dos trabalhos realizados, pela paciência demonstrada nos momentos mais difíceis, pelo constante apoio e incentivo, mostrando que existe sempre uma luz no final do túnel.

À professora Raquel Moreira, por toda a disponibilidade e apoio facultados nos momentos de reflexão conjuntas e pelo árduo trabalho de orientação.

À professora Doutora Deolinda Ribeiro e restantes docentes, pela partilha de conhecimentos no decorrer deste ciclo de estudos.

À Andreia Ventura, o meu par pedagógico, pelas aprendizagens construídas e pelos momentos partilhados.

À Amélia Fernandes, pelas horas disponibilizadas, pelos momentos de partilha, pela paciência e carinho com que acolheu as estagiárias na sua sala.

Ao grupo de crianças da sala A do Jardim-de-infância da Rua de Angola, por todos os momentos que proporcionaram, pelos sorrisos que ofereceram e por demonstrarem que existe um motivo pelo qual vale a pena lutar pela conclusão deste mestrado.

Resumo

O relatório de estágio de qualificação profissional foi produzido no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, componente fundamental do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta unidade curricular tem como intenção formativa promover a construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar, pelo compromisso e responsabilização progressiva da ação docente. A elaboração do presente relatório vai ao encontro dos objetivos delineados para esta unidade curricular e visa dar a conhecer, através de uma perspetiva sustentada teórica e reflexivamente, as experiências vivenciadas com um grupo de crianças da sala A do jardim-de-infância da Rua de Angola.

É fundamental que os profissionais de educação possuam um quadro referencial teórico bastante alargado de modo a que a sua prática pedagógica seja adequadamente sustentada. Será este quadro teórico que possibilitará o profissional utilizar a investigação-ação como metodologia para desenvolver e aprimorar as suas práticas de forma a promover um desenvolvimento integrado e integral das crianças. Este melhoramento evidenciar-se-á em todas as fases do processo educativo sendo elas a observação, planificação, ação, avaliação comunicação e articulação levando, deste modo, a uma melhor adequação da sua ação aos interesses e necessidades evidenciadas nas crianças. Deste modo, no decorrer do estágio foram observadas e avaliadas as necessidades e interesses das crianças para que fossem planificadas atividades, que após serem realizadas com o grupo de crianças eram alvo de reflexão e avaliação.

A base de todo o processo de investigação ação é a reflexão que acontece, constantemente, antes, durante e após a ação, sempre sustentada e auxiliada pelos pressupostos teóricos permitindo o desenvolvimento de competências fundamentais enquanto futuros profissionais de educação.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Prática pedagógica; Reflexão; Investigação-ação.

Summary

The teaching practice report was conceived within the course of the curricular unit of Supervised Teaching Practice in Pre-school Education, a central part of the Masters Degree in Pre-school Education and Teaching Elementary School.

This curricular unit intends to promote the development of professional knowledge to Pre-school Education, by increasing the commitment and responsibility of teachers' actions. The drafting of this report meets the goals of this curricular unit and enlightens through a conveyed theoretical and reflexive approach, the experiences lived with a specific group of children - classroom A in *Jardim-de-infância Rua de Angola*.

It is undeniable that teachers must have an extended theoretical framework so that their practice is properly sustained. It is this theoretical framework that will enable the professionals to use action-research as methodology, to develop and improve their practices in order to promote an integrated and integral development of children. This will improve all of the stages of the educational process such as observation, planning, action, evaluation and communication, to better meet their action to the children's interests and needs. During the teaching practice the needs and interests of children were observed and assessed in order to plan activities, which after being performed with the group of children, were the target of reflection and evaluation.

The basis of the entire action-research process is the reflection that constantly happens before, during and after the action, always sustained and supported by theoretical assumptions, allowing the development of fundamental skills as future educator.

Keywords: Pre-school education; Pedagogical practice; Reflection; Action-research.

Índice

Lista de Figuras	vii
Listas de Anexos.....	viii
Introdução.....	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico conceptual.....	3
Capítulo 2. Caracterização geral da instituição de estágio	17
Capítulo 3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação.....	21
Reflexão final	41
Referências bibliográficas	45
Legislação consultada e outros documentos.....	47
Anexos.....	49
Anexos Tipo A	
Anexos Tipo B	

Lista de Figuras

Pasta 1 - Áreas da sala

Figura 1 - Área de jogos e construções, de reunião em grande grupo, de acolhimento

Figura 2 - Área do jogo simbólico

Figura 3 - Quadro Representações e registo livre

Figura 4 - Área das mesas e da expressão plástica

Figura 5 - Área das ciências

Figura 6 - Área da leitura e multimédia - Área Multimédia

Figura 7 - Área da leitura e multimédia - Área Leitura

Pasta 2 - Momento de culinária

Figuras 8 - 11 - Momento Culinária

Pasta 3 - Evolução do mapa de presenças

Figura 12 - Primeira tentativa da construção do novo mapa de presenças

Figura 13 - Evolução do mapa de presenças

Figura 14 - Última fase do mapa de presença

Pasta 4 - Conceção da nova organização do espaço

Figuras 15 - 17 - Conceção da nova organização do espaço - Planificação

Figura 18 - Conceção da nova organização do espaço - Momento da mudança

Pasta 5 - Estrela do Comportamento

Figura 19 - Estrela do comportamento

Pasta 6 - Regras da sala e contrato

Figura 20 - Regras da Sala e contrato

Pasta 7 - Registos dos bichinhos carpinteiros

Figuras 21 - 23 -Registos dos *bichinhos carpinteiros*

Pasta 8 - Momento dinamização da profissão de enfermeiro(a)

Figuras 24 - 34 - Momento dinamização profissão de enfermeiro(a)

Listas de Anexos

ANEXOS TIPO A

Anexo 1 - Exemplar de uma planificação semanal

Anexo 2 - Exemplar de um guião de pré-observação

Anexo 3 - Exemplar de uma narrativa colaborativa

ANEXOS TIPO B

Anexo 1 – Planificações

Anexo 2 - Guiões de pré-observação

Anexo 3 - Diário de formação

Anexo 4 - Narrativas colaborativas

Anexo 5 - Registos fotográficos

Anexo 6 - Exemplos de Materiais construídos

Anexo 7 - Grelhas de Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

Anexo 8 - Grelha de Avaliação do Grupo de Crianças

Anexo 9 - Listagem das crianças do grupo

Anexo 10 - Projeto Curricular de Grupo

Introdução

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi proposta a realização do presente relatório de estágio desenvolvido ao longo de todo o semestre no contexto pré-escolar, no jardim de infância Rua de Angola, que faz parte do Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira. O período de estágio pedagógico envolveu um contacto, com o grupo de crianças da sala A, de duzentas e dez horas, tendo iniciado no dia sete de março de 2012 e finalizando a vinte e dois de junho do mesmo ano. O contacto com o contexto ocorria de quarta-feira a sexta-feira durante as horas de trabalho de orientadora cooperante e sendo desenvolvido em díade pedagógica, baseando-se nas especificações da colaboração (Hargreaves, 1998). Para além destes momentos, também, foram preenchidas horas de participação em reuniões de planificação e de avaliação.

Conforme o que está explanado na ficha curricular desta unidade curricular, os principais objetivos da mesma prendem-se com a formação de futuros profissionais de educação promovendo a construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar, através do compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente. Deste modo é pretendido que no final da formação o estudante tenha desenvolvido uma série de competências que envolvem a mobilização dos saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso, na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares de Grupo, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos, que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem. No mesmo sentido, é esperado que os estagiários saibam pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação com o intuito de construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa. É conjecturado que sejam co-construídos saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas disseminando posteriormente o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos.

É importante salientar estes objetivos vão ao encontro do que está previsto no Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, que define a existência de um estágio profissional supervisionado que deverá ser *objeto de um relatório final* (Cap.III, Art.º 14, pt4, alínea a)). Para

a construção deste saberes foram utilizadas diversas estratégias e instrumentos sendo que a base de todos estes envolve a metodologia de investigação-ação.

O corpo do relatório está dividido em quatro capítulos, sendo que no primeiro se encontram os pressupostos legais que sustentaram todo o processo de intervenção no estágio, no mesmo seguimento, o capítulo dois contém uma caracterização da instituição onde foi desenvolvido o estágio assim como dados que possam fundamentar as suas especificidades. O capítulo três surge como seguimento dos outros dois sendo que nele se encontram descritas e analisadas, à luz dos pressupostos teóricos já explanados, as atividades desenvolvidas no contexto de estágio assim como os resultados obtidos e possíveis transformações. Os capítulos do presente relatório terminam com uma reflexão final na qual é explorado o contributo que o estágio para o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais do estudante assim como para o alcance dos objetivos anteriormente referidos. No final do corpo de trabalho serão apresentadas as referências bibliográficas, resultantes de pesquisas autónomas e orientadas pelos docentes desta e de outras unidades curriculares, e que serviram de apoio para todo o trabalho desenvolvido e para este momento de reflexão crítica. Por fim serão apresentados os Anexos que permitirão confrontar e ilustrar muitos dos aspetos referidos no corpo do texto que se, os anexos encontram-se divididos em anexos impressos, onde se encontrarão alguns exemplares de instrumentos criados – anexos tipo A – e anexos em suporte digital onde estarão presentes os restantes instrumentos assim como registos fotográficos e alguns dos materiais utilizados – anexos tipo B.

Capítulo 1. Enquadramento teórico conceptual

Sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura.

Fernando Pessoa

Como é referido por Donaldson (1979), as crianças são seres *inteligentes e capazes, curiosos e atentos, com capacidade para serem independentes e dignos de confiança* (Vasconcelos, 1997, p.247). Elas não devem ser entendidas como perfeitas ou idealizadas uma vez que apresentam *muitas distorções comportamentais (...) dificuldades, (...) [e] inseguranças* (Vasconcelos, 1997, p.247). É necessário não esquecer que estas se encontram inseridas num contexto que as influencia e que é influenciado por elas, sendo que é através desta interação com o ambiente imediato, com as pessoas, objetos e símbolos que o constituem, que o ser humano se vai desenvolvendo e evoluindo, contudo não deixam de ser seres únicos e singulares. A criança deve ser vista “como sujeito e não como objecto do processo educativo” (OCEPE, 1997, p. 19).

Deste modo, é necessário que, tendo em conta o que é referido pela Convenção dos Direitos da Criança, *a criança [tenha] direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória (...) e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos* (Convenção dos Direitos da Criança, 1989) para que esse desenvolvimento favoreça a progressão da criança.

É neste sentido que surge, em Portugal, a Educação Pré-Escolar 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 a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro, Art.º 2º).

Este nível educativo, independentemente do modelo curricular adotado pelas equipas educativas, tem objetivos que se situam na promoção do desenvolvimento sócio emocional das crianças, bem como do seu desenvolvimento intelectual e educação para a cidadania, perspetivando a redução do impacto das assimetrias sociais e culturais, garantindo, assim, a igualdade de oportunidades (Vasconcelos, 2000; Serra, 2004). Deve, assim, contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades, bem como, propiciar o desenvolvimento integrado e integral da criança, não negligenciando as especificidades desenvolvimentais, familiares e sociais das crianças incentivando a sua participação ativa na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Sendo que estas práticas educativas devem sempre incentivar o envolvimento e participação das famílias e da comunidade (OCEPE, 1997).

Como é referido por Serra (2004), não devemos entender o nível educativo da Educação Pré-Escolar como sendo uma *continuidade regressiva ou antecedente, relativamente ao ensino básico* (p.75). Corroborando esta ideia, encontra-se na Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a diretiva de que não se pretende que este nível educativo seja uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que, por outro lado, *se prespective no sentido de educação ao longo da vida...* (OCEPE,1997,p.17). Ou seja, é importante que a Educação Pré-Escolar promova *um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes [às crianças] vão ser uteis para continuar a aprender...* (OCEPE,1997,p.93).

Deste modo, cabe ao educador de infância a promoção do *desenvolvimento pessoal e social da criança*, do *respeito pela pluralidade*, da *igualdade de oportunidades*, assim como, fomentar o *desenvolvimento global da criança*, a *expressão e da comunicação*, estimular a *curiosidade e o pensamento crítico*, *proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança*, e ainda, *proceder à despistagem de anomalias no desenvolvimento*, *encaminhamento a criança para um correto acompanhamento e incentivar a participação das famílias e a colaboração com a comunidade* (Lei n.º 5/97, Cap IV, Art.º10º). O significado deste último objetivo, enunciado pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, é amplificado pelas OCEPE quando estas situam a Educação Pré-Escolar como uma continuidade do processo educativo iniciado pela família, com a criança.

Neste seguimento de ideias torna-se fundamental refletir sobre o papel do educador na educação de infância que, segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, *assume-se como um profissional de educação coma a função específica de ensinar* (Anexo II, pt. 2a) devendo promover *aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional* (Anexo I, pt.1) em saberes sociais e éticos, envolvendo ativamente as crianças neste processo de aprendizagem e gestão de currículo. Para além desta dimensão profissional, social e ética, o educador deve ter em conta as dimensões de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e da relação com a comunidade, e ainda, do desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001). O educador deve, assim, *proporcionar oportunidades, (...) colocar o aluno em situação de oportunidade, ou seja, à porta do saber* (Soares, 2000), ajudando as crianças a descobrirem os seus próprios limites e a superarem-nos (Guedes, 2004). O educador deve favorecer a aprendizagem das crianças, servindo de mediador entre a criança e o mundo, atuando, preparando e desenvolvendo atividades que promovam uma interação estimulante entre as crianças, para estas tenham a possibilidade de se desenvolverem de uma forma integrada e integradora. Para isso deve criar situações nas quais ajuda as crianças a resolver os problemas evidenciados através da zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Cabe ainda ao educador a tarefa fulcral de *concebe[r] e desenvolve[r] o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integral* (Decreto-Lei 241/2001, Anexo 1, Cap. II, pt.1). Este profissional de educação deve, também, desenvolver a sua ação educativa construindo um currículo integrado, através da mobilização dos seus conhecimentos e competências. Esta integração torna-se fundamental, uma vez que, *torna o conhecimento mais acessível ou mais significativo* (Beane, 2003, p.97).

