

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

Todo o processo que implica aprendizagem tem como base de sustentação as interações pessoais que vamos desenvolvendo ao longo mesmo. Neste sentido, seria impensável deixar de agradecer a todos aqueles que caminharam comigo lado a lado e contribuíram, de uma forma ou de outra, para que o meu processo de formação ao longo deste ciclo fosse o melhor possível. É com muita emoção que expresso o meu agradecimento a todos vocês.

Aos meus pais, Helena e Vitor, pela paciência e apoio incondicional nas horas difíceis, pelo seu amor indescritível que me ajudou a tornar mais forte, pelo respeito e reconhecimento de todo o meu esforço e trabalho. Acima de tudo, por nunca me terem deixado desistir e de acreditar que eu era capaz.

Ao meu irmão, Filipe, pelo seu encorajamento subtil, que me arrancou vários sorrisos inesperados, através do seu humor, nos momentos mais difíceis.

Ao meu avô, Mário, por todo o interesse que sempre demonstrou, por toda a sua preocupação nos momentos mais complicados e por toda a alegria partilhada nos momentos felizes.

Ao Hélder, pela paciência, compreensão, carinho e força que me deu todos os dias, independentemente de serem bons ou maus. Por todas as palavras de conforto e incentivo. Por sempre ter acreditado em mim, lembrando-me incessantemente de que sou capaz.

À Ana Maria, meu par pedagógico e grande amiga desde o início desta jornada, por toda a compreensão, ajuda e calma que me transmitiu nos momentos mais revoltantes, por todos os sorrisos, por todas as lágrimas, por todas as palavras. Por toda a dedicação e companheirismo.

À Daniela e à Cristiana, por, apesar da distância inerente à situação de prática pedagógica, nunca terem deixado de estar presentes.

A todos os meus outros amigos e amigas, por todas as palavras de apoio.

A todas as crianças da sala onde tive o privilégio de estagiar e com as quais pude interagir, por todos os momentos de aprendizagem que me proporcionaram, por todo o carinho e dedicação, por todos os sorrisos. Todas elas foram um grande pilar, fazendo-me acreditar todos os dias de que este era o caminho a seguir. É indescritível o seu contributo para o meu crescimento profissional e pessoal.

A todos os profissionais da instituição de estágio com que colaborei, nomeadamente a educadora cooperante, Maria Clara Santos, pelo acolhimento excepcional,

pela colaboração e pela disponibilidade sempre, sempre presente. Por todas as aprendizagens que me proporcionaram e por tudo o que partilhamos e evoluímos, em conjunto.

Ao meu supervisor institucional, Carlos Jorge Correia, pela troca de conhecimentos e partilha de ideias, por toda a ajuda no sentido de me fazer evoluir enquanto futura profissional.

A todos os outros docentes da Escola Superior de Educação que me fizeram acreditar que estava no caminho certo.

Obrigada por me ajudarem a tornar este sonho possível.

RESUMO

O presente relatório de estágio tem como propósito principal refletir, criticamente, acerca de todo o percurso realizado no contexto educativo de Educação Pré-Escolar, no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar (PE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB).

O trabalho desenvolvido teve como objetivo o desenvolvimento de competências profissionais associadas ao saber agir em ação, exigindo um quadro concetual rigoroso, adaptado às características do nível educativo e do contexto. Para tal, foi necessária uma atitude profissional indagadora e investigativa, crítica e reflexiva, que permitisse agir com intencionalidade pedagógica.

Neste sentido, os processos educativos e formativos desenvolvidos ao longo de todo o semestre, centraram-se numa metodologia de investigação-ação, caracterizada por uma espiral de ciclos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, tendo em conta diferentes dimensões pedagógicas. Todos estes processos foram devidamente articulados com referentes teóricos e legais, sendo feito um enquadramento a esse nível, com vista a compreender a base de sustentação das práticas da mestranda.

Evidencia-se a conceção de criança e o papel fundamental, não só do educador, mas também de todos os intervenientes do processo educativo, no sentido de estimular e motivar a criança para a construção das suas próprias aprendizagens, destacando-se, assim, uma visão socio construtivista da aprendizagem, transversal a todos os processos referidos.

Todas as ações desenvolvidas permitiram analisar o percurso da formanda e o desenvolvimento das suas competências profissionais, não só relacionadas com a prática, mas também direcionadas para quadros concetuais mais alargados.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; investigação-ação; socio construtivismo; desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

The present probation report has as its main target a critical reflection about all journey through the educational concept of Pre-School under Curricular Unit (UC) of Supervised Pedagogy Practice (PSS) inserted of the Masters in Pre-School (PE) and 1^o Grade of Elementary School 1^o CEB).

The work done on the above context has as a goal the development of professional skills related to the knowledge of acting in action demanding a rigorous conceptual plan adapted to the context and educational level standards. So, it was necessary a professional inquiry, research, critical and reflexive attitude which could allow acting with pedagogic intentionality.

To achieve this, the educational and forming processes developed during all this semester (internship year) centralized in an action-research methodology defined by an spiral cycles of observation, planning, action, evaluation and reflection considering different pedagogic dimensions. All these procedures were duly articulated with legal and theoretical framework in order to understand the support basis of Masters practice.

The concept of child, the educator's main role as well as all intervenients on educational process was emphasized in order to stimulate and motivate the child to build up his own learning skills, standing out a constructive social vision of learning, transversal to all referred process.

All actions allowed us to analyse the journey of the student and the development of her professional skills, not only related to practice but also towards conceptual and larger targets.

Keywords: Pre-School; action-research; social constructivism; professional development.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL.....	3
1.1.A evolução da educação pré-escolar em Portugal	3
1.2.A criança e o processo de ensino e de aprendizagem	6
1.3.O Educador de infância, o currículo e o processo de ensino e de aprendizagem	10
1.4.O processo de investigação-ação como estratégia formativa	13
1.5.Abordagens e perspectivas pedagógicas para a educação de infância	16
CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	23
2.1. Caracterização do contexto socioeconómico e cultural	23
2.2. Caracterização do centro educativo	26
2.3. Caracterização da sala de atividades.....	29
2.4. Metodologia de investigação	32
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	35
3.1. Necessidades evidenciadas pelas crianças e atividades dinamizadas para lhes dar resposta	38
3.1.1. “Os disfarces são de todos”	41
3.1.2. “À descoberta dos sons”	45
3.1.3. “A dramatizar todos podemos comunicar”	49
3.1.4. “Só em equipa é possível chegar ao fim”	53
3.1.5. Outras atividades que evidenciam o desenvolvimento de atitudes democráticas e do respeito pelo outro.....	56
REFLEXÃO FINAL.....	61
REFERÊNCIAS:	67
Bibliográficas.....	67
Webgráficas	73
Legais.....	73
Documentais	74
Anexos	75

LISTA DE ANEXOS

Anexos tipo A

Anexo A1 – Exemplo de planificação semanal com *feedback*

Anexo A2 – Exemplo de narrativa colaborativa com *feedback*

Anexo A3 – Exemplo de guião de pré-observação individual com *feedback*

Anexo A4 – Grelha de avaliação reguladora/intermédia

Anexo A5 – Grelha de avaliação final

Anexos tipo B

Anexo B1 – Planta do concelho do Porto

Anexo B2 – Unidades orgânicas do Agrupamento de Escolas do Cerco

Anexo B3 – Organograma da EB1/JI Falcão

Anexo B4 – Planta do JI

Anexo B5 – Análise sociológica do grupo da sala C

Anexo B6 – Planta da sala de atividades C no momento inicial do período de estágio

Anexo B7 – Planta da sala de atividades C no fim do período de estágio

Anexo B8 – Planificações semanais

Anexo B9 – Narrativas colaborativas

Anexo B10 – Guiões de pré-observação individuais

Anexo B11 – Registo Fotográfico

Anexo B11.1. – Atividade “Os disfarces são de todos”

Anexo B11.2. – Atividade “À descoberta dos sons”

Anexo B11.3. – Atividade “Construímos instrumentos musicais”

Anexo B11.4. – Atividade “A dramatizar todos podemos comunicar”

Anexo B11.5. – Atividade “Um «fantocheiro» para contar histórias”

Anexo B11.6. – Atividade “Só em equipa é possível chegar ao fim”

Anexo B11.7. – Atividades de reestruturação do espaço da sala de atividades

Anexo B11.8. – Levantamento de ideias para concretizar determinadas atividades

Anexo B11.9. – Atividades dinamizadas em conjunto com a restante equipa educativa

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da UC de PPS, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, seguindo as orientações previstas no decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, com a premissa de que a qualidade de formação dos profissionais de educação influencia diretamente a qualidade da educação e tudo o que lhe é inerente. Este relatório visa a obtenção de grau de mestre, habilitando para a docência em educação Pré-Escolar. De um modo geral, tem como propósito a descrição e reflexão crítica acerca do estágio realizado ao nível do pré-escolar, bem como o processo de desenvolvimento da mestranda ao longo do mesmo.

Neste sentido, o objetivo formativo geral da UC de PPS centrou-se na promoção da construção dos saberes profissionais no âmbito da educação pré-escolar, com o intuito de aumentar progressivamente o compromisso e a responsabilização pela ação docente. De um modo mais específico, todos os processos e ações desenvolvidos ao longo do período de estágio pretenderam levar a formanda a saber pensar e agir nos contextos educativos, recorrendo a estratégias pedagógicas diferenciadas, com vista a dar resposta à diversidade e apostar numa visão inclusiva e equitativa da educação. Assim, deu-se azo à construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, através do exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa, com o intuito de facilitar a tomada de decisões fundamentadas, adequar e reconstruir as práticas, processos que, dada a incerteza e complexidade da prática docente, tornaram-se fundamentais. Através da problematização das exigências da prática profissional, foi possível apostar num desenvolvimento pessoal e profissional que conduziu à conquista de uma maior autonomia profissional da formanda.

Todas as competências foram possíveis de desenvolver e colocar em prática, não só devido ao estágio realizado ao nível da educação pré-escolar, como também a todas as aulas teórico-práticas e de seminário que a mestranda usufruiu e que se revelaram essenciais para o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais, bem como para a consolidação de um quadro teórico-conceitual mais complexo. O estágio decorreu na EB1/JI Falcão II, na qual a mestranda, em conjunto com o seu par pedagógico, fez um total de 210 horas, decorridas entre os meses de fevereiro e junho, durante três dias da semana (quarta, quinta e sexta-feira), numa sala com 21 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

É importante destacar, como essenciais neste processo de construção de conhecimento, nomes como Alarcão, Coll, Shön, Vygotsky, Dewey, Zabalza, Oliveira-Formosinho e Estrela por auxiliarem a formanda a refletir acerca das suas práticas na tentativa de as melhorar e adequar, com o intuito de evoluir. As referências legais que norteiam a educação pré-escolar, bem como a profissionalidade docente, foram também essenciais para a formanda. Entre outras destacam-se a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º5/97 de 10 de fevereiro), a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86 de 14 de outubro), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (despacho n.º 5220/97, (2ª série), de 4 de agosto) e os decretos-lei n.º240 e 241/2001 de 30 de agosto.

O relatório apresenta-se estruturado em três capítulos, que sucedem esta introdução, que tem como objetivo fazer uma contextualização no âmbito da realização do relatório de estágio e precedem uma reflexão final e as referências que orientaram todo o processo. As componentes do relatório referidas concorrem para um todo articulado, complementando-se umas às outras continuamente. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico-legal, no qual é apresentado o quadro e os pressupostos teóricos e legais mobilizados para as práticas da formanda no desenvolvimento de competências de observação, planificação, desenvolvimento e avaliação, isto é, os pressupostos teóricos e legais que sustentaram as suas opções pedagógicas a todos os níveis. O segundo capítulo aborda a caracterização do contexto de estágio e da metodologia de investigação utilizada, salientando aspetos inerentes à instituição e ao ambiente educativo (interações entre os intervenientes, organização e gestão do grupo, dos espaços, tempos e materiais, entre outros), bem como às estratégias de investigação-ação utilizadas ao longo da prática pedagógica. Por sua vez, o terceiro capítulo diz respeito à descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, expressando o plano de ação de uma forma sucinta, através da descrição e análise reflexiva sobre alguns momentos de prática pedagógica supervisionada, evidenciando o contributo das estratégias utilizadas para a resolução do plano de estágio. A reflexão final pretende fazer uma síntese integrada de todo o percurso de formação da mestranda, incidindo sobre o contributo do estágio no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da mesma.

Assim, com base na análise de todas as componentes constituintes do presente relatório, é possível compreender, de uma forma mais alargada, o contributo deste processo para o desenvolvimento global da formanda.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Todos os profissionais envolvidos no campo da educação, e não só, devem sustentar a sua prática educativa em pressupostos teóricos e legais, encontrando assim alguma fundamentação para determinadas decisões e ações (decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Oliveira-Formosinho (2007), acerca deste aspeto, defende que é necessário que a “prática incorpore o espírito da teoria”, isto é, que a teoria sirva de inspiração para as práticas, mas sem nunca esquecer que não as deve ditar por completo. Neste sentido, percebe-se a importância de haver articulação entre teoria e prática, pelo facto de estas se implicarem mutuamente, através de um processo de reflexão.

O quadro teórico e os pressupostos de natureza legal que serão apresentados de seguida, respeitantes ao nível da educação pré-escolar, sustentaram e fundamentaram as opções e práticas pedagógicas da mestrandia, no que concerne ao desenvolvimento de competências de observação, planificação, desenvolvimento e avaliação das atividades orientadas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

1.1. A evolução da educação pré-escolar em Portugal

A importância da educação das crianças, nomeadamente até aos seis anos de idade, já vem sendo debatida desde há muito tempo, mesmo com filósofos e pedagogos como Platão e Comenius (Gomes, 1986). Contudo, a valorização, a implementação e os propósitos da educação pré-escolar no país nem sempre seguiram o mesmo caminho, modificando-se conforme as épocas que este atravessou.

As instituições para a educação de crianças em idade pré-escolar datam principalmente do século XIX, que se assume como um marco fundamental na história da educação pré-escolar em Portugal (Gomes, 1986). Esta ascensão deveu-se, em grande parte, ao processo de industrialização que o país atravessava (Abrantes, 2000).

Neste sentido, após a revolução liberal de 1834, foi criada a primeira instituição destinada exclusivamente a crianças, integrada na “Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida” (Cardona, 1997). Estas instituições acolhiam as crianças e tinham como objetivo dar resposta a necessidades principalmente assistenciais e sociais das famílias mais desfavorecidas (Gomes, 1986).

Com o passar do tempo, e devido a influências de outros países (Inglaterra, França e Alemanha), a conceção assistencial foi sendo substituída por uma conceção de cariz

educativo (Gomes, 1986). Seguindo esta ordem de ideias, foram criadas diversas leis que tinham como objetivo dar a conhecer esta nova ideologia de educação de infância, defendendo-a como essencial para o futuro (ibidem). Passou então a investir-se nas instituições que abarcassem este tipo de educação, havendo também a necessidade de formar indivíduos aptos para as dirigir (Bairrão & Vasconcelos, 1997), surgindo alguns cursos que formavam as «jardineiras da infância» (Gomes, 1986).

Em 1879 começa a ser utilizada a expressão “jardim-de-infância”, por Froebel, que mais tarde se viu alterada para “escola infantil” e em 1882, foi criado o primeiro jardim-de-infância público, que seguia também os princípios de Froebel (Gomes, 1986).

A industrialização e a entrada da mulher no mundo do trabalho acentuaram-se no século XX, o que levou a uma maior procura e reconhecimento da educação pré-escolar no país (Abrantes, 2000).

Com a primeira república passam a definir-se prioridades mais específicas relativas à educação (Bairrão & Vasconcelos, 1997), surgindo duas leis (29 de maio e 23 de agosto de 1911) que vêm dar expressão aos ideais republicanos na afirmação da educação como uma das principais vias para atingir a igualdade (Cardona, 1997).

Em 1919, na reforma do ensino, o ministério da educação afirma que a educação de infância passará a integrar o sistema oficial de ensino (Abrantes, 2000). Porém, apesar de todas estas intenções, pouco foi concretizado, dada a situação económica e a instabilidade governativa em que o país se encontrava (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Com o aparecimento do Estado Novo, Portugal sofreu uma desvalorização na vida cultural do país e, conseqüentemente, na educação, que apenas servia para doutrinar o povo através da transmissão de valores defendidos pela Igreja (Cardona, 1997). As mães passaram a ter a tarefa de educar os seus filhos, havendo formação para as mesmas nesse sentido (ibidem). São fechados vários jardins-de-infância, previamente criados, e o ministério da educação deixa de assumir responsabilidades relativamente à educação pré-escolar (Bairrão & Vasconcelos, 1997), que passou a ficar a cargo exclusivo da iniciativa privada, incluindo na formação de profissionais na área (Cardona, 1997). Com estas medidas, houve um grande retrocesso “na história da educação de infância, voltando esta a ser considerada como tendo uma missão essencialmente assistencial, sendo depreciada a sua função educativa” (ibidem, p.50).

A partir de 1966 urge a necessidade de preparar uma rede oficial de jardins-de-infância, com base na ideia de que o instinto maternal podia construir um obstáculo à

educação dos filhos (Cardona, 1997). Verificou-se, então, uma mudança nas ideias defendidas até então pelo Estado Novo.

É com a Lei n.º5/73 de 25 de julho de 1973 (Reforma de Veiga Simão) que a educação pré-escolar passa a ser reconhecida como parte integrante do sistema educativo oficial. A mesma defendia que a educação pré-escolar se destinava a crianças entre os 3 os 6 anos (sendo de frequência não obrigatória) e que o ministério da educação passava a ter responsabilidade nas normas de funcionamento dos jardins-de-infância (ibidem).

No âmbito do plano anteriormente referido, dá-se ênfase à criação de escolas oficiais de formação de educadoras de infância, pois até à data, as existentes eram de iniciativa particular e inseriam-se num contexto religioso (Bairrão & Vasconcelos, 1997). Passa-se então a encarar os professores/educadores como “a voz dos novos dispositivos de escolarização” e, por isso mesmo, o estado não hesitava em criar condições para a sua profissionalização, centrando-se também em questões da formação contínua, tendo em vista a qualificação dos educadores/professores para o desempenho de novas funções que permitissem dar resposta às necessidades emergentes (Nóvoa, 1992).

Com a revolução de abril de 1974, o projeto referido anteriormente acabou por não entrar em vigor, ainda que as suas principais ideias tenham continuado a ser consideradas relevantes para o desenvolvimento da educação pré-escolar (Cardona, 1997). É também com esta revolução e dada a instauração da democracia que se começa a ter uma maior conscientização do papel das mulheres na sociedade e das necessidades no âmbito da educação pré-escolar, uma vez que grande parte das famílias não conseguia dar resposta à educação das suas crianças sozinha (Abrantes, 2000).

Em 1976, com a constituição portuguesa, define-se que cabe ao estado criar um sistema público de educação pré-escolar e, em 1977, com a lei n.º5/77 e através do despacho n.º284 de 25 de novembro de 1977 é criado o sistema público de educação pré-escolar (Abrantes, 2000; Cardona, 1997). Em 1978, os primeiros jardins-de-infância, oficiais do ministério da educação, iniciam as suas funções (Abrantes, 2000).

Com isto, urgia a necessidade de criar um documento que regulamentasse a educação pré-escolar em Portugal. Para dar resposta a esta necessidade, com vista a estabelecer os critérios e as normas de “funcionamento” para uma educação de qualidade, é criado, em 1979, o estatuto dos jardins-de-infância, pelo decreto-lei n.º542/79 de 31 de dezembro de 1979 (Abrantes, 2000). Este documento definia que a educação pré-escolar era “o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado” (decreto-lei n.º542/79 de 31 de dezembro de 1979,

capítulo I, artigo 1.º). A par deste objetivo nacional, pretendia-se o alargamento da educação pré-escolar para toda a população, com vista a atenuar as diferenças socioeconómicas, promover o bem-estar social e o desenvolvimento das potencialidades de todas as crianças (decreto-lei n.º542/79 de 31 de dezembro de 1979).

Houve, a partir daqui, um aumento significativo do número de instituições de infância, assim como de educadoras e crianças nas salas (Abrantes, 2000).

Posto isto, importa referir que é com a Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) que a educação pré-escolar ganha maior importância, passando a assumir-se como a primeira etapa da educação, que se pretende como complementar da educação familiar. Neste documento definem-se os objetivos gerais da educação pré-escolar que, entre outros, visam o desenvolvimento pessoal (integral) e social (integrado) da criança, isto é, um desenvolvimento global equilibrado, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, capítulo II, artigo 2.º, p.670). Todos os princípios pelos quais se rege esta lei têm como fonte inspiradora os princípios delineados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), na qual se consagrou o direito à educação, “que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (capítulo I, artigo 1.º, ponto 2, p.3067).

Todas estas mudanças, em especial as últimas referidas, tornaram-se favoráveis para a afirmação da educação pré-escolar em Portugal, com as devidas orientações com vista a levar a cabo as intenções e propósitos da mesma. O processo de formação dos educadores foi também sendo modificado ao longo dos tempos, tendo-lhe sido dada, progressivamente, uma maior e merecida importância, uma vez que o educador é uma chave fundamental para a mudança educativa e para o aperfeiçoamento do jardim-de-infância, devendo dar uma resposta adequada às exigências de cada sociedade (Hargreaves, 1998).

1.2. A criança e o processo de ensino e de aprendizagem

A conceção de educação foi-se modificando ao longo dos anos, como percebido anteriormente, verificando-se que o significado atribuído à infância e à criança influenciam também essa mudança (Mendonça, 1997). Posto isto, assume-se como fundamental referir qual a conceção de criança que a mestrandia possui.

A formanda vê a criança como um ser único e singular, que “encara o seu próprio «mundo» de uma maneira pessoal”, através de representações próprias (Valadares & Graça, 1998, p.10). Encara-a, também, como uma pessoa com capacidades e competências próprias, capaz, curiosa, observadora, partilhando assim algumas das ideias de Vasconcelos (1997). Esta visão de criança, construtora do seu próprio saber em interação com o meio, surgiu apenas com os pedagogos Freinet, Dewey, Montessori, Vygotsky, Bruner, Piaget e Malaguzzi, pois antigamente as crianças eram vistas como adultos em miniatura, sem necessidades específicas (Pourtois & Desmet, 1999).

Neste sentido, percebe que a criança não é uma tábua rasa, como algumas pedagogias transmissivas teimam em defender, não atendendo a qualquer característica, interesse ou necessidade das crianças e do contexto em questão (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A criança, pelo contrário, “ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas (competências e conhecimentos prévios de diversos tipos e em diferente grau de evolução), que a escola deve aproveitar como base para o seu desenvolvimento”¹ (Zabalza, 2001, p.22), valorizando o que é vivido, interpretado e sentido pela mesma (Oliveira-Formosinho, 2007).

A criança é também um ator social de pleno direito. Deste modo, urge garantir a inclusão social de todas as crianças, ouvindo e aceitando a voz destas enquanto participantes nos processos sociais, educativos, culturais e familiares (Sarmiento, 1999 citado por Vasconcelos, d’Orey, Homem & Cabral, 2003). Este aspeto baseia-se na crença de que a criança tem competências para participar na vida social de uma forma ativa, recorrendo ao pensamento e ação reflexivos. Esta convergência entre o papel social/cultural e individual que o jardim-de-infância deve promover, ajuda ao desenvolvimento da criança a vários níveis: confiança, autonomia, iniciativa, responsabilidade (Zabalza, 1998). Assim, ainda que faça parte de um contexto, de uma cultura, de um país, de uma família, a criança não perde a sua singularidade enquanto indivíduo único, com direitos, que deve ser respeitado e estimulado.

Todas as perspetivas supramencionadas traduzem-se, de um modo mais alargado, no papel que é atribuído à criança no seu processo de ensino e aprendizagem. Neste aspeto, tendo em conta tudo o que foi mencionado anteriormente, urge mais uma vez a necessidade de se encarar a criança como um ser que experimenta, expressa, sente, compreende, pensa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Acima de tudo, um ser

¹ Tradução própria.

ativo e com iniciativa, interativo, investigativo, capaz de construir conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

O aspeto mencionado leva a formanda a defender que é de forma ativa, através da ação, experimentação, manuseamento que a criança deve desenvolver a sua aprendizagem. Oliveira-Formosinho (2006, p.56) afirma que a aprendizagem ativa é aquela “na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo”, atribuindo-lhe sentido, através da exploração dos seus próprios sentidos. O jardim-de-infância deve ser então encarado como um “espaço de experimentação da realidade”, que deve oferecer um leque variado de experiências (relacionais, sensoriais, intelectuais, motoras, emocionais, linguísticas, entre outras) que permitam valorizar o ser humano na sua totalidade (Carvalho & Diogo, 1999, p.71). Para tal, é necessário que o educador promova momentos que favoreçam a experimentação direta e ativa das crianças, através da criação de ambientes desafiantes e estimuladores que integrem materiais diversificados para explorar livremente (Hohmann & Weikart, 2011), onde a criança é vista como sujeito de aprendizagem e como elemento estruturador de todo o processo educativo.

