



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO DO PORTO

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

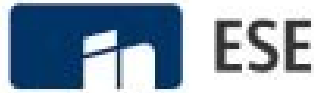
**RELATÓRIO DE ESTÁGIO  
DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

**PARTE I: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Diana Alexandra Pereira da Silva

julho de 2012





ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO DO PORTO

Diana Alexandra Pereira da Silva

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO  
DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

**INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO: JARDIM-DE-  
INFÂNCIA DAS CONDOMINHAS,  
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. LEONARDO  
COIMBRA (FILHO)**

Trabalho realizado sob a orientação da  
Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro e da  
Dra. Helena Maria Campos Miranda Silva Martins

julho de 2012



## **Agradecimentos**

A elaboração do presente relatório e o desenvolvimento da prática pedagógica constituíram um processo complicado, que apenas se tornou possível graças à amabilidade, disponibilidade e inesgotável paciência de algumas pessoas.

À professora Doutora Deolinda Ribeiro por partilhar as suas experiências profissionais e enriquecer o nosso processo de formação; e por mostrar interesse pelas preocupações e receios dos mestrandos.

À Dra. Helena Martins que acompanhou todo o desenvolvimento da prática e se mostrou sempre disponível para nos auxiliar com o seu apoio e sugestões; e soube valorizar o trabalho desenvolvido pelos mestrandos.

À Cláudia Cardoso que além de par pedagógico, foi companheira, amiga e confidente; que partilhou comigo os bons e menos bons momentos vividos em contexto pedagógico.

À Sara Almeida e à Sofia Magalhães pela generosidade, humildade e simpatia que as caracterizam; e pela amizade que se vem mantendo ao longo dos anos e que perdurará no tempo.

À Educadora Ana Magalhães por nos ter recebido de forma agradável e por nos ter proporcionado a oportunidade de aprender com ela, partilhando connosco as suas experiências profissionais.

Às crianças da sala dos três anos do Jardim-de-infância das Condominhas que proporcionaram momentos fantásticos de aprendizagem, sempre com um sorriso maravilhoso e com um carinho infindável, alegrando os nossos dias.

Aos meus pais, que tornaram a realização deste sonho possível; que me ajudaram sempre que necessário com o seu apoio inesgotável.

À minha pequena grande irmã, que com os seus doze anos já mostra ser uma pessoa compreensível, disposta a ajudar, sempre com um sorriso nos lábios; a sua alegria contagia-me mesmo nos dias mais difíceis.

## RESUMO

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar, educador de infância, competências profissionais, processo educativo, cooperação.

O presente relatório incide sobre o período de prática pedagógica supervisionada, desenvolvido no contexto de educação pré-escolar, mais especificamente no Jardim-de-infância das Condominhas. O estágio teve como objetivo primordial promover o desenvolvimento das competências delineadas na Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada, com vista à construção dos saberes profissionais.

No desenvolvimento da prática pedagógica, foram mobilizadas competências adquiridas em Unidades Curriculares do presente semestre e dos semestres passados, que integram o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico e da Licenciatura em Educação Básica, de forma a desenvolver uma prática sustentada pelos pressupostos teóricos e legais considerados pertinentes. O desenvolvimento da prática foi ainda sustentado por uma metodologia de investigação-ação, potenciadora de uma prática investigativa e reflexiva, que se revelou crucial na construção dos saberes profissionais e na persecução das etapas do processo educativo. Importa ainda referir que se recorreu a um conjunto de estratégias formativas, tais como a elaboração do diário de formação, o trabalho em díade pedagógica, a utilização de guiões de pré-observação e narrativas colaborativas, que visaram auxiliar o desenvolvimento da prática.

A prática pedagógica permitiu que a mestranda desenvolvesse competências ao nível das diferentes etapas do processo educativo – observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação –, bem como ao nível do trabalho em equipa. Possibilitou ainda que as crianças adquirissem e desenvolvessem competências nas diferentes áreas do saber, promovendo o desenvolvimento pessoal e social das mesmas.

Deste modo, salienta-se a relevância que este período constitui na formação de educadores de infância, uma vez que o contexto pedagógico se revelou como um contexto privilegiado para a mobilização de competências, com vista à construção dos saberes profissionais e pessoais. Salienta-se ainda o facto de as competências mobilizadas no desenvolvimento da prática pedagógica acompanharem os formandos ao longo de toda a carreira docente, ou seja, este período constituiu o início da formação ao longo da vida.

## **ABSTRACT**

**Keywords:** Preschool, kindergarten teacher, professional competences, educational process, cooperation.

This report covers the period of supervised teaching practice, developed in the context of pre-school education, specifically in the Garden-school of Condominhas. The training aimed to promote the development of essential skills outlined in the Course Unit, for the construction of professional knowledge.

In the stage development, were mobilized skills acquired in Curricular Units of this semester and the semesters passed that integrate the curriculum of the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of Basic Education and Bachelor in Elementary Education, in order to develop a practice supported by theoretical assumptions deemed appropriate. The development of the practice was also supported by a research-action methodology, a research practice-enhancing and reflective, which proved crucial in the construction of professional knowledge and in pursuit of the educational process steps. It should also be noted that the matter was referred to a set of strategies, such as the preparation of daily training, the educational work in dyads and the use of pre-observation scripts and collaborative narratives, aimed at assisting the development of practice.

The pedagogical practice allowed the masters to develop skills in the different stages of the educational process - observation, planning, action, evaluation, communication and integration - as well as with teamwork. It also enabled the children to acquire and develop skills in different areas of knowledge, promoting their personal and social development.

Therefore, we stress the importance that this period has for the training of kindergarten teachers, because the pedagogical context was revealed as a privileged context for the mobilization of expertise and for the construction of professional knowledge. It is important see that the powers mobilized in the pedagogical practice development keep up with the teaching career, namely, this period constitutes the initiation of the formation throughout life.

## ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS .....	V
LISTA DE ANEXOS .....	VI
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL .....	3
1.1- A educação pré-escolar: contexto e atores .....	3
1.2- Metodologia de investigação-ação .....	7
1.3- Os modelos curriculares no desenvolvimento da prática .....	10
1.4- Desenvolvendo a prática.....	16
CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO.....	18
CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO .....	21
CAPÍTULO 4. REFLEXÃO FINAL .....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
LEGISLAÇÃO CONSULTADA E OUTROS DOCUMENTOS .....	47
WEBGRAFIA.....	47
ANEXOS .....	48
ANEXOS TIPO A.....	49
ANEXOS TIPO B .....	82

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** Piso de alcatrão do espaço exterior da instituição.