Neste sentido, o educador de infância deve organizar a sua ação tendo em consideração todas estas conceções inerentes à Educação Pré-Escolar e à sua docência, devendo atribuir uma intencionalidade educativa à sua ação, que caracteriza a sua intervenção profissional. Para concretizar esse processo deve *passar por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando* (OCEPE,1997, p.25), sendo essas etapas a observação, a planificação, a avaliação, a comunicação e a articulação (OCEPE,1997).

A observação é uma competência que vai sendo desenvolvida e melhorada permitindo preparar *o professor/educador para intervir no real de modo fundamentado, (...) e problematizar* (Estrela, 1994, p.26). Esta aptidão entende-se como

um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros. Realiza-se de acordo com normas pré-definidas e definições operacionais, na tentativa de obter resultados objectivos, isto é, que não variem de observador para observador (Trindade, 2007, p. 39)

O processo de observação pressupõe a definição de objetivos gerais e específicos da observação, sendo que para os alcançar é necessário delimitar o “campo de observação” de forma a definir as estratégias a seguir, a optar pelas formas e meios de observação, assim como, a escolher critérios e unidades de registo dos dados, para que, posteriormente, se proceda a uma análise e tratamento dos dados/informação recolhida (Estrela, 1990).

Este processo permite entender as características das crianças, as suas capacidades, interesses e dificuldades, de modo a conhece-las, de uma forma mais profunda, com o intuito de *adequar o processo educativo às suas necessidades e alargar os seus interesses e a desenvolver as suas potencialidades* (OCEPE,1997,p.25). A observação fundamenta, assim, a planificação e a avaliação, servindo de suporte à intencionalização do processo educativo e à diferenciação pedagógica, sendo necessário, para isso, que ocorra de uma forma contínua e sistemática (OCEPE,1997). Esta observação contínua permite atualizar e completar os dados individuais das crianças com uma intenção formativa (auxilia a criança a aprender melhor) e, deste modo, fazer

balanços periódicos das suas aquisições possibilitando fundamentar decisões e escolher estratégias (Perrenoud, 2000).

Este conhecimento pedagógico, obtido pelo método de observação, possibilitará planejar o processo educativo de forma a promover aprendizagens significativas e diversificadas, ou seja, é através das informações recolhidas através do processo de observação que o educador planifica atividades e projetos adequados às suas necessidades e interesses, assim como relacionadas com os objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem (Decreto-Lei 241/2001). Planificar relaciona-se, então, com a previsão dos acontecimentos e

consiste em utilizar um conjunto de procedimentos mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas acções e actividades previstas de antemão com as quais se pretende alcançar determinados objectivos, tendo em conta a limitação dos recursos (Ander-Egg, 1989, cit por Diogo, s.d, p.4)

No processo de planificação, segundo Diogo (s/d), após traçados os objetivos, é importante selecionar os conteúdos, isto é, os conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores que serão trabalhados com as crianças para consubstanciar os objetivos definidos. A planificação constitui, assim, um guia que conduz as situações educativas levando a que a ação planeada seja *melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades de constante improviso* (Arends, 1995, p. 47).

Para desenvolver uma planificação baseada nos pressupostos teóricos conhecidos e nas constatações retiradas da observação de modo a que esse processo seja coeso e fundamentado o educador necessita de refletir *sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização* (OCEPE, 1997, p. 26). Deste modo, o educador deve planificar *a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo* (Decreto-Lei 241/2001, Anexo 1, Cap.II, pt. 3c). Cabe, ainda, educador planejar e executar *de forma pró-ativa diversas abordagens ao contudo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas [das crianças/alunos]* (Tomlinson,2008, p. 20) perspetivando uma diferenciação pedagógica.

Para que esta diferenciação pedagógica responda às necessidades manifestadas pelas crianças é necessário que o educador percecione que existem vários tipos de inteligências – Linguística; Lógico-matemático; Visual-espacial; Cinestésica; Musical; Interpessoal; Intrapessoal - e de aprendizagens - *Estilo ativo; Estilo reflexivo; Estilo teórico; Estilo*

pragmático (Alonso, Gallego e Honey, 1997, cit por Resendes e soares, 2002). Os educadores devem ter em consideração que as crianças, mesmo estando na mesma faixa etária, podem encontrar-se em diferentes momentos de desenvolvimento e que esse desenvolvimento pode diferenciar de área para área. Contudo é necessário compreender que destas diferenças podem advir vantagens para as crianças, como se justifica pelo facto de *a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem* (OCEPE,1997, p. 35). Cabe então ao educador fomentar esta troca de saberes potenciando o processo de aprendizagens desenvolvido pelas crianças.

Como já foi referido, a reflexão sustenta parte do processo de planificação, e é também, um elemento fundamental para o desenvolvimento de todas as componentes das práticas educativas, deste modo, torna-se fundamental esmiuçar o conceito de reflexão. A reflexão pode entender-se como *um pensamento sério e austero distante da ação, com conotações próximas da meditação e introspecção* (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 2). De acordo com Schön (1987, cit por Oliveira & Serrazina, 2002), existem três níveis de reflexão, *a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção*. A primeira desenvolve-se durante a ação, a segunda depois dos acontecimentos, tendo, assim, ambas um carácter reativo e retrospectivo. Por outro lado, a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que está *orientada para a acção futura, [sendo] uma reflexão proactiva* (Oliveira & Serrazina, 2002, p.3). A reflexão é um processo que ocorre constantemente nas práticas do educador de infância, uma vez que, *a reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos* (OCEPE,1997, p. 93). A reflexão é ainda uma forma de progressão na prática educativa desenvolvida na medida em que é entendida *como um modo possível dos profissionais de educação interrogarem as suas práticas de ensino (...) [proporcionando aos educadores] oportunidades para o seu desenvolvimento* (Oliveira & Serrazina, 2002, p.1). No mesmo seguimento de ideias, Dewey, refere-se à reflexão como tendo a finalidade de *prover o professor [educador] de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações [problemáticas]* (cit. por Doringon e Romanowski, s.d., p.4). Na mesma ordem de ideias, Schön visualizou a reflexão como uma forma de *fornecer ao professor [educador] informação correta e autêntica sobre sua ação, as razões para sua ação e as consequências desta* (cit. por Doringon e Romanowski, s.d., p.9).

Uma outra componente fulcral para o processo de educação é a avaliação, quer das ações desenvolvidas pelo educador quer das aprendizagens das crianças. É necessário que o educador avalie, *numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos*

adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo (Decreto-Lei 241/2001, Anexo 1, Cap.II, pt. 3e). A avaliação na Educação Pré-Escolar

assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011)

Importa, deste modo, definir a avaliação formativa como *um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção (...) numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação* (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011). Por outro lado, possibilita

conhecer a criança e o seu contexto, numa perspectiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007)

A avaliação torna-se assim, num elemento fundamental para regular a prática educativa visando a eficácia das respostas educativas devendo estar adequada às especificidades da Educação Pré-Escolar. Este processo permite uma recolha de informação e a sua consequente análise possibilita, por sua vez, a consciencialização da ação educativa permitindo a sua adequação às necessidades individuais e grupais das crianças promovendo a qualidade das aprendizagens, assim como, a igualdade e equidade das mesmas (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 & Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011). Deste modo, o educador deve avaliar o processo, uma vez que, *permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender* (OCEPE, 1997, p.93). Por outro lado deve, também, avaliar os efeitos na medida em que *possibilita ao educador saber se e como o processo educativo contribui para o desenvolvimento e aprendizagem (...) permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos* (OCEPE,1997, p.94)

Uma excelente forma de realizar a avaliação das opções educativas é através da reflexão proactiva, na medida em que a reflexão *pode abrir novas possibilidades para a acção e pode conduzir a melhoramentos naquilo que [se] faz. A reflexão pode potenciar a transformação...* (Oliveira & Serrazina, 2002, p.10). Uma prática baseada na reflexão, isto é, reflexiva, *proporciona aos professores [educador] oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes* (Oliveira & Serrazina, 2002,

p.9). Sendo o educador um profissional reflexivo desenvolve a *sua prática com base na sua própria investigação-ação dentro de um contexto escolar ou sala de aula, essa prática é sustentada por teorias da educação com as quais o professor mantém uma perspectiva crítica* (Doringon e Romanowski, s.d., p.10).

Para Arends (1995), *a investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem.*

A investigação-ação, segundo Ribeiro (2006),

é uma forma de indagação autorreflexiva [que leva a reconsiderar todas as ações], é também sistemática e colaborativa, remete para modos de investigação sobre a ação que potencializam a autoformação dos seus participantes e a construção de um saber de cariz emancipatório, que só uma praxis crítica, permite, porque é informada e compreendida como uma ação social transformadora.

Esta permite estabelecer uma dialética entre teoria e prática, na medida em que o praticante torna-se investigador que está envolvido na prática, ajudando o sujeito a refletir sobre si e sobre a sua ação. Deste modo, deve-se entender a praxis como *conjunto de hechos estratégicos para llevar a la práctica los principios de procedimiento de la enseñanza(...)* (Elliott,1993, p.30). Esta forma de investigação qualitativa deve ser entendida como uma busca de saberes possibilitando a mudança e o esclarecimento de decisões sobre a ação, isto é, permite esmiuçar a ação de uma forma retrospectiva. Neste sentido, torna-se fundamental possuir um bom quadro teórico que possibilite a ação e a reflexão de modo fundamentado na prática, sendo, desta forma, profícuo que o docente invista na sua formação contínua, orientada para a *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* (Decreto-lei nº240/2001, Anexo V). A investigação-ação pode ser utilizada como uma estratégia de formação dos profissionais de educação visto que facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação.

Esta forma de investigação desenvolve-se em ciclos de investigação-ação que se baseiam na ação-reflexão-ação permitindo, através das evidências retiradas, regular a ação docente, uma vez que, *os resultados da reflexão [são] transformados em praxis e esta, por sua vez, [origina] novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação* (Azevedo,2009, p. 69). Deste modo, a potencialidade da investigação-ação prende-se com a relação entre a ação e a reflexão, sendo assim, *uma estratégia de formação reflexiva, porque permite ao professor regular continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica* (Azevedo,2009, p.69). Nestes ciclos de investigação-ação, observam-se um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua,

numa sequência de planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). É este conjunto de procedimentos que, realizados de forma circular, dará início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva que levarão à promoção de uma continuidade educativa.

De uma forma geral, é plausível referir que a investigação-ação é uma metodologia de investigação *orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da acção* (Jaume Trilla, 1998 & Elliott, 1996, citados por Fernandes, s/d, p.7). E ainda que, a reflexão é o cerne desta metodologia e deve ter evidências nas práticas desenvolvidas, sendo que, o objeto sobre o qual refletimos deve também emergir dessas práticas, isto é, deve surgir da observação. Este é um processo metódico de aprendizagem orientado para a *praxis*, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada (Fernandes, s/d, p.7).

O educador deve, assim, basear sempre o seu trabalho numa *práxis* da participação, tornando-se num profissional reflexivo que fecunda as suas práticas nas teorias e nos valores, questionando a sua ação promovendo uma reflexão que levará à reinstituição dessa ação, durante todo o processo (Oliveira-Formosinho, 2007). Como forma de concretizar uma *práxis* pedagógica surgem os modelos pedagógicos, na medida em que, se baseiam *num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para o pensar antes da acção, ma acção e sobre a acção* (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34). Neste sentido, os modelos curriculares constituem-se como orientações para a prática educacional. Pode-se então dizer que este modelos curriculares auxiliam a ação educativa e a reflexão sobre a prática, na medida em que,

os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo dos objetivos e dos métodos do ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo (...) [educativo]. Consubstanciam uma visão sistémica da educação, são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática (Formosinho, 2007, p.11)

Estes modelos situam-se ao nível do processo ensino-aprendizagem explicitando *orientações para a práxis pedagógica quotidiana nas suas várias dimensões curriculares* (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.34) Consecutivamente, a adoção de um modelo pedagógico pelos educadores de infância deve ser entendido como um fator de sustentação da sua praxis.

Neste sentido serão aqui abordados alguns modelos curriculares que possuem metodologias de carácter mais específico, como é o caso do *High-Scope*, do Reggio Emilia e do Movimento de Escola Moderna (MEM), e um que apresenta uma metodologia de carácter mais

geral que é a pedagogia por projeto, sem que a sua ordem refira qualquer tipo de importância ou relevância.