Todas estas aprendizagens, que resultam em conhecimentos diversificados, devem resultar de um processo de construção pessoal das crianças, o permite estabelecer um paralelismo entre aprendizagem ativa e construtivismo, teoria acerca da aprendizagem (Coll *et al*, 1999). Segundo esta teoria a criança é construtora dos seus conhecimentos, assumindo um papel de agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, que se desenvolve de forma interpretativa por parte da mesma, em interação com o mundo físico e social (Fosnot, 2007). A aprendizagem das crianças evolui conforme estas desenvolvem estruturas, nos quais os conceitos anteriormente adquiridos vão sendo reorganizados. Posto isto, aprender significativamente implica a construção de um significado pessoal para um objeto de conhecimento (Coll *et al*, 1999).

Para além da vertente do construtivismo apresentada anteriormente, importa também destacar o socio construtivismo. Este aposta num ponto de vista da aprendizagem social, processando-se em interação e colaboração, pois o Outro tem também um papel altamente significativo na nossa aprendizagem. Vasconcelos (1997, p.37), acerca deste aspeto, refere que “a abordagem do tipo socio construtivista considera que o conhecimento é gerado a partir da prática social e é cultural e historicamente enquadrado”. De facto, a identidade pessoal da criança “progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (Hohmann & Weikart, 2011,

p.64), uma vez que, em grupo, as crianças vão partilhando ideias, opiniões, conhecimentos, o que permite desenvolver a comunicação e melhorar as relações sociais. Assim, segundo Niza (2007, p.125), defensor do MEM, estamos perante uma visão sociocêntrica da educação, “onde a interação (...) organizada para fins concretos de atividade educativa (...) ganha progressiva qualidade no desenvolvimento dos educandos”. A colaboração não se pretende que aconteça apenas com as crianças, devendo haver uma interdependência entre os elementos que intervêm na, e a partir da instituição, com o intuito de desenvolver uma educação de qualidade (Coll *et al*, 1999).

Relativamente a este aspeto, a mestranda acha ainda relevante fazer sobressair a importância de atuar na zona de desenvolvimento próximo (ZDP) da criança, sugerida por Vygostky (1978) citado por Vasconcelos (1997). Esta define-se como “a distância entre o nível real de desenvolvimento tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem” (ibidem, p.35). Por outras palavras, é a lacuna entre o que as crianças já são capazes de fazer e o que não podem ainda fazer por si mesmas, mas que, com a devida orientação, o podem fazer com sucesso (Papalia *et al*, 2001). As crianças vão então criando ZDP, à medida que se desenvolvem e aprendem, através da interação que estabelecem com os outros, pelo que é essencial que o educador medie a ação e estimule as crianças a estabelecer relações entre as aprendizagens que já realizou e as que tem potencialidade de realizar com a ajuda do outro (Spodek, 2010). Deste modo, a aprendizagem num contexto social vê-se mais uma vez em destaque, pois o crescimento e desenvolvimento da criança é “uma responsabilidade colectiva” (Vygotsky, 1962, citado por Vasconcelos, 1997, p.36).

Para que isto se verifique é necessário que todos os agentes educativos e culturais (educadores, auxiliares, familiares, comunidade), que desempenham papéis determinantes para que o processo educativo se desenvolva de uma forma harmoniosa e que, por isso mesmo, são imprescindíveis (Carvalho & Diogo, 1999), estimulem e motivem as crianças, deem-lhes autonomia, as deixem levantar questões, hipóteses, encontrar soluções, refletir, entre outros. Só assim é possível que as crianças se sintam valorizadas e motivadas, o que levará certamente à construção de aprendizagens eficazes e significativas.

1.3. O Educador de infância, o currículo e o processo de ensino e de aprendizagem

O Educador, como o próprio nome refere, assume-se como um profissional de educação, com a função específica de educar em diversas vertentes (decreto-lei n.º240/2001 de 30 de agosto). Por outras palavras, deve “promover aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (decreto-lei n.º240/2001 de 30 de agosto, anexo, II, ponto 1, p.5570), isto é, organizar e dinamizar práticas que promovam ativamente a aprendizagem e o desenvolvimento das suas crianças a vários níveis.

Para concretizar as ideias supramencionadas, é possível e desejável construir um currículo adequado, articulando as diversas áreas do saber, numa perspetiva integradora (Roldão, 1999a). Esta perspetiva abrange a integração das experiências das crianças (recorrendo a problemas que são de significado pessoal e social no mundo real), do conhecimento (utilização de temas ou problemas que não isolem os conhecimentos), apostando, também, na integração social (experiências comuns ou partilhadas entre crianças com diversas características e vivências) (Beane, 2002).

Neste sentido, o educador, dada a complexidade da sua tarefa, deve basear-se em determinados documentos teóricos e legais que fundamentem as suas opções e que orientem a sua prática pedagógica.

Os princípios defendidos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro e pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), explicitados no início do capítulo, são reforçados pelo aparecimento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (despacho n.º 5220/97, (2ª série), de 4 de agosto), que se constituem como um documento de referência para todos os educadores, sugerindo linhas orientadoras para a construção do currículo e a ação educativa, que pretendem contribuir para uma melhoria significativa da qualidade da educação, quando adaptadas à singularidade de cada contexto. Estas linhas orientadoras traduzem-se em três diferentes áreas de conteúdo, integradas e transversais, que apostam numa construção do saber que vai ao encontro dos princípios da educação pré-escolar defendidos pela formanda. Começando com a área de formação pessoal e social, destaca-se que esta pretende favorecer “a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Silva, 1997, p.51), sendo transversal a todas as

outras. A área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens “relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (Silva, 1997, p.56). Esta área, por envolver aprendizagens diversificadas, subdivide-se em vários domínios interligados entre si (domínio das expressões – motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática - Silva, 1997). Por último, mas não menos importante, aparece a área de conhecimento do Mundo, que permite a descoberta e exploração do mundo através de diferentes perspetivas, desenvolvendo a curiosidade natural das crianças e a capacidade de pensar criticamente sobre as coisas (Silva, 1997).

Todas estas áreas assumem grande importância, em especial quando contempladas de forma integrada, sendo encaradas como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (Silva, 1997, p.47).

Estas áreas de conteúdo são também complementadas pelas metas de aprendizagem da educação pré-escolar, que contribuem para esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar indicadas nas OCEPE (Ministério da Educação (ME), 2010).

Os aspetos supramencionados vão ao encontro do definido pelos decretos-lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto. Estes dois decretos-lei, enquanto perfis gerais e específicos de desempenho profissional do educador/professor orientaram em muito a prática pedagógica da mestrandia, tendo sido um suporte fundamental.

O decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto diz respeito à caracterização dos perfis gerais de desempenho dos educadores de infância/professores, considerando essencial ter em conta quatro dimensões, às quais são inerentes diferentes aspetos que a formanda considerou relevantes para as suas práticas: profissionais, sociais e éticos, com vista a favorecer a equidade e promover a inclusão de todas as crianças; direcionados para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, através da construção de saberes transversais e diversificados, recorrendo a estratégias pedagógicas democráticas e diferenciadas que permitam atender à heterogeneidade do grupo em questão; referentes à participação na escola/jardim-de-infância e à importância da relação com a família e comunidade; e o desenvolvimento profissional ao longo da vida, incluindo a constante necessidade/capacidade de investigar, analisar, interpretar e refletir, com vista a melhorar as práticas das formandas e, assim, aprimorar a qualidade do ensino geral.

O decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto constitui-se, também, como um bom referencial no que diz respeito ao desempenho profissional dos educadores de infância, traduzindo-se num nível mais específico, relacionado com a conceção, desenvolvimento e integração do currículo. Este, de um modo geral, defende que deve haver uma maior autonomia do jardim-de-infância e do educador no que diz respeito à gestão do currículo, sendo impreterível que esteja se construa num contexto inclusivo. Seguindo esta ordem de ideias, as OCEPE (Silva, 1997) reforçam que efetivamente deve ser o educador a conceber e desenvolver o próprio currículo, mobilizando e integrando conteúdos, conhecimentos e competências específicos, necessários para uma aprendizagem socialmente relevante (no âmbito de uma cidadania ativa e responsável), integrada, adequada e significativa das suas crianças. Assim, há uma necessidade urgente de reforçar a liderança e autonomia das escolas/jardins-de-infância, com vista a adquirirem uma maior eficácia, também conseguida pela interação entre todos os órgãos envolvidos, que permitirá dar uma resposta mais adequada à sua missão de promover a qualidade e equidade na educação, como está patente no decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho.

Seguindo esta linha de ideias, o educador, num ambiente que se espera de aprendizagem pela ação, assume um papel fundamental enquanto apoiante do desenvolvimento das crianças, tendo como principal objetivo encorajar a aprendizagem ativa das crianças.

Para que tal se verifique, o educador deve proporcionar, antes de mais, um ambiente desafiador, estimulante, motivador, encorajador, enriquecedor, em que cada criança se sinta segura, confiante e bem consigo mesma e com o meio envolvente (Hohmann & Weikart, 2011), tornando-se capaz de construir as suas próprias aprendizagens e de se desenvolver a vários níveis (Silva, 1997).

A relação emocional é também fundamental. O educador deve estar sempre atento e disponível para as crianças, criando uma forte empatia, com vista a construir uma relação intensa e autêntica com as suas crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

A atenção, observação, análise, interpretação, questionamento, investigação e reflexão de cada criança de forma individualizada, torna-se um ponto essencial do papel do educador, pois só assim pode conhecer e compreender as crianças e conferir às suas práticas intencionalidade pedagógica. O educador deve, então, ter em conta os conhecimentos, competências, interesses e necessidades das mesmas, dinamizando “situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança” (Silva, 1997, p.26). Assim, ao desafiar o pensamento atual da

criança, provoca-se o *conflito cognitivo* da mesma, atuando na sua ZDP (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 71).

Para concretizar o referido ao longo deste subcapítulo, segundo o decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, é fulcral que exista uma boa formação profissional, com o intuito de transformar o ensino num ensino de qualidade nos diferentes níveis educativos, investindo num desenvolvimento e conhecimento a todos os níveis (científicos, tecnológicos, humanísticos e artísticos). Assim, torna-se essencial mencionar a importância da UC de PPS, visto constituir-se como um “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes (...) [que ajudam ao desenvolvimento], em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas” (decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro), preparando a mestrandia para o futuro.

1.4. O processo de investigação-ação como estratégia formativa

No subcapítulo anterior salientou-se a importância do educador no processo educativo. Assumindo essa importância, torna-se essencial que o mesmo (re)construa constantemente o seu conhecimento prático pedagógico (Gonçalves, 2006). Neste sentido, é fulcral destacar o processo de investigação-ação, pois pretende ajudar os educadores ao longo das suas práticas (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Ribeiro (2006, p.69), a investigação-ação “é uma forma de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa”, pois todo este processo se constrói recorrendo a um pensamento crítico e a uma interação constante entre os vários intervenientes do processo. Deste modo, pretende-se que os educadores vão melhorando as suas ações, “inovando e construindo conhecimento praxiológico”, através de uma verdadeira articulação com a teoria (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.9) e alargando as suas competências profissionais o que, conseqüentemente, leva ao aumento da qualidade da educação (Altrichter, Posch & Somekh, 1996 citado por Máximo-Esteves, 2008).

Elliott (1993) refere que as vantagens desta metodologia passam pela valorização do diálogo e partilha de informação em grupo, pela procura de soluções práticas para os problemas, no confronto das teorias com os resultados da investigação efetuada sobre as práticas, tendo como objetivo inovar e atingir uma educação de qualidade.

É essencial agora destacar alguns processos fundamentais nas práticas dos educadores, diretamente relacionados com a investigação-ação, que constituem uma

espiral de ciclos de investigação (Kemis & McNiff mencionados por Castro, 2010) e que permitem uma ação estruturada e intencional. São eles: a observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

A observação sempre foi “um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 1994, p.57). Segundo Trindade (2007) esta vai muito mais além do que olhar algo, pois implica uma visão focalizada, intencional e sustentada pela teoria. Define-se como “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e [o] dos outros” (ibidem, p.39), que posteriormente se deve organizar, analisar e interpretar (Estrela, 1994).

Deste modo, o educador, enquanto observador atento e cuidadoso, deverá concentrar a sua atenção no grupo em geral, mas também em cada criança em específico, atentando em todos os pormenores (expressões, manifestações verbais e não-verbais, atitudes, entre outros), com vista a compreender as suas motivações, interesses e necessidades e, em função de tudo isso, agir com intencionalidade pedagógica. Com base nesta observação atenta, que permitirá dinamizar práticas adequadas, é possível estabelecer laços de confiança entre criança e adulto, pois a criança sente-se valorizada no seu todo, uma vez que são consideradas as suas idiossincrasias, competências, níveis de desenvolvimento, interesses e necessidades (Hohmann & Weikart, 2011).

Com base em todo este processo, o educador compreende melhor cada criança, aquilo que consegue fazer sozinha, no que necessita de ajuda, o que desperta a sua atenção, aquilo de que não gosta, etc. (Oliveira-Formosinho, 2007). Assim, a observação, quando intencional, pretende conduzir à adequação de metodologias e estratégias que se traduzam em intervenções pedagógicas fundamentadas (decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Porém, esta deve ser complementada com a escuta das vozes das crianças, aspeto crucial no processo de ensino e aprendizagem, pois assim é possível conhece-las melhor em todos os sentidos, permitindo dar resposta “às suas necessidades, interesses, competências e direitos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.27).

Seguindo esta ordem de ideias, surge a planificação como momento seguinte do ciclo. Esta tem como objetivo “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (Zabalza, 1992, p.47), sendo um instrumento essencial para o educador, pois permite uma maior previsão, gestão e organização das ações a desenvolver (Diogo, 2010).

Importa ter em conta que a planificação deve ser coerente, adequando-se ao funcionamento geral do jardim-de-infância; contextualizada, tendo em conta as características do grupo em questão, flexível para se adaptar às circunstâncias e

acontecimentos, cobrindo algum imprevisto; e diversificada, acolhendo “diferentes técnicas e processos, variando a estrutura das situações formativas” (Diogo, 2010, p.5), de modo a estimular cada criança. A planificação, enquanto “pretensão”, pode então sofrer alterações, isto é, a ação deve ser orientada pela planificação, mas não totalmente determinada por ela (Barbier, 1996).

Ao longo de todo o processo de planificação é necessário avaliar as necessidades, analisar a situação e estabelecer prioridades, selecionar os objetivos, organizar os conteúdos, definir estratégias e elaborar um plano de avaliação (Diogo, 2010).

Passando agora para outro processo igualmente significativo, destaca-se a avaliação. Ao longo dos tempos, tem-se vindo a perceber as potencialidades da avaliação na educação (Coll *et al*, 1999). É com base neste processo, que na educação pré-escolar deve assumir um carácter marcadamente formativo (circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011), que o educador toma consciência da ação que desenvolve, com o intuito de adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo, melhorando os aspetos necessários (Portugal & Leavers, 2010).

Inerente a este processo de avaliação, surge a reflexão, transversal a outros processos anteriormente referidos, como se verificará de seguida. A reflexão é essencial pois ajuda a desenvolver outras formas de pensar, de compreender e de agir, permitindo evoluir ao atribuir racionalidade lógica e explicativa às ações desenvolvidas. Quando partilhada, permite a construção de um conhecimento mais aprofundado, sendo um processo mais enriquecedor para todos os envolvidos (Ribeiro, 2006).

Segundo Dewey (1993) citado por Alarcão (1996a, p.175), a reflexão “é uma forma especializada de pensar, que pressupõe uma investigação ativa, voluntária e intencional. Alarcão (1996a) defende, mesmo, que ser-se reflexivo traduz-se na capacidade de utilizar o pensamento como forma de atribuir sentido, algo com o qual a formanda se identifica.

Com vista a refletir intencionalmente, é possível ter como base as questões pedagógicas de Smyth (1989). Estas encaminham quem pretende refletir por um processo que passa pela descrição das situações educativas, tendo por base momentos de observação fundamentais para conhecer, questionar e compreender o meio em que nos inserimos, com vista a uma intervenção pedagógica fundamentada (Estrela, 1994), pela interpretação/confronto, com base na reflexão, da informação obtida através da observação dessas situações e, conseqüentemente (espera-se), por processos constantes de reconstrução de conceitos e práticas, com vista à evolução e à adaptação aos contextos e

fenómenos educativos. Este processo dá a oportunidade ao Educador para “pensar a sua atuação” (Zabalza, 2000, p.265), levando-o a ter uma melhor noção de todos os processos e aspetos envolvidos.

Neste sentido, evidenciam-se como fundamentais as perspetivas de Schön, referidas por Alarcão (1996b), que referem ser importante gerar ciclos de reflexão, nos quais se deve pensar de forma retrospectiva (sobre a ação), interativa (na ação) e prospetiva (para a ação), criando uma espiral de investigação-ação que engloba a interação de todas estas dimensões.

Desta forma, ao questionarem e refletirem constantemente sobre as suas práticas em várias dimensões (“profissional, social e ética”, “de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, “de participação na escola e de relação com a comunidade” e “de desenvolvimento profissional ao longo da vida” – decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto), procurando os porquês e tentando compreender as razões implícitas, os educadores podem construir novos significados de educação e dar azo a novas aprendizagens, que levam a tomar decisões cada vez mais conscientes e fundamentadas. Estas influenciarão positivamente a sua atividade profissional o que ajuda a conquistar, de forma gradual, uma maior autonomia profissional.

Verifica-se, então, que o processo de investigação-ação não é composto por um único ciclo, mas sim por um ciclo “vicioso”, no qual os ciclos seguintes se vão aperfeiçoando (Coutinho *et al*, 2009), mencionado por Castro, 2010), o que demonstra a sua importância no desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda.

1.5. Abordagens e perspetivas pedagógicas para a educação de infância

A conceção de educação da mestranda, que tem como base, entre outros, os pressupostos teóricos supramencionados, foi-se desenvolvendo ao longo dos anos, com base na experiência adquirida na formação e em contexto da prática, envolvendo a sua perceção do ser humano, os valores que pretende que a sociedade veicule, o papel da socialização no desenvolvimento, entre outros aspetos. Tendo isto em conta, e tendo como base diferentes abordagens/modelos curriculares, a mestranda foi desenvolvendo as suas práticas pedagógicas, que se mantêm constantemente em evolução.

De uma forma geral, o conceito de modelo pedagógico refere-se “a um sistema educacional (...) que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada (Oliveira-Formosinho, 2007, p.10). Mais especificamente, os

modelos curriculares, ao incorporarem uma “visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares (...) são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática”, apoiando/sustentando a prática, conferindo-lhe intencionalidade pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007, p.11).

A prática da formanda guia-se pela articulação de três abordagens: o modelo curricular High/Scope; o modelo pedagógico de Reggio Emilia e o modelo curricular de Educação Pré-Escolar do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM). A mestranda acredita que, conjugando o melhor de cada uma destas “gramáticas pedagógicas”, é possível dinamizar práticas educativas de qualidade, assentes numa “pedagogia transformativa que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa actividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.15).

Um dos modelos que sustentou a prática da formanda em várias dimensões foi, então, o modelo High/Scope. Este defende, de uma forma geral, uma “perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância”, baseada em Piaget, Dewey e Erikson (Oliveira-Formosinho, 2007, p.55). Mais especificamente, pode dizer-se que este modelo se rege por cinco princípios básicos, que integram a chamada “roda da aprendizagem”: aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, contexto/ambiente físico de aprendizagem, rotina diária e avaliação (Hohmann & Weikart, 2011).

Fazendo uma abordagem breve a cada um dos princípios defendidos e começando pela aprendizagem pela ação, importa mencionar que é vivendo experiências diretas e imediatas, retirando delas significado através da reflexão, que as crianças mais novas vão construindo o conhecimento que as ajudará a dar sentido ao mundo em que vivem (Hohmann & Weikart, 2011). O poder maior da aprendizagem ativa vem, segundo os mesmos autores, da iniciativa pessoal da criança, pois esta age no seu desejo inato de explorar, com todos os seus sentidos, envolvendo-se em “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (ibidem, p.5).

O papel do adulto enquanto mediador e impulsionador de toda esta aprendizagem é preponderante, destacando-se a importância das “interações positivas entre os adultos e as crianças” para um bom desenrolar de todo o processo (Hohmann & Weikart, 2011, p.6). É fundamental que o adulto promova um clima em que a criança, ao longo do dia, se sinta bem, apoiada, encorajada, devendo partilhar do controlo do processo de ensino e

aprendizagem com as crianças, dando-lhes liberdade e autonomia, o que aumenta a sua responsabilização, confiança, independência e ligação afetiva e social (ibidem).

Para que tudo isto seja possível, é importante agora focar a atenção no contexto/ambiente de aprendizagem. Segundo este modelo, o espaço deve ser organizado e equipado de forma a propiciar a aprendizagem ativa das crianças, apostando na seleção dos materiais apropriados para esse fim, que devem ser diversificados (Hohmann & Weikart, 2011). Deste modo, o espaço deve encontrar-se dividido em áreas de interesses específicas, que permitam diferentes tipos de atividades e aprendizagens, organizadas de acordo com as necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças, permitindo que estas realizem escolhas e tomem decisões, levando a cabo as suas ideias e intenções de brincadeira e jogo (ibidem). Uma vez que se pretende que as crianças tenham total autonomia, é necessário que os materiais se encontrem acessíveis e organizados, “de forma a que todas as crianças possam encontrar, utilizar e arrumar, sozinhas, os itens de que necessitam” (ibidem, p.8).

A par desta organização do ambiente, este modelo defende também o planeamento de uma rotina diária consistente, que apoie a aprendizagem ativa referida (Hohmann & Weikart, 2011). A vantagem desta rotina traduz-se no facto de permitir às crianças antecipar aquilo que se vai seguir, dando-lhes um certo controlo sobre aquilo que fazem no seu dia-a-dia (ibidem). Assim, a rotina do High/Scope prevê o processo de planear-fazer-rever, que permite que as crianças “expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram” (ibidem, p.8).

Como último princípio, mas não menos importante, destaca-se a avaliação, que implica um conjunto de tarefas que os profissionais da equipa educativa devem levar a cabo para se certificarem que observam as crianças, interagir com elas e planear para elas receba toda a sua energia e atenção (Hohmann & Weikart, 2011). Neste aspeto, valoriza-se o trabalho de equipa, construído sobre relações apoiantes, sem esquecer que as crianças são também seres com capacidade avaliativa e reflexiva.

Os princípios básicos referidos anteriormente formam o enquadramento da abordagem educativa High/Scope. Neste sentido, os aspetos relacionados com a importância dada à aprendizagem pela ação, o papel do adulto (encorajar a refletir, a planear soluções, a prever) e a organização do grupo, do tempo, dos espaços e dos materiais (rotina diária, sala dividida por áreas de interesse, entre outros) estiveram, nas práticas da formanda, mais direcionados para o que esta abordagem curricular defende.

Por outro lado, ainda que de uma forma interligada e complementar, ao nível da interação com as famílias e comunidade, a formanda sustentou as suas práticas no modelo pedagógico de Reggio Emilia. Este apresenta como um dos seus pilares “o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Lino, 2007, p.95). Nesta abordagem a aprendizagem processa-se bilateral e reciprocamente entre as crianças, professores e famílias, estando todos implicados neste processo de aprendizagem mútua. Deste modo, percebe-se que a ênfase não está na criança individual, mas na criança “situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, com os [educadores], com os pais, com a sua própria história e com o seu contexto social e cultural envolvente” (Lino, 2007, p.102).

Importa também destacar o MEM como um modelo orientador da formanda no que diz respeito ao clima de livre expressão que se deve proporcionar à criança. Este modelo valoriza as experiências de vida, opiniões e ideias da criança (ênfase dado à comunicação), bem como a cooperação educativa/interação socio centrada (entre crianças, educadores e restantes intervenientes do processo educativo), que deve ocorrer em todos os momentos: planificação, ação, avaliação e reflexão (Niza, 2007). Também a perspetiva de formação democrática, um dos eixos centrais do MEM, especialmente no que se refere à participação ativa das crianças e à negociação, bem como à consequente diferenciação pedagógica, enquanto prática de integração educativa (Niza, 2007), inspirou as práticas da formanda. Esta aceitação da diversidade e pluralismo exige que se criem situações nas quais cada criança partilhe o que tem, a partir do que sabe (Cadima, 1997), devendo-se assumir a “heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.33). Deste modo, diferenciar é planejar proporcionando a cada criança situações enriquecedoras, que a valorizem, incluam e motivem, levando-a a entregar-se à descoberta e a envolver-se na construção de aprendizagens ativas (Vasconcelos, 2003), tornando-se “um arquitecto de si mesmo” (Rogers citado por Carvalho & Diogo, 1999, p.97). Só assim é possível “o sucesso e realização de cada criança no quadro sócio-cultural” em que se insere (decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto, III, ponto 2, alínea g), p.5571).