**Figura 2** Jardim do espaço exterior da instituição.

**Figura 3** História “O Leão e o rato” elaborada no âmbito do desenvolvimento do projeto “Temos um zoo na sala”.

**Figura 4** Jogo realizado no âmbito do projeto “Temos um zoo na sala”.

**Figura 5** Área da Natureza construída no âmbito do projeto “Temos um zoo na sala”.

**Figura 6** Quadro de alimentação dos animais que integraram a área da natureza.

**Figura 7** Visita pedagógica ao Museu do Carro Elétrico.

**Figura 8** Viagem no carro elétrico.

**Figura 9** Processo de construção do fantocheiro.

**Figura 10** Fantocheiro finalizado.

**Figura 11** Fase inicial do quadro de presenças.

**Figura 12** Fase final do quadro de presenças.

**Figura 13** Cartolina com as regras da sala, elaborada pela díade e pelas crianças.

**Figura 14** Cartolina com as regras da sala, elaborada pela díade e pelas crianças.

**Figura 15** Colares construídos para limitar o número de crianças pelas áreas da sala de atividades.

**Figura 16** Área da leitura (antes da alteração).

**Figura 17** Área da leitura (após alteração).

**Figura 18** Área da garagem, após alteração da sua localização.

**Figura 19** Barco e peixes, em cartão, utilizados pelas crianças na marcação de presenças.

**Figura 20** Exploração das características de um coelho, através da introdução do animal na sala de atividades.

## **LISTA DE ANEXOS**

### **ANEXOS TIPO A**

ANEXO I – Planta da sala de atividades

ANEXO II – Exemplar de um guião de observação

ANEXO III – Exemplar de uma narrativa colaborativa

ANEXO IV – Questionário aplicado aos encarregados de educação

ANEXO V – Exemplar de uma planificação semanal

ANEXO VI – Grelha de avaliação intermédia

### **ANEXOS TIPO B**

ANEXO I – Diário de Formação

ANEXO II – Registo Fotográfico das atividades desenvolvidas

ANEXO III – Planificações

ANEXO IV – Guiões de pré-observação

ANEXO V – Narrativas colaborativas

ANEXO VI – Grelha de avaliação final

## INTRODUÇÃO

Em Portugal, cada vez mais se tem vindo a ganhar consciência da contribuição da educação pré-escolar para o sucesso pessoal e escolar de cada criança. De facto, este nível de educação é entendido como a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, como é referido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Artigo 2.º). Devido à dimensão assumida pela educação pré-escolar, no panorama educacional português, é pertinente colocar a seguinte questão: em que medida o curso de formação de educadores e o estágio promovem a aquisição das competências necessárias ao desenvolvimento da profissão docente? Esta questão constituiu o mote para o desenvolvimento do presente relatório, visto que se pretende explicar a pertinência que o plano de estudos que integra o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico assume na formação de educadores, assim como, quais as aprendizagens que advêm do período de estágio e que contribuem para a construção dos saberes profissionais.

O período de prática pedagógica foi desenvolvido na instituição J.I/ E.B.1 das Condominhas, situada na freguesia de Lordelo do Ouro, mais especificamente no Bairro das Condominhas. Este durou cerca de quatro meses, correspondendo a 210 horas. O grupo de crianças onde foi desenvolvida a prática, integra a faixa etária dos três anos e é composto por catorze crianças.

O objetivo primordial do estágio consistia em promover o contacto dos mestrados com um grupo de crianças em concreto, com as suas dificuldades e potencialidades, bem como com a prática desenvolvida pelo educador responsável pelo grupo, de forma a que os mestrados tivessem oportunidade de assumir o papel do educador e mobilizar para a prática as aprendizagens realizadas, quer no âmbito da Licenciatura em Educação Básica, quer no âmbito do mestrado suprarreferido, com o intuito de promover a construção dos saberes profissionais. É ainda importante referir que o estágio foi desenvolvido em díade pedagógica, de forma a potenciar o desenvolvimento do espírito de colaboração e cooperação e a promover a existência de um outro olhar crítico sobre a prática desenvolvida pelos mestrados.

O presente relatório divide-se em duas partes: a parte textual e a parte pós-textual. Na parte textual incluem-se o capítulo 1, que diz respeito ao enquadramento teórico concetual, onde são apresentados e explanados todos os referenciais teóricos e legais mobilizados no desenvolvimento da prática pedagógica, que fundamentaram a ação das estagiárias; o capítulo 2, no qual será realizada a caracterização da instituição, quer ao nível das dinâmicas e funcionamento da mesma, quer a um nível mais específico, bem como a caracterização da sala de atividades e do grupo de crianças; o capítulo 3, sendo que este é o capítulo que abarca a

descrição das atividades desenvolvidas no âmbito da prática pedagógica e consideradas pertinentes na construção dos saberes profissionais, assim como uma reflexão crítica sobre as mesmas e as aprendizagens realizadas; e o capítulo 4 constituído por uma reflexão final sobre o período de estágio, mais especificamente sobre o contributo deste para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.

Da parte pós-textual fazem parte as referências bibliográficas utilizadas na construção do presente relatório e os anexos, sendo que os mesmos se dividem em anexos tipo A (suporte de papel) e anexos tipo B (suporte digital). Os anexos tipo A integram a planta da sala de atividades; um exemplar de uma planificação semanal, de um guião de pré-observação e de uma narrativa colaborativa; um questionário que teve como intuito recolher informação sobre o contexto social e cultural das crianças, realizado no âmbito da construção do Projeto Curricular de Grupo; e a grelha de avaliação intermédia, preenchida aquando da realização da reunião de avaliação reguladora. Os anexos tipo B incluem o diário de formação elaborado no âmbito da prática pedagógica; o registo fotográfico de algumas atividades desenvolvidas; as planificações semanais; os guiões de pré-observação; e as narrativas colaborativas.

## **CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL**

### **1.1.A educação pré-escolar: contexto e atores**

A educação pré-escolar tem vindo, progressivamente, a ganhar prestígio no panorama da educação em Portugal, bem como a assumir, cada vez mais, um papel importante no desenvolvimento pessoal e social das crianças. Esta é definida como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Artigo 2.º).

O nível de educação suprarreferido é um período crucial no desenvolvimento das crianças, visto que através do mesmo “se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Formosinho, 2007, p. 9). Na educação pré-escolar promove-se ainda “o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, M.E., 1997, p. 15). Por outras palavras, a educação pré-escolar é um contexto que permite a vivência de experiências que têm como intuito estimular o desenvolvimento de competências e a aquisição de valores e normas, com o objetivo de formar cidadãos capazes de obter sucesso ao longo da sua formação e de se integrarem na sociedade.

Tendo em consideração os aspetos supramencionados, e de acordo com o que está patente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>1</sup> (M.E., 1997, p. 17), este nível de educação deverá “familiarizar a criança com um contexto rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender”, criando para isso, “as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (ibidem, p. 93). Quer isto dizer que o desenvolvimento integrado e integral das crianças depende do contexto de educação pré-escolar no qual as mesmas se desenvolvem. Desta forma, é necessário criar um contexto pedagógico rico, estimulante, motivador, em que as crianças se sintam à vontade para experimentarem e em que sejam incentivadas constantemente na realização das diferentes tarefas. Este deve ser conducente à aquisição de competências que permitam às crianças realizar aprendizagens e continuar a aprender nos anos seguintes da sua formação.

No entanto, é necessário que a educação pré-escolar não seja entendida como uma preparação para o 1º Ciclo do Ensino Básico, mas sim que esta “se perspective no sentido de educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso

---

<sup>1</sup> A partir deste momento será utilizada a sigla OCEPE para fazer referência às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997).

a etapa seguinte” (ibidem, p. 17). Dito de outra forma, ambiciona-se que a educação pré-escolar propicie a construção das competências essenciais necessárias para a realização de aprendizagens na etapa seguinte. Reforçando ainda a ideia expressa, não se espera que as crianças frequentem a educação pré-escolar com o intuito de aprender a ler ou a escrever, mas sim com a intencionalidade de criar as condições favoráveis à aquisição dessas competências no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, as atividades desenvolvidas no contexto de educação pré-escolar, devem ser ricas, diversificadas e dotadas de intencionalidade educativa, sendo que na sua grande maioria, as mesmas devem apresentar um carácter lúdico. Este facto não significa que as crianças não realizem aprendizagens, pelo contrário, quando as atividades apresentam um carácter lúdico, a criança encontra-se motivada e, por isso, predisposta para a aprendizagem. É de realçar que “o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal” (OCEPE, M.E., 1997, p. 18).