Relativamente ao currículo *High-Scope*, Oliveira-Formosinho (2007b) defende que este representa *uma construção progressiva de conhecimento sobre a Educação Pré-Escolar, através da acção e da reflexão sobre a acção, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da acção educativa* (p.55). Este modelo aposta na aprendizagem pela ação, uma vez que nele,

as crianças são encaradas como agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo, enquanto transformam as suas ideias e interações em sequencias lógicas e intuitivas de pensamento e acção. Desta forma elas aprendem conceitos formam ideias e criam os seus próprios símbolos (...) O adulto, enquanto observado-participante, torna possível à criança estar envolvida em experiências intrinsecamente interessantes... (Maia, 2008, p, 35)

Desta forma, segundo Spodek e Brown (2002, cit por Maia 2008), são as crianças que constroem o conhecimento através da sua interação com o meio que as rodeias e, por isso, as mesmas devem estar ativamente envolvidas na aprendizagem. Esta aprendizagem pela ação implica, de acordo com Hohmann e Weikart (2004), quatro elementos críticos: a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca, invenção e produção, e por fim, a resolução de problemas. Estes autores defendem que os erros cometidos pelas crianças fornecem informação sendo assim, propícios ao sucesso. Deste modo, as crianças são incentivadas a refletir sobre as suas ações, planeando o que irão fazer a seguir, com o intuito de desenvolver a capacidade de decisão das crianças. Ao atribuírem às crianças a possibilidade de escolher e decidir atribuem grande enfoque à construção da autonomia das crianças permitindo a *aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência (...) enquanto oportunidade de escolha e responsabilização* (OCEPE, 1997,p.53). Os conteúdos, neste modelo, são trabalhados através das experiências-chave que se prendem com *uma série de descrições de acções (...) que as crianças mais novas encontram repetidamente no curso natural das suas vidas diárias* (Maia, 2008, p. 36). As experiências-chave envolvem o processo de planear-fazer-rever, no qual as crianças expressam as suas intenções de ações e refletem sobre essas começando a desenvolver uma consciência de intenção e propósito, entendendo que o processo de planificação lhe permite controlar as suas ações dando-lhes sentido próprio (Maia, 2008). Este tipo de currículo fornece às crianças o poder de seguirem os seus próprios interesses de forma intencional e criativa, uma vez que, estimula a iniciativa das crianças. Pode-se, assim, referir que este modelo curricular apresenta cinco princípios básicos que constituem o enquadramento da abordagem *High-Scope* e que o educador deve ter em conta na sua *práxis*: a aprendizagem pela ação, a interação positiva

entre adulto e criança (baseadas em encorajamento e no incentivo para a resolução de problemas), o contexto de aprendizagem agradável, as rotinas diárias consistentes (com relevo para o momento de planificação-ação-reflexão) e a avaliação das crianças (baseada no trabalho em equipa, nos registos ilustrativos diários e no planeamento diário) (Hohmann e Weikart, 2004).

O modelo curricular de Reggio Emilia é caracterizado por não estabelecer metas específicas para cada atividade desenvolvida pelas crianças. Assim como o currículo *High-Scope*, este atribui à criança o papel ativo na construção do seu conhecimento atribuindo o objetivo do ensino às condições de aprendizagens. Do mesmo modo, vai ao encontro do *High-Scope* quando defende que a aquisição de conhecimento é efetuada através da ação devendo ser acompanhada de planeamento e de desenvolvimento da capacidade de abstração, por parte das crianças. Neste processo o adulto não deve atuar como facilitador mas como estimulador, encorajador, cooperando com as crianças (Maia,2008). Na pedagogia de Reggio Emilia é dada elevada importância às relações, às interações e à comunicação entre todos os protagonistas do processo educativo (crianças, educadores, pais e comunidade). Deste modo, pode ser entendida como uma “pedagogia das relações” na medida em que

ênfatisa o conhecimento que se constrói nas interações. As relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos são relações de reciprocidade, respeito mútuo, onde as crianças, os professores[educadores] e os pais convivem como fontes recíprocas de informação e de recursos (Lino, 2007, p. 102).

Neste âmbito da pedagogia, as relações e interações entre adulto-criança adquirem um papel importante na ação educativa dando-se relevância à pedagogia de escuta. Neste modelo a criança é entendida como *ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente e criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura* (Lino,2007, p.109-110), deste modo, o educador deve escuta-la com o intuito de *observar-documentar-interpretar* (Rinaldi,1998b, cit por Lino,2007,p. 110). Neste modelo curricular a escuta significa *escutar as cem, mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressarmos e comunicarmos...* (Rinaldi,2006, cit por Lino,2007,p. 110), ou seja, escutar significa valorizar e legitimar as mensagens de quem comunica. Assim, esta pedagogia tenta *promove[r] a aprendizagem individual e a aprendizagem do grupo através da partilha, negociação e colaboração que se estabelece nas interações entre pares e entre crianças e adulto* (Lino, 2007,p.110).

Relativamente ao currículo defendido pelo MEM este valoriza *...uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sócio-centrada, radicada na herança sócio-cultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos* (Niza, 2007, p.125).

Este modelo concebe a escola como uma comunidade de partilha de experiências culturais da vida real de cada um e dos conhecimentos herdados, assim sendo, vê como finalidades educativas *a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais [e] a reconstrução cooperada da cultura* (Niza,2007, p.127). São estas finalidades educativas que dão sentido ao ato educativo, e através das quais

os alunos [crianças], com a colaboração do educador, reconstituem, através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes científicos e culturais

Deste modo, a apropriação dos conhecimentos é efetuada através da vivência dos processos da sua construção permitindo clarificar os saberes acelerando e consolidando a internalização dos conhecimentos e das práticas sociais. Decorrentes das finalidades acima enunciadas surgem setes princípios que devem estruturar a ação educativa e que se prendem com, *os meios pedagógicos [que] veiculam, em si, os fins democráticos da educação*"; *“a actividade escolar, enquanto contrato social e educativo; a prática democrática da organização partilhada por todos; os processos de trabalho escolar [que] reproduzem os processos sociais autênticos; a informação [que partilha-se] através de circuitos sistemáticos de comunicação; as práticas escolares [que] darão sentido social imediato às aprendizagens das crianças; e os alunos [que] intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula «actores» comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos* (Niza, 2007, p.128-130). O MEM valoriza um ambiente estimulante da sala, na qual as paredes devem ser utilizadas como expositores permanentes das produções das crianças e onde devem encontrar os mapas de registo que ajudem as crianças a planificar o seu dia e a gestão das atividades, este conjunto de mapas deve ser entendido como *um conjunto de instrumentos de monitorarem da acção educativa* (Niza,2007, p. 133)

Por último importa analisar a pedagogia por projeto, nesse sentido importa definir o projeto como

uma investigação aprofundada de um tópico sobre o qual se quer aprender mais[...].A característica base de um projeto é o facto de a investigação ser apontada deliberadamente para a procura de respostas a questões colocadas pelos professor ou pelas crianças (Katz,1994, cit por Maia,2008, p.48)

Mas, esta metodologia deve ser aplicada aos aspetos mais informais do currículo das crianças mais jovens.

Neste sentido Vasconcelos (1998,) afirma que

em pedagogia de projecto, o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto. Integra a criança, na sua rede de interações, as quais incluem a família, mas também o educador e o seu contexto, numa perspectiva integradora. Inclui também a multiplicidade dos níveis a que se processa o desenvolvimento da criança (p. 134).

Na perspetiva de Leite, Malpique e Santos (1989, cit por Vasconcelos, 1998) o trabalho de projeto é uma

metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social (p.131)

Para o desenvolvimento dos projetos, Kilpatrick define quatro passos vitais, sendo a fase I, a definição do problema, na qual *as crianças fazem perguntas, questionam* (Vasconcelos, 1998, p.139), partilhando com o adulto os seus conhecimentos sendo que este os ajuda a formular ideias, estratégias e a elaborar uma rede (Katz e Chard, 1997, cit por Vasconcelos,1998) de ideias. Na fase II, designada por planificação e lançamento do trabalho, é importante que as crianças prevejam o caminho a seguir definindo-o, para isso, dividem-se tarefas organizam-se ideias e levantam-se os recursos necessários/existentes. Na fase III, na Execução, as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, registando, selecionando e organizando a informação. Por último a fase IV, na Avaliação/Divulgação, as crianças avaliam o trabalho desenvolvido, ou seja, *a qualidade... a interação... e o conhecimento adquirido* (Maia,2008) e devem também divulgar o saber adquirido de uma forma compreensível a todos, esta divulgação pode ser feita recorrendo à expressão dramática, a registos gráficos, a maquetes livros, entre outros (Vasconcelos 1998, Maia 2008). Ao aplicar este tipo de metodologia o educador disponibiliza diferentes níveis de aprendizagem às crianças proporcionando-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento, na medida em que, *com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes, isto é, capazes de saber fazer em acção* (Vasconcelos et al, 2012, p. 12-13). Pode-se então concluir que pelo uso da metodologia de projeto a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento (Vygotsky, 1978, Vasconcelos et al, 2012, p. 10)

Segundo Spodek e Brown (2002, citados por Maia 2008), estes modelos baseiam-se em teorias de aprendizagem ou de desenvolvimento, existindo uma linha base em todos eles fundamentada no construtivismo. Neste sentido torna-se fundamental analisar a conceção construtivista da aprendizagem e do ensino. Segundo Solé e Coll (2011) segundo esta conceção aprende-se quando se é capaz de elaborar uma representação pessoal sobre o objeto da realidade

ou o conteúdo que pretendemos aprender. Importa ainda referir que a imagem do construtivismo de Piaget está relacionada com os três mecanismos, assimilação, acomodação e equilíbrio que gerem a construção do conhecimento, neste sentido, *não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas à integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuíamos* (Solé & Coll, 2011, p.20) levando, deste modo, à construção de aprendizagens significativas.

Para que estas aprendizagens sejam desenvolvidas pelas crianças é necessário ter em conta os diversos elementos constituintes do ambiente educativo assim como a influência que exercem sobre esse processo. É necessário ter em atenção que o grupo pode estar organizado de diversas formas sendo que cada uma delas apresenta as suas vantagens, cabendo ao educador a escolha da mais indicada para a atividade em específico. Se por um lado as atividades desenvolvidas apresentam uma mais-valia uma vez que *apoia-se nos talentos das crianças; proporciona às crianças o acesso a materiais e experiências que, de outra forma, poderão não experimentar; fornece às crianças contactos e interações com colegas, de um aforma regular; permite aos adultos observar e interagir com o mesmo grupo de crianças;[e]permite aos adultos treinar estratégias de apoio num contexto estável* (Hohmann e Weikart, 2011, p. 379). O trabalho em pequeno grupo é um momento no qual *as crianças têm a oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum* (OCEPE, 1997, p. 35). Por outro lado, o tempo passado em grande grupo *dá às crianças um reportório de experiências comuns; constrói um sentido comunitário; encoraja a pertença ao grupo e a liderança [e] propicia às crianças experiências de resolução de problemas* (Hohmann e Weikart, 2011, p. 409).

No mesmo seguimento, ou seja, perspetivando o desenvolvimento integrado e integrador das crianças, é necessário que a organização do espaço obedeça a regras de modo a responder às suas necessidades de desenvolvimento. Na organização estabelecida é necessário ter em conta a necessidade de autonomia para o desenvolvimento das crianças, neste sentido estas necessitam de compreender *como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar* (OCEPE, 1997, p. 38). Os recursos que se encontram distribuídos pelo espaço devem obedecer a critérios de qualidade demonstrando tais como, *variedade, funcionalidade, durabilidade segurança e valor estético* (OCEPE,1997, p. 38) de modo a responder às necessidades das crianças.

Uma outra componente organizacional do ambiente educativo é o tempo, esta componente é organizada de acordo com um dado ritmo de acordo com o tipo de atividades planeadas e com a sua intencionalidade educativa possibilitando *oportunidades de aprendizagem*

diversificadas (OCEPE,1997, p.40). Nela têm influência as propostas do educador mas também as das crianças que se devem adequar às características do grupo e às necessidades de cada crianças (OCEPE, 1997).

Para que os profissionais de educação aprimorem e desenvolvam as suas práticas existem uma serie de instrumentos que podem ser construídos e que foram utilizados no âmbito da prática profissional supervisionada. Estes instrumentos, como os diários de formação, e as narrativas quer individuais quer colaborativas e os guiões de pré-observação, são uma mais-valia para na medida em que permitem fomentar a evolução da ação pedagógica melhorando os processos de educação e formação, despoletando o desenvolvimento profissional. É devido aos seu cariz reflexivo que todos estes instrumentos demonstram ser profícuos para os profissionais de educação, uma vez que todos eles potenciam o *desenvolvimento profissional* na medida em que são *uma estratégia potenciadora da orientação e transformação de práticas* (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44).

Capítulo 2. Caracterização geral da instituição de estágio

O momento de prática pedagógica supervisionada – estágio, desenvolveu-se no Jardim-de-infância (JI) da Rua de Angola localizado na freguesia de Aldoar, que pertence ao concelho do Porto, possuindo uma área de 2,67 km² com cerca de 14 000 habitantes (segundo os censos de 2011) sendo que a população residente é de 12 834 habitantes.

O jardim-de-infância da Rua de Angola pertence ao Agrupamento de Escolas Manuel de Oliveira, de acordo com o instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, uma vez que *o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino* (Secção II, Artigo 6º). Assim, este agrupamento tem como sede a E.B. 2/3 Manuel de Oliveira, situado na Freguesia Aldoar e agrega três estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e quatro do 1ºCiclo, nomeadamente a EB1/ JI da Vilarinha, EB1 Fonte da Moura, EB1 da Ponte, JI Rua de Angola e EB1/JI António Aroso.

A freguesia de Aldoar, de acordo com o Projeto educativo de agrupamento (P.E.A.), contém várias instituições e valências de apoio à comunidade, esta *continua, porém, a debater-se com problemas de pobreza e exclusão social [apesar de todo] o trabalho de integração, reinserção e combate à marginalidade* (P.E.A., 2009). Esta é uma freguesia que evidencia um elevado *“contraste populacional (...), verificando-se uma clivagem sociocultural que, no entanto, tem vindo a diluir-se progressivamente [no entanto, esta] situação reflete-se acentuadamente nas escolas da freguesia”* (P.E.A., 2009). Com o intuito de combater estas entraves foram definidos que no PEA que no Projeto Curricular de Agrupamento objetivos gerais que foram definidos de acordo com o meio envolvente, social, económico, laboral e cultural do agrupamento, sendo esses, *Prevenir o insucesso escolar e promover a qualidade do sucesso; Prevenir o absentismo promovendo uma ligação positiva escola-família e Promover uma cultura multi e interdisciplinar de resolução de problemas de indisciplina.*

Relativamente ao JI Rua de Angola pode-se referir que o edifício foi construído em 1978, mas em 1992 teve as últimas obras de renovação. Beneficia de uma área total do lote de 918m², dos quais 504m² são de área coberta tendo estes uma área útil de 387 m², no entanto, apenas 200m² são destinados à área didática.