Todas estas perspetivas pedagógicas podem ser colocadas em prática de uma forma articulada, numa espécie de unidade, recorrendo à metodologia de trabalho de projeto (Katz & Chard, 1997), que foi também um ponto a ter em conta na prática da formanda, em conjunto com o seu par pedagógico. Ao elaborar um projeto, segundo

Vasconcelos (2008) mencionada por Vasconcelos (2012) devem ter-se em consideração quatro fases essenciais. Numa primeira fase, define-se o problema, formula-se as questões a investigar, dificuldades a resolver, entre outros, sendo essencial a construção de mapas conceituais para integrar as hipóteses e ideias das crianças. De seguida, passa-se a uma fase de planificação e desenvolvimento do trabalho, onde são definidas diversas possibilidades de ação, de acordo com os objetivos delineados anteriormente. Na terceira fase, a de execução propriamente dita, as crianças iniciam processos de pesquisa, registando todas as informações recolhidas de diferentes formas possíveis (desenhos, fotografias, esquemas, etc.), com vista a organizarem-nas e fazerem pontos de situação. A última fase referida é a de divulgação e avaliação, na qual o saber é socializado, tornando-o útil a todos os outros elementos da comunidade educativa, permitindo também uma avaliação de todo o processo de elaboração do projeto. Estas fases não se definem como sequências rígidas, podendo interligar-se entre si em momentos diversos, criando uma espiral que gera conhecimentos (ibidem).

A escolha desta metodologia fundamenta-se no facto de a formanda considerar que a mesma pode promover o desenvolvimento global das crianças, através do “envolvimento das suas mentes” (Katz & Chard, 1997, p.3) e “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento”, favorecendo a articulação de conhecimentos em função de um (ou vários) tema(s) (Vasconcelos, 2008 citado por Vasconcelos, 2012, p.8). Esta metodologia apresenta grandes mais-valias, pois envolve uma constante implicação de todos os participantes, atuando na zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1978 citado por Vasconcelos, 2012, p.10). Assim, a criança é “encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos, 2008 citado por Vasconcelos, 2012, p.18). O papel do educador assume-se, novamente, como essencial, na medida em que este deve, ao longo de todo o processo, colocar desafios às crianças, favorecer o diálogo e a discussão de problemas, auxiliar na organização das ideias, entre outros aspetos que considere relevantes (ibidem).

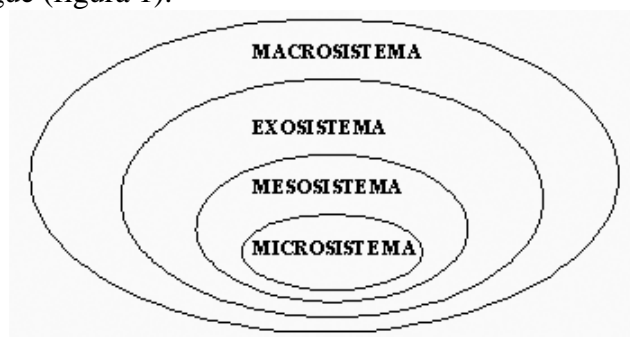
Posto isto, toma-se consciência de que a adoção (ou colaboração com) um modelo pedagógico, é um “factor de sustentação da nossa práxis” (Formosinho, 1996, citado por Oliveira-Formosinho, 2007, p.40), que ajudará as formandas, enquanto futuras profissionais, a sustentar a autonomia docente, ao nível individual e coletivo.

Em suma, todas as concepções mencionadas anteriormente pretendem traduzir-se nas práticas pedagógicas da mestranda, como será possível verificar mais detalhadamente no capítulo 3, que terão também como objetivos de ação as grandes linhas orientadoras presentes no projeto educativo (PE) do agrupamento de escolas do Cerco (AEC) e no projeto curricular de grupo (PCG), apresentados no capítulo seguinte. O objetivo principal é contribuir para a melhoria da resposta educativa, com vista a que as crianças construam aprendizagens significativas e alcancem o sucesso.

CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Caracterização do contexto socioeconómico e cultural

O meio envolvente da criança apresenta-se como um sistema dinâmico e interativo que tem influências diretas na sua aprendizagem e desenvolvimento. A criança é influenciada pelo meio em que vive, influenciando-o também (Silva, 1997). De acordo com a abordagem ecológica ou sistémica de Bronfenbrenner, são vários os sistemas (locais físicos, fatores de atividade ou até mesmo valores socioculturais) com os quais a criança interage ao longo do seu desenvolvimento (Papalia, Olds & Feldman, 2001). O sistema mais próximo da criança é o microsistema, no qual esta estabelece uma interação de forma direta, constituindo-se, por exemplo, pela família e pela instituição de ensino que frequenta. Alargando a perspetiva das interações, segue-se o mesossistema, composto pelas inter-relações existentes entre os microsistemas, por exemplo, as relações entre a família e o JI. Por outro lado, surge o exossistema, que não implica a participação ativa da criança, pois inclui, de uma forma mais alargada, o local de trabalho dos pais, o sistema educativo, etc. Importa salientar que, do mesmo modo que os microsistemas, os exossistemas também se podem influenciar mutuamente. Por último, surge o macrosistema, que abrange valores socioculturais e políticos, assim como as leis do país (ibidem). É possível perceber a forma como todos estes sistemas se organizam no esquema que se segue (figura 1).



(retirado de http://cecnews.org/newsletter/03_resilencia.htm)

Figura 1 – Sistema ecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner

Neste sentido, o conhecimento do contexto próximo e alargado das crianças, bem como a forma como ambos se influenciam, torna-se crucial para dinamizar práticas pedagógicas adequadas, pois a cultura, o meio em que a criança se insere e as interações

que estabelece, influenciam de forma decisiva os seus comportamentos e a sua aprendizagem (Bruner, 2000; Portugal, 1992).

A EB1/JI Falcão pertence à freguesia de Campanhã, situada na zona oriental do concelho do Porto (cf. anexo B1). Esta constitui-se como a maior freguesia em termos geográficos, ocupando uma área total de 8.13 km², que representa um quinto da área do concelho do Porto (Junta de Freguesia, 2007). O Instituto Nacional de Estatística (INE) (2011) estima que a população residente é de 32.659 pessoas, o que a torna a terceira freguesia mais populosa do concelho. Segundo a mesma fonte, a população é relativamente jovem (18-40), quando comparada com a média global do concelho, que se apresenta mais envelhecida.

Campanhã integra o maior número de bairros sociais da cidade do Porto, sendo cerca de catorze (Cercos, Falcão, Lagarteiro, S. Roque da Lameira, Contumil, Ilhéu, entre outros). Este aglomerado de bairros sociais traduz-se, nesta freguesia, num fator de marginalização urbana e de exclusão social, generalizando essa exclusão a todo o território. Paralelas a estas exclusões territoriais, acumulam-se ruturas várias: inadaptação à vida escolar, ao nível do emprego, da habitação, da família, isto é, dos modos de vida (Costa, 1998).

A população residente (em especial nos bairros de habitação social) apresenta, no geral, baixos níveis de escolaridade:

Níveis de escolaridade	Percentagem (%)
Nenhum	~ 7%
1º CEB	~ 37%
3º CEB	< 20%
Ensino Secundário	~ 13%
Ensino Superior	~ 12%

(adaptado de INE, 2011)

Quadro 1 – Níveis de escolaridade da população residente na freguesia de Campanhã

Os aspetos mencionados, ainda que com as devidas exceções, traduzem-se em ausência de projetos de vida e baixas expectativas relativamente ao sucesso escolar dos seus educandos, o que se manifesta na ausência de participação e falta de interesse pelo processo educativo (PE do AEC, 2013-2017). Por vezes, estes fatores socioeconómicos e culturais assumem uma proporção tão grande, que se refletem diretamente nas crianças.

Segundo o INE (2011), a taxa de desemprego na freguesia de Campanhã é uma das maiores do concelho (24.2%). Face a esta dificuldade, há uma grande parte da população a viver em condições económicas e sociais instáveis, dependendo de subsídios e do rendimento social de inserção (RSI), que pretende dotar as famílias de alguns recursos que permitam fazer face às suas necessidades mínimas, integrando-as em programas de inserção social (Azevedo & Baptista, 2010). Este modo de vida traduz-se em sentimentos de insegurança, que por vezes são espelhados em comportamentos desviantes que se refletem, muitas vezes, no ambiente educativo.

Tendo em conta os aspetos mencionados, é necessário perceber até que ponto o JI se fecha ou não em si mesmo e tem ou não em conta estes aspetos da comunidade, enquanto instituição dinâmica, preocupando-se em integra-la dentro da instituição e dos seus processos, aproveitando as suas potencialidades, ao invés de a tratar como uma ilha, uma vez que esta tem também um papel muito importante para o sucesso de todo o processo educativo (Monteiro, 2008). Um dos aspetos perspetivados no PE do AEC, como se verá mais à frente, centra-se precisamente em ter em conta as potencialidades da comunidade e aproveita-las para levar a cabo aprendizagens mais significativas para as crianças que integram a instituição.

Do ponto de vista patrimonial, são vários os pontos de interesse que caracterizam e imprimem uma marca singular à freguesia (igrejas; elementos monumentais e artísticos, como o palácio do freixo e a casa e quinta de Bonjóia; a estação ferroviária de Campanhã; o jardim/prça da Corujeira; o Estádio do Dragão, entre muitos outros), o que faz sobressair, em alguns aspetos, as raízes da freguesia, fazendo denotar um pouco as tradições da mesma e aquilo que se imprime com um valor mais evidenciado para os seus habitantes (Junta de Freguesia, 2007).

Segundo a Junta de Freguesia (2007) a tradição associativa, que viu um novo renascer em meados do século XXI, é muito valorizada nesta freguesia, devido à construção dos bairros de habitação social. Deste modo, foram criados vários grupos e associações que desempenham um papel fundamental em diversas áreas: cultura, desporto, promoção social, ambiente, entre outros. O JI deve aproveitar este associativismo, não o podendo ignorar, uma vez que, tal como defende o decreto-lei n.º240/2001 de 30 de agosto é necessária a cooperação e o estabelecimento de parcerias diversas para a construção de aprendizagens mútuas e para a melhoria da qualidade da educação.

2.2. Caracterização do centro educativo

A emergência de um Portugal democrático trouxe consigo uma sensibilidade para a importância da educação. Deste modo, a educação pré-escolar assumiu, também, um ambiente expansionista. É neste ambiente que a Câmara Municipal do Porto constrói, em 1978, o jardim-de-infância (JI) em questão (Santos, 2014).

O JI sofreu algumas alterações desde então até à atualidade. Inicialmente foi identificado como “JI do Falcão”, por se situar numa rua com o mesmo nome, que junto tem um bairro também com o mesmo nome. Nos anos 90, aproveitando os planos nacionais de desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar, o JI adquire uma nova imagem, sofrendo restaurações com vista à melhoria das instalações, passando a denominar-se “Dó-Ré-Mi 1” (Santos, 2014). O JI atual, que mudou novamente de nome (JI Falcão 2) e foi alvo de requalificação em agosto de 2007, ocupa o espaço de origem, um edifício autónomo, partilhando um espaço comum com a EB1 de Falcão (Santos, 2014). Esta mudança deu-se no período de integração plena num TEIP² (despacho 147-B/ME/9 e despacho conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96), ocorrida em 2001. Apenas no ano letivo de 2013/2014 o JI em questão se agregou à EB1/JI Falcão, estando a atravessar uma fase de transição. Deste modo, insere-se no AEC (unidade organizacional que possui diversas unidades orgânicas - cf. anexo B2 – formado em junho de 2003), integrando o programa TEIP³, com vista a fazer face aos problemas inerentes ao contexto social deste território educativo (Santos, 2014).

Tendo como base esta integração no TEIP³ e a melhoria de qualidade do serviço educativo, a escola foi delineando princípios, valores, intenções, necessidades, metas e estratégias (traduzidas na elaboração do PE do AEC), que orientam a ação educativa do agrupamento e segundo os quais o mesmo “se propõe a cumprir a sua função educativa” (decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, capítulo II, artigo 9º, ponto 1, p.3351). Assim, o PE do AEC teve em consideração alguns dos princípios orientadores da criação dos TEIP. De uma forma resumida, estes pretendem: melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças; combater a indisciplina, o abandono escolar e o absentismo; criar condições para a orientação educativa, preparando as crianças para a vida em sociedade e promover a articulação da escola/JI com as famílias e comunidade. Estas prioridades educativas,

² Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

³ O Terceiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP3) foi criado pelo despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, surgindo na sequência do Programa TEIP2 e de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas.

adaptadas à realidade do contexto em questão, vão ao encontro do que é definido no artigo 3.º do despacho-normativo n.º 20/2012 (plano de melhoria definido para as escolas integrantes de um TEIP3) e traduzem-se em objetivos a alcançar pelo agrupamento.

Um aspeto que o PE do AEC tem em conta é a interligação de todos estes princípios com as características do meio, interagindo com o mesmo e valorizando a diversidade de contextos socioculturais a que as crianças pertencem, tal como Carvalho & Diogo (1999) defendem ser essencial. Assim, o PE dimensiona-se no diálogo, cooperação e colaboração entre os diversos agentes educativos, pretendendo desenvolver, de forma realista, flexível, coerente e articulada, estratégias e linhas que orientem à ação de todos os envolvidos no processo educativo.

É com base nestes aspetos que o JI se organiza a todos os níveis, tal como é possível verificar no organograma do estabelecimento (cf. anexo B3). A análise do mesmo denota que existe uma coordenação assente numa hierarquia vertical, pelo que as decisões principais são todas tomadas pelos órgãos superiores, não havendo uma grande articulação com os restantes órgãos, quer no que diz respeito à partilha de opiniões/ideias centrais, quer nas decisões propriamente ditas. Contudo, verifica-se, de algum modo, que os Educadores têm bastante autonomia e liberdade em diversas questões relacionadas com o seu dia-a-dia, excetuando aquelas relacionadas com a interação com as famílias, onde se encontram muito limitados devido a decisões que advêm do agrupamento e em questões que exigem financiamento de algum modo por parte da escola/agrupamento. Ao longo das suas práticas, a formanda, em conjunto com o seu par pedagógico, tentou atuar relativamente à questão da família, ainda que se deparasse com o mesmo entrave, o que é desvantajoso, pois a participação das famílias “enriquece o trabalho educativo que se desenvolve na escola” (Zabalza, 2001, p.55).

A colaboração entre professores e educadores é recorrente, através de reuniões onde é possível partilhar experiências, ideias, informações, problemas e dificuldades, refletir em conjunto e tomar decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem (Moreira & Ribeiro, 2007). Este fator favorece o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos e possibilita respostas educativas contextualizadas, ao invés de perpetuar o isolamento profissional (Malaguzzi, 1998 citado por Lino, 2007). Há também docentes envolvidos em projetos de articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo, o que favorece a integração curricular (Formosinho & Machado, 2009). Estes aspetos denotam a existência de uma boa relação entre todos os elementos (o que influencia a qualidade do

ambiente educativo) e uma clara motivação para tornar o processo educativo mais significativo (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998).

No que diz respeito ao JI em questão, os recursos humanos da instituição são os apresentados no quadro abaixo:

Recursos Humanos	Número de elementos	
Educadoras de infância	3	
Assistentes operacionais	4	
Assistentes técnicas	1	
Responsáveis cozinha (empresa UNISELF)	2	
Crianças (3 a 6 anos)	Sala B - 23 Sala C - 21 Sala D - 15	59

(Fonte própria)

Quadro 2 – Recursos humanos do JI Falcão

As educadoras, mensalmente, realizam reuniões de departamento, que contam com a participação de outros profissionais envolvidos no processo educativo das crianças, tal como Hohmann & Weikart (2011) referem ser essencial. Existem, assim, ciclos constantes de reflexão, que se traduzem na capacidade de utilizar o pensamento como forma de atribuir sentido (Alarcão, 1996b), pensando de forma retrospectiva (sobre a ação), interativa (na ação) e prospetiva (para a ação), criando uma espiral de investigação-ação, através de ciclos de observação, planificação, atuação, avaliação e reflexão, que permitem pensar criticamente, em conjunto, com vista a melhorar as práticas e construir conhecimento praxiológico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

Ao nível físico, o JI apresenta, na sua totalidade: três salas de educação pré-escolar; cozinha; sala de refeições com capacidade para cerca de 80 crianças; um polivalente, direcionado para atividades diversificadas, nomeadamente no âmbito das atividades de animação e apoio à família (AAAF); um gabinete para tratamentos e uma sala de reuniões (cf. anexo B4). Cada sala apresenta 49,50 m² e, segundo a “norma” de que para cada criança deve disponibilizar-se 2m², as salas deveriam ter uma lotação aproximada de 24/25 crianças (despacho conjunto n.º268/97 de 25 de agosto). Contudo, na opinião da formanda, este espaço, com tudo aquilo que lhe é inerente, não se assume como suficiente para as interações necessárias a desenvolver na sala de atividades.

O espaço interior, no geral, faz face às necessidades emergentes, apresentando-se como limpo, seguro e agradável para as crianças, tal como o despacho conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto refere ser essencial. Este aspeto também é favorecido pela exposição, no polivalente, de diversos materiais realizados pelas crianças, o que contribui para que estas se identifiquem com o mesmo (Zabalza, 1998).

O espaço exterior apresenta algumas carências nos momentos de brincadeira espontânea das crianças. Apenas contém um escorrega, que se demonstra insuficiente para satisfazer os interesses e as necessidades de todas, o que vai contra o que defende o despacho conjunto n.º 258/97 de 21 de agosto (p.4), ao referir que “o material de exterior deverá permitir à criança uma livre expansão das energias acumuladas”, dando resposta “às necessidades de movimento, descoberta, exploração e descontração”. No geral, o espaço é pequeno para as cerca de 60 crianças que nele se encontram habitualmente, ainda que estas consigam encontrar espaço para as suas interações. A proximidade com a natureza envolvente é um fator que a formanda destaca como muito positivo neste espaço exterior, tal como Zabalza (1998) também defende ser essencial.

2.3. Caracterização da sala de atividades

Especificando um pouco mais, refere-se que o grupo com o qual tivemos mais contacto se apresenta como bastante heterogéneo a todos os níveis, possuindo características singulares (Zabalza, 1998). Engloba, no total, seis crianças com três anos de idade e quinze com quatro anos, sendo constituído por oito meninas e treze meninos.

A observação efetuada ao longo deste período de prática pedagógica foi fundamental para conhecer cada uma das crianças, bem como o contexto educativo, possibilitando a adaptação das práticas educativas à realidade em questão (Estrela, 1994).

Com base nesta observação foi possível verificar que o grupo, ao nível psicossocial apresenta dificuldades de socialização, nomeadamente no respeito por regras necessárias à vida em sociedade (dificuldades em saber ouvir, esperar, respeitar as opiniões dos outros, partilhar, entre outros). Tendo em conta este aspeto, algumas crianças (G.L, R., C., D., M.B.) têm problemas em lidar com emoções, não resolvendo facilmente situações conflituosas (Papalia *et al*, 2001). Para além disso, o grupo caracteriza-se também pela sua egocentricidade, o que é característico nestas idades (Zabalza, 1998). Apresenta também algumas dificuldades a nível motor (motricidade fina e grossa), que espera-se que sejam desenvolvidas durante a sua permanência no JI. Um

outro aspeto a considerar, agora a nível cognitivo, centra-se na pouca estimulação verificada em algumas crianças e na dificuldade de levantar hipóteses sobre algo, estabelecer relações/comparações, refletir e argumentar, isto é, em pensar de forma mais abstrata (Papalia *et al*, 2001). Ainda assim, é um grupo que evidencia um conhecimento aprofundado de si próprio (Papalia *et al*, 2001). A nível linguístico, o grupo apresenta sinais de imaturidade, tanto a nível de conteúdo como de forma (Zabalza, 1998).

Os interesses gerais do grupo prendem-se com a partilha de experiências pessoais, de canções, o prazer em ouvir e contar histórias, a área da casa, dos jogos, blocos e construções. Apreciam também a exploração de atividades no exterior, de expressão motora e as novas tecnologias.

Todas as necessidades e interesses (que são mutáveis e, por isso, carecem de uma atenção constante) foram determinantes para levar a cabo ações que apostassem no desenvolvimento global da criança, respeitando “as características individuais de cada [uma, o que] constitui a base de novas aprendizagens (Silva, 1997, p.19), através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas (decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Ao nível sociológico (cf. anexo B5) uma grande parte do grupo provém de famílias com poucos recursos financeiros e baixos níveis de escolaridade. Prevalece uma elevada taxa de desemprego e elementos familiares com estilos de vida desviantes. Ainda que haja exceções, a maior parte das famílias preocupa-se, maioritariamente, com o bem-estar físico da criança, descurando as restantes aprendizagens, o que denota uma grande falta de expectativas relativamente à educação e a ausência de projetos de vida, o que por vezes se reflete nas crianças que, com a ajuda das ações desenvolvidas no JI, se pretende que contrariem estas tendências. Prevalecem pais com mais de 30 anos, o que não é habitual nesta freguesia. Quase todo o grupo vive nas redondezas do JI (500m a 1 km).

O PCG segue os princípios orientadores do PE, como é de esperar, uma vez que se assume como um segundo nível de concretização do mesmo (Carvalho & Diogo, 1999). Assim, e tendo em conta a adequação destes princípios às determinantes socioeconómicas, culturais, escolares e psicológicas do grupo, integrando as necessidades e os interesses do mesmo (circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007) os objetivos principais do PCG da sala C são: promover o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do processo educativo, com vista a melhorar os processos de comunicação, as relações interpessoais e os laços afetivos (refletir em conjunto, dialogar, encontrar soluções em conjunto, etc.); fomentar a partilha e o respeito e favorecer a interação com as famílias e a

comunidade. Estes aspetos têm como objetivo melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças e prepara-las para a vida em sociedade, atuando na redução do abandono escolar precoce, do absentismo e da indisciplina.

A equipa educativa da sala C é constituída, neste momento, por uma educadora de infância, uma assistente operacional e duas estagiárias. O trabalho desenvolvido centra-se na colaboração entre todas, havendo reuniões de planificação todas as semanas, que envolvem momentos de reflexão conjunta (retrospectiva e prospetiva), como Alarcão (1996b) defende ser essencial. Este trabalho em equipa, como já foi mencionado, privilegia a partilha de saberes e de experiências com todos os intervenientes no processo educativo, ajudando ao desenvolvimento profissional de todos (decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Estes aspetos demonstram o empenho/interesse da equipa educativa em refletir sobre as suas práticas, com vista a melhora-las, contribuindo para o aumento da qualidade geral da educação (Formosinho & Machado, 2009).

A sala de atividades, aquando da chegada das formandas, encontrava-se dividida em áreas de interesse, que possibilitavam à criança experienciar o mundo de diferentes perspetivas (cf. anexo B6). Após algumas mudanças, que serão perspetivadas no capítulo 3 (cf. anexo B7), as áreas existentes na sala são: área da casa; área dos jogos, que inclui a área dos blocos e construções; área da biblioteca; área dos computadores; área das ciências e área da expressão plástica. Os espaços e os materiais disponíveis, no geral, apresentam qualidade e segurança para as crianças, proporcionando “experiências educativas integradas” (decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º1, II, ponto 2, alínea a), p.5573), promovendo a sua autonomia e possibilitando a manipulação de objetos, a exploração, a resolução de problemas, entre outros (Hohmann & Weikart, 2011). Contudo, há algumas carências de materiais, principalmente na área da biblioteca e da expressão plástica, que foram alvo da atenção das mestrandas e se traduziram, por isso mesmo, em algumas propostas de atividades dinamizadas pela díade (par pedagógico constituído pelas duas estagiárias), tentando ir ao encontro do referido no despacho conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto para estes aspetos, que refere que o material deve ser rico e variado, estimulante e agradável, com vários níveis de dificuldade, com vista a favorecer a fantasia e o jogo simbólico, a criatividade, estimular o exercício físico e o desenvolvimento cognitivo. O espaço da sala apresenta algumas insuficiências, tendo em conta o número de crianças do grupo, o que limita algumas interações. Ainda assim o espaço foi alvo de remodelação, como será possível verificar no capítulo 3. Essas mudanças contaram com a participação ativa de todas as crianças, o que aumenta a sua

autonomia, responsabilização e envolvimento (Silva, 1997), possibilitando que estas se sintam bem, alegres e seguras no espaço educativo.

2.4. Metodologia de investigação

Dada a complexidade inerente a todo o processo educativo, foi efetivamente necessário, desde o primeiro contacto com o contexto de estágio, investigar a todos os níveis, com o intuito de o conhecer pormenorizadamente. Neste sentido, a metodologia de investigação utilizada para recolher os dados mencionados nos subcapítulos anteriores assumiu diferentes vertentes, integrando um processo de investigação-ação, explicitado no capítulo anterior, que pretende ajudar os educadores no decorrer das suas práticas.

Numa primeira fase, a formanda focou-se no processo de observação, que obviamente foi constante e transversal ao longo de todo o semestre, visando a recolha sistemática de informação pertinente para conhecer o contexto e adequar as intervenções a realizar (Estrela, 1994).