No contexto pedagógico supramencionado é necessário ter em consideração a diversidade de crianças que possam frequentar esta valência e, por isso, “a educação pré-escolar deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (ibidem, p. 19), procurando adaptar-se às necessidades das diferentes crianças, de forma a proporcionar a possibilidade de que todas alcancem sucesso.

É ainda importante referir que a educação pré-escolar “cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (OCEPE, M.E., 1997, p. 18) e, por isso, apesar de ainda não ser de frequência obrigatória, deveria ser aconselhado a que todas as crianças frequentassem este nível de educação. Além disso, esta valência não deve ser inibidora do desenvolvimento das crianças, mas sim facilitadora e fomentadora desse desenvolvimento, promovendo a aquisição de confiança e auto-estima por parte das crianças.

Deste modo, a educação pré-escolar não deve ser entendida como um espaço privilegiado para a realização de brincadeiras desprovidas de intencionalidade educativa, mas deve assumir-se como um contexto rico em experiências pedagógicas promotoras do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, no qual todas as crianças têm a possibilidade de aprender a viver em sociedade e de ver as suas características individuais serem valorizadas.

No contexto de educação pré-escolar sobressaem dois atores fundamentais no processo de construção do conhecimento: o educador de infância e a criança.

O educador de infância é o profissional de educação responsável no contexto da educação pré-escolar, por proporcionar as condições favoráveis ao desenvolvimento das crianças. Como é referido no Decreto-Lei nº241/2001 (Anexo nº1) “o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário”. Através do presente Decreto-Lei, o educador de infância deixa de ser menosprezado em relação aos restantes docentes e assume-se como um profissional de educação que tem como função “ (...) [conceber e desenvolver] o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Deste modo, o educador de infância deixa de ser considerado como um profissional com a mera função de “entreter” as crianças e passa a ser visto como um profissional de educação com funções semelhantes aos restantes docentes.

O profissional de educação supramencionado assume um papel importante numa sala de educação pré-escolar, visto que é este que organiza e gere o ambiente educativo, procurando criar um contexto pedagógico rico e estimulante, com vista à promoção de aprendizagens nas crianças. Deste modo, este deve possuir competências que o tornem como um profissional capaz de promover o desenvolvimento integral e integrado de cada criança. Além dos aspetos já mencionados, o educador de infância é o responsável pela realização das etapas do processo educativo – observar; planear; agir; avaliar; comunicar e articular –, sendo que algumas destas etapas também integram a metodologia de investigação-ação, como será explorado no seguimento do presente capítulo.

Desta forma, cabe ao educador observar o grupo e cada criança para conhecer os seus interesses e necessidades, de forma a atribuir intencionalidade educativa às atividades que promove. É ainda de referir que é através da observação que o educador consegue identificar as características de cada criança, com vista à utilização da diferenciação pedagógica. (OCEPE, M.E., 1997). O educador de infância é ainda responsável por “planear o processo educativo de acordo com o que (...) sabe do grupo e de cada criança” (ibidem, p. 26). Assim, é função do educador planificar com o intuito de promover experiências de aprendizagem motivadoras e enriquecedoras, tendo em consideração as diferentes áreas de conteúdo, bem como a sua articulação (OCEPE, M.E., 1997). Posteriormente, o educador terá que agir, isto é, “concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (ibidem, p. 27). Após a ação, o educador deve avaliar os resultados que emergiram da realização das atividades, ou seja, refletir sobre o processo e sobre os efeitos do mesmo, de forma a perceber as aprendizagens realizadas pelas crianças e de forma a adequar o processo educativo, com o intuito de proporcionar a evolução das crianças

(OCEPE, M.E., 1997). É ainda responsabilidade do educador comunicar à restante equipa educativa e aos pais, “o conhecimento que (...) adquire da criança e do modo como esta evolui” (OCEPE, M.E., 1997, p. 27). Note-se que a partilha de informação com os pais visa facilitar o conhecimento que o educador tem sobre os outros contextos que influenciam a criança, mais especificamente a família e a comunidade (ibidem), uma vez que de acordo com a Perspetiva Ecológica do Desenvolvimento defendida por Bronfenbrenner (1989), as crianças são influenciadas pelas características dos contextos nos quais estão inseridas.

O educador tem ainda a função de articular, isto é, “promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (OCEPE, M.E., 1997, p. 28), com o intuito de facilitar a adaptação da criança à educação pré-escolar e proporcionar as condições necessárias para que as crianças obtenham sucesso na fase posterior (OCEPE, M.E., 1997).

É ainda importante referir que, partindo da conceção de criança como um ser ativo na construção do seu conhecimento, o educador assume-se como um participante ativo na construção do conhecimento, sendo que o seu principal alvo passa a ser a criança e não os conteúdos (Coll, Martin, Mauri *et all*, 2001).

Além dos aspetos já mencionados, é necessário realçar a postura que o educador de infância adota. Deste modo, este deve apresentar uma postura compreensiva; indagadora; observadora; que cative as crianças e que transporte para a sala a alegria de aprender; encorajadora; meiga; brincalhona; entre outras. Assim, a postura do educador de infância deve facilitar as interações que este estabelece com as crianças.

Em síntese, o educador de infância assume um papel importante no contexto de educação pré-escolar, visto que gere todo o processo educativo. Este deve estar disposto a aprender com as crianças.

No que concerne à criança, reforçando o que foi supramencionado, esta é também um importante ator no contexto de educação pré-escolar.

De acordo com Sophia de Mello Breyner Andersen<sup>2</sup>, “Uma criança é uma criança, não é um pateta”. A criança é, não raras vezes, encarada com um ser inapto para realizar determinadas tarefas e incapaz de, por vezes, compreender o que lhe é dito. Contudo, uma criança é um ser humano, que ainda se encontra em desenvolvimento e, por isso, necessita que a auxiliem nessa árdua tarefa.

Desta forma, devem ser afastadas todas as utopias existentes em relação às crianças. Estas não podem ser entendidas como desprovidas de qualquer conhecimento, mas sim como alguém

---

<sup>2</sup> Retirado do blogue de Carla Maia de Almeida (2011), autora de obras de literatura para a infância.

capaz de assumir o papel principal na construção do seu conhecimento. Como é referido nas OCEPE (M.E., 1997, p. 19) “a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, (...) [devendo ser encarada] como sujeito e não como objecto do processo educativo”. Dito de outra forma, a criança é um ser ativo na construção do seu conhecimento e das suas aprendizagens, sendo que o adulto apenas tem o papel de auxiliar nesse desenvolvimento, tendo sempre em conta que a criança é possuidora de competências e não um ser desprovido de qualquer conhecimento.

Este processo de construção do conhecimento vai ao encontro da perspectiva construtivista da aprendizagem escolar e do ensino, defendida por Coll, Martin, Mauri *et all* (2001). Os autores referidos sustentam que “partir do que (...) [a criança] já domina, potenciá-lo e conotá-lo positivamente, é sinal de respeito para com o seu contributo, o que sem dúvida vai favorecer a sua auto-estima” (2001, p. 53). Assim, salienta-se a estratégia de partir daquilo que as crianças já sabem, da sua cultura e dos seus saberes (OCEPE, M.E., 1997), para potenciar a realização de aprendizagens. Contudo, é de referir que o desenvolvimento das crianças só é possível se estas tiverem oportunidades para aprenderem e, por isso, a Convenção dos Direitos das Crianças (1990, p. 20) refere que “a criança tem direito à educação”, no sentido de permitir que todas as crianças tenham acesso à educação e tenham a possibilidade de ser auxiliadas na sua formação e desenvolvimento.