Na presente instituição o espaço é partilhado entre a valência de Educação Pré-Escolar em paralelo com a componente de apoio à família e a de atividades de tempos livres (ATL). Deste modo,

a componente lectiva [é] da responsabilidade do agrupamento de escolas Manuel de Oliveira, [sendo que] à Junta de Freguesia compete a vertente não lectiva. Esta engloba serviço e acompanhamento de refeições, todos os cuidados básicos, várias actividades extracurriculares e todo o serviço de apoio às salas de aula (Junta de Freguesia de Aldoar, 2007).

Apesar de a instituição possuir cinco salas, apenas duas delas se destinam ao jardim-de-infância, para além das salas de atividades existe, ainda, ao dispor destas crianças um refeitório, uma cozinha (que pertence à unidade de apoio à família ao cargo da junta de freguesia) e uma casa de banho adequada à faixa etária das crianças.

O espaço exterior da instituição contém pequenas parcelas de jardim (canteiros) e algumas árvores que fornecem sombra nos dias de sol, este espaço possui, ainda, escorregas, uma casinha e outros materiais do mesmo género. Este espaço, comum às duas valências é partilhado em alguns momentos do dia sendo que as crianças de ambas as valências têm contacto entre si.

A sala onde decorreu a prática profissional supervisionada dispõe de uma área reduzida relativamente ao número de crianças que pode acolher. De acordo com o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto, a área de uma sala de Educação Pré-Escolar deve possuir entre 40m² a 50m², ou seja, permitir que exista pelo menos 2m² para cada criança. No entanto pode-se verificar que a sala não vai ao encontro destas especificações. Contudo a sala possui uma boa iluminação natural, devido à existência de muitas janelas ou artificial, permitindo uma arejamento ou aquecimento da mesma sempre que existir necessidade para tal. É ainda de salientar que o espaço está bem equipado possuindo vários e diversos tipos de materiais didáticos, tanto estruturados como não estruturados, estes materiais encontram-se organizados pelas diversas áreas de interesse existentes na sala.

A principal área da sala onde são realizadas muitas das atividades que envolvem reflexões e partilhas de acontecimentos é a área de acolhimento/reunião em grande grupo. Esta área é também utilizada para a dinamização dos jogos - jogos de encaixe, puzzles, jogos de associação, legos, blocos de madeira, jogos de sequências, jogo do galo, sudoku, etc. - que se encontram na área dos jogos/construções (cf. Figura 1). Anexada a estas áreas encontra-se a área do jogo simbólico que possui mobiliários de quarto e de cozinha, construídos à escala das crianças, com os respetivos utensílios e adereços (cf. Figura 2), esta área devido ao seu conteúdo fomenta momentos de *faz-de-conta* onde as crianças imitam comportamentos e criam as suas próprias encenações.

Existe ainda uma área com mesas (cf. Figura 4) nas quais podem ser realizados alguns dos jogos da área dos jogos e construções e também é o espaço onde podem ser realizadas as

atividades de expressão plástica, para a realização destas existe junto às mesas u armário no qual estão guardados os diversos materiais de apoio como por exemplo lápis de cor, lápis de cera, marcadores, folhas de papel de diferentes tamanhos e gramagens. Ao lado desta área existe um quadro branco no qual as crianças têm oportunidade de se expressar a nível gráfico e ensaiam as primeiras tentativas de escrita (cf. Figura 3).

Na sala encontramos a área das ciências (cf. Figura 5) que, apesar da sua reduzida extensão é alvo de interesse por parte de muitas crianças, nela pode-se encontrar está ímanes, termómetros, lupas, materiais sobre uma experiência de compostagem, vários bichos-da-seda, sendo que estes encontram-se em diversas fases da sua vida. Falta ainda referir a existência da área de leitura e multimédia (cf. Figura 6 e 7), na qual se encontram, um computador e, numa pequena estante, alguns livros referentes a temáticas variadas, tais como, os animais, aos números e a natureza em geral. Esta área é uma das que suscita no grupo uma maior empatia, na medida em que existe um grande gosto por todos os momentos que envolvam a leitura e exploração de histórias. Contudo seria mais vantajoso para todo o grupo se os livros existentes apresentassem uma maior diversidade de gêneros e uma maior diversidade temática de forma a as crianças do grupo pudessem tornar-se *pequenos leitores emergentes* (Mata, 2008, p.88).

A ação educativa para ser promovida necessita de recursos humanos que a desenvolvam e/ou apoiem. Neste sentido, é relevante referir que na sala A do jardim-de-infância de Angola existe uma educadora que está presente na instituição das 9h00 à 12h00 e das 13h30 até às 15h30. Para apoiar a ação da educadora existem na instituições duas assistente operacionais que se revezam no horário, sendo que excetuando o horário de lanche e de almoço apenas esta na instituição uma delas e que deve prestar apoio às duas salas da valência de pré-escolar.

O grupo de crianças é constituído neste momento por 24 crianças (cf. Anexo B 9) divididas em nove elementos do sexo feminino e quinze do sexo masculino, no entanto no momento em que se iniciou o estágio apenas faziam parte do grupo 20 crianças, sendo que as restantes foram-se juntando ao grupo no decorrer do tempo. Estas crianças encontram-se entre os três e os seis anos, encontrando-se todas elas no estágio de desenvolvimento definido por Piaget como estágio pré-operatório. Deste modo é passível referir que o comportamento do grupo é marcado por um egocentrismo cognitivo levando a que as crianças sejam incapazes de *ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio* (Papalia *et al*, 2001, p. 316).

As atividades desenvolvidas pelas crianças contam muitas vezes com o apoio dos parceiros educativos com os quais estabelece uma articulação. Neste sentido, no decorrer do ano letivo a sala A desenvolveu parcerias com diversos colaboradores (cf. Anexo B 10), sendo que as relações estabelecidas por um maior período de tempo realizaram-se com o Parque da Cidade do

Porto, no âmbito da Horta Pedagógica, e que ocorria durante a tarde de quinta-feira ou, posteriormente, durante a manhã e quarta-feira. Existiam também as sessões de expressão musical que ocorriam no Palacete dos Viscondes de Balsemão e que eram organizadas pelo instituto Orff do Porto, estes momentos por sua vez desenrolavam-se durante as manhãs de quinta-feira. As crianças tinham também a oportunidade de beneficiar de um outro tipo de articulação, a articulação com a biblioteca da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico Fonte da Moura, na qual eram apresentados e explorados livros em atividades orientadas ou livres, esta atividade que inicialmente ocorria nas manhãs de segunda-feira, passou a desenvolver-se nas manhãs de sexta-feira.

Como se pode verificar as rotinas destas crianças previam muitas saídas para o exterior da instituição, mas nos dias em que as atividades eram realizadas exclusivamente no espaço do jardim-de-infância da Rua de Angola. Nestes caso as atividades começavam às 9h00 sendo que por volta das 10h/10h30 as crianças dirigiam-se ao refeitório para lancharem os alimentos que traziam de casa, depois de momentos desenvolvido em atividade espontânea no espaço exterior as crianças voltavam à sala de atividades na qual permaneciam até às 12h00, momento em que iam almoçar no refeitório. As atividades orientadas e espontâneas da parte da tarde, ocorriam entre as 13h30 e as 15h30 momento este em que as crianças lanchavam novamente. Nos vários momentos em que as atividades eram desenvolvidas as crianças poderiam estar organizadas das diferentes formas possíveis sendo que umas demonstravam mais preferências para uma organização em pequenos grupos ou individual, e outras preferiam que as atividades fossem desenvolvidas em grande grupo.

Capítulo 3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação

Neste capítulo pretende-se analisar as práticas educativas desenvolvidas no decorrer do estágio de prática pedagógica supervisionada, assim como os resultados obtidos. Esta foi desenvolvida através do trabalho em diáde, conjunto com o meu par pedagógico, e com a educadora A.. O trabalho desenvolvido ocorreu num clima de colaboração que, segundo Hargreaves (1998), se deve entender *como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam* (p. 277). A colaboração desenvolvida entre todos os atores educativos funcionou como um *princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação* (Hargreaves, 1998, p. 277). Na medida em que, no decorrer do tempo esta colaboração possibilitou a constatação e confirmação de todos os princípios estabelecidos por Hargreaves (1998). Neste sentido é possível relatar que o trabalho realizado neste cenário colaborativo permitiu um *apoio moral* elevado por parte do par pedagógico e da educadora cooperante na medida em que fortaleceram a audácia para agir. Para além deste princípio referido possibilitou, também, uma *eficiência acrescida*, uma vez que as atividades desenvolvidas eram coordenadas mutuamente assim como as responsabilidades das mesmas eram partilhadas por todos. No mesmo seguimento, permitiu uma *eficácia melhorada* visto que permitiu que as escolhas realizadas para o desenvolvimento das ações fossem mais arrojadas devido ao apoio existente. Permitiu ainda uma *sobrecarga de trabalho reduzida* visto, na medida em que possibilitou a partilha do trabalho necessário. Por último, é necessário referir que, a *capacidade de reflexão* evoluiu devido à partilha de feedbacks que promoviam a reflexão sobre a prática desenvolvida podendo levar a uma reformulação da mesma, estes momentos revelaram-se *oportunidades de aprendizagem* onde a aprendizagem era realizada quer a partir do par como da educadora cooperante como através da supervisora. Deste modo propiciaram um *aperfeiçoamento contínuo* das práticas desenvolvidas. Esta colaboração é definida como uma *questão de competências [que] pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional* (Perrenoud, 2000, p. 81). Associado a este processo colaborativo desenvolveu-se um trabalho em equipa, no sentido em que a equipa é entendida como *grupo reunido em torno de um projecto comum* (Perrenoud, 2000, p.83). Deste modo, é importante referir que todas as ações desenvolvidas, inerentes ao estágio, tiveram em consideração estas especificações do trabalho em equipa e em colaboração.

Como já foi referido no capítulo um, a investigação ação deve ser a metodologia de eleição de todos os profissionais de educação. Neste sentido, as práticas desenvolvidas no decorrer do estágio profissional envolveram esta estratégia desenvolvida em uma espiral de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação que permitia uma nova planificação (McKernan, 1995 e Ebbutt, 1985, cit por Vieira & Moreira, 2011). Foi o trabalho constituído para cada uma destas etapas da investigação-ação que possibilitaram, como será referido seguidamente o desenvolvimento de diversas competências profissionais.

A prática pedagógica supervisionada desenvolvida teve em conta as fases de intervenção do educador de infância referenciados no Decreto-Lei n.º 241/2001, ou seja desenvolveu processos de observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação.

Deste modo, a ação desenvolvida no jardim-de-infância da Rua de Angola iniciou-se como um processo de observação que por *constitui[r](...)a base do planeamento e da avaliação e [servir]de suporte à intencionalização do processo educativo* (OCEPE, 1997, p.25) ocorreu de uma forma contínua, sistemática naturalista, participante/não participante; participada; intencional, direta, indireta, armada, intermitente, molar e grupais (Trindade, 2007). É fulcral referir que a observação desenvolvida não se centrou apenas na sala de atividades tendo como principal objetivo a observação das crianças e o seu envolvimento na atividades, mas que também englobou o contexto familiar e socio cultural.

Este processo de observação possibilitou a recolha de diversas informações que permitiu *obter resultados objectivos* (Trindade, 2007, p. 39) e, desta forma, possibilitou o início do processo de *avaliação das necessidades a análise da situação* (Diogo, s.d, p.) e consequentemente de planificação das ações. É relevante referir que a avaliação das necessidades envolveu o inventário das necessidades sentidas pelas crianças constituintes do grupo, processo este desenvolvido em colaboração com a educadora A. que através de diálogos informais facultou informações fulcrais para o reconhecimento destas necessidades.

No mesmo sentido, a análise da situação passou pela recolha de *um conjunto de informações relativas [às crianças], às famílias, à [instituição] e à comunidade que a [instituição] serve* (Diogo, s.d, p.1), isto é, informações inerentes ao contexto no qual se iria desenvolver a cooperação, o ambiente educativo e todas as componentes que dele fazem parte. Estas informações tornam-se fulcrais para a ação desenvolvida pelos educadores, uma vez que,

o meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de Educação Pré-Escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – têm também influência, embora indirecta, da educação das crianças (ME/DEB,1997,p.33),

O conjunto de informações daqui retiradas permitiu que, deste modo, fosse possível diagnosticar e estabelecer *prioridades* específicas para a ação que se iria desenvolver futuramente com o grupo em concreto. As informações adquiridas no decorrer da prática pedagógica, através do contínuo processo de observação, possibilitaram, deste modo, *adequar o processo educativo às suas [das crianças] necessidades* (OCEPE, 1997, p.25) permitindo que as atividades desenvolvidas fossem ao encontro das necessidades e interesses evidenciados.

Assim sendo, foram traçados como aspetos prioritários, entendidos como principais necessidades no Projeto Curricular de Grupo (cf. Anexo B 10), o melhoramento do comportamento de todo o grupo de crianças, mais concretamente o seguimento de regras, o desenvolvimento de laços de afetividade respeito e cooperação entre todos os elementos do grupo, neste seguimento foi promovido uma projeto desenvolvido recorrendo à metodologia de trabalho por projeto (Vanconcelos *et al*, 2012) (cf. Anexo B.1.3). Este projeto partiu da constatação, por parte das crianças do grupo em momentos de partilha desenvolvido principalmente em grande grupo, que evidenciaram algum desconforto com a elevada confusão e barulho que constantemente eram vivenciados pelo grupo. O projeto foca, deste modo, preferencialmente a Área da formação pessoal e social, mais especificamente o Domínio: Convivência Democrática / Cidadania e Cooperação. Como mote para o desenvolvimento de todas as atividades envolvidas no projeto foi apresentado ao grupo o David, personagem principal do livro *David vai à escola* de David Shannon da Everest Editora. Decorrente da leitura e exploração do livro o grupo chegou a várias conclusões a primeira delas envolvia-se com a necessidade de se redigirem regras para a sala sendo que no final de estarem todas escritas foi assinado um contrato no qual cada um se comprometia a cumprir as regras discutidas e refletidas por todos os elementos do grupo (cf. Figura 20). Deste modo, devido à participação das crianças na construção das regras elas poderão entendê-las, ao mesmo tempo que se vão apropriando da sua razão de ser e da sua importância para o bem-estar pessoal e social, permitindo que sejam desenvolvidas competências de cidadania.