Ainda que este processo de observação possa parecer simples, não o é, pelo que se tornou necessário definir muito bem os objetivos, metodologias e instrumentos a utilizar para sustentar todo o processo, que variam conforme as formas e meios de observação utilizados pela mestranda ao longo da sua permanência no JI (Estrela, 1994; Trindade, 2007). No que diz respeito à situação ou atitude do observador, a formanda praticou observação participante, participada, intencional e, em alguns momentos, espontânea, quando ocorriam situações para as quais o plano de observação não estava inicialmente direcionado (Estrela, 1994). No que diz respeito ao processo de observação, a formanda praticou a observação sistemática, naturalista, contínua, direta e indireta (consulta de documentos e conversas informais estabelecidas), armada e desarmada (diários de bordo e memória) (ibidem). De ressaltar, que em muitos momentos as observações realizadas permaneciam na memória até ser possível efetuar o registo no diário de formação. Este registo, a par de uma análise e reflexão acerca dos dados recolhidos, foi essencial para compilar sistematicamente a informação e retirar conclusões fidedignas acerca da evolução das crianças e das ações dinamizadas, que muitas vezes também se traduziu na elaboração de narrativas individuais e colaborativas, que permitiram partilhar ideias e opiniões, refletindo com vista à melhoria da ação (Ribeiro & Moreira, 2007). Relativamente ao campo de observação, foi realizada observação molar e molecular

(comportamentos gerais e específicos), verbal e gestual, individual e grupal (Estrela, 1994; Trindade, 2007).

Assim, através da observação atenta e cuidadosa, foi possível reconhecer e identificar fenómenos relacionados com o contexto educativo no geral, bem como recolher de forma objetiva a informação para posteriormente a organizar e interpretar, transformando-a em conhecimento acerca do contexto educativo (Dias, 2009), que permitirá adequar metodologias e estratégias que se traduzam em intervenções pedagógicas fundamentadas (decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Uma outra vertente da metodologia de investigação utilizada centrou-se na análise documental, nomeadamente no que diz respeito ao PE do AEC, que continha muitas informações acerca do contexto educativo das crianças, ao PCG, que permitia conjugar essas informações com as informações mais específicas do grupo e de cada criança e ao *site* da junta de freguesia (Junta de Freguesia, 2007), bem como da câmara, que apresentavam informações sobre o contexto mais alargado das crianças, que permitiram complementar as recolhidas noutros documentos. A análise reflexiva destes documentos, em articulação com outros documentos teóricos, permitiu à formanda tomar consciência de diversas componentes, com vista a tentar compreender de que forma estas poderiam influenciar as práticas, transformando-as em situações potenciadoras da aprendizagem para as crianças, o que denota mais uma vez a importância do processo de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008). Assim, é possível a formanda melhorar as suas ações, “inovando e construindo conhecimento praxiológico”, através de uma verdadeira articulação com a teoria (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.9).

Para além disso, um outro meio que nos permitiu investigar mais acerca do contexto e que se tornou absolutamente vantajoso, foi o (pouco) contacto que nos foi permitido ter com as famílias, tanto em reuniões de avaliação, como na chegada das crianças ao JI. As famílias, elementos da comunidade mais próxima das crianças, constituem-se como grandes fontes de informação que permitem conhecer, bem mais de perto, as crianças com que interagimos (Zabalza, 2001). Assim, tendo em conta os princípios defendidos pelo modelo Reggio Emilia que a formanda preconiza nas suas práticas, tal como referido no capítulo anterior, deve existir um sentimento de “vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Lino, 2007, p.95).

As reuniões e conversas informais estabelecidas com a educadora cooperante, com a assistente operacional e com os restantes intervenientes da equipa educativa, permitiram também recolher muitas informações acerca das crianças e do contexto educativo, o que foi benéfico para o processo de investigação em que a formanda, em conjunto com o seu par pedagógico, se envolveu. Deste modo, a partilha de ideias e informações, bem como a reflexão crítica acerca do processo educativo em questão, permitiu, em equipa, tal como Perrenoud (2000) defende ser essencial, adaptar progressivamente estratégias e atividades às especificidades do contexto.

Todos os dados recolhidos foram alvo de análise e de reflexão, como referido anteriormente, sendo que muitos se traduziram na elaboração de narrativas e outros ficaram registados no diário de formação da formanda. Ambos constituem elementos essenciais no processo de investigação-ação, pois contribuem para que haja um fio condutor entre os dados recolhidos e a análise reflexiva realizada sobre os mesmos (Ribeiro & Moreira, 2007; Sá-Chaves, 2007), tal como será possível verificar mais detalhadamente no capítulo seguinte.

Posto tudo isto, verifica-se, tal como referido no capítulo anterior, que as vantagens da metodologia de investigação-ação são muitas, perspetivando-se na valorização do diálogo e partilha de informação entre os diferentes intervenientes do processo e na procura de soluções práticas para os problemas, através do confronto das teorias com os resultados da investigação efetuada sobre a prática (Elliott, 1993). Este processo não é composto por um único ciclo, como verificado no capítulo anterior, sendo suposto que os ciclos seguintes se vão aperfeiçoando, tendo como intuito evoluir e atingir uma educação de qualidade (Coutinho *et al*, 2009 mencionado por Castro, 2010).

Na opinião da formanda denota-se, então, a importância de o Educador encarar um papel de investigador em duas vertentes: social, com o intuito de compreender a realidade em que se insere e educacional, no sentido de analisar, interpretar e refletir sobre as suas práticas, com vista a adapta-las às características do contexto da sua ação, de modo a potenciar a aprendizagem das crianças e a mudança social (Carvalho & Diogo, 1999).

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

O capítulo agora em estudo tem como propósito descrever e analisar algumas atividades desenvolvidas ao longo do semestre ao nível da educação pré-escolar, evidenciando os resultados obtidos com as mesmas e eventuais possibilidades de transformação/melhoria. Estes momentos de reflexão retrospectiva são uma ótima oportunidade para os profissionais compreenderem as ações desenvolvidas, permitindo-lhes reconstruir a sua prática e desenvolver um perfil profissional o mais adequado possível. Acerca deste aspeto Alarcão (1996a) refere mesmo que é necessário que os profissionais descubram o sentido da sua profissão, com vista a descobrirem-se a eles próprios como Educadores, pois só assim é possível reconhecer aquilo que se fez, o que não se domina, possibilitando uma reorientação, com vista a atuar melhor e ter uma compreensão mais aprofundada acerca de si mesmo enquanto profissional.

A reflexão crítica e sistemática é, sem margem para dúvidas, um dos pontos fulcrais do processo investigativo, pois sem ela não é possível obter todo o rigor pretendido (Serrazina & Oliveira, 2002). Como é evidente, todo este processo de reflexão esteve associado a uma observação contínua, sistemática e intencional. Ainda assim, estas duas etapas, isoladas, não são consideradas suficientes para agir com intencionalidade (Castro, 2010). É neste sentido que surgem estratégias e atividades, dinamizadas com base numa metodologia de investigação-ação, que têm por base etapas interligadas entre si e que, por isso mesmo, se traduzem numa espiral de ciclos de investigação: observar, planificar, atuar, avaliar e refletir (Kemis e McNiff mencionado por Castro, 2010). Esta metodologia, como já se referiu nos dois capítulos anteriores, ao permitir uma prática estruturada e intencional pretende ajudar a melhorar as práticas, a inovar e a construir conhecimento praxiológico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

A observação, focalizada, intencional e suportada por pressupostos teóricos (Trindade, 2007) constituiu a primeira etapa de todas as intervenções realizadas, tendo sido constante ao longo de toda a permanência na instituição e tendo servido de base para o planeamento, avaliação e reflexão de todas as atividades desenvolvidas, tornando-as intencionais e fundamentadas (ibidem). Ao longo deste processo, intencional, diferenciado e diferenciador, a formanda, recorrendo a diferentes formas e meios de observação (explicitados no capítulo anterior), reconheceu e identificou fenómenos e dedicou a sua atenção a recolher, de forma objetiva, informação sobre o grupo no geral,

os pequenos grupos e, também, cada criança em específico, com o intuito de ter uma aproximação mais fiel e alargada da realidade e conduzir à adequação de metodologias e estratégias, que se traduzam em intervenções pedagógicas fundamentadas (Estrela, 1994), apostando numa diferenciação pedagógica (Vasconcelos, 2003).

A análise da informação recolhida ao longo de todo o percurso permitiu, posteriormente, construir notas de campo, bem como narrativas individuais e colaborativas (cf. anexos A2 e B9). As notas de campo, que deram origem a um diário de formação, traduzem-se numa descrição objetiva dos fenómenos observados todos os dias, de modo a identificar os pontos críticos, as possibilidades de ação e de melhoria, as observações de cada criança, do grupo e do contexto educativo no geral (Sá-Chaves, 2007). Por outro lado, as narrativas apresentam um caráter mais reflexivo. Deste modo, após a leitura dos primeiros registos das notas de campo, efetuou-se a sua análise, com base numa postura crítica, reflexiva e indagadora, tendo-se elaborado narrativas individuais e colaborativas a partir desses mesmos registos, focando aspetos da ação e também dados recolhidos da observação. Segundo Ribeiro & Moreira (2007), as narrativas, enquanto momentos de reflexão, podem trazer efetivamente um contributo mais alargado para a construção de um perfil profissional o mais adequado possível, ajudando a compreender e a dar sentido às experiências de vida dos envolvidos. As suas mais-valias tornam-se ainda mais evidentes quando o processo se assume como colaborativo, pois permite o diálogo com o outro e a partilha de experiências, interpretações, perspetivas, medos, possibilitando uma reflexão partilhada que ajuda à construção de sentidos e que aproxima as formandas cada vez mais da realidade, ajudando ao desenvolvimento pessoal e profissional (ibidem).

Só com base nas técnicas e instrumentos mencionados foi possível perceber quais as necessidades e interesses emergentes das crianças, podendo pensar em estratégias adequadas a desenvolver em função desses aspetos. De facto, segundo Silva (1997, p.25) a observação constitui “a base do planeamento e da avaliação”.

A planificação, enquanto orientadora da ação da formanda, pautou-se, nas suas práticas, pela coerência, contextualização, flexibilidade e diversidade (Diogo, 2010) (cf. anexos A1 e B8). Foi, então, necessário começar por avaliar as necessidades e interesses, estabelecer prioridades de ação, selecionar os objetivos (de acordo com as metas de aprendizagem e as OCEPE), organizar conteúdos (de acordo com as OCEPE), definir estratégias e elaborar um plano de avaliação (Diogo, 2010). Transversal a todos os

momentos de planificação, refere-se que as formandas tiveram em conta os objetivos delineados no PCG e no PE do AEC.

Importa mencionar que todas as planificações semanais foram pensadas em tríade (estagiárias e educadora cooperante), contando também com a participação da assistente operacional da sala de atividades, através da partilha de observações que conduzissem a atividades pertinentes, tal como Hohmann & Weikart (2011) defendem ser essencial. Deste modo, a colaboração, através da partilha de saberes, ideias e perceções, bem como da reflexão, foi essencial para ir adaptando progressivamente as estratégias e atividades ao grupo em questão e às especificidades do contexto, permitindo uma ação cada vez mais consciente e, assim, aumentar as hipóteses de sucesso das atividades planeadas (decreto-lei n.º240/2001 de 30 de agosto). O *feedback* do supervisor institucional permitiu também melhorar as planificações, tornando-as mais complexas, detalhadas e apropriadas, o que ajudou a formanda a evoluir (Alarcão, 2000).

De ressaltar que para todas as atividades observadas pelo supervisor institucional foram realizados guiões de pré-observação individuais (cf. anexos A3 e B10). Estes revelaram-se vantajosos, pois previam, de um modo mais fidedigno, o que poderia acontecer no decorrer da atividade. Posto isto, nesses mesmos guiões eram explicitadas as evidências que tinham levado à dinamização da atividade e a justificação das estratégias utilizadas. Para além disso, havia um espaço destinado às dificuldades que pudessem surgir, o que levou a formanda a refletir previamente antes da ação, permitindo prever alguns imprevistos e encontrar soluções prévias para os contornar (Diogo, 2010). Nesse sentido, os guiões de pré-observação foram úteis, não só para a organização da formanda (e por isso mesmo a formanda acabou por realizar um para cada atividade independentemente de ser observada pelo supervisor ou não), como para a avaliação a realizar pelo supervisor, em especial no que diz respeito àquilo que a formanda considerava relevante que o mesmo observasse durante a sua intervenção, o que carecia de uma atenção mais focalizada, para posteriormente dar *feedback* e possibilitar uma evolução (Alarcão, 2000).

É também fundamental destacar a relevância da avaliação formativa da formanda, conseguida através das grelhas de avaliação reguladora e final (cf. anexo A4 e A5), que incidem sobre os processos de desenvolvimento de competências profissionais da mesma, tendo sido uma mais-valia, pois permitiram compreender os pontos necessários de melhorar e o que fazer nesse sentido.

3.1. Necessidades evidenciadas pelas crianças e atividades dinamizadas para lhes dar resposta

Nos primeiros momentos de observação, verificaram-se duas grandes dificuldades sentidas pelas crianças. Por um lado, as crianças tinham dificuldade em respeitar o outro, esperar pela sua vez, partilhar brincadeiras/objetos em diversos momentos (à mesa, em grande grupo, em pequeno grupo, no exterior), selecionando um grupo reduzido de outras crianças com quem queriam interagir, não deixando participar mais ninguém e entrando facilmente em conflito, o que levava a que o jogo associativo e cooperativo fosse realizado por grupos bastante pequenos, tal como Parten (1932) mencionada por Papalia *et al* (2001) considera ser natural em algumas crianças destas idades. Por outro lado, as crianças tinham também muita dificuldade em expressar o seu pensamento verbalmente, de forma coesa e coerente, utilizando apenas algumas palavras, sem no entanto conseguirem explicar ao outro, com sentido, aquilo que estão a pensar, muito menos situar-se criticamente face a alguma situação (Berk & Garvin, 1984 mencionados por Papalia *et al* 2001).

Começou-se então a planificar atividades que procurassem dar resposta aos objetivos definidos para o grupo e para as crianças em específico, tendo em conta as necessidades e interesses observados.

As atividades planeadas pretendiam, por um lado, promover a partilha e cooperação entre as crianças, o saber ouvir, esperar pela sua vez, respeitar as opiniões do outro, aceitar que todos temos direitos e deveres, normas essenciais a adquirir para a vida em sociedade (Silva, 1997) e, por outro lado, estimular as crianças a expressar o seu pensamento em situações diversificadas, de uma forma coesa e coerente, pois as trocas conversacionais são “determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Estes aspetos integram-se mutuamente nas atividades dinamizadas, pelo que serão analisados em simultâneo.

Posto isto, pretende atuar-se destacadamente na área de formação pessoal e social, na qual se refere a importância da “aquisição de um espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Silva, 1997, p.51). No entanto, esta área assume-se como transversal a todas as outras, pois pretende-se que as atitudes e valores falados anteriormente permitam às crianças “tornarem-se cidadãos conscientes e solidários (...) tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo”

(ibidem). Deste modo, destaca-se também, face às necessidades evidenciadas, a importância de atuar na área de expressão e comunicação, mais precisamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, uma vez que a aprendizagem da língua é essencial para que as crianças alcancem o sucesso em todas as aprendizagens em que se envolvem (decreto-lei nº241/2001 de 30 de agosto). A área de conhecimento do mundo não ficou esquecida, estimulando-se constantemente a descoberta e exploração das crianças, através de diferentes perspetivas, desenvolvendo a curiosidade natural das mesmas e sua capacidade de pensar criticamente (Silva, 1997).

Apesar de algumas áreas/domínios se assumirem como principais, as atividades planificadas pela formanda, em conjunto com o seu par pedagógico, pretenderam levar à construção do saber de forma integrada e integradora, articulando as restantes áreas e domínios explicitados nas OCEPE (Silva, 1997), de acordo com os interesses que iam surgindo das crianças e as necessidades que estas evidenciavam. Deste modo, foi possível planificar atividades com “objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (decreto-lei n.º241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º1, II, ponto 3, alínea d), p.5573).

Em suma, o objetivo principal das atividades que serão exploradas de seguida foi promover atitudes democráticas, defendidas pelo MEM, levando as crianças a adquirir normas que são indispensáveis à vida em sociedade. Deste modo, pretendeu-se favorecer o diálogo em todos os momentos, valorizar-se as opiniões, ideias e experiências de vida das crianças, a negociação, a partilha e o respeito, através do desenvolvimento das interações pessoais e da colaboração e cooperação, levando as crianças a compreender a importância destes aspetos (Niza, 2007) e a encararem o JI como um lugar onde é possível partilhar vidas e estabelecer múltiplas relações, não só através da comunicação, mas também (Lino, 2007).

Assim, foi também possível contribuir para alcançar várias metas de aprendizagem, tais como: “a criança partilha brinquedos e outros materiais com os colegas”; “dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir”; “demonstra comportamentos de apoio e ajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado”; “perante opiniões e perspetivas diferentes da sua, escuta, questiona e argumenta, procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas”; “manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores dos outros (crianças e adultos)”; “inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos,

diversificando as formas de concretização” e ainda “partilha informação oralmente através de frases coerentes” (ME, 2010). Estas assumem-se como as metas principais, ainda que muitas outras tenham sido desenvolvidas e atingidas no decorrer das atividades dinamizadas pela formanda em conjunto com o seu par pedagógico.

Antes de continuar, é relevante mencionar que quando as formandas iniciaram a atividade no II, aperceberam-se que as regras da sala de atividades estavam estabelecidas desde o início do ano e que era algo sobre o qual as crianças conversavam habitualmente. Contudo, verificaram que o facto de as regras estarem expostas não “impedia” uma grande parte das crianças de se comportarem inadequadamente, ainda que estas tivessem sido elaboradas em conjunto com elas, apostando na negociação e compreensão das mesmas, tal como Devries e Zan (1998) mencionados por Montês, Gaspar & Piscalho (2010) defendem ser essencial para aumentar a sua autonomia e responsabilização. Isto assume-se na importância referida por Sprinthall e Sprinthall (1990) mencionado por Montês, Gaspar & Piscalho (2010) quando referem que o registo das regras não é suficiente, sendo que estas devem ser mostradas e relembradas ao longo do ano.

Após a observação dessa situação, e da reflexão crítica, não só em díade, como em tríade, a formanda e o seu par pedagógico optaram por dar continuidade a um projeto integrado no tema do PCG: “Experienciar a cidadania no Jardim de Infância”. Nesse sentido, paralelo a todas as atividades que foram sendo desenvolvidas neste âmbito, e que de seguida se explicitam, passou-se a efetuar, no final de cada dia, uma reflexão com as crianças acerca de tudo o que aconteceu durante o dia, mencionando as atividades desenvolvidas, as conquistas e as dificuldades, incidindo também acerca do seu comportamento e do dos outros, com vista a atribuir-lhes significado (Silva, 1997). Este confronto de opiniões e a implícita resolução de conflitos permite às crianças tomarem “consciência das diferentes perspetivas e valores que, por vezes, têm que ser discutidos e negociados, para que possam ter atitudes de compreensão e tolerância para com os outros” (Montês, Gaspar & Piscalho, 2010, p.44). Quem tivesse cumprido todas (ou quase todas) as regras, recebia um coração, o contrário para quem desobedecesse às mesmas. Verificou-se que as crianças, progressivamente, em conversas entre si, referiam que no dia a seguir se iam “portar bem para receberem o coração”, sendo visível o grau de satisfação daquelas que o recebiam. Assim, durante algum tempo, esta estratégia foi funcionando com o grupo de crianças em questão.

De destacar que esta estratégia se assume, ao fim ao cabo, como um momento de autoavaliação das crianças e de reflexão acerca do dia. A circular n.º

17/DSDC/DEPEB/2007 (p.4) defende que este aspeto é fundamental, pois é necessário “envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, inerente ao desenvolvimento da atividade educativa” que lhe permita, enquanto protagonista de todo o processo, explorar os seus conhecimentos e capacidades, tomando consciência dos seus progressos e dificuldades. Deste modo, transformou-se “cada momento de avaliação num momento privilegiado de aprendizagem”, tal como Valadares & Graça (1998, p. 5) consideram ser fundamental, pois contribui para o sucesso das crianças.

Só através deste modo formativo de avaliar (circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011), de contínua, sistemática, diversificada, flexível, interativa e orientada (Portugal & Leavers, 2010), prestando mais atenção aos processos do que aos resultados, é possível valorizar cada conquista e progresso das crianças (circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). Com estes momentos reflexivos, e também recorrendo a momentos de observação e reflexão constantes, a formanda pôde também, ao longo das atividades dinamizadas, analisar os efeitos das mesmas no grupo, compreendendo de que forma os objetivos de desenvolvimento que foram delineados inicialmente foram alcançados, ou não, tomando assim consciência da ação desenvolvida, procurando soluções que vão ao encontro das necessidades das crianças e do grupo em questão, no sentido de melhorar a sua prática (Rosales, 1992).

Contudo, algumas crianças, com o tempo, e como foram conseguindo obter corações durante alguns dias, acabaram por desinteressar-se, quebrando novamente as regras e não refletindo criticamente acerca do sucedido. Posto isso, após nova reflexão, foi evidente que era necessário atuar noutra sentido complementar aquele que tinha sido desenvolvido, tendo então surgido algumas atividades como as que se seguem.

3.1.1. “Os disfarces são de todos”

No seguimento do referido anteriormente, verificou-se que as crianças, em especial R., C., P., G.N., G.L., Ra. e N. tinham dificuldades em respeitar o outro em várias situações, evidenciando-se em muitos momentos a desvalorização dos trabalhos dos outros colegas, como por exemplo, o desenho, referindo que “não era assim que se desenhava” e “que estava feio”. Segundo Piaget esta situação é comum no pensamento de algumas crianças destas idades (fase do pré-operatório), que apresentam um certo egocentrismo, isto é, “a incapacidade para ver [e aceitar] as coisas de um ponto de vista que não o próprio” (Papalia *et al*, 2001, p.316).

Face a essa observação atenta por parte das formandas, e tendo em conta a necessidade urgente de levar as crianças a adotarem uma postura respeitosa para com todos, pois só assim é possível fazer as relações sociais evoluir favoravelmente (Silva, 1997), optou-se por dinamizar a atividade em questão (cf. anexo B8 – 2ª PS).

Antes de mais refere-se que esta atividade se enquadra dentro do tema do Carnaval, como o próprio nome faz crer. Aquando do desfile de Carnaval, as crianças não tiveram qualquer hipótese de escolha relativamente à vestimenta que queriam utilizar (estava predefinido pelo agrupamento), o que vai contra os princípios da livre expressão referidos pelo MEM (Niza, 2007) e que a formanda defende. Posto isto, as crianças foram referindo ao longo da semana, com grande entusiasmo, o disfarce que iriam utilizar em casa. Aproveitando esse interesse, demonstrado diretamente pelas crianças, e tendo em conta a necessidade acima descrita, as formandas deram oportunidade às crianças de mostrarem a todos qual seria o disfarce utilizado em casa, através de um desenho que posteriormente seria “utilizado” por todos.

Importa referir, e este é o cerne do desenvolvimento de toda esta atividade, que a folha entregue às crianças apresentava um recorte em forma de círculo, que correspondia à cabeça (não sendo esta desenhada pelas crianças) (cf. anexo B11.1.1). Este recorte serviria, posteriormente, para as crianças colocarem lá a sua cara e tirarem uma fotografia com o disfarce desenhado no resto da folha (que representava o tronco e membros, acessórios, entre outros), trocando de seguida com os colegas, tendo todos uma fotografia com os diferentes disfarces retratados (cf. anexo B11.1.2,3,4,5,6,7).

A utilização do desenho como forma de partilhar as vivências e experiências pessoais de cada criança (e valoriza-las) é fundamental, pois este assume-se como uma atividade de expressão e comunicação que não se deve banalizar enquanto forma de expressão plástica (Silva, 1997), devendo promover a criatividade (Ribeiro, 2002). Deste modo, deve entender-se que a expressão plástica não se deve limitar a comunicar apenas mensagens convencionais, mas também algo de muito pessoal, que por vezes “não se pode confiar à expressão verbal” (Stern, 1974, p.8) sendo necessário o educador despertar as crianças para diversos aspetos da expressão livre, “de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções” (Rodrigues, 2002, p.14). Posto isto, percebe-se que a expressão e a atividade criadora desempenham papéis indispensáveis na vida da criança (Stern, 1974). Stern (1974, p.17) refere ainda que os educadores que “praticam a educação criadora estão conscientes de desenvolver a personalidade da criança, de formar o seu carácter e de fazer dela, ao mesmo tempo, um ser sociável, desligado de complexos,

mas tendo adquirido o sentido da responsabilidade”. Esta atividade permitiu também desenvolver a motricidade fina (competência pouco desenvolvida em algumas destas crianças – I., S., B., D.) (Silva, 1997).

O registo fotográfico, elaborado pelas crianças, surgiu também de um interesse evidenciado muito fortemente pelas mesmas a partir do momento em que a utilizamos em situações anteriores. Neste sentido, a utilização desta estratégia (máquina fotográfica), diretamente integrada nas tecnologias de informação e comunicação, assumiu-se como uma mais-valia pois as mesmas “suporta[m] a exploração e a experimentação, promove[m] a auto-regulação e a aprendizagem colaborativa e cultiva[m] a motivação e o envolvimento”, servindo de suporte para a aprendizagem da criança (Marques, 2009, p.4; Perrenoud, 2000). Esta vai ao encontro dos princípios defendidos por Freinet (1975) para a escola moderna, que refere que não se deve separar o jardim-de-infância da vida, acompanhando as mudanças que a mesma vai tendo e levando as crianças a serem agentes ativos do seu próprio conhecimento, ao invés de serem meramente atores.