É ainda necessário ter em conta que existe uma grande diversidade de crianças, isto é, as crianças não são todas iguais, destacando-se aquelas que possuem algum tipo de deficiência que as torna, de certa forma “especiais”. Deste modo, “o respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões «normais», devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças” (OCEPE, M.E., 1997, p. 19). Assim, cada criança deve ter direito à educação, sendo entendida como um ser único, dotada de capacidades que lhe permitem explorar aquilo que as rodeia e realizar aprendizagens tendo por base essa ação que ela exerce sobre o meio.

Em síntese dos assuntos abordados, é de salientar o facto de a educação pré-escolar ser um contexto facilitador do desenvolvimento da criança, tendo esta última um papel ativo na construção do seu conhecimento e sendo o educador de infância responsável por desenvolver uma prática que conduza ao desenvolvimento da criança.

## **1.2 – Metodologia de investigação-ação**

Na metodologia de investigação-ação existe uma espécie de relação causa-efeito, isto é, investiga-se um determinado contexto para se conhecer, com o intuito de promover uma mudança no mesmo.

No campo da educação, segundo Elliott (1990, p. 18), a investigação-ação é “um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional dos docentes”, uma vez que permite que estes estejam sistematicamente a rever as suas práticas e adotem atitudes e estratégias que permitam melhorá-las, sendo a prática sustentada por uma atitude investigativa e reflexiva.

A metodologia de investigação ação sustenta-se numa espiral de ciclos: observar; planificar; agir; e refletir. Como já foi referido, os ciclos mencionados integram o processo educativo.

A observação consiste em analisar um determinado contexto, isto é, as suas potencialidades e dificuldades, as suas necessidades, entre outros aspetos, de forma a conhecê-lo mais aprofundadamente, com o intuito de o modificar. Parafraseando Estrela (1994, p. 57), “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” e, por isso, esta é uma etapa imprescindível no desenvolvimento da prática. Observa-se para identificar as “capacidades, interesses e dificuldades [do grupo de crianças] ” e “recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem”. (OCEPE, M.E., 1997, p. 25) Além dos aspetos já mencionados, segundo Estrela (1990, p. 58), o processo de observação é também importante porque através do mesmo, o docente é capaz de: “reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reacções das crianças; pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; e realizar a articulação entre teoria e prática”.

De acordo com Estrela (1994) existem diferentes formas e meios de colocar em prática o processo de observação. No campo da educação, a observação deve ser participante, visto que “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31) através da realização de atividades desenvolvidas no contexto pedagógico. No que concerne ao processo de observação, a observação deve ser sistemática, uma vez que quando o educador se encontra em contexto pedagógico, está constantemente a observar e os resultados que emergem da sua observação apresentam relevância para o desenvolvimento da sua ação (ibidem). Citando Oliveira- Formosinho (2007, p. 32), “a observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento”. Deste modo, numa primeira fase a observação deve incidir sobre o grupo de crianças e posteriormente, sobre cada criança como um ser individual, para conhecer mais

aprofundadamente cada criança e identificar as suas necessidades e interesses. A observação deve ainda ser naturalista, visto que diz respeito a um tipo de observação que incide sobre o comportamento dos indivíduos em atividades normais do seu quotidiano (Estrela, 1994).

É ainda importante referir que “a observação constitui, (...) a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (OCEPE, M.E., 1997, p. 25). Por outras palavras, a observação permite atribuir às ações que são desenvolvidas em contexto pedagógico uma intencionalidade educativa, isto é, apenas depois da observação e identificação das necessidades e interesses, se deve elaborar a planificação, tendo sempre como base a intencionalidade do processo educativo, uma vez que como refere Oliveira-Formosinho (2007, p. 59) “não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa”. Assim, conclui-se que o processo de observação se encontra subjacente a todo o período de desenvolvimento da prática.

No que concerne à planificação, esta “ (...) [consiste] numa previsão da acção pedagógica a desenvolver (...) [e num] instrumento político que incide sobre a realidade: significa optar, escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades” (Diogo, s.d, p. 1). O processo de planificação é complexo, dividindo-se em cinco etapas – avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição das estratégias de ensino; e elaboração do plano de avaliação (Diogo, s/d). Desta forma, no processo de planificação é necessário que se identifiquem as necessidades de desenvolvimento e os interesses evidenciados pelo grupo de crianças. Posteriormente, tendo em conta as necessidades e interesses, traçam-se os objetivos, sendo que “um objectivo é uma descrição de intenções relativas à aprendizagem e desenvolvimento (...) [das crianças] ” (Diogo, s/d, p. 2). Após serem definidos os objetivos, é importante que se seleccionem os conteúdos a serem trabalhados, bem como se definam as estratégias que serão utilizadas para trabalhar os conteúdos seleccionados (Diogo, s/d).

Na elaboração da planificação, deve-se procurar articular as necessidades de desenvolvimento evidenciadas e os interesses das crianças, com à vista à elaboração de atividades que motivem as crianças, mas que simultaneamente promovam o desenvolvimento de competências nas mesmas. Além disso, como já foi referido, é imprescindível que as atividades desenvolvidas tenham uma intencionalidade educativa. Quer isto dizer que, quando se realiza uma atividade no âmbito do domínio da expressão plástica por exemplo, deve-se ter em conta o porquê de se estar a realizar aquela atividade e com que finalidade.

No que diz respeito à reflexão, esta “fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (Oliveira e Serrazina, 2002, p. 1), ou seja, é uma forma de analisar as

práticas utilizadas pelos docentes, sempre com o intuito de melhorá-las. Devido à relevância desta ação, são vários os autores que defendem a adoção, por parte dos docentes, de uma prática reflexiva, visto que esta “confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento” (ibidem).

Segundo Donald Schön (1983), citado por Oliveira e Serrazina (2002), a reflexão pode distinguir-se em reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação ocorre durante a prática e a reflexão sobre a ação sucede depois do acontecimento, ou seja, é uma análise posterior ao acontecimento. Por último, a reflexão sobre a reflexão na ação “trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992, citado por Oliveira e Serrazina, 2002, p. 3). Assim, ser um profissional reflexivo implica um esforço contínuo na procura da melhoria das práticas. Significa “antes, durante e depois da acção, fecundar as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 16).

É de referir ainda que, segundo Lalanda e Abrantes (1996, p.58), a “reflexão - acção constitui uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de provocar alterações fundamentadas das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade”.

Contudo, é de salientar que nem todos os pensamentos sobre a prática são pensamentos reflexivos, ou seja, trata-se de reflexão quando os pensamentos que incidem sobre a prática provocam mudanças no desenvolvimento da mesma, de forma a melhorá-la.

Em síntese, é importante referir que a utilização da metodologia de investigação-ação é uma mais-valia, uma vez que esta conduz ao aperfeiçoamento da prática dos docentes, assim como à construção e melhoria dos saberes profissionais.

### **1.3- Os modelos curriculares no desenvolvimento da prática**

O educador desenvolve a sua prática de acordo com um ou vários modelos curriculares para a educação de infância. Assim, numa primeira instância é pertinente fazer um breve esclarecimento sobre a conceção de modelo curricular. Neste sentido, é de referir que

*os modelos curriculares incorporam 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. Consubstanciando uma visão sistémica da educação, são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática.*

(Formosinho, 2007, p. 11)

Conclui-se assim, que os modelos curriculares são uma espécie de guia para os educadores de infância, não querendo isto dizer que os mesmos tenham que seguir rigidamente apenas um modelo curricular. Deste modo, ambiciona-se que os educadores de infância construam o seu próprio modelo curricular, tendo como base os modelos curriculares para a educação de infância.