No seguimento desta atividade, foi proposto ao grupo que aprisionasse o seu *bichinho carpinteiro* numa folha através da sua representação num desenho. Esta demonstrou-se ser uma atividade bastante proveitosa, uma vez que, possibilitou o *desenvolv[imento] [d]a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas* (Lei n.º 4/97, Cap. IV, art.º 10.º), isto é, foi utilizada a expressão plástica, o desenho, como forma de registo e a linguagem oral, para a posterior apresentação e explicação de cada um dos *bichinhos carpinteiros* ao grupo (cf. Figuras 21-23). Esta estratégia de personificar o mau comportamento de cada um demonstrou-se ser uma

forma das crianças se consciencializarem de muitas das atitudes menos positivas que vinham a desenvolver demonstrando-se ser uma mais-valia, em conjunto com a definição das regras da sala, no futuro resultando num melhoramento do comportamento geral do grupo.

Deste modo, e entendendo o comportamento como uma das condições enunciadas nas OCEPE (1997) para o sucesso no 1º CEB, vislumbra-se estas atividades como potenciadoras de aprendizagens fundamentais realizadas pelas crianças ao nível das *regras de convivência* (OCEPE,1997, p. 90). No seguimento das regras da sala o grupo sentiu a necessidade de estabelecer, também, regras para cada uma das áreas disponíveis na sala para que o jogo espontâneo desenvolvido nelas pudesse ocorrer de uma forma mais autónoma sem a intervenção do adulto. Desta forma iniciou-se o trabalho para a promoção da autonomia, visto que *o conhecimento do espaço dos materiais e das atividades possíveis é (...) condição de autonomia* (OCEPE,1997,p.38). Sendo este um outro aspeto prioritário na intervenção com as crianças, uma vez que é entendido pela Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 4/97) como princípio geral da Educação Pré-Escolar o favorecimento *[d]a formação e [d]o desenvolvimento equilibrado da criança (...) como ser autónomo...* (Cap. II, Art.º 2). Deste modo, foram-se propiciando diversos momentos nos quais as crianças poderiam desenvolver e consequente dominar vários *saber-fazer*, assim como, dar ao grupo a possibilidade de explorar os diversos materiais e instrumentos à sua disposição para que os pudessem escolher autonomamente sem que necessitassem de qualquer indicação.

Estes aspetos foram particularmente desenvolvidos na possibilidade de escolhas colocadas às crianças de modo a que estas tomassem decisões e a encontrassem critérios e razões para as suas escolhas, necessidade, esta, evidenciada na maioria das planificações desenvolvidas (cf. Anexo B 1). Foi, ainda, no decorrer das práticas que se iniciou um outro trabalho que potenciou o desenvolvimento da autonomia das crianças do grupo que passava pelo reconhecimento do nome das crianças, na medida em que, este apresenta *sentido afetivo para a criança* (OCEPE,1997,p. 69). As crianças do grupo, maioritariamente, não reconheciam o seu nome, fator este que dificultava algumas tarefas da rotina da sala, como por exemplo a marcação das presenças e a identificação dos trabalhos realizados por cada uma, entre outras. A introdução dos cartões com os nomes e fotografia de cada elemento do grupo (cf. Anexo B 6.1) veio potenciar esta tarefa de reconhecimento e despoletou o desenvolvimento da escrita do nome por parte de algumas crianças. Deste modo, sempre que uma criança precisava/queria escrever o seu nome, qualquer que fosse o motivo, não necessitava de pedir auxílio a um adulto, uma vez que poderiadirigir-se à caixa dos nomes e procurar o seu, através da sua fotografia.

Contudo, no decorrer do processo de observação foi estipulada uma outra prioridade que não se encontrava no PCG, esta envolvia-se com a necessidade de desenvolver com o grupo de crianças momentos de expressão motora com o intuito de fomentar o desenvolvimento da motricidade global de todo o grupo e de competência subjacentes aos jogos e regras da expressão motora. Neste sentido, e entendendo a expressão motora como um domínio que desenvolve o corpo da criança e sendo este *o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem* (OCEPE, 1997, p.58) foram desenvolvidas atividades de expressão motora que envolviam. Estas atividades visaram especialmente jogos de movimento que proporcionaram *ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem* (OCEPE,1997, p.59).

Como se pode constatar nas planificações supracitadas, estas obedeciam a um critério rigoroso para o seu desenvolvimento, que mais uma vez importa referir que era efetuado em contexto de colaboração. Deste modo, inicialmente eram delineadas as necessidades de desenvolvimento, os interesses e os resultados de aprendizagem evidenciados no decorrer do processo de observação e ação desenvolvido sistematicamente com as crianças. Aos responder a estes aspetos de forma mais incisiva possível a ação planificada seria a mais acertada para o grupo de crianças em questão permitindo que esta fosse ao encontro da necessidades e interesses das crianças possibilitando o desenvolvimento de uma ação estruturada que estimulasse o desenvolvimento e promovesse *aprendizagens significativas* (Lei 4/97, Cap. IV, Art.º 10, Objetivo d)) entendendo-as como uma mudança conceptual onde o novo conhecimento é interiorizado adaptando-se o conhecimento já existente.

No seguimento destes aspetos era necessário estabelecer objetivos de desenvolvimento que teriam a intenção de conduzir a prática desenvolvida e possibilitar a avaliação das ações no final da semana de forma a entender se todos os objetivos estabelecidos *à priori* tinham sido desenvolvidos no trabalho realizado com as crianças. Assim, a planificação desenvolvida foi entendida como um guia que conduziu as situações educativas que se *caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, actividades e interações* (Arends, R., 1995, p. 47). Este demonstrou-se um instrumento bastante útil, uma vez que *pressupõe a utilização de um conjunto de procedimentos mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas acções e actividades previstas de antemão, com as quais se pretende alcançar determinados objectivos, tendo em consideração a limitação de recursos* (Ander-Egg, cit. por Fernando Diogo s.d., p.4) e deste modo permite uma redução dos imprevistos. No entanto estes ocorrem, e como se pode verificar pela reflexão em torno da prática vislumbrada no diário de formação (cf. Anexo B 3) existiram várias momentos em que a planificação teve de ser alterada modificando a

sequência de acontecimentos planejados e por vezes suprimindo alguns deles. Entenda-se então a planificação como uma forma de reflexão para a ação futura, ou seja proactiva, que só se consegue refletindo sobre as ações já desenvolvidas e sobre as constatações retiradas da observação.

No decorrer do tempo de estágio foi possível desenvolver as diversas competências inerentes ao processo de planificação e com este desenvolvimento aprimorar e responder de uma forma mais direta às necessidades e interesses das crianças. Devido à nova formatação da base da planificação a ser a construção da primeira planificação suscitou algumas dúvidas nomeadamente na formulação das necessidades e interesses verificados, devido ao reduzido contacto que havia ido desenvolvido com as crianças até aquele momento. No mesmo seguimento, não foi possível na primeira planificação evidenciar resultados de aprendizagem, uma vez que pelo facto de a educadora cooperante não desenvolver uma planificação semanal não foi possível constatar quais os objetivos, necessidade e interesses propostos para a semana antecedente de forma a vislumbrar quais as aprendizagens desenvolvidas. No entanto estas dúvidas foram sendo colmatadas e as planificações aprimoradas. No entanto, este aperfeiçoamento só foi possível através dos feedbacks transmitidos pela supervisora uma vez que estes comentários permitiram *indagar e melhorar a qualidade da acção educativa* (Vieira & Moreira, 2011, p. 11).

Um dos principais desafios impostos pela planificação prende-se com a delineação de objetivos de desenvolvimentos na medida em que estes, constituindo-se como uma *descrição de intenções relativas à aprendizagem e desenvolvimento* (Diogo, s.d, p. 7) das crianças, não podem ser demasiado restritivos e tecnicista. Por outro lado, os objetivos delineados tentaram auxiliar o processo de ação constituindo-se como guias demonstrando as intenções educativas da equipa educativa permitindo clarificá-las e orientar a escolha de estratégias, metodologias, materiais e recursos (Diogo, s.d). No mesmo sentido, os objetivos traçados permitem no final da semana avaliar se as diversas crianças tiveram a possibilidade de desenvolverem as aprendizagens inerentes a cada um dos objetivos. Como se pode constatar pela evolução das planificações (cf. Anexo B 1) este foi um aspeto que aos poucos, e em colaboração, foi desenvolvido e melhorado permitindo adequar cada vez mais os objetivos ao grupo respeitando o seu nível de desenvolvimento.

As planificações construídas em tríade de formação (par de estagiárias e educadora cooperante) permitiam prever a ação de forma a minimizar fracassos potenciando o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças de uma forma integrada e integradora.

Contudo, a planificação não é algo rígido e, por isso, pode ser alterada de forma a responder às necessidades e interesses das crianças evidenciados apenas no momento em que a ação educativa está a ser desenvolvida. Estas alterações ao que tinha sido previamente planificado, demonstraram-se, inicialmente um desafio, na medida em que, devido à falta de experiência no contexto, torna-se complicado responder a exigências para as quais não estamos preparados. No entanto, e refletindo na ação *sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém* (Oliveira & Serrazina, 2002, p.5) foi possível desenvolver competências que agilizavam o processo de reflexão perante os imprevistos que surgissem. Sempre que surgiam estes obstáculos à planificação, as ações desenvolvidas posteriormente tinham sempre o intuito de ir ao encontro dos objetivos traçados *à posteriori*, demonstrando-se assim a importância da sua existência e a sua função enquanto guias da ação.

Muitas das vezes, o que parecia inicialmente um obstáculo demonstrava-se ser uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, um episódio deste género ocorreu aquando da chegada das estagiárias à instituição verificando-se que na sala não existia a habitual folha onde se encontrava o mapa de presenças. Deste modo foi promovido um processo que, decorrente das observações realizadas e consequentes reflexões advindas dessa observação, permitia responder a uma necessidade do grupo na medida em que as crianças não entendiam a dinâmica do preenchimento de uma tabela de dupla entrada. Sendo assim, e para que todas pudessem entender essa dinâmica e compreender os aspetos inerentes ao preenchimento do mapa de presenças assim como verificar a sua importância, foram desenvolvidas várias discussões e reflexões sobre a melhor forma de construir o novo mapa de presenças. Neste sentido foram colocadas diversas questões sobre o formato que o novo quadro poderia ter, quais os elementos que seriam importantes estarem presentes neste novo mapa, entre outros como se pode verificar nas reflexões efetuadas no diário de formação (Anexo B3 – 11 de abril de 2012)

Como se pode constatar neste fragmento, o que à primeira vista podia ser entendido como um obstáculo ao normal desenvolvimento das atividades planeadas possibilitou uma experiência extremamente potenciadora para o desenvolvimento de capacidades fulcrais para as crianças. O processo desenvolvido na construção do mapa de presenças ocorreu mais rapidamente do que habitualmente acontece uma vez que as crianças já tinham presentes algumas noções de como se esperava que fosse um mapa de presenças. O processo de marcação das presenças, inicialmente, não apresentava nenhum critério organizacional (cf. Figura 12), o que gerou nas crianças mais velhas e que já contactavam com o antigo quadro de presenças há mais tempo, a necessidade de estabelecer formas de organização, ou seja, a existência de linhas que delimitavam o espaço para cada um marcar a sua presença. Posteriormente foi levantada a questão da importância da divisão

das presenças pelos dias da semana de modo a que fosse possível verificar as presenças de determinado dia e deste modo as crianças entenderam a necessidade de existirem os dias da semana no mapa de presenças (cf. Figura 13). O desenvolvimento do trabalho em torno desta construção do mapa de presenças, desde a raiz, permitiu que as crianças comessem a compreender a dinâmica inerente à leitura e preenchimento de uma tabela de dupla entrada, assim como, possibilitou verificar quem está e quem falta permitindo *contribuir para aprendizagens matemáticas, para a construção da noção de tempo e facilitar a identificação de palavras, ligando-se também ao reconhecimento da escrita* (OCEPE, 1997, p. 38). É ainda de salientar que o momento de marcação de presenças desenvolvido a partir deste momento possibilitou *a [resolução] de problemas intrincados ao mesmo tempo que [promoveu] a interação do grupo, o apoio entre pares e um diálogo vivo* (Vasconcelos, 1997, p. 123). Para além disto, tornou possível outras aprendizagens, comprovando o que é defendido por Vasconcelos (1997) quando refere que *o registo das presenças é também uma maneira de desenvolver outras atividades ou jogos* (Vasconcelos, 1997, p.124). Deste modo, permitiu desenvolver capacidade nas crianças relacionadas com a denominação e sequencialização dos dias da semana assim como o reconhecimento das cores, tudo isto através de projetos que surgiram em articulação com o quadro de presenças, mais especificamente a atribuição em grande grupo de uma cor a cada um dos dias da semana (cf. Figura 14).