Um dos imprevistos que surgiu nesta atividade foi o facto de algumas crianças, em especial as mais novas (I., B., D., Da.), não terem compreendido que o “buraco” já realizado representava a cabeça que eles depois iriam lá colocar, tendo havido algumas crianças que desenharam a cabeça na mesma, não havendo coerência com a estrutura corporal (cabeça-tronco-membros) (cf. anexo B11.1.8). Contudo, isso não afetou o desenrolar da atividade, pois as crianças demonstraram-se igualmente satisfeitas com o resultado. Ainda assim, a formanda pensa que poderiam ter apresentado um exemplo de disfarce, com vista a tentar que as crianças percebessem melhor a estrutura. No entanto, isso poderia limitar a sua criatividade, pelo que apenas foi exemplificado como iriam posteriormente tirar a fotografia, referindo mesmo, mais do que uma vez, que a cabeça não era necessário desenhar, pois já estava representada. Ainda assim, tal como foi referido, esse era um aspeto muito abstrato para algumas das crianças, que não o compreenderam.

Durante o desenrolar da atividade, a mestranda percebeu que as crianças que estavam mais próximas iam trocando impressões relativamente aos seus disfarces e aos dos colegas, partilhando vivências individuais e desenvolvendo as suas relações interpessoais (Hohmann & Weikart, 2011). Contudo, e porque nem todas as crianças se encontram próximas umas das outras, foi sugerido que cada criança apresentasse o seu disfarce e falasse um pouco sobre ele, o que desenvolve e estimula a comunicação (uma das necessidades faladas anteriormente), promovendo o progressivo domínio de

diferentes formas de linguagem (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) e tirasse uma fotografia (apenas teria de colocar a cabeça no buraco previamente recortado). Após a apresentação de todas as crianças do seu disfarce, as crianças trocaram de disfarces entre si, tirando fotografias com o dos colegas.

Com esta atividade, foi possível a formanda verificar duas situações relevantes. Por um lado, o grau de entusiasmo, satisfação e envolvimento das crianças (S., I., D.) que, em momentos anteriores tinham visto as suas criações desvalorizadas por outros colegas, aumentou exponencialmente (Laevers, 1993 citado por Bertram & Pascal, 2009), verificando-se alegria pelo facto de verem que os outros também queriam tirar fotografias com os disfarces deles, aumentando, assim, a sua autoestima e sentimentos positivos e de encorajamento (Zabalza, 2001). Por outro lado, nenhuma das crianças descritas nos parágrafos anteriores como desrespeitosas em determinadas situações se recusou a tirar fotografia com qualquer um dos disfarces dos colegas, demonstrando-se alegres e valorizando o trabalho das outras crianças, afirmando que “estava muito bonito”. Isto denota que as crianças, ao partilharem as suas experiências/vivências individuais com o grupo, sentem que existe uma valorização social mútua dos saberes e realizações/criações de cada um, sentindo-se motivadas e predispostas para a atividade (Niza, 2007).

O papel da formanda em estimular a conversa, com vista a perceber quais os sentimentos de cada criança face ao seu disfarce e ao dos outros, na tentativa de desenvolver sentimentos positivos, foi essencial, demonstrando também ela valorização pelo trabalho elaborado por cada uma das crianças. Hohmann & Weikart (2011), defensores dos princípios da abordagem High/Scope, relativamente a este aspeto, afirmam que valorizar o trabalho das crianças é um motor para estas acreditarem em si mesmas e, dessa forma, desenvolverem inúmeras aprendizagens, ao invés de serem invadidas pela frustração.

No final deste momento, foram criadas histórias (em pequenos grupos), nas quais as personagens principais eram as retratadas pelas crianças nos seus disfarces (cf. anexo B11.1.9,10,11,12).

Reproduzir ou inventar histórias são ocasiões de comunicação importantes, que se dinamizam nas interações proporcionadas pela vida do grupo (Silva, 1997). Deste modo, manteve-se um clima de livre expressão das crianças, “reforçado pela valorização das suas opiniões e ideias”, essenciais, para a edificação da história, apostando também na negociação progressiva e direta, com vista a encontrar um consenso (Niza, 2007, p.131). Deste modo, as crianças puderam perceber que todas elas eram fundamentais para a

construção da história, interessando-se por um desenvolvimento/crescimento em conjunto, ajudando-se mutuamente para atingirem um objetivo comum (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, foi também possível melhorar aspetos importantíssimos do domínio da língua, relacionados, especificamente, com a morfologia (formação e estrutura interna das palavras) e a sintaxe (organização das palavras em frases) (Sim-Sim, 1998). Assim, estimulou-se o desenvolvimento e o progressivo domínio da linguagem oral em diferentes vertentes por parte das crianças, levando-as a construir frases cada vez mais complexas, coesas e coerentes, com vista a explorarem as inúmeras potencialidades da comunicação (Silva, 1997).

De uma forma geral, esta atividade possibilitou que as crianças percebessem a importância do desenvolvimento de atitudes democráticas, mais especificamente, do respeito, aceitação e valorização pela partilha de vivências pessoais, conhecimentos, ideias e opiniões de todos, estimulando também o desenvolvimento da comunicação. Como foi uma atividade realizada no início, permitiu à formanda ficar a conhecer mais sobre as crianças nos aspetos referidos anteriormente, permitindo, através da reflexão sobre e na ação (Alarcão, 1996b) delinear de que forma agir em atividades seguintes, com vista a permitir a continuidade e sequencialidade das ações (decreto-lei n.º241/2001 de 30 de agosto).

3.1.2. “À descoberta dos sons”

Esta atividade (cf. anexo B8 – 5ª PS) partiu do interesse das crianças pela expressão musical que passou, desde então, a ter uma predominância maior na planificação das atividades das mestrandas. Aproveitando esse interesse, optou-se pela dinamização de um jogo cooperativo que permitisse desenvolver, entre outros, o espírito de grupo e o respeito, que falta a algumas das crianças do grupo (R., C., N., Ra., G.L.).

A atividade, sendo composta por um jogo de tabuleiro, foi pensada para ser realizada em equipas, sendo que cada uma tinha um “pin” correspondente à sua cor (cf. anexo B11.2.13). Havia um dado (cf. anexo B11.2.14) que cada equipa lançava até se encontrar quem teria a pontuação maior para começar, tendo sido esse o fator de decisão. Posteriormente, cada equipa lançava o dado, na sua vez, percorrendo tantas casas quantas o número de vezes que saísse no dado, o que também permitiu trabalhar o sentido de cardinalidade (“o último termo dito [na contagem] corresponde ao número total de objectos contados” - Castro & Rodrigues, 2008, p.18), interligando assim a atividade com

o domínio da matemática, integrado na área de expressão e comunicação (Silva, 1997). Chegado a esta casa, o jogador em questão teria de imitar o som que correspondia à imagem presente na casa em que calhou.

Os sons escolhidos pelas formandas tiveram em conta dois aspetos, defendidos por Peery (2002) como essenciais: a proximidade com o quotidiano e a realidade das crianças (buzinas, balões, sinos, etc.) e a necessidade/importância de as mesmas identificarem, escutarem, explorarem e aprenderem sons da natureza, nomeadamente, o dos animais, tal como as OCEPE (Silva, 1997) também defendem ser essencial.

Uma das vantagens do jogo ser realizado em equipa centrou-se no facto de o jogador em questão poder pedir ajuda aos colegas (cf. anexo B11.2.15,16,17,18). Deste modo, fomenta-se “a cooperação [a partilha e entreajuda] entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (decreto-lei nº241/2001, II, 4, alínea c), p. 5573). Assim, está-se a dar “poder à criança que ajuda e a permitir ao resolutor de problemas que veja os colegas como fontes de ajuda” (Hohmann & Weikart, 2011, p.332), o que é fundamental para desenvolver laços afetivos e sentimentos de confiança uns nos outros. Um aspeto importante a ressaltar é que sendo cada equipa composta por 4 elementos, tinham de partilhar o “pin” entre si e entender-se como e quando cada jogador jogava. Assim, “é através de um sistema de organização cooperada que as decisões sobre as atividades (...), os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e direta”, favorecendo a autonomia do grupo (Niza, 2007, p.127).

Inicialmente verificou-se que muitas crianças tinham dificuldade em esperar pela sua vez, demonstrando um entusiasmo tão grande em participar que começaram por perturbar a atividade. Contudo, foram percebendo que, como um jogo que era, havia regras definidas (que foram discutidas com as crianças inicialmente com vista a serem elas a estabelecer aquilo a que deveriam obedecer, tal como Devries e Zan (1998) mencionados por Montês, Gaspar & Piscalho (2010) defendem ser essencial) que tinham de ser respeitadas para continuar o bom funcionamento do mesmo. Era também necessário que as crianças fizessem silêncio para posteriormente poderem ouvir se acertaram no som que fizeram correspondente à casa em que calharam, o que os fez perceber que o silêncio era necessário se queriam prosseguir com o jogo, aumentando a sua concentração em grande grupo (Silva, 1997).

Um outro ponto de interesse para as crianças, que permitiu também captar a sua concentração em grande grupo, aspeto em que algumas crianças (D., M., R., C., N., G.L.)

sentiam dificuldades, foi o facto de as formandas levarem alguns instrumentos musicais e materiais correspondentes aos sons ilustrados nas imagens do tabuleiro de jogo (cf. anexo B11.2.19,20), o que permitiu “enriquecer e diversificar a expressão musical” (Silva, 1997, p.65). O fator surpresa e a curiosidade que se elevou nas crianças para tentarem perceber o que seria, fez com que a sua atenção estivesse direcionada para o momento, ao invés de dispersarem. Estes estímulos são considerados pelo decreto-lei n.º240/2001 de 30 de agosto como fundamentais nestas idades.

O interesse das crianças pelos instrumentos musicais foi tanto que em atividades posteriores surgiu o interesse e a ideia de realizarmos instrumentos musicais para a sala de atividades (cf. anexo B11.3.23-38). Aqui aproveitou-se um interesse evidenciando pelas crianças, direta e indiretamente, dando livre expressão às mesmas para dizerem o que pretendiam fazer e em que local da sala os pretendiam colocar, criando, em conjunto, um delinear de passos, equivalente a uma rede/mapa concetual, no qual as crianças explicitaram o que pretendiam fazer, conhecendo todos os passos necessários para realizar a atividade com sucesso (Katz & Chard, 1997). Várias outras atividades surgiram a partir dos mesmos, mas por limite de espaço não será possível fazer-lhes referência.

A escolha da estratégia referida neste subcapítulo prende-se com a mais-valia do jogo no sentido de tudo aquilo que implica. Château (1987) defende que é crucial que as crianças, nos primeiros anos de vida, experimentem situações e momentos que permitam o desenvolvimento de competências de uma forma lúdica, edificando inúmeras aprendizagens, através do que aparenta ser apenas uma “brincadeira”. Este aspeto fundamenta-se no facto de o jogo permitir o desenvolvimento das crianças a diversos níveis, nomeadamente ao nível do raciocínio e pensamento concetual, permitindo compreender melhor o mundo que os rodeia, indo também ao encontro da ideia de contribuir para o desenvolvimento sociomoral vinda de Piaget (ibidem).

De uma forma mais específica, segundo Kishimoto citado por Smole (s.d, p.137) o jogo é uma estratégia relevante no desenvolvimento infantil, pois “propicia a descentração, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento”, proporcionando um clima adequado para a investigação, a exploração, a busca de soluções e o desenvolvimento da linguagem. É, maioritariamente através de experiências de jogo, que a criança estabelece as relações e interações sociais durante a sua infância, contribuindo para o conhecimento que constrói sobre si mesma, sobre o outro e sobre o meio (Pellegrini, 2002). Estas passam, assim, de um jogo utilitário-egocêntrico, para jogos cooperativos, havendo, uma socialização do jogo ao longo do

crescimento das mesmas, possibilitando a construção de aprendizagens mas significativas neste sentido, algo que o grupo necessitava (Papalia *et al*, 2001). Deste modo, é também necessário ter atenção na formação dos grupos, com vista a formar grupos heterogéneos a vários níveis (sexo, idade, nível de energia, etc.), de modo a equilibra-los e a dar hipótese às crianças para interagirem com todos os colegas pois, segundo Silva (1997, p.35) essa organização “é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem”.

Apesar de a formanda considerar que o jogo foi uma mais-valia para o desenvolvimento das relações interpessoais entre as crianças, bem como várias atitudes de respeito, tendo surtido o efeito desejado, verificou que a atividade poderia ser melhorada em alguns aspetos. Primeiro de tudo, como eram vários elementos no grupo e o tempo destinado para o jogo, dado alguns imprevistos, não era muito, aconteceu que algumas crianças começaram a ficar impacientes por ainda não terem jogado e verem que se aproximava a hora do almoço. O imprevisto foi contornado deixando o jogo ficar como estava antes do almoço, continuando depois, nas mesmas posições, dando assim hipótese a todas as crianças de jogarem, tal como pretendiam pelo entusiasmo que demonstravam. Ainda assim, visto ser um jogo de tabuleiro em dimensões normais, e uma vez que foi realizado no espaço interior tornou-se, em alguns momentos, monótono, começando a dispersar a atenção das crianças que já tinham jogado e a engrandecer a impaciência das que ainda não o tinham feito. A formanda julga que esta situação poderia ter sido atenuada se o tabuleiro assumisse outras dimensões e se o jogo fosse realizado noutra espaço, o que certamente captaria também a atenção das crianças. Este momento de reflexão na e sobre a ação (Alarcão, 1996b), permitiu a formanda tomar consciência da prática desenvolvida, com vista a melhorar práticas futuras.

Verificou-se que as crianças apreciaram bastante o jogo em questão, jogando-o frequentemente em momentos de jogo espontâneo posteriores, respeitando as regras que tinham sido estabelecidas por elas anteriormente (cf. anexo B11.2.21,22).

Em suma, perante as mais-valias inerentes a esta estratégia, a formanda partilha da ideia defendida pelo decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto (anexo n.º1, III, 2, alínea i), p.5573) quando refere que os educadores devem “organiza[r] jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento [e aceitação] das regras” indispensáveis à vida em sociedade (Silva, 1997).

3.1.3. “A dramatizar todos podemos comunicar”

Após diálogos frequentes em grande grupo, a formanda verificou que algumas crianças (S., N., Da., I., L.) praticamente não falavam, exceto quando questionadas sobre algum assunto, falando também muito pouco sobre qualquer um. Para além disso, percebeu que, no geral, o grupo não conseguia expressar o seu pensamento através de frases muito coesas e/ou coerentes, perdendo-se facilmente no discurso. Posto isso, urgia a necessidade de estimular a comunicação entre as crianças, das mais variadíssimas formas, com vista a perceberem as suas potencialidades e a dominarem, progressivamente, a linguagem oral (Silva, 1997), pois esta é essencial no seu futuro e em todas as interações que dinamizam.

Nesse sentido, as formandas optaram por experimentar a realização de diferentes dramatizações, nas quais as crianças pudessem interpretar outros papéis, com vista a desinibirem-se e perceberem que a comunicação que estabelecem com os outros é fundamental (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Esta atividade de dramatização específica (cf. anexo B8 – 7ª PS) relacionava-se com uma obra apresentada e explorada com as crianças: “A Família C”, de Pep Bruno (cf. anexo B11.4.39,40). A utilização desta obra de literatura infantil trouxe também mais-valias para as crianças, uma vez que a leitura destas obras de qualidade permite a construção e o desenvolvimento de várias competências e de experiências que são fundamentais para um crescimento equilibrado (Lomas, 2003). O mesmo autor afirma que é através das histórias que as crianças desenvolvem a sua imaginação e criatividade ao entrarem em contacto com diferentes formas de encarar a vida, de resolver problemas e de ver o mundo, o que para este grupo é essencial, no sentido de explorar outras opiniões/ideias, de forma a construir os seus pontos de vista, ou seja, a sua personalidade (Sobrinho *et al*, 1994). É também com a leitura de obras literárias que as crianças reconhecem novas palavras, contribuindo para o enriquecimento do seu vocabulário (Lomas, 2003), algo que o grupo necessita, tal como foi referido anteriormente.

Após o reconto da história por parte das crianças, que permitiu também estimular a sequencialização de momentos/ordenação temporal (aspeto em que sentiam bastante dificuldade), trabalhando assim o domínio da matemática, ao dar alguns passos no desenvolvimento da noção de tempo (Piaget & Inhelder, 1993 mencionados por Maia, 2008), foram disponibilizados vários materiais/acessórios que poderiam retratar as personagens com que as crianças tinham acabado de contactar, em diferentes momentos

(cf. anexo B11.4.41). As crianças podiam então servir-se dos mesmos, escolhendo uma situação que quisessem retratar, encarnando o papel da personagem, através da linguagem verbal (sons, silêncios, palavras) e não-verbal (mímica, gestos, movimentos corporais, utilização de objetos, etc.), utilizando as suas potencialidades expressivas para comunicar (Gomes & Rolla, 2003) (cf. anexo B11.4.42-51).

Gomes & Rolla (2003, p.59) afirmam que as dramatizações ultrapassam “os jogos de exploração voltados para o controlo e conhecimento do «eu», [aparecendo], complementarmente, os jogos de relação e comunicação com o «outro»”, pretendendo que se caracterizem como momentos de desenvolvimento das capacidades pessoais das crianças, evitando-se “«representações», mais ou menos estereotipadas, destinadas a «espectadores»”. Deste modo, nestes momentos, a improvisação assume um papel privilegiado, podendo as crianças optar por recorrer a vários materiais ou, se preferirem, dramatizarem mesmo sem qualquer suporte.

Foi possível observar que as crianças estavam todas muito entusiasmadas com a atividade, pois a sua concentração, persistência, envolvimento e satisfação era muito elevados, o que fez denotar a adequação da mesma aos interesses e necessidades do grupo em questão (Laevers, 1993 citado por Bertram & Pascal, 2009).

Verificou-se também que a maior parte das crianças que sentiam dificuldades na comunicação em grande grupo, ao assumirem o papel de uma outra personagem, não tiveram qualquer problema em comunicar eficazmente, pelo que, tal como Gomes & Rolla (2003) defendem, estes jogos de exploração podem tornar-se muito vantajosos.

Importa ressaltar que algumas dramatizações eram feitas em conjunto, por opção das crianças e que, por isso mesmo, havia nesses momentos um forte espírito de grupo, uma vez que as crianças debatiam antes de apresentarem “o número” ao “público”, para se organizarem da melhor forma e tudo correr como eles planeavam, o que fez denotar várias melhorias ao nível do respeito e da interação com o outro. O facto de no final de cada dramatização as crianças aplaudirem, por livre e espontânea vontade, “o número” dos colegas demonstra também que começam já a respeitar aquilo que os outros partilham, valorizando-os na totalidade da sua pessoa (Niza, 2007). É neste “sistema interativo de cooperação que o conhecimento se apropria e integra”, acentuando-se o valor motivacional e cívico destes momentos de cooperação e comunicação (ibidem, p.127).

Ao longo desta atividade foi evidente que algumas crianças (S., I., Da.) que representavam os mesmos papéis/personagens acabavam por “imitar” um pouco do que

alguns colegas tinham feito anteriormente, talvez por ainda se sentirem inibidas. Para contornar esse aspeto, a formanda estimulou as mesmas crianças a utilizarem, para além da linguagem verbal, gestos ou movimentos que ajudassem à sua expressão, o que se verificou que resultou com as crianças em questão. Deste modo, através de uma reflexão na ação (Alarcão, 1996b) foi possível atender à diversidade das crianças, apostando na diferenciação pedagógica enquanto prática de integração educativa (Cadima, 1997; Niza, 2007). Ainda referente ao aspeto supramencionado, no geral, as crianças demonstraram ser muito criativas, não se focando apenas no que leram no texto para a sua dramatização, dando largas à sua imaginação. Ainda assim, a formanda considera que os materiais disponibilizados poderiam ter sido mais (e não apenas os retratados na história), com vista a ainda aumentar as possibilidades de ação das crianças e a sua criatividade, tal como Hohmann & Weikart (2011) consideram essencial.

Uma vez que esta atividade foi bastante apreciada pelas crianças, e tendo em conta outras dramatizações realizadas pelas mesmas, a certa altura, as formandas sentiram nas crianças necessidade de encontrar um espaço no qual pudessem fazer as suas dramatizações (para além das inerentes à área da casa) mais à vontade, pois eram muitas as vezes em que, nos momentos de jogo espontâneo, em diferentes áreas, incluindo as dos jogos e construções, efetuavam dramatizações recorrendo a diversos objetos.

Para dar resposta a essa necessidade (e, ao fim ao cabo, interesse), foi discutido com as crianças de que forma era possível solucionar esse “problema”, o que se integra na primeira fase do trabalho de projeto defendido por Vasconcelos (2012). Foram várias as sugestões, que passaram desde colocar um pano na área dos jogos quando quisessem dramatizar, até à construção de um “palco”. Em momentos de diálogo em grande grupo, vantajosos pela partilha de ideias, opiniões e conhecimentos, que permitem às crianças aprender que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros as ouvem e respeitam o que elas dizem (Hohmann & Weikart, 2011), foram então discutidos os prós e os contras de todas as sugestões. Valorizaram-se todas as opiniões das crianças, levando-as a levantarem hipóteses, fazer previsões, encontrar soluções, argumentarem e chegarem a conclusões através da reflexão crítica. Deste modo, foi possível estimular práticas epistémicas defendidas por Lopes *et al* (2009), que ajudam ao desenvolvimento do pensamento científico, despertando para aspetos diretamente relacionados com a área de conhecimento do Mundo (Silva, 1997). Acabou por ficar decidido, em consenso, a construção de um “fantocheiro”.

Foi feito um levantamento com as crianças relativamente a tudo aquilo que seria necessário para efetuar o “fantocheiro”, questionando-as acerca de que materiais queriam utilizar, como se podia realizar, etc., tornando-as ativas neste processo de construção do conhecimento, tal como os princípios defendidos pelo modelo High/Scope consideram ser essencial. Construiu-se, também, uma espécie de rede/mapa concetual oral para que as crianças tivessem noção do que pretendiam fazer e como (Katz & Chard, 1997). Após chegarmos a todas as conclusões, começou a elaborar-se o “fantocheiro” (cf. anexo B11.5.52,53,54,55,56,57,58) que partiu da colaboração de todas as crianças, o que ajuda ao desenvolvimento cognitivo (Malaguzzi (2001) & Rinaldi (2006) mencionados por Lino, 2007), sendo que cada uma ficou responsável por diferentes tarefas, decididas entre si também, o que favorece, novamente, a questão da negociação e da escolha (Niza, 2007).

Após a sua conclusão, faltava decidir onde iríamos colocar o “fantocheiro”. Rapidamente o R. referiu que achava que ficava bem na área da biblioteca. Outras sugestões surgiram que, pelo facto de ser um “fantocheiro” móvel, podem ser satisfeitas quando as crianças entenderem fazer outras dramatizações. Deste modo, após diálogo novamente em grande grupo percebeu-se que a melhor solução seria efetivamente a área da biblioteca pois, segundo as crianças, é lá que “se contam histórias”.

Após a reorganização da área da biblioteca, que passou então a integrar o “fantocheiro”, verificou-se que as crianças, nos momentos de jogo espontâneo, passaram a escolher aquela área todos os dias, com uma frequência colossal (cf. anexo B11.5.59,60,61), algo que não acontecia anteriormente, o que denota que ganharam um maior interesse na mesma, o que permitiu também dar resposta a uma necessidade que tinha sido verificada pela formanda neste grupo de crianças.

Assim sendo, várias outras dramatizações foram realizadas com recurso ao “fantocheiro”, incluindo dramatizações com fantoches de vários tipos (cf. anexo B11.5.62,63,64,65), o que é muito vantajoso pois, segundo Gomes & Rolla (2003, p.44), “a utilização e transformação imaginária de um objeto são estímulos à capacidade de recriar ou inventar personagens e desenvolver situações”. Diferentes fantoches (de dedo, de pau, de mão) foram, então, integrados na sala, através de diversas atividades dinamizadas, que permitiram ir ao encontro dos objetivos principais das formandas ao introduzir as dramatizações: estimular a comunicação das crianças em diferentes vertentes e promover a cooperação entre elas.

3.1.4. “Só em equipa é possível chegar ao fim”

As atividades de expressão motora, na opinião da formanda, foram uma mais-valia para as crianças, não só pelo desenvolvimento motor a todos os níveis (motricidade fina e grossa), pois algumas crianças (M.B., N., N., F., D., I.) também apresentavam dificuldades em utilizar e dominar o corpo em determinadas situações (desequilibravam-se facilmente, tropeçavam com facilidade, não se sentavam corretamente, entre outros), mas também pelo desenvolvimento de atitudes de respeito pelo outro. Na opinião da mesma, estas atividades foram aquelas que conseguiram atuar mais diretamente no aspeto relacionado com o fomentar do espírito de grupo nas crianças, bem como a aquisição de regras em determinadas situações e o aguardar pela sua vez de jogar.