A utilização dos modelos curriculares, como já foi referido, encontra-se espelhada no desenvolvimento da prática e na gestão do ambiente educativo. Neste seguimento, será estabelecido um paralelismo entre as duas ações mencionadas e os modelos curriculares.

Como já foi explanando anteriormente, o indivíduo que se encontra em desenvolvimento é influenciado pelas características do contexto no qual está inserido. Desta forma, transpondo esta perspetiva para o campo da Educação, as crianças, como seres ativos na construção do seu conhecimento e das suas aprendizagens, vão também ser influenciadas pelo contexto familiar e social em que habitam e pelo contexto escolar com o qual contactam quando se encontram no jardim-de- infância.

No que concerne ao contexto de educação pré-escolar, é necessário ter em conta o ambiente educativo, constituído pelas seguintes dimensões – interações (estabelecidas entre a instituição e a família das crianças; entre as próprias crianças; entre as crianças e o educador; e entre o educador e os restantes elementos da equipa educativa); organização do espaço, do tempo e do grupo; e a gestão dos recursos materiais e humanos –.

Neste seguimento, no desenvolvimento da prática, é importante que se procure estabelecer uma articulação com a família, visto que esta é um fator que influencia o processo de desenvolvimento da criança (OCEPE, M.E., 1997). Assim, ambiciona-se que a família participe na vida da instituição, participe nas atividades realizadas e acompanhe o processo de desenvolvimento do seu educando, tendo o educador a função de motivar a família para esta participação, criando um clima de apoio que facilite a articulação entre a família e a instituição.

As interações estabelecidas entre as crianças são também um importante fator no desenvolvimento e formação das mesmas, uma vez que é através das interações que as crianças estabelecem que estas vão progressivamente aprendendo a viver em grupo, respeitando as características de cada um, aceitando as diferenças e aprendendo a resolver os seus problemas. Desta forma, realça-se nas OCEPE (M.E., 1997) o facto de a interação entre crianças que se encontram em momentos de desenvolvimento distintos e que possuem diversos saberes, ser um aspeto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem. Assim, no contexto da educação pré-escolar deve procurar-se criar condições facilitadoras do estabelecimento de interações positivas

entre as crianças, com o intuito de que estas possam vivenciar diferentes experiências em grupo e aprendam a viver em sociedade.

As interações estabelecidas entre o educador e as crianças, são também um importante fator no desenvolvimento das mesmas. Deste modo, se a criança for considerada como sendo o cerne do trabalho desenvolvido na educação pré-escolar, esta deve ser escutada de forma a que os seus interesses, os seus receios e as suas dificuldades sejam entendidas pelo adulto. Assim, o educador deve procurar constituir um laço afetivo com as crianças, escutando-as e valorizando-as, com o intuito de que estas percebam que o educador de infância é um ombro amigo, isto é, uma pessoa em quem elas podem confiar. Note-se que a pedagogia da escuta da criança é um dos aspetos defendidos pelo modelo curricular de Reggio Emilia.

Além das interações que se estabelecem entre as crianças, é ainda necessário ter em conta as interações estabelecidas entre a equipa educativa. Como é defendido pelo modelo curricular High-Scope, “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 130). É também importante para as crianças sentirem que os elementos da equipa educativa mantêm uma relação de cooperação, uma vez que o seu desenvolvimento é também influenciado pela perceção que estas têm sobre aquilo que as rodeia. Assim, deve-se procurar manter um clima de apoio entre os elementos da equipa educativa, desenvolvendo-se um trabalho de colaboração em prole de um objetivo comum – proporcionar um contexto enriquecedor para o grupo de crianças –.

As relações que se estabelecem entre os diferentes atores do processo educativo, devem ir ao encontro da pedagogia das relações, apresentada pelo Modelo Curricular de Reggio Emilia. Esta pedagogia defende que “as relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos são relações de reciprocidade, de respeito mútuo, onde as crianças, (...) [os educadores] e os pais convivem como fontes recíprocas de informação e de recursos” (Lino, 2007, p. 102). Deste modo, equipa educativa, crianças e familiares estabelecem uma tríade pedagógica, sendo que os educadores devem entender os pais como um apoio e um auxílio, assim como os pais devem encarar os educadores como um adjuvante do processo de educação e desenvolvimento dos seus educandos. Por outras palavras, pais e educadores devem apoiar-se mutuamente, complementando-se, com vista a auxiliar as crianças no seu desenvolvimento. É ainda importante referir que, a comunidade também é um importante apoio no contexto de educação pré-escolar, não só pelos recursos materiais que possui, mas também pelas pessoas que nela habitam, visto que possuem experiências de vida que podem ser uma mais-valia no processo de construção do conhecimento das crianças.

Relativamente à organização do espaço é necessário ter em consideração que o espaço é um fator importante no desenvolvimento das crianças e, por isso, o educador deve estar constantemente a questionar-se sobre “a [sua] funcionalidade e adequação” (OCEPE, 1997, p. 38).

O espaço organizado em áreas é uma mais-valia, indo ao encontro do que é defendido pelo modelo curricular High-Scope. Segundo este, “esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida do grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira- Formosinho, 2007, p. 66). Esta divisão do espaço em áreas permite que as crianças experimentem uma pluralidade de papéis relacionados com a realidade quotidiana, isto é, quando as crianças se encontram na área da garagem, encarnam nos papéis de mecânicos, de pilotos de automóveis ou helicópteros, entre outros (Oliveira – Formosinho, 2007). No entanto, deve-se ter em conta diferentes aspetos na organização das distintas áreas. Assim, as áreas devem ser organizadas de forma a assegurar a visibilidade entre as mesmas, para que as crianças possam observar o que os restantes colegas estão a fazer (Hohmann e Weikart, 2011). Além disso, algumas áreas carecem de recursos indispensáveis ao seu funcionamento, nomeadamente, a área de Expressão Plástica deve situar-se perto de um lavatório, para que as crianças possam lavar pincéis, entre outras tarefas. Por sua vez, a área da leitura requer um ambiente mais calmo e com boa luminosidade, para que as crianças desfrutem do momento com tranquilidade (Hohmann e Weikart, 2011). O espaço deve ainda permitir a autonomia das crianças e facilitar a sua motivação. É de frisar que a gestão do espaço deve ser flexível e, por isso, ao longo do ano podem ser efetuadas alterações, com o intuito de dar resposta aos interesses e necessidades de desenvolvimento evidenciadas pelo grupo de crianças.

Um outro aspeto a referir no que diz respeito à organização do espaço, prende-se com a organização, o tipo, a diversidade e a quantidade de materiais que existem na sala de atividades. Assim, de acordo com o modelo curricular High-Scope, na sala de atividades deve existir uma quantidade considerável de materiais, bem como uma grande diversidade, de forma a que um pequeno grupo de crianças possa utilizá-los simultaneamente e com o intuito de promover uma grande variedade de experiências. Além disso, estes devem encontrar-se em locais que sejam facilmente identificados pelas crianças, facilitando o processo de procura e arrumação dos mesmos. Por sua vez, a etiquetagem dos materiais facilita o processo de identificação dos sítios onde encontrar os mesmos. No entanto, deve-se ter em conta que as etiquetas devem ser facilmente identificáveis por todo o grupo de crianças, devendo, por isso, incluir uma imagem figurativa do material (Hohmann e Weikart, 2011).