Um outro desafio resultante da planificação prendia-se com a organização e gestão do tempo para que todas as atividades pudessem ter o seu devido lugar sempre respeitando os princípios da regularidade e de flexibilidade. Inicialmente demonstrou-se difícil conseguir adaptar todas as atividades planificadas com os diferentes tempos de ação das crianças conjugados com os horários que deveriam cumprir, mais especificamente os horários de lanches e de almoço. Por vezes era complicado, por exemplo, desenvolver o momento de acolhimento das crianças mais dinâmico, como muitas vezes foi sugerido pela supervisora, sem que as atividades propostas se desenvolvessem até ao horário do lanche da manhã. Contudo e com a reflexão, ação, nova reflexão e posterior ação, desenvolvendo uma metodologia de investigação-ação, foi possível melhorar alguns aspetos inerentes a esta competência que todos os educadores devem possuir (cf. Anexo B 7). Esta reflexão era desenvolvida muitas vezes em conjunto com o par pedagógico e/ou com a educadora, mas, também, individualmente nos momentos de construção do diário individual de formação (Anexo B 3). Este diário foi sempre entendido como um *espaço narrativo dos pensamentos* (Zabalza, 1994, p. 91), nele era desenvolvido um trabalho reflexivo que servia para a clarificação de ideias que potencia o desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas educativas.

No decorrer das planificações é possível verificar que uma atividade envolvia todas as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, ou seja, foram planificadas e desenvolvidas sempre de uma forma articulada. Entende-se a importância dada a este aspeto quando verificamos que as áreas de conteúdo não devem ser consideradas *estanques a serem abordados separadamente* (OCEPE, 1997, p.48), uma vez que *a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos* (OCEPE,1997, p.48). Em todas as atividades desenvolvidas, apesar de existir o predomínio de uma área de conteúdo, eram, também, ressaltados conteúdos de todas as outras áreas tendo em vista uma *perspectiva globalizante* (OCEPE, 1997, p. 49). Pode-se entender assim que existiu a *escolha de uma “entrada” por uma área ou domínio para chegar a todos os outros* (OCEPE, 1997, p.50) permitindo a articulação e abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma promovendo um processo flexível de aprendizagem que faça sentido para a criança (OCEPE, 1997). Uma das atividades desenvolvidas na qual foi possível observar uma maior articulação de conteúdos das diferentes áreas envolvia a confeção de biscoitos seguindo uma receita (cf. Figuras 8-11). No decorrer desta atividade as crianças tiveram de efetuar a leitura da receita – domínio da expressão oral e abordagem à escrita – entender a necessidade de lavar as mãos para a realização da receita – área da formação pessoal e social e área do conhecimento do mundo – medir/contar a quantidade de ingredientes necessários – domínio da matemática – identificar esses ingredientes e refletir sobre a sua origem – área do conhecimento do mundo – amassar e formas os biscoitos – domínio da expressão plástica. Como se pode verificar numa só atividade podem estar presentes conteúdos de todas as áreas transformando, assim, as atividades em experiências mais ricas e potenciadoras de uma aprendizagem mais significativas por parte das crianças.

Este processo de aprendizagem, desenvolvido com o grupo de crianças, promoveu especialmente a aprendizagem pela ação como já estava previsto no PCG (Anexo B 10), na medida em que as ações desenvolvidas fomentavam a manipulação dos objetos pelas crianças levando-as a usar *os seus corpos e todos os sentidos para descobrir coisas sobre esses objetos* (Hohmann & Weikart, 2004, p.22). Assim sendo, ao contactarem diretamente com os objetos as crianças poderiam explorá-los, fazendo descobertas e construindo novos conhecimentos e desenvolvendo aqueles adquiridos anteriormente. Contudo, não implica que a criança esteja sozinha nestes momentos, pelo contrário, junto a ela encontravam-se sempre adultos que conduziam as ações desenvolvidas encaminhando a ação. Os adultos presentes na sala eram encarados como *apoiantes das crianças em ação* (Hohmann & Weikart, 2004). Este apoio foi proporcionado através

da organização do ambiente e das rotinas destinados à aprendizagem através da ação; do estabelecimento de um clima de interação social positivo; do encorajamento de ações intencionais, da resolução de problemas e da reflexão verbal por parte das crianças; da observação e da interpretação das ações de cada criança (...); do planeamento de experiências que sejam alicerçadas nas ações e interesses das crianças (Hohmann & Weikart, 2004, p.27).

As ações desenvolvidas pela equipa educativa da sala, tais como a construção de uma história na qual as crianças teriam de escolher o enredo, as personagens principais e os espaços (cf. Anexo B 1.8), a escolha dos materiais para a construção dos cenários e adereços para a dramatização da história criada (cf. Anexo B 1.9), permitiram fornecer às crianças uma constante possibilidade de escolha fomentando, mais uma vez, a construção de autonomia pelas crianças. Pode-se, então, referir que a pedagogia desenvolvida baseava-se numa perspetiva construtivista, uma vez que as crianças tinham um papel ativo na construção do seu conhecimento, e ainda que esta construção ocorreu progressivamente em interação com o meio envolvente. A realização de aprendizagens pela ação, devido ao facto de envolver um contacto mais direto com os materiais despoleta nas crianças uma maior motivação para essa construção de saberes. A motivação quando é intrínseca à criança promove um *ímpeto de aprender [que] surge, claramente, de dentro da criança (...)* [levando-a] à *exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões* (Hohmann & Weikart, 2004, p.23).

Para que a aprendizagem pudesse ocorrer através da ação foi necessário ter em conta alguns aspetos importantes inerentes a este modo de aprendizagem, um deles envolve a organização do ambiente educativo.

O espaço físico ao constituir um elemento fulcral no desenvolvimento das atividades pelas crianças influencia a forma como essas mesmas atividades se desenrolam. No entanto aquando do início do estágio foi possível verificar que a sala de atividades destinada ao grupo não possuía o espaço necessário a que as atividades orientadas e espontâneas se desenvolvessem de uma forma dinâmica e fluida. A falta de espaço originava conflitos entre as crianças levando a uma maior tendência para a criação de desordem, constatando-se também que, por vezes, a forma como estava organizada a sala era um entrave ao desenvolvimento de certos momentos.

Deste modo, foi projetada uma mudança na organização da sala tentando dar resposta a alguns dos muitos entraves que esta lacuna na organização dos materiais da sala constituía, tornando-a mais atraente para as crianças e que a disposição dos materiais tornasse possível às crianças encontrar facilmente os materiais e no final permitisse a sua correta arrumação. Deste modo foi planeada uma discussão e reflexão com as crianças para entender quais os seus

sentimentos em relação ao espaço da sala e à sua organização. A principal falha identificada pelo grupo foi a falta de espaço, deste modo foi projetada uma nova planta da sala pelas crianças (cf. Figuras 15-17), sendo que os adultos presentes apenas orientaram o registo das mudanças que estavam a ser pensadas pelas crianças. Assim sendo, foi possível organizar os materiais e diferentes áreas para que na sala pudesse existir uma área de reunião em grande grupo, onde as crianças estivessem sentadas em roda no chão. O facto de, inicialmente não existir este espaço levou ao questionamento da sua importância pelo que, após reflexão entendeu-se que os momentos de roda em grande grupo fundamentais para as crianças contactarem com *um reportório de experiencias comuns, (...) [construírem] um sentido comunitário, [desenvolverem] a pertença ao grupo e à liderança (...) [e experienciarem] resolução de problemas* (Hohmann & Weikart, 2004, p.409). Assim sendo, procedeu-se à mudança da sala recorrendo à ajuda das crianças que ajudaram a mover os objetos mais leves e pequenos de modo a que a sua segurança nunca fosse posta em causa (cf. Figura 18). Após a mudança da sala foi possível passar a desenvolver vários momentos em grande grupo, o acolhimento passou a desenvolver-se neste novo espaço e conseqüentemente foi possível passar a dinamiza-lo para que todos os dias existisse um novo aspeto a apresentar às crianças.

Tendo em conta a temática central da semana eram encontrados trava-línguas, adivinhas (Anexo B 6.2), acrósticos, poemas, e até mesmo musicas que possibilitaram tornar o momento de acolhimento mais agradável e interessante para as crianças. Eram estes tempos passados em grande grupo que muitas vezes determinavam se as atividades conseqüentes seriam desenvolvidas em grande grupo, em pequenos grupo ou individualmente, uma vez que, apesar de esta organização já se encontrar presente na planificação era por vezes alterada para que fosse possível dar uma resposta mais direta às necessidades e interesses do grupo no momento de desenvolvimento da ação.

Sempre que era possível e que a organização do tempo permitia o grupo voltava a reunir-se no final do dia para avaliar as atividades que foram desenvolvidas no decorrer do dia e, também, para avaliar o comportamento das crianças no decorrer dessas atividades. Neste sentido foi introduzida uma estrela na sala (Anexo B.6.7), sendo esta a estrela que o David do livro *David vai à escola* recebeu no final da história depois de se ter comportado de uma forma adequada, deste modo todas as crianças que tinham desenvolvido uma conduta apropriada durante o dia, cumprindo as regras da sala e as regras gerais de convivência podiam ter cartão com o seu nome colado perto da estrela (cf. Figura 19), enquanto as outras crianças eram estimuladas a seguirem o exemplo dos colegas para que no próximo dia também estivessem perto da estrela. A implementação da estrela foi entendida pelo par de estágio como um reforço

positivo, uma vez que as ações comportavam uma ocorrência agradável para o sujeito. A “atribuição das estrelas” envolviam uma reflexão para que todo o grupo participasse na atribuição das mesmas e para que todos entendessem tanto o motivo pelo qual uma criança recebia e estrela assim como o motivo que impedia de a receber naquele dia em específico.

Contudo foi necessário ter em atenção um outro aspeto para que a aprendizagem pela ação pudesse ter lugar, ou seja, foi necessário refletir sobre as interações desenvolvidas entre todos os indivíduos. O adulto possuía o papel de estabelecer com as crianças interações que facilitassem o desenvolvimento integral e integrado das crianças. Deste modo, foi realizado um trabalho com o intuito de levar todos os adultos a promoverem uma individualização do processo de ensino-aprendizagem, valorizando as atividades desenvolvidas pela criança. Todas estas atividades deviam ser acompanhadas ou orientadas pelo educador/estagiárias para que estes pudessem apoiar o desenvolvimento das crianças através da criação de um clima social de abertura. No entanto, é necessário que o processo desenvolvido para guiar as aprendizagens das crianças possua uma componente de respeito para que a ação realizada pelos adultos não seja entendida pelas crianças como um *guarda de prisão* (Donaldson, 1979, cit. por Vasconcelos, 1997, p. 142).

O processo de construção deste clima cativante envolveu, primeiramente processos de observação para evidenciar os interesses das crianças para que posteriormente fosse possível facultar-lhes uma resposta atenta e cuidadosa através de feedbacks específicos. Contudo é necessário que estes feedbacks sejam autênticos e honestos para que possam estimular o desenvolvimento da criança ajudando-a a ultrapassar os seus problemas com sucesso. É fundamental referir que a ação pedagógica desenvolvida baseou-se em relações de respeito, afetividade, responsabilidade e diálogo que promovesse a relação de confiança entre adulto/criança. Para este efeito foi necessário dar ouvidos às cem linguagens das crianças, defendidas por Reggio Emilia, e com o tempo foi possível perceber que todas as ações desenvolvidas pelas crianças, tais como o movimento, desenho, linguagem, modelagem, colagem, jogo dramático, teatro, pintura, entre outros forneciam diferentes informações sobre elas.

Para além destes aspetos fulcrais a ter em conta para o desenvolvimento da ação educativa, existiu um especial enfoque para a importância e necessidade de desenvolver uma pedagogia diferenciada uma vez que, segundo Bronfenbrenner, cada indivíduo está inserido num contexto sendo assim são influenciados pelas circunstâncias que os envolvem nos diferentes sistemas. Deste modo, O educador/professor deve estar atento e dar oportunidades a todas as crianças tendo em conta as suas características efetuando uma diferenciação pedagógica. Este

processo pedagógico só se tornou possível devido às informações recolhidas através do processo de observação permitindo *o conhecimento da criança e da sua evolução* (OCEPE,1997,p.25).

Deste modo, foi possível que *todas e cada uma das crianças [tivessem] ocasião de progredir a partir do nível em que se encontra[vam], de modo a que não fiquem três anos a realizar atividades com o mesmo nível de dificuldade e exigência* (OCEPE,1997, p.87). A relevância desta pedagogia prendeu-se com o facto de o grupo de crianças com o qual foi desenvolvido o estágio englobar crianças de diferentes idades e com diversificados níveis de desenvolvimento. Sendo necessário, deste modo, desenvolver com o grupo de crianças *estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno [criança] no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos [crianças]* (Decreto-Lei n.º240/2001, Anexo, ponto II, 2, alínea d).

Devido à falta de experiência levou a que algumas das atividades propostas, inicialmente, fossem demasiado simples para os que se encontravam num nível de desenvolvimento superior, ou, por outro lado, demasiado complexas para os que frequentavam um menor nível de desenvolvimento. As crianças pertencentes ao grupo demonstravam diferentes estilos de aprendizagem, uns pareciam preferir um *estilo ativo de aprendizagem* (Alonso, Gallego e Honey, 1997, in Resendes & Soares, 2002) sendo curiosos e espontâneos nas suas ações, enquanto outros, não tantos quanto os primeiros, optavam por um *estilo reflexivo* (Alonso, Gallego e Honey, 1997, in Resendes & Soares, 2002) demonstrando-se pensativos e recetivos.

Deste modo e no sentido de melhorar as práticas desenvolvidas, proporcionando às crianças *experiências de aprendizagem estimulantes que [contribuíssem] para uma maior igualdade de oportunidades* (OCEPE,1997, p.90), foi estabelecida uma reflexão entre o par de estágio e a educadora cooperante, muitas vezes desenvolvida através das narrativas colaborativas (cf. Anexo B 4). Sendo estas narrativas construídas com o intuito de favorecer *a flexibilidade e a colaboração na construção de saberes profissionais de cariz emancipatório* (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 43) e constituindo-se como *uma estratégia potenciadora da orientação e transformação de práticas* (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44) fomentaram o melhoramento das ações desenvolvidas. Este melhoramento passou, muitas vezes, pela realização de uma mesma atividade por todo o grupo no entanto, consoante o seu desenvolvimento naquela tarefa, existiam diferentes graus de complexidade. Exemplificando o que aqui está a ser dito, enquanto umas crianças realizavam uma tarefa de memorização tendo em conta apenas uma variável (cor, espessura, forma geométrica), outras realizavam a mesma tarefa tendo em conta duas ou mais

dessas variáveis. A diferenciação podia, também, abarcar apenas uma criança, como é exemplo um episódio decorrente de uma constante desmotivação observada no comportamento da criança em questão pelo que foi necessário aplicar diversas estratégias de modo a que a criança voltasse a demonstrar interesse na realização das tarefas propostas. Estas estratégias passaram por uma atribuição de uma maior responsabilidade no desenvolvimento de algumas tarefas, como o auxílio às crianças mais novas na marcação das suas presenças.