Como a mestranda referiu anteriormente, é, maioritariamente, através do jogo que as crianças estabelecem as relações sociais durante a sua infância, passando a estabelecer jogos cooperativos e desenvolvendo a socialização ao longo do seu crescimento (Pellegrini, 2002).

Deste modo, nos exercícios que se seguem, foi possível o desenvolvimento da negociação, cooperação, espírito de grupo, aquisição progressiva de regras necessárias à vida em sociedade (decreto-lei n.º240/2001, de 30 de agosto). Para além disso, e uma vez que “o corpo e o espaço encontram-se numa dialética permanente de interações sucessivas” (Neto, 2001, p.99), foi também possível as crianças explorarem o corpo, com vista ao desenvolvimento de noções espaciais, pois é através da manipulação de objetos e também do seu próprio movimento, utilizando o corpo para explorar o espaço, que a criança vai construindo o seu pensamento espacial (Zabalza, 1998). Assim, através do desenvolvimento de aspetos relacionados com a motricidade fina (manipular objetos com diferentes partes do corpo, tendo o próprio como referência) e com a motricidade grossa/global, recorrendo a diferentes formas de movimento (correr, deslizar, saltar, rebolar), é possível que a criança tome consciência dos diferentes segmentos do seu corpo, bem como das suas potencialidades e limitações (Neto, 2001).

Esta atividade em específico exigia cooperação em praticamente todos os momentos, quanto mais não fosse pelo facto de ser realizada em equipas e do objetivo ser “ganhar”, apelando assim à competição saudável, que também permite desenvolver um espírito de grupo, pois as crianças percebem a importância da colaboração, do incentivo e encorajamento, enquanto “instrumentos indispensáveis para realizar com êxito as atividades” (Balcells & Foguet, 1996, p.114). Com isto, percebe-se que construir

conhecimento em pares/pequeno e grande grupo é mais eficaz, uma vez que existe uma maior implicação e interesse das crianças nos objetivos coletivos, do que naqueles meramente individuais, tornando-os agentes mais ativos, o que permite denotar o benefício das práticas cooperativas (Couvaneiro, 2004).

Deste modo, um dos exercícios em questão, correspondente à parte inicial da sessão de expressão motora que pretendia ativar o corpo para o exercício físico, consistia em duas crianças apanharem os restantes colegas. As crianças que eram caças, teriam de se manter “estátuas”, com as pernas abertas, no local onde tinham sido apanhadas (cf. anexo B11.6.66,67,68,69). Apenas quando algum colega passasse por baixo das suas pernas, a criança estava livre e podia continuar em jogo (cf. anexo B11.6.70). Deste modo era exigida uma colaboração por parte das crianças que “fugiam”, para se manterem todas em jogo e vencerem aos caçadores. Verificou-se que isso aconteceu e as crianças colaboraram entre si, desenvolvendo, não só o espírito de grupo, como também o conhecimento espacial e a motricidade grossa (ao terem de passar por baixo das pernas dos colegas e correr para fugir) (Neto, 2001), apostando assim em dar resposta às necessidades das crianças.

Durante a realização desta atividade a formanda percebeu que algumas crianças, em especial as mais novas (F., I., S., Da., D.), não compreenderam o exercício. Após a formanda refletir acerca deste aspeto, em conjunto com o seu par pedagógico, percebeu que o grau de complexidade do exercício para crianças de três anos era demasiado elevado. Contudo, no decorrer da ação, quando se apercebeu da confusão gerada pela falta de compreensão de algumas crianças, decidiu dividir o grupo em dois, tornando o jogo mais perceptível e “simples” para todos, pois havia menos crianças em questão, ultrapassando assim o imprevisto, não afetando o desenrolar da atividade.

Um outro exercício que exigia uma cooperação ainda mais acentuada, centrava-se num exercício em que as crianças, a pares, teriam de transportar uma bola, até um determinado ponto, segurando-a no meio das cabeças, nas costas, etc. Relativamente a esta atividade, a formanda pretende destacar que houve esta cooperação por parte das crianças, percebendo-se que o grau de envolvimento e diversão das mesmas com a atividade era muito elevado, pois persistiam e concentravam-se na sua realização, o que segundo Laevers, 1993 citado por Bertram & Pascal (2009) permite avaliar a adequação da atividade aos interesses e necessidades das crianças. Um dos cuidados a ter pela formanda foi na formação dos grupos, com vista a torna-los heterogéneos, para haver um maior leque de interação que, como referido anteriormente, é muito vantajoso.

A mestranda destaca também como muito vantajosa a parte final de relaxamento, onde as crianças tinham, em roda e com as pernas encaixadas uns nos outros, tinham de fazer massagens uns aos outros (cf. anexo B11.6.71,72,73,74). Um dos objetivos desta atividade era levar as crianças a perceberem que também podem relaxar em conjunto, e não só realizar atividades que exijam muito exercício físico, o que contribui para o favorecimento de momentos de concentração gerais.

O facto de a formanda optar pela divisão do grupo em pequenos grupos, com vista a percorrer, em diferentes momentos e com diferentes tempos, um percurso rotativo de jogos traz, segundo Hohmann & Weikart (2011, p.8) inúmeras mais-valias, uma vez que as crianças podem “explorar e experimentar materiais” com outra liberdade e intensidade.

Transversal a todos os exercícios, percebeu-se que as crianças, uma vez que os exercícios eram dinamizados em equipa, tinham como objetivo ganhar, torcendo pela deles e ficando absolutamente entusiasmados durante o decorrer dos jogos, apoiando e ajudando os colegas e incentivando-os a continuar, o que fomenta “a cooperação [a partilha e entajuda] entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (decreto-lei nº241/2001, II, 4, alínea c), p. 5573) e permite desenvolver laços afetivos e sentimentos de confiança, tão importantes nestas idades.

Todas as atividades de expressão motora dinamizadas surgiram no sentido de dar resposta à necessidade das crianças desenvolverem o seu espírito de grupo, como referido anteriormente, mas também, devido ao grau de envolvimento de todas elas, sem exceção, nas atividades dinamizadas anteriormente pela professora de Yoga e em todas as outras sessões que dinamizamos de expressão motora. Foi por esse motivo que as atividades de expressão motora passaram a fazer parte da rotina diária da sala de atividades do grupo em questão. Uma vez que se espera que esta rotina ofereça uma estrutura para os acontecimentos do dia-a-dia, tal como defendem os princípios do modelo High/Scope que orientaram a prática da formanda (Hohmann & Weikart, 2011), tornou-se este momento previsível para as crianças (uma vez que antecipam o que vai acontecer, permitindo desenvolver a sua autonomia e oferecer uma ambiente psicologicamente seguro e com significado – Maia, 2008), sem nunca esquecer a flexibilidade que a rotina diária exige, com o intuito de respeitar o ritmo individual de cada criança (decreto-lei n.º241/2011 de 30 de agosto).

Em suma, ao longo de todas as sessões dinamizadas a mestranda considera que o grande objetivo (estimular o espírito de grupo e favorecer atitudes de respeito pelo outro) foi atingido, pois as crianças, progressivamente, foram-se demonstrando mais

cooperativas, tendo interesse num crescimento em conjunto para atingir um objetivo comum. Deste modo, a mestranda partilha da opinião de Neto (2001, p.10) quando afirma que devem ser criadas, frequentemente, condições que tornem possível a implementação mais eficaz de atividades de expressão motora no jardim-de-infância, “de modo a permitir o desenvolvimento motor das crianças” e as suas interações sociais, contrariando algumas das alterações ocorridas na estrutura social e económica das sociedades, que dão agora muita relevância apenas à inovação tecnológica.

3.1.5. Outras atividades que evidenciam o desenvolvimento de atitudes democráticas e do respeito pelo outro

A formanda acha também relevante referir, de uma forma breve, algumas atividades pontuais que pretenderam também promover atitudes democráticas nas crianças e fomentar o respeito pelo outro.

Uma das necessidades evidenciadas pelas crianças centrava-se na dificuldade em expressar o seu pensamento e dar ideias quando questionadas pois, em momentos anteriores, as decisões quase não passavam por elas, o que vai contra aquilo em que a formanda acredita, como é possível perceber pela conceção de criança e educação evidenciada no capítulo 1 do presente relatório. Posto isto, a formanda, em conjunto com o seu par pedagógico, atuou no sentido de conferir um caráter de livre expressão na sala. Assim, para além das atividades específicas que foram referidas, a formanda considera relevante referir o facto de terem tido o cuidado para questionar as crianças relativamente ao espaço e à sua possibilidade de reestruturação, refletindo, assim, acerca da função e finalidade educativa do espaço e materiais, com vista a planear e fundamentar as razões dessa mesma organização, que pode/deve ser modificada conforme as necessidades e interesses do grupo, tal como os princípios do modelo High/Scope defendem (Hohmann & Weikart, 2011).

Com isto, percebeu-se que as crianças sentiam falta de um espaço específico onde pudessem dar azas à sua imaginação através da pintura (mais específica a nível de tintas e não lápis como estavam habituados no desenho). Assim, em conjunto, tentou perceber-se de que modo se poderia alterar a sala para integrar um espaço mais específico para as artes plásticas, que não existia. Aproveitando um quadro e alguns materiais de desperdício que se encontravam pela sala, decidiu-se, em conjunto, transformar o espaço, passando este a ser alvo de muita procura por parte das crianças, uma vez que envolvia

técnicas e materiais diferentes (levados pelas formandas como forma de estimular e fugir ao habitual papel branco – autor, vantagens) daqueles que habitualmente estavam habituados a utilizar (o papel branco e os lápis/canetas de feltro), tal como o despacho conjunto n.º258/97 de 21 de agosto considera crucial (cf. anexo B11.7.75-81).

O mesmo aconteceu com a área das ciências, na qual as crianças optaram por colocar as plantas que semeamos e, de livre e espontânea vontade, trouxeram e sugeriram outros materiais relacionados com a natureza para lá colocar (cf. anexo B11.7.82,83,84,85). Esta reestruturação do espaço das ciências, que anteriormente não estava em vigor na sala, permitiu também atuar numa das necessidades faladas anteriormente pela formanda como essencial, ao possibilitar o desenvolvimento de atividades experimentais, como Hohmann & Weikart (2011) defendem ser essencial. Estas permitiram o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências, na medida em que o manuseamento de materiais e a visualização dos fenómenos propriamente ditos possibilita a construção de conhecimentos de forma mais ativa, adotando práticas epistémicas e promovendo o desenvolvimento do pensamento científico, através da observação, levantamento de hipóteses, argumentação, previsão, confronto de ideias, resolução de problemas, reflexão, entre outros (Lopes *et al*, 2009).

Ainda no que diz respeito ao espaço, e uma vez que as crianças apreciam as novas tecnologias, foi decidido, em conjunto, que se iria instituir a área dos computadores (cf. anexo B11.7.86,87) na sala de atividades, podendo as crianças recorrer a um computador que, ainda que fosse insuficiente para o número de crianças, permitiu que estas, em pequenos grupos, “partilh[assem] jogos, ideias e descobertas, apoiando-se umas nas outras para resolver problemas”, o que também favorece as interações sociais e a cooperação, através do desenvolvimento de laços afetivos (Hohmann & Weikart, 2011, p.209).

Com todas estas alterações a planta da sala apresentada no capítulo 1, alterou-se, passando a conter mais áreas (cf. anexo B7), aumentando assim as hipóteses de exploração dos diversos recursos disponíveis, como Hohmann & Weikart (2011) consideram essencial e, conseqüentemente, proporcionar “experiências educativas integradas” (decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º1, II, 2, alínea a)), uma vez que o espaço educativo acaba por converter-se numa condição básica para poder levar a cabo muitos outros aspetos chave (Zabalza, 2001).

Tudo isto vai ao encontro do que Silva (1997) defende, quando refere que toda a organização do espaço educativo, incluindo as mudanças que vão sendo realizadas, deve

ser feita em parceria com as crianças, com vista a que estas entendam claramente a organização e a forma como podem usufruir de cada espaço. Este “conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de [iniciativa] e autonomia da criança e do grupo”, o que aumenta a sua responsabilização e o envolvimento nas actividades desenvolvidas (ibidem, p.38).

Para além do referido, transversal a uma grande parte das actividades desenvolvidas, sempre que surgia a necessidade de construir algo, as crianças tinham total liberdade para dizer como gostariam de construir, o que gostariam de usar, de que forma gostariam de usar, dando-lhes máxima autonomia, algo que não se verificava em muitas práticas anteriores quando chegamos ao contexto. Através desta aprendizagem ativa, onde as crianças têm o controlo sobre a sua própria aprendizagem (Zabalza, 1998), desenvolvem-se aprendizagens mais significativas, pois as crianças constroem o seu próprio conhecimento, identificando-se muito mais facilmente com a atividade dinamizada (Coll *et al*, 1999). Deste modo, para além de se valorizar as opiniões das crianças, integrando as suas experiências, estava-se também a leva-las a refletir acerca do que seria necessário, dos prós e dos contras, desenvolvendo o seu pensamento crítico. Assim, as crianças foram delineando passos, muito semelhantes a redes/mapas conceituais, que as levavam a compreender o que necessitavam, o que queriam, conhecendo tudo o que seria necessário para realizar a atividade conforme o que tinham em mente (Katz & Chard, 1997). Exemplos do referido aparecem em atividades como “O reino de plástico”, “O Aquário”, “Livro da família” (cf. anexos B11.8.88,89,90,91).

Por último, mais no que se refere a fomentar o desenvolvimento do espírito de grupo e do respeito pelo outro, a formanda destaca a atividade desenvolvida em conjunto com as restantes salas do JI, onde foi possível realizar uma dramatização conjunta, bem como um momento de expressão musical (cf. anexo B11.9.92-100).

As crianças do grupo em destaque neste relatório, demonstraram um enorme orgulho em partilhar com as outras o que tinham feito, ajudando-as a lembrarem-se de quando era a sua vez quando tiveram a hipótese também de dramatizar, não tendo qualquer problema em partilhar os fantoches com elas.

Estas atividades de interação com a restante equipa educativa e crianças do JI (que se verificaram noutras atividades dinamizadas – cf. anexo B11.9.101-105) são também muito relevantes, pois desenvolvem a cooperação em todos os sentidos, não a cingindo apenas às crianças. Assim, estas atividades permitem também a partilha de experiências, ideias, informações, problemas e dificuldades entre os adultos, levando-os a refletir em

conjunto e tomar decisões mais adequadas sobre o processo de ensino e aprendizagem (Formosinho & Machado, 2009). Estes aspetos favorecem o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos, ao invés de perpetuar o isolamento profissional que caracteriza a organização docente tradicional (Malaguzzi, 1998 citado por Lino, 2007). Deste modo, toda a equipa educativa, para além de manter uma boa relação (de apoio, cooperação, aceitação, confiança e respeito), o que influencia a qualidade do ambiente educativo (Katz *et al*, 1998), encara também o trabalho de equipa como um fator de enriquecimento da atividade profissional (decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Todas as atividades supramencionadas, que se articularam, como foi possível verificar, com aspetos mais teóricos referidos no capítulo 1 e tiveram em consideração dados recolhidos no capítulo 2, permitiram focar alguns aspetos relacionados com a ação da formanda, que a mesma considerou como mais vantajosos, não só para a sua evolução, como para o desenvolvimento das crianças, face às necessidades explicitadas em momentos anteriores do capítulo. Após uma importante avaliação e análise reflexiva de todos esses momentos, bem como do processo de estágio no geral (momento de reflexão mais específico que se seguirá no presente documento), a mestranda conseguiu compreender os aspetos que funcionaram e os aspetos a melhorar, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, bem como o seu envolvimento na realização das atividades, eventuais dificuldades que sugeriram, entre outros. Tudo isto possibilitou uma evolução da formanda a nível profissional, permitindo-lhe adquirir uma maior autonomia, que auxilia também o desenvolvimento de inúmeras competências pessoais e sociais, fundamentais para o futuro.

REFLEXÃO FINAL

A UC de PPS contribuiu, sem margem para dúvidas, para o desenvolvimento de muitas competências da mestranda, não só a nível profissional, como social e pessoal. Neste sentido, este capítulo tem como objetivo principal apresentar uma reflexão crítica acerca de todo o percurso que a formanda desenvolveu ao longo do seu estágio na educação pré-escolar, evidenciando as aprendizagens realizadas e o seu contributo, os constrangimentos encontrados e as potencialidades de desenvolvimento. Este momento de reflexão, apesar de se apresentar como momento final do relatório, foi transversal ao longo do mesmo, bem como de todo o percurso de formação, como se pôde verificar nos capítulos anteriores, em especial no capítulo 3. Este aspeto, segundo Alarcão (2000) é essencial pois é necessário desenvolver o pensamento e prática reflexivos, acompanhados do desejo de compreender a razão de ser de determinadas situações, as características, os constrangimentos que os afetam e as potencialidades que os detém.

Deste modo, torna-se essencial destacar, antes de mais, o contributo fundamental da metodologia de investigação-ação (explicitada no capítulo 1 e 2), em que a formanda se centrou para desenvolver as suas práticas, que a auxiliou nos problemas e desafios provenientes das mesmas. Efetivamente, a base de um ensino bem-sucedido, segundo Ponte (2002, p.6), é a atividade investigativa enquanto atividade problematizadora, inquiridora, questionadora e fundamentada, constituindo-se esta como um “elemento decisivo da identidade profissional dos professores”. Assim, a formanda, através da adoção de uma atitude reflexiva, crítica e indagadora procurou, ao longo do seu período de estágio melhorar as suas práticas, através do questionamento das ações desenvolvidas, o que permitiu olhar para a realidade com outros olhos, consciencializar-se da mesma e alargar o espectro de um conhecimento prático que deve estar sempre aberto à mudança. Este desenvolvimento e aprofundar da capacidade reflexiva e investigativa, através da “análise problematizada da prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação” (decreto-lei n.º240/2001 de 30 de agosto, anexo, V, ponto 1, p.5571), evidencia-se como fundamental numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, com vista a adequar o desempenho profissional aos desafios constantes que a profissão de Educador enfrenta.

Um dos mais valiosos contributos do contacto com a instituição cooperante e as crianças pertencentes a um grupo heterogéneo, bem como todos os outros intervenientes, centra-se no alargar do conceito de educação nas suas diferentes vertentes, mais

especificamente no que diz respeito aos aspetos relacionados com a criança e o seu desenvolvimento, ao nível da educação pré-escolar. Estes aspetos permitiram à formanda compreender a importância dos processos formativos e das dimensões pedagógicas no contexto em específico, permitindo adequar e melhorar as práticas, desenvolvendo competências profissionais. Tudo isto contribuiu para aprimorar o conceito de educação da mestranda, que se revê na seguinte citação: “educar é cada vez mais integrar e contextualizar todas as dimensões do humano, ensinar a pensar autonomamente, favorecer instrumentos e saberes culturais de acesso à reflexão crítica e à prática de uma cidadania ambiental consciente” (Roldão, 1999b, p.95). Procurou-se, então, que as crianças fossem o centro de todo o processo educativo, sendo que o papel da formanda foi decisivo em todos os momentos, com vista a estimular sempre a criança (Delors, 1996).

Dadas as experiências vivenciadas no contexto em questão, com intervenientes com características tão peculiares e díspares, tornou-se evidente que a atuação de um profissional de educação não se define exclusivamente pelo domínio de conteúdos científicos ou didáticos, mas sim pela ação intencional e adequada, sustentada por saberes específicos (Roldão, 2010). Neste sentido, a formanda procurou construir um saber de cariz praxeológico, marcado por uma articulação constante entre conhecimento teórico e prático, mobilizados de acordo com as características do contexto e, mais especificamente, de cada criança que o integra, tal como foi possível perceber pela articulação existente entre o capítulo 2 e 3.

Seguindo esta ordem de ideias, foi fundamental planificar para a diferença e apostar numa diferenciação pedagógica enquanto prática de integração educativa (Niza, 2007). A aposta nesta diferenciação pedagógica foi evoluindo à medida que as formandas se consciencializaram da sua necessidade e importância perante o grupo de crianças em questão. Esta consciencialização permitiu desenvolver estratégias diversificadas, tendo como base os conhecimentos prévios, experiências, interesses e necessidades de cada criança (decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Assim, pretendia-se proporcionar-lhe situações enriquecedoras, que a valorizassem, incluíssem e motivassem, fazendo-a interessar-se pela construção do seu próprio conhecimento, o que vai ao encontro de uma perspetiva construtivista da aprendizagem (Coll *et al.*, 1999). As várias conquistas por parte de algumas crianças, a diferentes níveis, permitiram perceber que as estratégias diferenciadas adotadas pelas mestrandas foram um verdadeiro contributo para elas, ajudando também as formandas a evoluir a nível pessoal e profissional. Contudo, a

formanda tem consciência de que necessita investigar mais este aspeto (diferenciação pedagógica), para posteriormente poder sustentar e adequar práticas que abranjam mais crianças e não apenas algumas em específico.

Um outro aspeto que aparece como muito relevante ao longo deste período de formação centra-se na aprendizagem cooperativa desenvolvida. Esta estratégia formativa foi fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais da formanda, dimensionando-se, mais especificamente, no estágio em díade, na supervisão em contexto, na interação com os intervenientes do contexto (educadores cooperantes e restante equipa educativa) e nas aulas teórico-práticas e de seminário da UC de PPS.

A este respeito, Zabalza (2001, p.57) refere que a educação melhora exponencialmente quando é realizada em equipa, pois há “uma maior implicação dos sujeitos em objetivos coletivos do que naqueles meramente individuais”.

Falando mais especificamente do estágio em díade, este trouxe inúmeras mais-valias a todos os níveis, pois favoreceu o diálogo, a partilha de experiências e interpretações, ideias, perspetivas, sentimentos sobre as mesmas, discussão de questões emergentes da prática, permitiu uma reflexão crítica e partilhada acerca do desempenho de ambas as formandas, que se traduziu, entre outros, nas narrativas colaborativas que foram sendo realizadas e que apresentam inúmeras mais-valias, como referido no capítulo anterior (Ribeiro & Moreira, 2007). Assim, foi possível a construção de sentidos que aproximam cada vez mais as formandas da realidade, favorecendo o seu desenvolvimento pessoal e profissional (ibidem). Claro que este processo de crescimento em parceria com o Outro só é possível, se houver intencionalidade e predisposição de ambas as partes, o que se verificou com as formandas, visto pretenderem sempre refletir criticamente para melhorar as suas ações no que sentissem necessário e atingir os objetivos a que se propuseram. Esta boa dinâmica de trabalho favoreceu interações positivas e levou as mestrandas a compreender a importância do trabalho em equipa, enquanto fator de enriquecimento da sua formação (decreto-lei n.º240/2001 de 30 de agosto).

A interação com os restantes intervenientes do contexto educativo foi também uma grande potencialidade deste percurso de estágio. A partilha de ideias, informações e experiências, a articulação de diferentes pontos de vista e a reflexão crítica partilhada com a educadora cooperante (em momentos de reflexão em tríade, como por exemplo nas narrativas colaborativas), bem como com a assistente operacional da sala e a restante equipa educativa (outros educadores, professores, assistentes técnicas, entre outros) acerca de todo o processo educativo, permitiu ter consciência dos constrangimentos e das

potencialidades, ajudando a tomar decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem (Ribeiro & Moreira, 2007). Deste modo, favorece-se o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos, ao invés de perpetuar o isolamento profissional que caracteriza a organização docente tradicional, com a qual a formanda não se identifica (Malaguzzi, 1998 citado por Lino, 2007). Assim, assiste-se a uma reestruturação da escola e das práticas docentes, que “se abre[m] a respostas educativas contextualizadas” (Fullan & Hargreaves, 2001 citado por Formosinho & Machado, 2009, p.33).

Nesta linha de pensamento, importa agora referir a importância da supervisão. Esta, enquanto noção de desenvolvimento profissional assente numa constante reflexão sobre o que já foi experimentado, com o intuito de reconstruir novas experimentações e caminhar “para um tipo de acção cada vez mais eficaz e positiva” foi essencial (Alarcão, 2000, p.89). Só através das reflexões realizadas com o supervisor institucional e os *feedbacks* atribuídos, foi possível desenvolver capacidades e crescer a nível pessoal e profissional, percebendo as transformações necessárias a fazer para evoluir. Deste modo, é possível construir um “conhecimento sempre (re)novado, quer na dimensão conceptual, quer na dimensão da intervenção”, o que permite obter um progressivo grau de autonomia profissional (*ibidem*).

Ainda ao nível das potencialidades deste período de estágio, a formanda refere a importância das aulas teórico-práticas da UC de PPS. Estas permitiram à formanda, em interação com a turma e a professora, discutir ideias e pontos de vista através da problematização de questões emergentes das práticas, bem como aspetos relacionados com a educação no geral, possibilitando um consolidar e reestruturação de alguns conhecimentos já adquiridos, bem como a integração de novos, o que favorece o desenvolvimento do saber profissional. Deste modo, estas aulas contribuíram também para que a mestranda pudesse ir desenvolvendo um quadro teórico-concetual mais complexo, com vista a fundamentar as suas práticas. De referir o contributo das outras UC's do curso, que também se revelaram um grande suporte da ação da mestranda, pois permitiram articular saberes, através de uma integração curricular abrangente (ao nível das experiências, do conhecimento e da interação social) (Beane, 2002).