Um outro aspeto importante no desenvolvimento da prática, prende-se com a exposição das produções realizadas pelas crianças. Como é defendido pelo modelo curricular de Reggio Emilia, as paredes “refletem a história da comunidade educativa de cada (...) [instituição], integrando as memórias recentes e longínquas que conferem uma identidade à escola e aos grupos de crianças e (...) [educadores] que nela vivem” (Lino, 2007, p. 107). Reforçando a ideia mencionada, Malaguzzi (1994), citado por Lino (2007, p. 106) refere que “as paredes falam”. Quer isto dizer que as paredes são uma espécie de espelho que refletem o trabalho desenvolvido pelas crianças no decorrer do ano letivo e que demonstram as aprendizagens realizadas, assim como a evolução das crianças. A exposição das produções realizadas pelas crianças é também importante porque permite que estas vejam o seu trabalho ser valorizado e reconhecido pelo educador e pela restante comunidade educativa.

No que concerne à organização do tempo educativo, este deve organizar-se de acordo com uma rotina diária. Como está patente nas OCEPE (M.E., 1997, p. 40), uma rotina diária “é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”. Além disso, de acordo com o que é defendido pelo modelo curricular High-Scope, “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 69). Assim, o estabelecimento de uma rotina diária fomenta a noção da sucessão dos vários momentos do dia, ou seja, faz com que as crianças tenham conhecimento que, depois da hora do lanche são realizadas atividades no espaço exterior, por exemplo. Reforçando esta ideia, Hohmann e Weikart (2011), defendem que quando as crianças sabem aquilo que vão fazer em determinados momentos do dia, desenvolvem um sentimento de segurança e controlo. Note-se que, na construção da rotina diária destaca-se a sistematicidade desta rotina, de forma que a criança possa estruturar melhor o seu pensamento.

Relativamente à organização do grupo, deve-se procurar articular momentos de trabalho em grande grupo, pequenos grupos e individuais. Como é defendido pelo modelo curricular High-Scope, “no tempo de grupos pequenos e de grupo grande as crianças participam em actividades iniciadas pelos adultos contactando com novas actividades, conceitos e materiais” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 369). O desenvolvimento de atividades em grande grupo e pequenos grupos permite que as crianças tenham oportunidade de interagir socialmente e aprendam a viver democraticamente, confrontando-se com opiniões divergentes das suas e tentando encontrar soluções para situações de conflito (OCEPE, M.E., 1997). Além disso, se entendermos que todas as crianças possuem diferentes vivências, os momentos em grande e

pequenos grupos são também momentos de partilha de experiências, promovendo a realização de aprendizagens em grupo.

O trabalho desenvolvido em pequeno e grande grupo é também defendido pelo modelo curricular de Reggio Emilia, que acentua “a importância dos pares e o papel do trabalho de pequeno e grande grupo [que] são, deste modo, considerados fundamentais e necessários ao desenvolvimento cognitivo” (Lino, 2007, p. 105).

Contudo, os momentos de atividades individuais não devem ser esquecidos, visto que estes são uma forma de realizar um trabalho mais individualizado com as crianças, facilitando a percepção que o educador tem sobre as competências que as crianças adquiriram.

Assim, no decorrer da prática é importante que se procure diversificar a organização do grupo de crianças, visto que cada um dos diferentes momentos de organização do grupo apresenta as suas vantagens, possibilitando o desenvolvimento de competências distintas, com vista à formação das crianças.

Para além de todos os aspetos supramencionados, é ainda importante realçar mais uma vez, o facto de a criança ser o cerne do trabalho desenvolvido na educação pré-escolar. Assim, esta deve ter oportunidade, como já foi mencionado, de construir o seu próprio conhecimento. Deste modo, o Movimento da Escola Moderna Portuguesa refere a metodologia de projeto que surge como uma oportunidade de conduzir as crianças até à investigação. Segundo Niza (2007, p. 133) “os projectos caracterizam-se por uma cadeia de actividades (...) ordenadas para [se atingir] um fim”. Assim, parte-se de um tema ou questão que surja do interesse do grupo de crianças e posteriormente faz-se o levantamento do que se sabe e se quer saber sobre o tema em questão. Posteriormente, distribui-se o trabalho pelo grupo e realiza-se o mesmo, sendo que este pode ser realizado em grupos, pares ou individualmente. Por fim, partilha-se o resultado com a turma.

É de salientar que os projetos podem ser de estudo, desenvolvimento e clarificação de problemas vividos ou sobre a intervenção na comunidade de forma a modificar algo (Niza, 2007).

Em síntese dos assuntos abordados, salienta-se a importância que a organização do ambiente educativo e a metodologia utilizada pelo educador assumem no desenvolvimento das crianças. Assim, se o ambiente educativo for estimulante, rico em materiais que permitam a exploração, constituído por um clima de apoio, promotor da realização de experiências diversificadas e se o educador utilizar uma metodologia que permita o desenvolvimento das crianças, será mais fácil para as crianças aprenderem e evoluírem.

#### **1.4 - Desenvolvendo a prática**

A profissão de docente requer que exista uma formação contínua e uma procura sistemática pela melhoria das suas práticas. Desta forma, salientam-se algumas estratégias e instrumentos que auxiliam no desenvolvimento da prática.

Numa primeira instância, é de realçar o trabalho em equipa, visto que, numa sala de educação pré-escolar existe uma equipa educativa que está diariamente com as crianças, e que deve desenvolver um trabalho de cooperação. Parafraseando Perrenoud (2000, p. 81), “trabalhar em equipa é uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional”. Dito de outra forma, trabalhar em equipa demanda que os elementos da equipa educativa sejam dotados da capacidade de saber escutar a opinião dos outros, assim como devem estar conscientes dos benefícios que emergem do desenvolvimento de um trabalho em equipa. Contudo, note-se que “a vida da equipe é feita de pequenos conflitos que a fazem avançar, se resolvidos com humor e respeito mútuo” Perrenoud (2000, p. 93), sendo que não raras vezes, as opiniões entre os elementos de uma equipa educativa divergem, sendo, por isso, necessário que se aceitem as opiniões diferentes e que se chegue a um consenso. O trabalho em equipa permite, assim, a partilha de experiências e um enriquecimento a nível pessoal e social.

Uma outra estratégia que visa o aperfeiçoamento do desenvolvimento da prática prende-se com as notas de campo. Estas traduzem-se em pequenos apontamentos sobre determinados acontecimentos ocorridos durante o desenvolvimento da prática, assim como “ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150). As notas de campo têm como objetivo elucidar, posteriormente, o pensamento do seu construtor, de forma a que determinados momentos ocorridos possam ser alvo de reflexão. Deste modo, as notas de campo constituem o ponto de partida para a elaboração do diário de formação.

O diário de formação é uma estratégia frequentemente utilizada no desenvolvimento da profissionalidade docente. Este é constituído, maioritariamente, por reflexão, onde o docente escreve sobre a sua prática, o que “leva o (...) [mesmo] a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, (...) [o docente] não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional” (Zabalza, 1994, s/p.). Desta forma, o diário de formação é uma espécie de diálogo que o educador estabelece consigo mesmo, com o intuito de analisar a prática que desenvolve e verificar quais os aspetos que deve melhorar no desenvolvimento da mesma. Além dos aspetos já mencionados, o diário de formação permite também que o educador reveja as atividades que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo, tendo uma perceção da sua evolução e das aprendizagens que realizou.

Além das estratégias já mencionadas, é ainda importante referir a utilização de narrativas colaborativas. Estas são uma estratégia utilizada especialmente na formação de professores e educadores e “ (...) [visam] compreender o significado que cada um atribui à acção do outro, procurando conhecê-lo no modo como pensa e interpreta a experiência vivida” (Manen, 1990, citado por Ribeiro e Moreira, 2007, p. 45). Deste modo, através das narrativas colaborativas é possível justificar as estratégias adotadas no desenvolvimento de uma atividade; justificar a eleição das mesmas; e tomar conhecimento da opinião dos restantes elementos da equipa educativa do contexto de formação, sobre as estratégias adotadas e desta forma analisar os aspetos a melhorar.