Um outro aspeto benéfico para o desenvolvimento das crianças desenvolvido no decorrer da prática pedagógica foi o estabelecimento de articulação entre o jardim-de-infância e a Escola 1º EB1 Fonte da Moura. As atividades decorrentes desta articulação demonstraram-se uma oportunidade para que todo o grupo se relacionasse com crianças de faixas etárias mais elevadas o que fomentou uma troca de saberes e comportamentos e segundo Serra (2004), *articular com os seguintes níveis de ensino é importante para o desenvolvimento das crianças* (p.90-91). Foi tendo em conta estes pressupostos que foram desenvolvidas parcerias com a Escola 1º EB1 Fonte da Moura, permitindo ainda a familiarização com o espaço e com os alunos deste contexto para as crianças que irão frequentar esta escola no próximo ano letivo. Com este intuito foi desenvolvido um processo de apadrinhamento entre as crianças de cinco e os alunos da Escola 1º EB1 Fonte da Moura para que a transição para o nível de ensino seguinte se procedesse de uma forma mais estruturada e que transmita tranquilidade às crianças. Estas Diversas articulações possibilitam um crescimento apoiado que passa pelas atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do Ensino Básico (Serra, 2004).

Como já foi referido no capítulo dois, existem uma série de relações e articulações estabelecidos entre o jardim-de-infância e parceiros educativos que promoviam e desenvolviam ações para e com as crianças. Apesar de estas articulações trazerem benefícios para o desenvolvimento de aprendizagens pelas crianças melhorando a *resposta educativa proporcionada às crianças* (OCEPE, 1997, p. 44). Estas articulações retiravam muito do tempo de contacto das crianças com o educador diminuindo, assim, a oportunidade de este desenvolver atividades orientadas com as crianças. Sempre que se desenvolviam os processos de articulação com os parceiros já mencionados tentou-se desenvolver uma continuidade educativa para que as ações realizadas nesses contextos levassem à construção de aprendizagens significativas por parte das crianças. Contudo, também é importante referir que todo o tempo dispensado para as deslocações para os locais onde eram desenvolvidas essas parcerias, nomeadamente, o Parque da Cidade do Porto e o Palacete dos Viscondes de Balsemão, eram aproveitados com uma intencionalidade educativa. Esses momentos permitiam estimular a curiosidade das crianças através da apresentação de novos elementos que, por vezes, passam despercebidos ao olhar da

criança e deste modo fomentar a sua capacidade de observação através da colocação de questões e das chamadas de atenção para os novos elementos que surgiam no decorrer do percurso. Num dos momentos de acolhimento foi explorado um poema inerente aos monumentos e explorada uma apresentação de diapositivos (Anexo B 6.4) que continha imagens de diferentes monumentos da zona circundante à instituição, a partir do momento em que esta atividade foi desenvolvida sempre que o grupo passava por um destes monumentos era alertado para esse facto.

Um outro aspeto a ter em conta no decorrer da prática pedagógica, e que inicialmente pareceu um desafio a ser ultrapassado devido à sua importância para as aprendizagens das crianças prendia-se com o estabelecimento de parcerias com as famílias. Esta participação de familiares encara-se como uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, uma vez que *os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores (...) Sendo a Educação Pré-Escolar complementar da acção educativa da família* (OCEPE,1997, p.22).

Como está definido pelo princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 4/97), a Educação Pré-Escolar deve ser complementar à educação fornecida pelos pais, contudo, muitos dos encarregados de educação não entendem as finalidades, funções e benefícios educativos que a Educação Pré-Escolar tem no processo de desenvolvimento dos seus educando. Deste modo, tornou-se necessário, muitas vezes, solicitar a participação dos encarregados de educação e familiares em atividades realizadas no jardim-de-infância em casa, incentivando, assim, *a participação das famílias no processo educativo* (Lei 4/97, Cap. IV, Art.º 10, objetivo i)).

É importante que as famílias participem na educação das crianças através de processos de colaboração desenvolvidos com o educador permitindo uma comunicação entre eles. Assim sendo, foram desenvolvidas, cada vez mais, atividades em articulação com as famílias das crianças, sendo que a primeira que foi observada no estágio envolvia atividades inerentes à semana da leitura, que para além do benefício dado participação dos pais, permitiu o contacto com os livros que é essencial nestas faixas etárias, pois *é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética* (OCEPE, 1997 p.70). Decorrente das observações realizadas no decorrer desta semana foi possível evidenciar o interesse que o grupo de crianças manifestava pela leitura e pelo momento envolvente a esse ato. Deste modo, no decorrer do estágio foram desenvolvidas várias atividades com o intuito de dinamizar a área da leitura, dando a conhecer ao grupo diferentes tipos de textos, visto que o que usualmente conheciam e contactavam eram os texto escritos em prosa. Deste modo, as

necessidades e os interesses das crianças foram conjugados dando origem a diferentes atividades que iam ao seu encontro. Uma das atividades desenvolvidas com este intuito envolvia a leitura e exploração do livro “*Ler doce Ler*” de José Jorge Letria e Rui Castro (Ilustrador) da Editora Terramar. No decorrer da atividade foram descodificadas as preconcepções das crianças sobre os livros e tentou-se que estas entendessem que os livros têm o poder de dar a conhecer aos leitores diversos sítios e diferentes pessoas/personagens, que muitas vezes são parecidas com cada um de nós. Na apresentação do livro foi utilizada uma apresentação de diapositivos (Anexo B 6.3) contendo as ilustrações do livro trazendo para a sala de atividades as tecnologias de informação e comunicação permitindo o contacto das crianças com estas. Esta estratégia foi muitas outras vezes utilizada, uma vez que proporcionava às crianças uma motivação extra para o desenvolvimento das atividades que as envolviam visto que as crianças vêm as novas tecnologias como fatores *lúdicos e [aceitando-os] com prazer* (OCEPE,1997, p.72). No decorrer da atividade de exploração do livro foi ainda desenvolvida e que chamou a atenção das crianças para as características das rimas sensibilizando-as no que diz respeito a alguns das características fonológicas presentes nas palavras. Para os diferentes momentos da atividade as crianças foram organizadas de diferentes formas de modo a que as potencialidades de cada uma dessas organizações do grupo trouxessem consigo as vantagens que lhes estão associadas, como já foram referidas no capítulo 1.

Existiu ainda outra participação de familiares que é importante ressaltar na medida em que possibilitou o contacto de todas as crianças do grupo com culturas africanas. Para esta atividade, desenvolvida em parceria com a outra sala do jardim-de-infância, foi pedida a colaboração de familiares de uma criança marroquina e de uma criança são tomense para que, contactando com pessoas dessas culturas, as crianças pudessem desenvolver a capacidade de reconhecer a diversidade de características e hábitos existentes, manifestando o seu respeito por esses grupos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura e religião. Pretendeu-se, deste modo promover uma *educação multicultural* (OCEPE,1997, p. 54). Do mesmo modo foi possível desenvolver em articulação com as famílias, nomeadamente o dia das profissões no qual participaram alguns familiares de crianças que expuseram ao grupo algumas das particularidades das profissões que desenvolvem atualmente ou que já desenvolveram. É de ressaltar a participação de uma mãe que é enfermeira e que preparou a sua apresentação com dispositivos contendo imagens e ainda com a presença de uma boneca através da qual as crianças vivenciaram e experimentaram a profissão de um(a) enfermeiro(a) (cf. Figuras 24-34). Esta atividade permitiu que as crianças, através das suas ações entendessem que tudo o que um enfermeiro faz é para o bem do individuo e que não é necessário ter medo porque

ele apenas quer ajudar. Esta foi uma atividade muito bem conseguida e que se demonstrou bastante profícua para o desenvolvimento de várias aprendizagens significativas pelas crianças. No decorrer desta semana foram desenvolvidas diversas atividades seguindo a temática das profissões, foram registadas quais as futuras profissões que cada um queria ter quando crescer, sendo que estes trabalhos foram compilados num *portfólio* que foi entregue a cada uma das crianças no final da semana (Anexo B.6.5), em cada um deles, e como esta era a ultima semana de contacto com as crianças estava presente um pequeno poema construído pelo par pedagógico e que serviu de despedida às crianças (Anexo B 6.6)

Como se pode verificar através das planificações desenvolvidas (cf. Anexos B 1) e os resultados das grelhas de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica, existiu uma evolução nas parcerias estabelecidas com os familiares e, deste modo, foi superado o que inicialmente foi prececionado como um desafio.

A articulação estabelecida com as famílias é, ainda, uma forma de comunicar-lhes a avaliação das crianças, sendo este um elemento fundamental do processo educativo. Esta comunicação deve evidenciar aspetos positivos e obstáculos às aprendizagens das crianças com o intuito de fornecer às famílias uma visão globalizante permitindo que estas desenvolvam esforços adequados para a promoção da educação dos seus educandos, em articulação com o contexto educativo.

As avaliações a comunicar advêm das observações realizadas sobre os efeitos que a ação desenvolvida exercia nas crianças, assim como a posterior reflexão sobre os dados observados permitiam estabelecer a progressão das aprendizagens de cada criança. No decorrer de todo o tempo de estágio foi desenvolvida uma constante avaliação formativa, com o intuito de melhorar as práticas educativas e adequá-las, cada vez mais, às necessidades das crianças. Este tipo de avaliação *possibilitou a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo também para a elaboração, adequação e reformulação do projecto curricular de grupo e ainda para facilitar a integração da criança no contexto educativo* (Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011, 2011, p. 4). Contudo importa referir que o mais importante na avaliação não são os resultados finais mas sim o processo que foi desenvolvido e que potenciou a obtenção desses resultados. A avaliação desenvolvida é entendida do ponto de vista formativo na medida em que permitiu que os processos de formação se fossem adequando às características das crianças permitindo uma adaptação às suas diferenças e particularidades. Este tipo de avaliação permitiu *diagnosticar, à partida, a situação dos alunos [crianças] e decidir a orientação a tomar no desenvolvimento desse processo* (Ferraz *et al*, 1994, p. 1) de ensino e aprendizagem.

Deste modo, avaliação desenvolvida foi um *elemento integrante e regulador da prática educativa* (p.7), que demonstrou ser um procedimento que permite

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 (p.7).

Através desta avaliação é possível verificar que a intervenção junto do grupo de crianças promoveu o seu desenvolvimento integrado e integral, na medida em que é possível observar e verificar uma evolução por parte de todas as crianças em um ou mais aspetos (cf. Anexos B 8). Para o desenvolvimento da avaliação das crianças foi preenchido uma grelha (Anexos B 8) construída tendo em conta as metas de aprendizagem definidas para a Educação Pré-Escolar (M.E/DGIDC, 2010), onde para cada uma das áreas de conteúdo estão estabelecidos vários critérios de aprendizagens que a criança pode ainda não ter desenvolvido, esteja a desenvolver ou que já tenha desenvolvido.

Uma vez que o profissional de educação de infância tem o dever de *avaliar, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo* (Decreto-Lei n.º 241/2001, Cap. II, pt. 3, alínea e)) é necessário um outro tipo de avaliação. Deste modo, vislumbra-se a avaliação da qualidade da ação desenvolvida com as crianças, centrando-se em *dois factores-chave da qualidade e eficácia da aprendizagem na infância. Em primeiro lugar, o modo como a criança se envolve no processo de aprendizagem. Em segundo lugar, o estilo de interações que os adultos têm com as crianças* (Bertam & Pascal, 2009, p. 125). A avaliação das ações, desenvolvida no decorrer do estágio, baseou-se na conceção socio construtivista, situando-se no paradigma processual, visto que foi *construída, face a face, nas interações educacionais e nas relações interpessoais que se estabelecem entre os actores chave e o seu significado é progressivamente clarificado* (Bertam & Pascal, 2009, p. 11). Penso que todas as práticas desenvolvidas foram ao encontro do conceito *educação transformadora* (Vieira & Moreira, 2011, p.57)

Esta avaliação demonstrou-se cada vez mais positiva uma vez que, as atividades desenvolvidas atraíam cada vez mais o nível de envolvimento das crianças e a sua motivação para a participação nas mesmas, o grupo passou a demonstrar cada vez mais concentração e satisfação na realização das atividades propostas. Deste modo é possível dizer que as ações

desenvolvidas foram melhorando à medida que as práticas educativas desenvolvidas se aperfeiçoavam.

No mesmo sentido a melhoria da qualidade das ações pode-se constatar através da *Escala de Empenhamento do Adulto* (Bertam & Pascal, 2009) que baseia-se no desenvolvimento da sensibilidade às necessidades, potencialidades e fragilidades das crianças que foi melhorada à medida que a capacidade de observação e reflexão foi-se aprimorando, ao melhoramento da *intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção* (Bertam & Pascal, 2009, p.136) recorrente da aquisição de prática no desenvolvimento das ações e consequente reflexão para o aperfeiçoamento das mesmas, assim como, no consecutivo aumento da autonomia dada às crianças para a realização das tarefas, que inicialmente suscitava receio devido à incerteza em alguma das ações desenvolvidas. Este empenhamento possibilitou, deste modo, uma eficácia acrescida no desenvolvimento das aprendizagens para as crianças. Uma outra forma de constar que as ações desenvolvidas sofreram uma melhoria prende-se com a análise das grelhas de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada (Anexo B 7).