Referindo agora os constrangimentos encontrados ao longo deste período a formanda refere como fator verdadeiramente inibidor as decisões rígidas tomadas pelo agrupamento ao nível da impossibilidade de interação com as famílias. Ainda depois de algumas tentativas fundamentadas da parte das formandas, estas decisões raramente foram alteradas o que limitou, em parte, a possibilidade de ação das mesmas nesse

sentido. Contudo, nos momentos em que era permitido às formandas esse contacto (reuniões com os encarregados de educação, chegada das crianças ao JI, “trabalhos” casa-escola, escola-casa, entre outros), as formandas tentaram retirar o máximo partido da interação estabelecida, uma vez que, segundo Zabalza (2001, p.55), a participação das famílias “enriquece o trabalho educativo que se desenvolve na escola”, devendo estas, em parceria com os educadores e a restante comunidade educativa, constituir “uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Lino, 2007, p.95).

Uma outra limitação sentida diz respeito ao facto de as formandas inicialmente estarem demasiado presas à planificação, não a encarando com a sua flexibilidade. Esta dificuldade surgiu da forte motivação das formandas em desenvolver atividades e devido ao inicial desconhecimento total das características individuais dos educandos. Desse modo, algumas atividades foram planificadas de uma forma muito extensa, não dando muita margem para as atividades essenciais de jogo espontâneo. Rapidamente, após reflexão em tríade, as formandas perceberam de que esse não era o caminho adequado a seguir, modificando e melhorando as suas práticas desde logo (Ribeiro, 2006).

Por último, a mestranda refere que um outro constrangimento que existiu foi a dificuldade de saída ao exterior, devido à falta de transporte e a fatores burocráticos, o que limitou um certo contacto com a comunidade. Contudo, a formanda tem noção de que poderiam ter investido mais na comunidade próxima, mas devido a algumas dificuldades da parte das formandas em organizar o tempo, tendo em conta a disponibilidade dos locais que pretendiam visitar, bem como os imprevistos que acabavam por surgir (ex: o tempo meteorológico não ser favorável para a saída), acabou por não se evidenciar este contacto tanto como a formanda desejaria.

De uma forma geral, este período de estágio “entendido como prática pedagógica, deve colocar o formando no limiar contínuo de formação, suscitando e promovendo no educador/professor a vontade de investir na sua autoformação” (Alarcão, 2000, p.89). Tendo isso em conta, este período permitiu construir aprendizagens significativas para a formação da mestranda enquanto futura profissional de educação, possibilitando o aprofundar do conhecimento e o desenvolvimento de competências necessárias para desenvolver uma prática adequada e refletida, levando a mestranda a compreender a necessidade de continuar sempre a aprender e evoluir ao longo da vida. Todo o processo desenvolvido e as competências edificadas abriram várias janelas que levam a formanda, sem margem para dúvidas, a perspetivar-se, no futuro, enquanto educadora de infância.

REFERÊNCIAS:

Bibliográficas

- Abrantes, P. (coord.) (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996b). *Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schön e os Programas de Formação de Professores*. In Rev. Fac. Educ., Vol. 22, nº 2, pp. 11-42. São Paulo: Faculdade de Educação USP.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org.) (1996a). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica* in Inovação: revista do instituto de inovação educacional, vol. 10, ex. 1, pp. 7-19.
- Balcells, M., & Foguet, O. (1996). *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Barbier, J. M. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. (J. Oliveira-Formosinho, Trad.) Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação (A. Queirós, trad.)*. Lisboa: Edições 70.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima et al, *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: o discurso oficial, 1834-1990*. Porto: Porto editora.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo*. Coleção Polígono. Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: CEPE.

- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Château, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Coll, C. et al (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Costa, A.B. (1998). *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Couvaneiro, C. (2004). *Práticas cooperativas – personalização e socialização*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J. et al. (1996). *“Educação um tesouro a descobrir”*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.
- Dias, C. (2009). Revista Portuguesa de Pedagogia: *Olhar com olhos de ver* (pp. 174-188). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Coleção Universidade Ciências da Educação. Plural Editores.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto. Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (2007). *Construtivismo, Teorias, Perspectiva e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gomes, Á. & Rolla, J. (2003). *Brincar a Ser*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. (1986). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L.; Ruivo, J; Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. B. et al (2009). *Como promover práticas epistémicas na sala de aula – Ferramenta de ajuda à mediação*. Vila Real: UTAD.
- Maia, J. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Marques, K. (2009). *Utilização das TIC pelos professores de ciências da cidade de Maputo.(Tese de mestrado)*. Lisboa: Faculdade de ciências.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Coleção Horizontes de Didáctica. 2ª edição. Porto: Edições Asa.
- Monteiro, A. (2008). *Educação ao longo da vida – competência a adquirir*. Cadernos de Educação, nº. 85, Publicação Quadrimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Montês, A.; Gaspar, S. & Piscalho, I. (2010). *O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância*. Interações, n.º15, pp. 41-54. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Neto, C. (2001). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Editora SPRINT, LTDA.
- Niza, S., (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), S.Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Freire de Andrade & A. Azevedo. *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 11-30). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves. *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. (pp. 7-14). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma prática de participação*. (pp. 25-60). Coleção Infância. 4ª edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projeto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino. *A Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*. (pp. 51-74) Coleção: Educação Hoje. Lisboa: Textos Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma prática de participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Feldman, R. & Olds, S. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Peery, J. (2002). A música na educação de infância In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pellegrini, A. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na Educação de Infância: Questões de definição e função. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (org.), *Reflexir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional – CIDInE.
- Portugal, G.; Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistemas de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. Porto: Edições ASA.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). “Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional”. In R.

- Bizarro (org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp.43-55). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2006). *A investigação-acção na formação de supervisores: Um estudo no contexto de Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. C. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: M.E./D.E.B.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portefólios reflexivos. Estratégias de formação e de supervisão*. (Vols. Cadernos didáctico, série supervisão, nº1). Aveiro: Unidade de investigação didáctica e tecnologia na formação de formadores da Universidade de Aveiro.
- Santos, M.C. (2014). *O processo de integração de um jardim de infância autárquico num agrupamento de escolas TEIP: imagens, rostos e identidades*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal;
- Serrazina, L.; Oliveira, I. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*, ed. Grupo de Trabalho sobre Investigação, 29 - 42. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Silva, P. (2009). *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Smole, K. (s.d.). Jogos em grupo. In K. Smole, *A matemática na educação Infantil* (pp. 137-138). Porto Alegre: Artmed.
- Smyth, J. (1989). *Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education*. In *Journal of Teacher Education*, vol.40, nº2, pp. 2-9. s.l.: s.e..
- Sobrinho, G. *et al* (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfaguara.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stern, A. (1974). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, T. (coord.). (2003). *Educação de infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Esquidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (org.), d'Orey, I., Homem, L. & Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. 1ª edição. Edição: Conselho Nacional de Educação, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (2001). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Webgráficas

Azevedo, J. & Baptista, I. (2010). *Diagnóstico Social do Porto*. Acedido em 19 de maio de 2014, em http://jpn.c2com.up.pt/documentos/pdf/Porto_Social_diagnostico_final.pdf.

Instituto Nacional de Estatística, 2011. *Censos 2011*. Acedido em 17 de março de 2014, em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_indicadores.

Junta de Freguesia (2007). *Património*. Acedido em 10 de março de 2014, em <http://www.campanha.net/patrimonio.htm>.

Legais

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Segunda alteração ao decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril*. Diário da República – 1.ª SÉRIE, N.º 126, pp.3340-3364.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República – 1.ª SÉRIE, N.º 38, pp.1320-1328.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 e abril. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário*. Diário da República – 1.ª série, N.º 79, pp.2341-2356.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Diário da República – I SÉRIE – A, N.º 201, pp.5569-5572.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – I SÉRIE – A, N.º 201, pp.5572-5575.

Despacho conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96 de 3 de setembro. *Agrupamentos de escolas considerados territórios educativos de intervenção prioritária*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Despacho conjunto n.º 258/97 de 21 de agosto. *Critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Despacho conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto. *Requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Despacho n.º 5220/97 (2ª série) de 4 de agosto. *Aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Diário da República – II Série, N.º 178, pp.9377-9380.

Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de agosto. *Associação de estabelecimentos de ensino com vista à constituição de territórios educativos de intervenção prioritária*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Despacho-normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro. *Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração*. Diário da República – 2.ª Série, N.º 192, pp.33344-33346.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República – I SÉRIE, N.º 237, pp.3067-3081.

Lei n.º 5/73 de 25 de julho de 1973. *Reforma do sistema educativo de Veiga Simão*. Assembleia Nacional - Diário do Governo N.º 173 – I SÉRIE.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República – I SÉRIE – A, N.º 34, pp.670-673.

Ministério da Educação (2010). *Projeto Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Documentais

Projeto Curricular de Sala (2013-2014).

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco (2013- 2017).

Regulamento interno do Agrupamento de Escolas do cerco (2013-2014).

Anexos

Anexos tipo A

**Anexo A1 – Exemplo de planificação
semanal com *feedback***

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 5 a 9 DE MAIO DE 2014

Necessidades de desenvolvimento evidenciadas	Agrupamento de Escolas do Cerco		Equipa Educativa:		
- Algumas crianças (N., G.N, C.) têm dificuldade em comer a fruta na hora do lanche, havendo uma certa rejeição; - Algumas crianças (R., C., D., B., R.S.) têm dificuldade em respeitar o outro em vários momentos, apesar de apresentarem algumas melhorias; - No geral, o grupo apresenta dificuldades em partilhar objetos e brincadeiras; - Algumas crianças (R., G.L, G.R) têm muita dificuldade em aguardar pela sua vez de jogar, ou de falar, interrompendo o restante grupo; - C. continua a apresentar algumas dificuldades no reconhecimento de algumas cores; - Algumas crianças (N., D., M.B.) apresentaram dificuldade em pronunciar determinadas palavras seguidas, quando estas apresentam fonemas idênticos (Ex: "o rato roeu a rolha"); - I., S. e D. demonstram	Instituição: EB1/JI Falcão Grupo: Sala C (21 crianças: 8 meninas e 13 meninos)		Educadora de Infância: Maria Clara Santos (CS) Assistente Técnica: Odete Machado (OM) Estagiárias: Ana Filipa Fernandes (AF); Ana Maria Fernandes (AM)		
	Objetivos de desenvolvimento¹: <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer a autonomia da criança e do grupo; • Proporcionar momentos de interação, de diálogo e de partilha, em grande grupo ou em pequeno grupo, permitindo que a criança vá dominando progressivamente a comunicação; • Proporcionar momentos que permitam às crianças partilhar as suas vivências individuais, no contexto social e familiar; • Promover atividades que tornem possível que a criança se situe socialmente numa família; • Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com as mesmas; • Promover o contacto com diferentes tipos de texto; • Proporcionar momentos que permitam a exploração e manipulação livre de objetos do dia-a-dia das crianças (frutas); • Despertar todos os sentidos das crianças, com vista a mobiliza-los para momentos de descoberta; • Promover momentos de utilização de diferentes tipos de frutas, de diferentes cores, texturas, cheiro, gosto, formas, dimensões, remetendo para questões do domínio da matemática (classificar frutas: agrupa-las, formar conjuntos de acordo com um parâmetro previamente estabelecido – a cor, a forma, o paladar, etc. -, reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distingui-las umas das outras); • Promover a consciência de condições essenciais para uma vida saudável, nomeadamente o gosto pela fruta, explorando, assim, aspetos da educação para a saúde; • Desenvolver a motricidade fina através da expressão plástica (recorte livre e colagem em volumetria e em plano); • Proporcionar momentos que permitam a exploração e manipulação de materiais que levem à construção de objetos 3D; • Proporcionar momentos de contacto com a natureza envolvente, sensibilizando as crianças para a preservação do ambiente; • Promover o desenvolvimento de jogos de expressão motora que permitam desenvolver a aquisição/aceitação de regras e fomentar o espírito de grupo, a partilha, o respeito pelo outro. 				
	PLANO DE AÇÃO				
M	SEGUNDA-FEIRA (5/5)	TERÇA-FEIRA (6/5)	QUARTA-FEIRA (7/5)	QUINTA-FEIRA (8/5)	SEXTA-FEIRA (9/5)

Comentário [PCJ1]: Poderiam estar organizadas pelas áreas de conteúdo

Comentário [PCJ5]: Objetivos muito densos!

¹ De acordo com Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

<p>dificuldades no recorte livre.</p> <p>Interesses evidenciados</p>	<p>A N H Ã</p>	<p>Hora de acolhimento institucional e preparação para as atividades pedagógicas:</p> <p>Área de expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canção dos bons-dias (OM); - Canção "Eu tenho um amigo" (OM). <p>Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação (domínio da matemática)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcação das presenças (CS); - Preenchimento do gráfico do tempo meteorológico no presente dia (CS); - Delegação do(s) responsável(eis) pela arrumação da sala de atividades (CS); - Delegação dos responsáveis pela rega das plantas (CS). 	<p>Hora de acolhimento institucional e preparação para as atividades pedagógicas:</p> <p>Área de expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canção dos bons-dias (OM); - Canção "Eu tenho um amigo" (OM). <p>Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação (domínio da matemática)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcação das presenças (CS); - Preenchimento do gráfico do tempo meteorológico no presente dia (CS); - Delegação do(s) responsável(eis) pela arrumação da sala de atividades (CS); <p>Área da expressão e comunicação</p>	<p>Hora de acolhimento institucional e preparação para as atividades pedagógicas:</p> <p>Área de expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canção dos bons-dias (AM); - Canção "Eu tenho um amigo" (AM). <p>Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação (domínio da matemática)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcação das presenças (AM); - Preenchimento do gráfico do tempo meteorológico no presente dia (AM); - Delegação do(s) responsável(eis) pela arrumação da sala de atividades (AM); - Delegação dos responsáveis pela rega das plantas (AM). <p>Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação (domínio da linguagem oral e abordagem 1: Atividade 1:</p>	<p>Hora de acolhimento institucional e preparação para as atividades pedagógicas:</p> <p>Área de expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canção dos bons-dias (AF); - Canção "Eu tenho um amigo" (AF). <p>Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação (domínio da matemática)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcação das presenças (AF); - Preenchimento do gráfico do tempo meteorológico no presente dia (AF); - Delegação do(s) responsável(eis) pela arrumação da sala de atividades (AF). <p>Área de expressão e comunicação (domínio da linguagem oral); Área de conhecimento do Mundo Atividade 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração livre, a vários níveis (cheirar, tocar, observar) de diversas frutas. 	<p>Hora de acolhimento institucional e preparação para as atividades pedagógicas:</p> <p>Área de expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canção dos bons-dias (AM); - Canção "Eu tenho um amigo" (AM). <p>Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação (domínio da matemática)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcação das presenças (AM); - Preenchimento do gráfico do tempo meteorológico no presente dia (AM); - Delegação do(s) responsável(eis) pela arrumação da sala de atividades (AM); - Delegação dos responsáveis pela rega das plantas (AM). <p>Área de expressão e comunicação (domínio da linguagem oral); Área de conhecimento do Mundo Atividade 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo das frutas
---	-----------------------------------	---	---	---	--	---

Comentário [PCJ2]: Poderiam estar organizadas pelas áreas de conteúdo

Comentário [PCJ9]: Ao longo das semanas são sempre as mesmas canções!!

Comentário [PCJ7]: !!

<p>ilustre, em conjunto com as crianças, histórias, rimas, cantigas ou lengalengas, com o intuito de, no dia 15 de maio, a família partilhar com toda a escola as recolhas feitas.</p>	<p>Área da expressão e comunicação (domínio da linguagem oral) - Conversa sobre como foi o dia da mãe.</p>	<p>(domínio das expressões: expressão plástica) - Início da elaboração da prenda para</p>	<p>- Leitura e exploração com as crianças das rimas, histórias, lengalengas, cantigas, etc. que realizaram com as famílias.</p>	<p>Higiene pessoal (AF e OM) Hora do Lanche (AF, AM e OM)</p>	<p>relacionado com os 5 sentidos, recorrendo ao efeito surpresa e a momentos de descoberta.</p>
<p>Resultados de aprendizagem evidenciados</p> <p>- Uma grande parte das crianças (G., G.L., L., N., P., R., R.M.) apresenta progressos na pronúncia de algumas palavras, que se tornam complexas por apresentarem fonemas idênticos (Ex: “o rato roeu a rolha”);</p> <p>- M.B., S., D., B., I. apresentam alguns desenvolvimentos ao nível da motricidade fina, conseguindo manipular com mais facilidade objetos 3D;</p> <p>- Algumas crianças (G., G.R., L.) já conseguem levantar hipóteses e fazer algumas previsões relativamente a um determinado aspeto inserido numa experiência (o que ia acontecer à tinta em diferentes materiais), bem como retirar conclusões após a sua realização;</p> <p>- G., R., G.L. e G.R. apresentam níveis de reflexão mais elevados;</p> <p>- O grupo apresenta melhorias na perceção de algumas relações</p>	<p>Higiene pessoal (OM) Hora do lanche (OM)</p> <p>Área da expressão e comunicação (domínio da linguagem oral) - Discussão e negociação com as crianças sobre aquilo que querem efetivamente oferecer às famílias no dia da família.</p> <p>Higiene pessoal (OM)</p>	<p>oferecer à família no dia da família.</p> <p>Higiene pessoal (OM) Hora do lanche (OM)</p> <p>Área de Formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação; Área de conhecimento do Mundo - Realização de atividades livres nas diferentes áreas da sala de atividades.</p> <p>Higiene pessoal (OM)</p>	<p>Higiene pessoal (AM e OM) Hora do Lanche (AF, AM e OM)</p> <p>Área da expressão e comunicação (domínio das expressões: expressão plástica) Atividade 2: - Finalização da construção da capa e contracapa do livro da família.</p> <p>Higiene pessoal (AM e OM)</p>	<p>Área de conhecimento do Mundo; Área de expressão e comunicação (domínio da matemática) Atividade 5: - Conversa sobre a cor, a forma, a textura, o cheiro e o nome das frutas exploradas; - Exploração das cores das frutas, através da formação de conjuntos das diferentes cores.</p> <p>Higiene pessoal (AF e OM)</p>	<p>Higiene pessoal (AM e OM) Hora do Lanche (AF, AM e OM)</p> <p>Área de formação pessoal e social; Área de conhecimento do Mundo Atividade 8: - Elaboração de uma salada de frutas com as frutas exploradas anteriormente. - Exploração do paladar, através da experimentação das diferentes frutas, agora misturadas na salada (ver qual a fruta a que lhes sabe mais, qual será a mais ácida, etc.)</p> <p>Higiene pessoal (AM e OM)</p>
	T A R D	ALMOÇO			
		<p>Área de Formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação; Área de conhecimento do</p>	<p>Área de Formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação; Área de</p>	<p>Área de conhecimento do Mundo Atividade 3: - Tratamento e reorganização da horta;</p>	<p>Área de expressão e comunicação (domínio das expressões: expressão musical) Atividade 6:</p>

Comentário [PCJ6]: ??

Comentário [PCJ3]: Poderiam incluir em observações. Esta área da PS, corresponde aos interesses evidenciados pelas crianças!

Comentário [PCJ8]: diálogo

<p>entre diferentes elementos (nomeadamente plantas de diferentes tamanhos);</p> <p>- O grupo, no geral, apresenta grandes progressos na comunicação e na forma de expressar as suas opiniões, dando ideias criativas e partilhando os seus sentimentos mais frequentemente;</p> <p>- Algumas crianças, especialmente R.M., G., G.R, G.L. apresentam progressos na construção de frases mais coesas e coerentes;</p> <p>- R.M., M., G.N. desenvolveram exponencialmente a capacidade de esperar pela sua vez de falar em atividades de grande grupo.</p> <p>- F., D. e S. apresentam grandes melhorias no recorte livre e orientado.</p>	<p>E</p>	<p>Mundo</p> <p>- Realização de atividades livres nas diferentes áreas da sala de atividades.</p> <p>Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação</p> <p>- Rega das plantas pelos responsáveis do dia (CS).</p>	<p>conhecimento do Mundo</p> <p>- Realização de atividades livres nas diferentes áreas da sala de atividades.</p>	<p>Área de Formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação; Área de conhecimento do Mundo</p> <p>- Realização de atividades livres nas diferentes áreas da sala de atividades.</p> <p>Área de Formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação</p> <p>- Conversa e reflexão sobre o dia (AM).</p> <p>Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação</p> <p>- Rega das plantas pelos responsáveis do dia (AM).</p>	<p>- Audição ativa e interpretação da música “Hino da Fruta” (anexo I), criada pelas crianças em momentos anteriores, no seguimento do projeto “Heróis da Fruta – Lanche Escolar Saudável”, que a escola tem em parceria com a APCOI (Associação Portuguesa contra a Obesidade Infantil).</p> <p>Área de Formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação; Área de conhecimento do Mundo</p> <p>- Realização de atividades livres nas diferentes áreas da sala de atividades.</p> <p>Área de Formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação</p> <p>- Conversa e reflexão sobre o dia (AF).</p>	<p>Atividade 9:</p> <p>- Sessão de expressão motora.</p> <p>Área de Formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação</p> <p>- Conversa e reflexão sobre o dia e a semana (AM).</p> <p>Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação</p> <p>- Rega das plantas pelos responsáveis do dia (AM).</p>
--	-----------------	---	--	---	--	---

Comentário [PCJ4]: !!!!!?

<p>Recursos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestão do grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Grande grupo: 1, 5, 6, 7 - Pequeno(s) grupo(s): 2, 3, 4, 8, 9 - Individual: 4, 7 • Gestão do espaço: <ul style="list-style-type: none"> - Manta: 1, 5, 6

Comentário [PCJ10]: E por pares???

- Mesas: 2, 4, 8
- Exterior: 3, 7
- Ginásio: 9

- **Gestão dos materiais:**

- Atividade 1: histórias/rimas/lengalengas/cantigas realizadas pelas crianças em conjunto com a família.
- Atividade 2: papéis diversificados (papel de seda, papel de lustro, papel crepe, cartolina, goma eva, etc.); cartão; 5 tesouras; 3 tubos de cola UHU; 1 tubo de cola stick; 2 boiões de cola branca; fio; furador; tintas; canetas de filtro; lápis de cor.
- Atividade 3: 3 pares de luvas de jardineiro; 2 ancinhos; 2 pás.
- Atividade 4: banana, kiwi, morango, maçã, pera, abacaxi, manga, laranja, uvas, limão, meloa, papaia.
- Atividade 5: frutas utilizadas na atividade 4.
- Atividade 6: JI Falcão. *Hino da Fruta*. JI Falcão: 2013; frutas diversas (as que aparecem na música) para a audição ativa.
- Atividade 7: frutas diversas; 1/2 venda(s); 2 caixas pretas; 2 pratos; 2 garfos.
- Atividade 8: frutas diversas; película aderente para proteger as mesas; facas sem serrilha; duas bacias; dois sacos para o lixo; um rolo de papel de cozinha.
- Atividade 9: 10 arcos; 10 bolas pequenas; obstáculos diversos (pontes, cilindros, etc.); 3 cordas.

Responsável pela dinamização das atividades:

- Atividade 1: AM
- Atividade 2: AF e AM
- Atividade 3: AF
- Atividade 4: AF
- Atividade 5: AF
- Atividade 6: AM
- Atividade 7: AM
- Atividade 8: AF
- Atividade 9: AM

Anexo I – Letra da música “Hino da Fruta”

Maçãs, peras e bananas e bananas
 Quivís, uvas e morangos e morangos
 Comem todos muita fruta na Escola do Falcão,
 Seja antes ou depois da refeição.

Limões, mangas e laranjas e laranjas

Romãs, melões e ameixas e ameixas
Somos os heróis da fruta da Escola do Falcão
Temos fruta sempre à mão, sempre à mão.

Comentário [PCJ11]: A nota de rodapé, poderia ser apresentada em observações no fim da PS!

Comentário [PCJ12R11]: PS extensa!