No desenvolvimento da prática, podem ainda ser utilizados guiões de pré-observação. Este instrumento permite uma análise mais detalhada da atividade que se visa desenvolver, permitindo assim que outros elementos compreendam de forma clara a atividade que se pretende desenvolver.

Por fim, no desenvolvimento da prática podem ainda ser utilizadas algumas estratégias que visam facilitar o conhecimento do contexto social em que as crianças habitam, por exemplo. Assim, destaca-se a utilização do questionário aplicado aos encarregados de educação, uma vez que este permite conhecer mais aprofundadamente o contexto social e familiar em que as crianças se inserem, assim como as características das mesmas.

Como já foi referido, todas as estratégias suprarreferidas visam auxiliar o docente na construção dos saberes profissionais. Assim, cabe ao educador, como construtor da sua prática escolher as estratégias que considere mais benéficas.

## **CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO**

Numa primeira instância, é pertinente referir que o desenvolvimento do estágio ocorreu em duas instituições distintas – numa primeira fase a prática pedagógica desenvolveu-se no Jardim-de-infância do Estoril e numa segunda fase, no Jardim-de-infância das Condominhas, ambos situados na freguesia de Lordelo do Ouro, mais especificamente no Bairro das Condominhas. Importa ainda referir que ambas as instituições pertencem ao Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Leonardo Coimbra (filho).

O meio envolvente da instituição é considerado social e economicamente desfavorecido, uma vez que a freguesia é constituída maioritariamente por bairros sociais, como o Bairro do Aleixo, o Bairro da Pasteleira, entre outros, que apresentam problemas como o tráfico de droga e uma elevada taxa de desemprego. Contudo, a localização da instituição apresenta alguns benefícios, visto que esta se encontra situada relativamente perto de locais de interesse lúdico – didático, como o Parque da Pasteleira, o Parque e Museu de Serralves, o Museu do Carro Elétrico, entre outros. Assim, estes locais podem ser explorados no âmbito do desenvolvimento da prática, de forma a proporcionar experiências de aprendizagem.

No que concerne à mudança efetuada a meio do ano letivo, esta provocou algumas alterações no funcionamento do jardim-de-infância, como o facto de dificultar uma maior articulação com a família, visto que os familiares das crianças, deixaram de poder entrar livremente na instituição. Além disso, alterou os horários das crianças, quer das refeições, quer dos tempos dedicados a atividades no exterior.

Relativamente à caracterização da instituição, apesar de a prática ter sido desenvolvida em duas instituições, será apresentada apenas a caracterização da atual.

Deste modo, o Jardim-de-infância das Condominhas integra-se na Escola EB1 das Condominhas, sendo que a mesma é atualmente composta por duas valências – Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico – o que permite uma maior articulação entre as mesmas. A instituição é composta por três andares, contudo, apenas serão caracterizados o piso menos um e o rés-do-chão, visto que são os espaços frequentados pelas crianças do jardim-de-infância. Neste seguimento, o piso menos um é onde se encontra o refeitório e uma casa de banho; o rés-do-chão é o espaço destinado à educação pré-escolar e é constituído por quatro salas de educação pré-escolar – a sala dos três anos, a dos quatro, a dos cinco anos e a sala da componente de apoio à família –; pelo polivalente; por duas casas de banho adequadas às crianças; pela biblioteca – onde se encontram diversos computadores com acesso à Internet –; pela sala de professores; pelo gabinete dedicado à educação especial; pelo hall de entrada; e por dois pequenos gabinetes, onde se encontram os cacifos das auxiliares de educação.

O espaço exterior é constituído por um piso de alcatrão (cf. fig. 1) e na parte frontal da instituição, existem algumas árvores (cf. fig.2). Verifica-se ainda a existência de dois jogos pintados no chão. Na parte das traseiras existe um escorrega de pequenas dimensões, destinado às crianças do jardim-de-infância; um campo de futebol; dois cestos de basquetebol; e uma outra zona ajardinada, com algumas árvores e um pequeno pombal, onde as crianças podem colocar comida para as pombas se alimentarem.

No que diz respeito à sala de atividades onde foi desenvolvida a prática, esta está organizada da seguinte forma (cf. Anexo I, tipo A): de um dos lados da sala existem apenas armários, sendo que do outro lado, existem janelas que cobrem toda a parede; numa outra parede da sala existe um lavatório, um aquecedor e um expositor para colocar os trabalhos elaborados pelas crianças; e no lado oposto existe um aquecedor e outro expositor. Note-se que o lavatório e o puxador da porta de entrada são adequados às crianças, no entanto, os puxadores dos armários encontram-se demasiado altos. Além disso, as janelas também não se encontram ao nível das crianças, o que de certa forma, dificulta a visualização para o exterior. É ainda importante mencionar que a sala possui muita luminosidade, assim como possibilita uma boa circulação do ar.

No que concerne à gestão da instituição, não foi possível consultar o organigrama da instituição, visto que o documento referido não foi elaborado no presente ano letivo. Contudo, foi possível averiguar, através de conversas informais, que existe uma coordenadora de estabelecimento que coordena o 1º Ciclo do Ensino Básico e a Educação Pré-Escolar. Anteriormente, quando o jardim-de-infância funcionava na outra instituição, existia apenas a coordenadora da Educação Pré-Escolar. É ainda importante referir que o horário de funcionamento da instituição se encontra organizado da seguinte forma: das 8h00 às 9h00 as crianças são acolhidas pelas auxiliares na Componente de Apoio à Família; das 9h00 às 11h45 as crianças encontram-se em atividades letivas; o período das 11h45 às 13h30 corresponde ao tempo de almoço, sendo que após as crianças almoçarem, ficam a cargo das auxiliares; das 13h30 às 15h30 as crianças encontram-se novamente em tempo letivo; após as 15h30 algumas crianças permanecem na instituição, na Componente de Apoio à Família, até às 17h30. A Componente de Apoio à Família destina-se apenas a dar resposta às famílias que, por motivos profissionais, necessitem que as crianças permaneçam na instituição para além do período letivo.

No que diz respeito aos recursos humanos, existem na instituição auxiliares da educação pré-escolar e um número adequado de funcionárias responsáveis pelas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, que auxiliam as mesmas nos momentos de atividades no espaço exterior, bem como na hora do almoço. Além das funcionárias, existe o porteiro que se encontra responsável

pelas pessoas que entram e saem da instituição, assim como por chamar as crianças à sala, quando alguém as vem buscar.

Relativamente à documentação de gestão da instituição, verificou-se que existe o projeto educativo do agrupamento, sendo que após uma análise do mesmo, constatou-se que este não se encontra adequado ao nível de educação pré-escolar, uma vez que aborda a promoção do sucesso escolar nos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Além do documento referido, não foi também possível ter acesso ao projeto curricular de escola, ao plano anual de atividades e ao projeto curricular de grupo, uma vez que este último ainda não se encontra terminado.

No que diz respeito às interações que se estabelecem entre os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e os educadores de infância, os docentes procuram articular as duas valências e, em conjunto, procuram encontrar soluções para os problemas da instituição.

É ainda importante referir que a instituição, tendo em conta o meio social e económico em que se insere, trava uma luta constante pela promoção de valores e atitudes nas crianças, tentando combater o abandono e o insucesso escolar.