Esta avaliação do desenvolvimento na prática supervisionada contou com o auxílio da supervisora, a supervisão a este nível como em todos os outros permitiu uma *regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal* (Vieira, 1993a; Vieira *et al.*, 2010, cit por Vieira & Moreira, 2011, p. 11). Deste modo, a supervisão possibilitou a criação de oportunidades para que se desenvolvessem competência que futuramente possam promover o desenvolvimento profissional. Esta supervisão teve como principal objeto de apoio os guiões de observações construídos previamente antes de cada atividade supervisionada, com o intuito de realizar um planeamento cuidadoso e metódico da observação que iria ser desenvolvida.

Este planeamento da observação era efetuado através do guião de pré observação que passava pelo relato das evidências retiradas da observação e ação e posterior reflexão e que sustentavam a atividade pedagógica, indicando deste modo como é que a atividade planeada demonstrava ser uma mais-valia para a aprendizagens das crianças e se ela respondia às necessidades e interesses do grupo. No mesmo documento constava uma descrição da atividade e consequentes áreas e domínios que seriam abrangidos por ela assim como quais os principais objetivos que potenciariam o desenvolvimento das crianças. Para além destes aspetos, focava, também, que a descrição e fundamentação das estratégias que seriam desenvolvidas, as principais dificuldades e poderiam ser ultrapassadas e ainda o momento que seriam merecedor de uma observação mais atenta. Devido à utilização deste documento as observações realizadas neste enquadramento remetem-se para formas de observação *mais estruturadas e focalizadas*

visa analisar mais de perto as práticas pedagógicas, definindo-se parâmetros de observação e estabelecendo-se uma relação mais estreita entre observação e pedagogia (Vieira & Moreira, 2011, p. 33).

A observação por parte da supervisora, assim como, da orientadora cooperante e do par pedagógico comprovou-se ser uma regulação de práticas desenvolvida colaborativamente, motivando *a construção de uma visão intersubjectiva das metas e processos da educação escolar* (Vieira & Moreira, 2011, p. 31). Permitindo, assim, um melhoramento das ações educativas desenvolvidas. Estas observações permitiam uma avaliação formativa das práticas desenvolvidas e deste modo refletir sobre o modo mais adequado para prosseguir no processo de aprendizagem sobre as competências de um bom profissional de educação.

Reflexão final

O ensino deve permitir que brilhe, com o máximo de intensidade, a luz que cada ser humano porta dentro de si.

Paulo Freire

Após a construção de todo o relatório surge a necessidade de refletir sobre os aspetos que envolveram a sua construção, assim como, as implicações que dela sucederam. Este momento demonstrou-se útil para a construção de novos conhecimentos e competências assim como o aprofundamento daqueles que já haviam sido construídos noutros momentos, numa perspetiva de construção em espiral. No momento de prática pedagógica supervisionada foi possível mobilizar muitos dos pressupostos teóricos e saberes científicos, pedagógicos e culturais fornecidos e desenvolvidos pelas várias unidades curriculares, quer da Licenciatura em Educação Básica, quer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O facto de o estágio se ter desenvolvido durante um maior período de tempo tornou possível uma observação mais aprofundada de todos os aspetos envolventes da Educação Pré-Escolar e, conseqüentemente, uma reflexão mais exaustiva à luz de todos os conhecimentos do quadro teórico construído até então. Foi neste contexto que se confirmou a importância da Educação Pré-Escolar para o desenvolvimento integral e integrado da criança, visto que *é nela e através dela que se desenvolvem competências destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura* (Formosinho, 2007, p.9).

No decorrer das aulas e seminários desta unidade curricular foram desenvolvidos vários temas, muitos dos quais novos para os formandos. Um desses temas englobava os modelos curriculares existentes para a Educação Pré-Escolar, assim como, os aspetos inerentes a cada um deles. Foi possível, então, constatar a forma como a sua utilização influencia as aprendizagens efetuadas pelas crianças e que quanto maior for o conhecimento do educador sobre os diversos modelos curriculares existentes melhor será a sua ação educacional e a sua reflexão sobre a prática desenvolvida. Estes conhecimentos demonstraram-se fundamentais para que o olhar do formando estivesse direcionado para os aspetos mais importantes e relevantes perante o desenvolvimento das crianças. Um exemplo destes fatores prende-se com a importância das cem linguagens da criança para que o educador possa ter acesso a toda a informação transmitida por ela, ou seja, não é só através da fala que essas informações são fornecidas mas através de todas as outras ações que a criança realiza no decorrer do seu dia tendo o educador de estar atento a

elas. Foi também no contexto de estágio que a importância da aprendizagem pela ação foi compreendida notificando que este método promove a construção de aprendizagens ricas e significativas, sendo que o educador tem o dever de proporcionar às crianças oportunidade e experiências ricas e que englobem todas as áreas de conteúdo colocando-as no centro da ação. Este tipo de metodologia assim como o trabalho por projeto foram as formas que demonstraram auxiliar de uma forma mais coesa a construção de aprendizagens pela própria criança para que, desta forma, tivessem significado e utilidade futura. A constatação, no final do tempo de estágio, possibilitada pela construção da grelha de avaliação das crianças, demonstrou que estas opções metodológicas foram as mais acertadas devido a permitirem diversificadas evoluções evidenciadas em todo o grupo de crianças.

A constatação de todos estes factos foi potenciada pela existência da supervisão que orientou a ação desenvolvida pelos formandos no estágio, assim como, todo o trabalho realizado nesse mesmo âmbito. Este processo supervisivo demonstrou-se fulcral na *construção e desenvolvimento do professor enquanto individuo aprendente, colaborativo e reflexivo* (Lamy,2008, p. 2). Foi observável o contributo que a supervisão forneceu, tanto para o crescimento pessoal e profissional como para a promoção da qualidade na educação, na medida em que através da reflexão que fomentava levava os formandos a questionarem os vários aspetos da prática desenvolvida ajudando-os a escolher os melhores percursos/opções a tomar e deste modo, possibilitando a sua melhoria.

Toda a prática desenvolvida no decorrer do estágio fundamentou-se na utilização da estratégia de investigação-ação o que possibilitou constatar que esta permite um questionamento autorreflexivo, sistemático e científico que leva a um melhoramento das práticas educativas devido às ações praticadas e à posterior reflexão sobre os efeitos dessas ações (McKernan, 1995 e Ebbutt, 1985, cit por Vieira & Moreira, 2011). Neste sentido, e tendo em conta as etapas inerentes a este processo de investigação ação, as estratégias de observação foram sofrerem um melhoramento continuado, treinando o olhar do estagiário para que este estivesse atento e pudesse observar com mais atenção as especificidades de cada uma das crianças, assim como, as particularidades do contexto onde a prática se desenvolvia e ainda a ação promovida por ele e também pelo par pedagógico e pela orientadora cooperante.

No mesmo sentido, as competências de construção de planificações também foram um dos aspetos merecedores de evolução devido ao constante acompanhamento da supervisora que fornecia feedbacks para que essas construções se aprimorassem e permitissem responder mais concretamente às necessidades e especificidades das crianças às quais se destinava. Foram estas especificidades que levaram à necessidade de aplicar estratégias de diferenciação pedagógica,

que inicialmente surgiram como um desafio a superar que através de pesquisas autónomas e orientadas pelos diversos docentes permitiram que as ações respondessem às diferenças existentes entre as crianças

Esta supervisão levou à *criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional, em que a essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular (...)*(Alarcão e Roldão, cit. por Lamy, p. 3).

Deste modo, é fulcral referir que todos os processos desenvolvidos no decorrer da prática pedagógica supervisionada desenrolaram-se num contexto de colaboração. O trabalho colaborativo foi potenciador de diversos princípios vantajosos ao desenvolvimento individual pois a colaboração desenvolvida com os diferentes atores permitiu a partilha de experiências e a ajuda para suportar os fracassos e frustrações (*apoio moral*), levou ao melhoramento da qualidade das intervenções e por consequência ao aperfeiçoamento da qualidade da aprendizagem das crianças (*eficácia melhorada*) e encorajou a encarar a mudança como um processo de aperfeiçoamento contínuo (*aperfeiçoamento contínuo*), citando apenas alguns do princípios da colaboração referidos por Hargreaves (1998, p.278-279).

No final desta etapa, torna-se evidente a necessidade que um profissional de educação, neste caso concreto, um educador de infância, tem de fomentar a constante regeneração de conhecimentos para que possa desenvolver *competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida* (Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto). Este desenvolvimento deve ser percecionado como uma forma de melhorar a ação educativa desenvolvida por cada um para que as respostas dadas a cada criança sejam as mais adequadas às suas carências e interesses de modo a que as suas potencialidades sejam aumentadas e que as suas necessidades sejam ultrapassadas.

Este contacto, desenvolvido no âmbito da prática pedagógica supervisionada, possibilitou a participação na *Concepção e desenvolvimento do currículo* (D.L. n.º 241/2001, Anexo 1 Cap.II), na medida em que possibilitou o desenvolvimento de aspetos inerentes à organização do ambiente educativo possibilitando a organização e gestão d'*os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas* (D.L. n.º 241/2001, Anexo 1 Cap.II, pt.2 alínea a). No mesmo sentido facultou a hipótese de observar planificar e avaliar com o intuito de fomentar o *desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo* (D.L. n.º 241/2001, Anexo 1 Cap.II, pt.3 alínea e) para que fosse promovido *o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania*. (D.L. n.º 241/2001, Anexo 1 Cap.II, pt.4, alínea h). A atenção

direcionada para todos estes aspetos inerentes ao papel desenvolvido pelo educador de infância enquanto profissional de educação permitem garantir *o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no (...) sucesso [escolar]* (Lei n.º 46/1986, Cap I Art.º 2º, pt.2).

O decorrer do processo desenvolvido no estágio profissional no contexto de prática pedagógica potenciou o processo de encontro com os objetivos traçados para esta unidade curricular assim como permitiu a constatação de que o percurso a ser decorrido ainda é longo e que é necessária uma longa caminhada para que seja desenvolvida uma prática pedagógica em todo o seu esplendor e permita que *brilhe, com o máximo de intensidade, a luz que cada ser humano porta dentro de si* (Paulo Freire). Sendo que, para que este objetivo seja alcançado é necessário uma constante reflexão antes, durante e após a ação. Só assim será possível aprimorar

Referências bibliográficas

- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc Jean- Hill
- Beane, J.A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In *Currículo sem fronteiras*, v.3, nº2.
- Bertam T.; Pascal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bonals, J. (1998). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó. (Cap.1).
- Diogo, F.(s.d). *Desenvolvimento Curricular – Manual para a formação de professores da República de Angola* (Cap.III).
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). Modelos Curriculares na educação básica – um referencial de qualidade na diversidade. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora (3.ª Ed.)
- Guedes, F. (Dir.) (2004). *A enciclopédia* (Vol. VII). Lisboa: Editorial Verbo.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill. (Cap.11).
- Hohmann, M.; Weikart D. (1995) *Educar a criança* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M.; Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. 3ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lamy, F. (2008). *Reflexão crítica, no âmbito da formação sobre Avaliação de Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica*. Centro de Formação de Albufeira. Acedido a, 15 de Junho de 2011, Disponível em: <http://www.asa.pt/CE/PDF/339/CE_339_Artigo_2.pdf>.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia.. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora (3.ª Ed.)
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática no Jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora (3.ª Ed.)
- Oliveira-Formosinho, D. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo um praxis de participação*, Porto Editora, Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007 a). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora (3.ª Ed.).
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A Contextualização do Modelo Curricular High- Scope no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora (3.ª Ed.).
- Papalia, D. et al. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw-Hill
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed. (Cap. 5).
- Resendes, L.; Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, D., Moreira, M. (2007). “Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional”. In Bizzarro, Rosa, (org.). *“Eu e o outro : estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais”*. Porto: Areal.
- Serra, C.M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Solé, I.; Coll, C. (2011). Os professores e a concepção construtivista. In Coll, C. et al (2011). *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Editora Ática (6.ª Ed.)
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*, (s.e), (s.l)
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: Prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em trono de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In Departamento de

- Educação Básica (org). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (p.123-158). Lisboa: DEB.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. In *Revista Ibero-Americana de Educação*, N.º 22. Janeiro/Abril 2000. <http://www.rioei.org/rie22a05.htm> (consultado na internet em Novembro de 2007)
- Vasconcelos, T. et al. (2012) *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, F.; Moreira, A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente – Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores.
- Weikart, D.P.;Hohmann, M. (2004).*Educar a criança*.3ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Legislação consultada e outros documentos

- Azevedo, A. (2009). Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica Consultado a 18 de maio de 2012, Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10985>>.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização*. Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento curricular.
- Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento curricular.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1ªSérie – N.º 201.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República, 1ªSérie – N.º 201.

- Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril (2008). *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República, 1ª Série – Nº79
- Despacho conjunto nº 268/97, de 25 de Agosto (1997). *Requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento curricular.
- Fernandes, A. (s/d). *A Investigação-acção como metodologia. Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online*. Consultado a 18 de maio de 2012, Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf>
- Ferraz, M. et al. (1994). Avaliação formativa: algumas notas. In: *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE. Consultado a 2 de julho de 2012, Disponível em <www.dgidec.min-edu.pt/avaliacao-interna/.../avaliacao_formativa.pdf>
- Junta de freguesia de Aldoar (2007). *Infor Aldoar*. Consultado a 1 de maio de 2012, Disponível em: www.jfaldoar.com/infor_aldoar6.pdf
- Lei N.º 4/97 de 10 de Fevereiro (1997). *Lei-quadro da Educação Pré-Escolar* Diário da República I, Série A.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República I, Série-A.
- Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro (2007). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1.a série – Nº 38.
- Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2010). *Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Consultado a 3 de junho de 2012, Disponível em: <<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>>.
- Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

ANEXOS

ANEXOS TIPO A