**Anexo A2 – Exemplo de narrativa
colaborativa com *feedback***

ESTUDANTE!!! Aluna Observada - Ana Filipa Fernandes

1ª Narrativa Colaborativa

Aluna Observadora - Ana Maria Fernandes

Agrupamento de Escolas do Cerco - EB1/JI do Falcão – Sala C

1ª Narrativa Colaborativa

Data: 19/03/2014

Episódio Observado - Confeção de bolachas para a prenda do Dia do Pai

Comentário da Observadora Ana Maria Fernandes	Comentário da Observada Ana Filipa Fernandes	Comentário da educadora cooperante Clara Matos Santos
<p>Quando as crianças chegaram à sala, as mesas já se encontravam preparadas para a elaboração da receita, havendo um planeamento e experimentação prévia, no sentido de poder antecipar quaisquer problemas que pudessem surgir no desenrolar da atividade, tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação (ME), 2007) defendem ser essencial nesta profissão. Houve a preocupação, tal como refere a Educadora Clara de envolver todas as mesas com película aderente para garantir uma maior higiene, mas também uma maior facilidade para as crianças de envolver a massa e de a cortar com as formas.</p> <p>De seguida, após a hora de acolhimento em grande grupo na manta, a Ana Filipa procurou</p>	<p>Antes de iniciar a atividade propriamente dita, achei fundamental solicitar às crianças a lavagem das mãos, com vista a que estas compreendessem a importância da sua higiene, nomeadamente em atividades que envolvem produtos alimentares (Ministério da Educação (ME), 2007). Para além disso, como referiram a educadora Clara e a Ana Maria, tive também o cuidado de forrar as mesas com película aderente, para proporcionar as condições de higiene necessárias à realização de uma atividade como esta. Estes dois fatores, a meu ver, foram fundamentais, pois considero que contribuíram, ainda que de uma forma indireta, para o sucesso da atividade, não colocando em “risco” qualquer criança e/ou adulto. Reuni, também, antes das crianças chegarem, todos os</p>	<p>O dia de trabalho iniciou com o habitual acolhimento. Antes do início da atividade proposta, a aluna procurou a ajuda das crianças para relembrar os acontecimentos do dia anterior, relativos à visita do autor Pedro Seromenho. As alunas já tinham previamente organizada a sala, para que o trabalho com as crianças decorresse simultaneamente com dois grupos de crianças. Houve a preocupação por parte da aluna observada em forrar as mesas com película protetora, por razões de higiene, e de solicitar às crianças a lavagem das mãos. Na distribuição das crianças pelas mesas teve o cuidado de intercalar as crianças de 3 com as de 4 anos. A explicação sobre a atividade foi perceptível para todas. Os materiais necessários estavam equitativamente</p>

<p>formar dois pequenos grupos que fossem equilibrados, isto é, que envolvessem crianças de três e quatro anos e, também, crianças mais sossegadas e mais irrequietas. Penso que esta disposição foi a mais adequada, na medida em que em grande grupo não teria sido possível captar a atenção de todos nem que todos tivessem a mesma oportunidade de experimentar, de mexer, possibilitando uma melhor compreensão de todos os passos que foram realizados. Desta forma, todas as crianças tiveram a oportunidade de contribuir de certa maneira para uma parte da elaboração da receita (derreter a manteiga no micro-ondas, adicionar ingredientes, mexer a massa, pesar, medir, colocar nos tabuleiros, colocar no forno, entre outras), construindo aprendizagens de uma forma colaborativa. De acordo com Oliveira (1996), na Educação deve estar presente a interação quer em grande grupo quer em pequeno grupo, pois estas duas formas de reunir as crianças permitem um desenvolvimento de múltiplas competências de formas diversificadas (Hohmann & Weikart, 2011). Durante a elaboração da receita, a Ana Filipa fez questão de chamar a atenção das crianças para fenómenos curiosos e interessantes alertando para o estado físico, para a cor e para o cheiro, fazendo-as pensar no que terá acontecido. Muitas crianças queriam experimentar e participar simultaneamente, não conseguindo esperar pela sua vez. Contudo, o meu par geriu bem a situação, uma vez que fez com que as crianças percebessem que teriam que esperar pela sua vez para que tudo corresse bem. No momento de cortar a massa com as formas, algumas crianças tiveram algumas dificuldades, pois não conseguiam separar a massa</p>	<p>materiais necessários, junto das mesas em que cada grupo se iria situar, o que segundo Hohmann & Weikart (2011) é fundamental.</p> <p>Chegado o momento de formar os grupos para iniciar a atividade, optamos por dividir o grande grupo em dois mais pequenos. Estas atividades em pequeno grupo, segundo Hohmann & Weikart (2011) são muito importantes de desenvolver, pois “encorajam as crianças a explorar e a experimentar materiais” com outra liberdade e intensidade (p.8). Possibilitam, também, que estas falem sobre as suas descobertas, implicando uma “resolução conjunta de problemas” (ME, 2007:62). Neste sentido, concordo com a Ana Maria, quando refere que pensa ter sido a disposição mais adequada para a atividade em questão, evitando momentos de grande dispersão. Seguindo esta ordem de ideias e com vista a proporcionar uma aprendizagem integrada e integral de todos, formei grupos heterogéneos, juntando crianças de três anos com crianças de quatro, bem como crianças menos comunicativas, com crianças mais participativas. De facto, segundo Hohmann & Weikart (2011), tanto quanto possível, deve organizar-se os grupos de forma a equilibra-los por “sexo, idade e nível de energia, para que as crianças possam interagir com uma larga variedade de colegas” (p.383). Esta disposição, a meu ver, tal como referem a Ana Maria e a educadora Clara, trouxe muitas vantagens, uma vez que foi possível as crianças desenvolverem estratégias de colaboração, podendo todas participar, de uma forma ou de outra, na elaboração da receita, aprendendo a auxiliar-se mutuamente na resolução de problemas e a</p>	<p>distribuídos pelas duas mesas. Durante o desenvolvimento desta atividade, a aluna ia referindo aspetos relacionados com a cor, o cheiro, a quantidade, o estado sólido ou líquido, a espessura, alertando para as transformações que iam acontecendo. As crianças comentavam: “está dura”; “cheira bem”; “vamos mexer com as mãos”... mostrando interesse mas demonstrando dificuldades em esperarem pela sua vez. Este facto revelou por parte da aluna alguma dificuldade em distribuir atenções às várias solicitações simultâneas apresentadas pelas crianças. Depois de se colocarem as bolachas no forno, procedeu-se ao registo dos ingredientes usados na receita, dos utensílios, e dos procedimentos ordenados da confeção. A aluna lembrou os ingredientes, elaborou o registo onde cada criança “escrevia” o que era referido e partilhado por todas.</p> <p>Aspetos positivos: foi muito positiva a estratégia de colaboração entre pares, em que as crianças mais crescidas ajudavam as mais pequeninas ou as que tinham mais dificuldades a efetuarem os registos; a atividade foi devidamente articulada com a aluna observadora; a aluna observada tinha previamente experimentado a confeção da receita e todos os passos a seguir na atividade, o que foi positivo para o sucesso da mesma. Como aspetos a melhorar, refiro a dificuldade em responder a várias solicitações simultâneas das crianças e a gestão do tempo, pois que, embora não querendo deixar de dar atenção a todas as crianças e de ter conseguido realizar a atividade como o previsto, esta circunstância pode promover a dispersão.</p>
---	---	--

Comentário [PCJ3]: Ver comentário abaixo

<p>cortada da restante. Porém, com a ajuda dos colegas e/ou dos adultos nas primeiras experiências, as crianças começaram a perceber como se fazia. Quando as bolachas foram colocadas no tabuleiro, o meu par fez questão de chamar a atenção para a forma e a cor das bolachas, para que quando saíssem do forno, as crianças comparassem. O desenvolvimento de este tipo de atividades é fundamental nestas idades, uma vez que as crianças nesta etapa possuem curiosidade natural, sendo o nosso papel o de estimular o desejo de saber mais, de descobrir mais sobre o Mundo que nos rodeia (ME, 2007). Tal como defende o Decreto-Lei nº 241/2001 (30 de agosto), é através da exploração de atividades de cariz experimental que as crianças desenvolvem o espírito crítico, investigando, observando, experimentando e tirando conclusões e interpretações da realidade.</p> <p>Enquanto <u>estavam</u> no forno, a Ana Filipa em conjunto com as crianças, lembrou todos os ingredientes e utensílios utilizados bem como os passos da receita, ordenando-os corretamente. Estes foram simultaneamente registados pelas crianças, utilizando desenhos ou símbolos a seu gosto (Edo i Basté, 2012). Deste modo, as crianças poderiam reler a receita que efetuaram quando quisessem sem recorrerem a um adulto para a ler. Segundo, Zabalza (1998), estes momentos de diálogo promovem não só o desenvolvimento da linguagem, mas também o desenvolvimento do pensamento abstrato da criança, na medida em que há uma reflexão retrospectiva de tudo o que foi feito.</p> <p>No final, a Ana Filipa fez questão que cada</p>	<p>construir relações de confiança, o que Hohmann & Weikart (2011) consideram ser essencial. O facto de eu solicitar a ajuda mutua entre as crianças, permitiu, também, satisfazer a vontade das mesmas em participar, atenuando a dificuldade de esperar pela sua vez, o que evitou alguma dispersão. Ainda assim, as solicitações constantes, especialmente na parte final da atividade (esticar a massa e cortar com as formas), na qual algumas crianças sentiram mais dificuldades, tornaram complexa a minha gestão da distribuição da atenção por todos os elementos (que eram dez), o que nem sempre consegui corresponder com o sucesso que pretendia. Contudo, considero que este fator não afetou, em nada, o sucesso da atividade, ainda que pudesse ter sido pensado de outra forma. Poderia, nesta fase final, ter pedido também às crianças que colaborassem umas com as outras, atenuando as dificuldades existentes entre elas, o que levava a que minha distribuição da atenção por todos fosse mais abrangente.</p> <p>No que diz respeito à gestão do tempo nesta atividade, considero que foi adequada e não excessiva, uma vez que as crianças ainda queriam continuar a fazer mais bolachas. No entanto, compreendo o ponto de vista da educadora Clara quando refere atenção para a gestão do tempo. Neste sentido, como forma de tornar menos “demorada” a atividade, poderia ter optado por colocar menos quantidade de ingredientes, uma vez que sobraram bastantes bolachas, que foram partilhadas com as restantes salas do JI o que, apesar de tudo, considerei ser interessante e relevante, pois a identidade pessoal da criança “progride gradualmente ao longo da sequência de</p>	
---	--	--

Comentário [PCJ4]: ???

<p>criança experimentasse as bolachas realizadas para que provassem o que foi feito por elas e com elas. Como, após cada criança selecionar as bolachas que gostava de levar para casa, houve muitas que sobraram, as crianças foram oferecer às outras salas. Este momento não estava planeado, mas foi uma boa estratégia, encontrada pelo meu par, no sentido das crianças sentirem o seu trabalho valorizado (Hohmann & Weikart, 2011).</p> <p>Assim, a meu ver, esta atividade foi bem conseguida, na medida em que as crianças ficaram muito satisfeitas com o resultado obtido, mostrando-se muito empenhadas, interessadas em ver os passos que se seguiam e motivadas em participar ao longo da atividade. Por todos os motivos mencionados, penso que a Ana Filipa ficou bastante satisfeita com o resultado.</p>	<p>interações que esta vai experimentando” (Hohmann & Weikart, 2011:64).</p> <p>Importa também referir que durante a atividade tentei despertar a atenção das crianças para fenómenos/transformações que ocorriam, bem como para elementos diretamente relacionados com os cinco sentidos (cheirar a massa, provar a massa, amassar a massa, a cor dos ingredientes, entre outros), os quais segundo o ME (2007) são cruciais explorar. Considero que estes fatores envolveram, ainda mais, as crianças na atividade, despertando a sua curiosidade e levando-as a questionarem-se, levantando hipóteses sobre o porquê de determinados acontecimentos (Porque é que vamos derreter a manteiga? Onde é que podemos derreter a manteiga? O que é que aconteceu à manteiga? Como é que a manteiga derreteu? etc.). Assim, através da promoção destas práticas epistémicas (observação, previsão, levantamento de hipóteses, argumentação), abriu-se portas para o desenvolvimento do pensamento científico (Lopes <i>et al.</i>, 2009).</p> <p>Por último, quero também referir que considerei fundamental o facto de sugerir às crianças que fizessem o registo da receita elaborada (ingredientes, materiais necessários, passos a realizar), não só porque uma grande parte do grupo apresenta dificuldades na ordenação/seqüencialização de momentos, mas também porque, ao serem eles próprios a realizar os registos (com a minha devida orientação), sentem-se valorizados, incluídos e motivados, levando-os a participarem ativamente na construção dos seus próprios conhecimentos (Coll <i>et al.</i>, 1999). Desta forma, vão “construindo, [eles</p>	
---	---	--

	<p>próprios], o sentido e o significado do que aprendem” (Edo i Basté, 2012), o que se traduz em aprendizagens muito mais significativas.</p> <p>Em suma, considero que o meu desempenho na atividade foi adequado, ainda que, tal como referi, a minha atenção para os elementos do grupo, em determinados momentos, pudesse ter sido mais facilitada e eficaz. No entanto, considero que o sucesso da mesma não foi afetado o que, de certa forma, também foi conseguido pela colaboração com o meu par pedagógico e a restante equipa educativa. Essa colaboração, segundo Silva (2000), deve basear-se num verdadeiro trabalho em equipa, onde exista um envolvimento claro de todos, a troca de ideias/conhecimentos, bem como reflexões de diferentes visões. O facto de termos tido tudo isso em conta possibilitou que houvesse uma contribuição individual para uma construção coletiva, o que permitiu o sucesso da atividade.</p>	
--	--	--

Referências Bibliográficas:

- Edo i Basté, M. (2012). Matemáticas en contextos globales – educación infantil. *Situaciones matemáticas: Una merienda galáctica*. Cantabria: s.e;
- Coll, C. et al (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó;
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto de 2001. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República Nº 201 - I SÉRIE - A* – Ministério da Educação;
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Lopes, J.B. et al (2009). *Como promover práticas epistémicas na sala de aula – Ferramenta de ajuda à mediação*. Vila Real: UTAD;
- Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica;

Oliveira, F. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora;

Silva, M. (2000). *Interatividade: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação*. Porto Alegre;

Zabalza, M. (1998). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

Comentário [PCJ5]: Verificar a autoria da obra em apreço

Comentário [PCJ6]: Ver a norma de referência.
Falta : no local de edição e a editora

Comentário [PCJ7]: NC cuidada, tanto na sustentação teórica, como na argumentação. Evidenciam preocupação na articulação.
Parabéns pelo espírito crítico reflexivo.

**Anexo A3 – Exemplo de guião de pré-
observação individual com *feedback***

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Comentário [PCJ1]: Identificar a ESEP através do logotipo

Comentário [PCJ2R1]: Identificar o mestrado

Instituição Cooperante: EB1/JI Falcão
Orientador Cooperante Maria Clara Santos Sala C
Díade Ana Filipa Fernandes e Ana Maria Fernandes
Data da observação 28 / 03 / 2014

Comentário [PCJ3]: Identificar o agrupamento!

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

- As crianças relembram que o projeto “Aquário Mágico” ainda não está completamente acabado, demonstrando interesse em preencher o interior do mesmo com objetos recolhidos anteriormente por eles, em conjunto com a educadora;
- É perceptível que algumas crianças (D., MB., R., R.S) continuam a demonstrar falta de concentração a vários níveis, em especial nas atividades em grande grupo, tendo dificuldade em ouvir o que é dito;
- Algumas crianças, nomeadamente R.S e R., têm dificuldade em aguardar pela sua vez de jogar, ou de falar, não dando oportunidade ao restante grupo;
- Algumas crianças (P., N., S., I.) são pouco comunicativas nas atividades em grande e pequeno grupo, apesar de apresentarem algumas melhorias, pelo que é importante promover momentos em que se possam desenvolver, ainda mais, a este nível;
- I., B., F. e MB. aparentam algumas dificuldades espaciais em determinados momentos (dentro, fora, à frente, atrás), o que é aceitável, uma vez que segundo Piaget, Inhelder e Szeminska (1973) cit. por Maia (2008), a indiferenciação do espacial e do lógico apresenta-se na forma de um “saber-fazer ainda não conceptualizado, onde os únicos instrumentos consistem em movimentos e perceções, portanto em acções materialmente efectuadas” (p.79);
- Dificuldades gerais a nível da lateralidade.

Comentário [PCJ4]: Clara

Atividade pedagógica:

- **Momento 1:** - Exploração, através do corpo, de noções espaciais (colocar-se debaixo da mesa, ficar em cima da cadeira, colocar-se atrás do armário, posicionar-se ao lado do armário, entre outros);
- **Momento 2:** - Exploração dos objetos recolhidos pelas crianças em momentos anteriores para o projeto;

- Exploração de posições espaciais diversas, recorrendo aos objetos analisados anteriormente e tendo como ponto de referência o aquário (caixa decorada pelas crianças em momentos anteriores), bem como o corpo da criança. Esta exploração dá-se através de um jogo lúdico-pedagógico que consiste na concretização de determinados pedidos (Ex: “Colocar dentro do aquário um peixe amarelo”; “Colocar em cima do aquário uma alga”, “Colocar ao lado do aquário uma concha”, “Colocar uma alga no lado direito da caixa”, entre outros);

- **Momento 3:** - Preenchimento do aquário com os objetos explorados anteriormente.

Área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s)¹

- Área de formação pessoal e social
- Área de expressão e comunicação
 - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita
 - Domínio da matemática

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?¹

- Favorecer a autonomia da criança e do grupo;
- Proporcionar momentos em grupo que permitam partilhar ideias e opiniões;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de formas de comunicação múltiplas (diálogos, entre outros);
- Desenvolver saberes básicos necessários para uma vida social ativa e participativa;
- Proporcionar momentos que possibilitem a manipulação de objetos que ocupam um espaço e a tomada de consciência da relação estabelecida entre eles, com vista a consolidar noções espaciais (cima, baixo, fora dentro, à frente, atrás);
- Favorecer a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior (esquerda, direita).

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

- A exploração do corpo com vista ao desenvolvimento de noções espaciais. Importa referir que esta estratégia encontra-se presente no primeiro momento desta atividade pedagógica, mas será também alvo de exploração numa outra atividade de expressão motora, que decorrerá ao longo desta semana. Esta estratégia assume particular importância, uma vez que, segundo Saiz (2000) cit. por Maia (2008), “o esquema corporal tem um papel fundamental na relação da criança com

¹ De acordo com Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

o espaço”, sendo que na orientação espacial é usual “[partir-se] do trabalho com a posição do próprio corpo para logo aprender a perceber a posição dos outros corpos, sujeitos ou objetos” (p.84). Assim, a exploração do corpo assume, nesta atividade pedagógica, um mote para a estratégia seguinte.

- A exploração/manipulação de objetos (característicos de um aquário/ mar), através do seu posicionamento espacial face a um ponto de referência (uma caixa que representa o aquário/mar) o que, tal como refere o Ministério da Educação (ME) (2007), é também essencial para o desenvolvimento de noções espaciais e da tomada de consciência das relações existentes entre os objetos. Esta compreensão espacial é, segundo Mansfeld (1985) cit. por Maia (2008), “necessária para interpretar, compreender e apreciar o nosso inerente mundo geométrico” (p.79), pelo que é crucial desenvolver atividades neste sentido.

- Exploração de diversas posições espaciais com base num jogo lúdico-pedagógico, recorrendo aos objetos anteriormente referidos. As crianças devem fazer corresponder ações com implicações espaciais a determinados pedidos (colocar um peixe dentro da caixa; colocar uma bota fora da caixa). Esta espécie de **jogo** lúdico-pedagógico, segundo Kishimoto cit. por Smole (s.d.), apresenta inúmeras mais-valias visto que, através de algo que aparentemente poderia ser apenas uma “brincadeira” decorativa, podemos estimular “a exploração e a solução de problemas (...) [criando] um clima adequado para a investigação e a busca de soluções” (p.137), tornando possível a interação com conceitos matemáticos (noções espaciais topológicas – cima, baixo, dentro, fora, esquerda, direita, entre outros) e cativando a criança para a aprendizagem.

- O diálogo em grande grupo, como forma de partilha de ideias, opiniões e conhecimentos entre todos (crianças e adultos) pois as crianças, “ao comunicarem os seus pensamentos através da linguagem, e ao ouvirem os comentários uns dos outros, aprendem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros as ouvem e respeitam aquilo que elas dizem” (Hohmann & Weikart, 2011:40). Segundo a mesma ordem de ideias o ME (2007) afirma, então, que é fundamental promover estes momentos de diálogo, com vista a que as crianças explorem e descubram as inúmeras potencialidades da comunicação. Importa ainda referir que o diálogo é crucial para o pensamento matemático, daí ser utilizado como uma estratégia para esta atividade pedagógica. Zabalza (2002) cit. por Maia (2008) afirma mesmo que “a linguagem desempenha um papel fundamental no conhecimento do espaço/meio, sendo importante que as crianças sejam capazes de explicar umas às outras as atividades que desenvolveram (interiorização/verbalização da aprendizagem)” (p.83).

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

- Prevejo algumas dificuldades em manter o grupo atento, sem dispersar, enquanto esperam pela sua vez de participar ou pelo terminar do “jogo”:

- Pretendo captar a atenção do grupo, pedindo para verificarem se o que os restantes colegas

Comentário [PCJ5]: Tratando-se de jogo, é na sua essência: LÚDICO!

estão a fazer está correto, levando-os assim a justificar as suas ações, a ajudarem-se mutuamente e a interessarem-se por um desenvolvimento/crescimento em conjunto, pois, tal como defendem Hohmann & Weikart (2011), deste modo, estamos a dar “poder à criança que ajuda e a permitir ao resolutor de problemas que veja os colegas como fontes de ajuda” (p.332).

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

- A capacidade de gerir a atividade e de captar a atenção das crianças, motivando-as, uma vez que algumas são demasiado irrequietas, dispersando e desconcentrando-se facilmente, o que pode interferir no desenrolar da atividade;
- O discurso utilizado: se é audível, claro, expressivo e cativante, visto que em determinados momentos tenho consciência de que em conversa com os meus pares falo demasiado rápido;
- A distribuição da atenção por todas as crianças e a oportunidade dada às mesmas, pois tal como defendem Hohmann & Weikart (2011), é crucial que todas as crianças sejam valorizadas e estimuladas. Para além disso, segundo os mesmos autores, “ouvir e encorajar a forma particular como cada criança pensa, fortalece o seu pensamento emergente e as suas capacidades de raciocínio” (p.47), o que contribui para o seu desenvolvimento pleno. Destaco particular atenção para o facto de algumas crianças não saberem esperar pela sua vez, nem darem oportunidade aos colegas para responder, o que requer uma atenção especial para este ponto;
- A interação entre as crianças, as estagiárias, a educadora e a auxiliar, com o intuito de verificar a existência de uma aprendizagem colaborativa que favorece, não só o desenvolvimento integrado e integral da criança, como o de todos os intervenientes (Hohmann & Weikart, 2011).

Referências bibliográficas:

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Maia, J. S. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à escola*. Porto: Porto Editora;
- Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica;
- Smole, K. (s.d). *A Matemática na Educação Infantil (pp:135-143)*. s.l: s.e.

Comentário [PCJ6]: Não carece de ponto (.)

Comentário [PCJ7]: Poderia incluir a paginação no GPO

Comentário [PCJ8]: Parabéns respondeu ao solicitado. Deverá continuar a investir na fundamentação e ainda na riqueza e pertinência das bibliografias convocadas

Anexo A4 – Grelha de avaliação reguladora/intermédia

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
 2013-2014

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Nome do/a Estudante: Ara Filipa da Cruz Fernandes

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

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

DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças.	Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.	- Mobilizar mais diferentes teóricas específicas da observação - Recolher mais esse enquadramento para o pré-escolar			X		
	Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.	- Partilhar continuamente as observações pertinentes			X		
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.				X		
	Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.	- Recolher informações em meios mais abrangidos (para além do JI e grupo-metó) - Recolha contínua e constante			X		
	Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.				X		

Clara Fátima Sauti
 Afonso

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.				X		
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.				X		
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.				X		
Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.				X		
	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.				X		
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica, sustentadas no conhecimento das crianças e no contexto educativo.				X		

maratona

DOMÍNIO DA AÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.	- Aproveitar constantemente os recursos que temos ao dispor nos locais - os como recursos para o desenvolvimento (incluindo estéticos)			X		
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.				X		
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).				X		
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.				X		
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.				X		
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.				X		
Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade, valorizando a instituição educativa enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, conferindo relevância educativa à realidade natural/ambiental e sociocultural, próxima e alargada.	- Elaborar propostas fundamentadas, com vista a integrar as famílias no processo educativo, bem como construir parcerias com a comunidade					X
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.	- Colaborar mais intensamente com todos os atores do centro educativo e da equipa (agrupamento, EB1 Fátima)			X		
Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.			X			

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

Porto, 30 de abril de 2014

Ana Filipa da Cruz Fernandes Yasica Clara Almeida Pato Santos

Formando/a

Educador/a cooperante

Carla Filipa da Silva

Supervisor/a da ESE

Sara Figueiredo Silva
Hélene Ruteira da Silva Gomes
Ana Kláudia Rocha Delgado Fernandes
Ana Filipa da Cruz Fernandes

Equipa de estagiários/as

Anexo A5 – Grelha de avaliação final

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
 2013-2014

AVALIAÇÃO FINAL SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA (Educação Pré-Escolar)

Nome do/a Estudante: Ana Filipa da Cruz Fernandes

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

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

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

Art. Fernandes
 Cláudia Santos

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.			X			
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.			X			
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.			X			
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.			X			
Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.			X			
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica, sustentadas no conhecimento das crianças e no contexto educativo.			X			

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

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

Porto, 20 de Junho de 2014

Ana Filipa da Cruz Fernandes

Formando/a

Clara da Silva

Educador/a cooperante

Carla da Silva

Supervisor/a da ESE

Helena Patrícia da Silva Gomes

Ana Maria Rocha Delgado Fernandes

Ana Filipa da Cruz Fernandes

Sara Figueiredo Silva

Equipa de estagiários/as

Anexos tipo B