Relativamente ao grupo de crianças com o qual foi desenvolvida a prática pedagógica, este é constituído por catorze crianças – dez rapazes e quatro raparigas. As crianças apresentam uma média de idades de três anos, contudo verificam-se algumas discrepâncias, como por exemplo, existem crianças que fizeram os três anos há relativamente pouco tempo e outras que já completaram os quatro anos. O grupo de crianças é pouco assíduo, sendo que algumas crianças, por vezes, apenas vêm dois dias por semana à instituição. Este é um grupo que evidencia algumas características que estão de acordo com a faixa etária em que se encontra. Assim, são de destacar o elevado interesse pelos momentos de jogo espontâneo e de recreio, a constante curiosidade por aquilo que o rodeia e a motivação para a realização de atividades. Além disso, inicialmente o grupo apresentava dificuldade em permanecer durante um período considerável de tempo a realizar uma atividade orientada. Contudo, no decorrer do ano letivo essa capacidade foi evoluindo progressivamente. Além das características mencionadas, são ainda de referir a ausência do sentimento de partilha e do respeito pela opinião dos outros.

No que concerne à equipa educativa, esta é constituída por duas auxiliares, visto que a educadora que se encontrava responsável pelo grupo de crianças era a coordenadora da educação pré-escolar e ausentava-se frequentemente da sala. Assim, para colmatar esta situação, colocaram duas auxiliares na sala. Além das auxiliares, existe ainda a atual educadora e as duas estagiárias. O clima entre a equipa educativa é pautado pelo espírito de entreajuda e cooperação.

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

O período de Prática Pedagógica Supervisionada foi sustentado por um conjunto de pressupostos teóricos e legais (explanados no capítulo 1 do presente relatório), com o intuito de conduzir à construção dos saberes profissionais, assim como ao desenvolvimento das competências delineadas no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada. Desta forma, ambicionava-se que o período de estágio permitisse que os mestrandos fossem capazes de mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais adquiridos através das restantes unidades curriculares do curso de mestrado; agir e pensar nos contextos pedagógicos recorrendo a estratégias pedagógicas diferenciadas, com vista a dar resposta à diversidade de atores; construir uma postura reflexiva e investigativa; e problematizar as exigências relacionadas com a prática profissional, desenvolvendo competências socioprofissionais e pessoais.

Neste seguimento, na exploração do presente capítulo, serão explanados todos os aspetos que contribuíram para a construção dos saberes profissionais e que permitiram o desenvolvimento das competências suprarreferidas. Note-se que o desenvolvimento da prática foi também pautado pela mobilização e desenvolvimento das competências elencadas no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, sendo elas consagradas nas seguintes dimensões: profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; da participação na escola e de relação com a comunidade (Decreto-Lei nº240/2001, artigo 4.º, anexo).

Na primeira fase do presente capítulo serão apresentados e explorados os instrumentos e estratégias que auxiliaram o desenvolvimento da prática e conseqüentemente se revelaram adjuvantes do processo de formação e construção dos saberes profissionais e pessoais e numa segunda fase serão explanadas as aprendizagens realizadas nos domínios que constituem o processo educativo – observação, planificação, ação, reflexão, comunicação e articulação –, sendo estes indispensáveis ao desenvolvimento da prática.

No que concerne às estratégias utilizadas no auxílio da construção dos saberes profissionais, destaca-se o facto de os mestrandos se encontrarem organizados em díades pedagógicas. Esta situação permitiu a troca de perspetivas sobre os fenómenos observados, a realização de uma reflexão conjunta sobre as situações ocorridas e a aquisição de um sentimento de segurança, visto que os elementos estabeleceram um clima de apoio mútuo. Desta forma, os

momentos reflexivos tornaram-se mais enriquecedores, bem como todo o processo de desenvolvimento da prática.

Além do trabalho desenvolvido em díade, é ainda de realçar a importância do trabalho colaborativo desenvolvido entre os elementos da equipa educativa, tendo sido criado um clima de respeito e entreajuda entre os mesmos. Desta forma, salienta-se a importância do trabalho em equipa, que como foi referido no capítulo 1 do presente relatório, foi relevante porque permitiu às estagiárias abrir o espírito a outras opiniões, que muitas das vezes podem divergir das suas; partilhar experiências; e aprender com os outros. Assim, o facto de a prática ser desenvolvida em equipa, tornou este processo de construção dos saberes profissionais mais enriquecedor.

Contudo, é de salientar que poderia ter sido desenvolvido um trabalho de cooperação mais aprofundado com as assistentes técnicas, envolvendo-as mais ativamente na realização das atividades, sendo que este foi um aspeto mencionado aquando da realização de reuniões de reflexão com a orientadora cooperante. Apesar, de terem sido realizados esforços neste sentido, não se cumpriram as expectativas, visto que as auxiliares se limitavam a participar em atividades apenas quando a sua participação era essencial para o decorrer da atividade.

Os momentos de supervisão constituíram também uma estratégia fulcral no desenvolvimento da prática, visto que através dos mesmos, a supervisora teve oportunidade de observar as estagiárias no desenvolvimento de ações em contexto pedagógico, retirar ilações sobre as observações realizadas e, posteriormente, refletir juntamente com a díade sobre as ações desenvolvidas, o que se revelou uma mais-valia para o processo de formação. Uma outra estratégia que acompanhou os momentos de supervisão prende-se com a elaboração dos guiões de pré-observação (cf. Anexo II, tipo A). A elaboração dos mesmos possibilitou a oportunidade de analisar ao pormenor os objetivos delineados para a realização de uma determinada atividade, assim como os recursos e estratégias a utilizar, sendo que por vezes se verificaram situações de reflexão sobre determinada estratégia, conduzindo à alteração da mesma.

Além das estratégias já mencionadas, é ainda de referir a pertinência da construção do diário de formação (cf. Anexo I, tipo B) ao longo do período de prática pedagógica. O diário de formação foi elaborado tendo por base a observação de situações ocorridas e as notas de campo retiradas. Numa primeira fase o diário assumiu um carácter mais descritivo, passando, posteriormente, a apresentar um cariz reflexivo, uma vez que a capacidade de refletir sobre as questões que emergiram da prática foi evoluindo progressivamente. Destaca-se a contribuição das notas de campo para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e para a construção do diário.

É ainda de mencionar como adjuvante do processo de formação dos mestrandos, a construção de narrativas colaborativas (cf. Anexo III, tipo A). Esta estratégia formativa permitiu, como foi mencionado no capítulo 1, que os elementos da tríade pedagógica – estagiárias e orientadora cooperante – tivessem oportunidade de expor o seu olhar e pensamento sobre determinada atividade ou ocorrência, fundamentando as suas ações e opções. Proporcionou ainda a oportunidade de os elementos da tríade pedagógica conhecerem as conceções que os restantes elementos possuem sobre a prática desenvolvida. Contudo, é de salientar o facto de a orientadora cooperante demorar a elaborar a sua parte da narrativa colaborativa, o que condicionava a ação das estagiárias, visto que devido a este atraso, os elementos da tríade apenas tinham possibilidade de construir a sua parte da narrativa colaborativa, algum tempo depois de a atividade ser realizada. Deste modo, o diário de formação revelou-se uma mais-valia, uma vez que permitiu consultar as observações e relações que advieram da realização de determinada atividade, elucidando o pensamento das estagiárias.

Findada a reflexão sobre a pertinência das estratégias formativas utilizadas no auxílio da construção dos saberes profissionais, serão seguidamente explanadas as aprendizagens realizadas no âmbito das etapas que constituem o processo educativo, que se encontram patentes nas OCEPE (M.E, 1997) e que orientam a ação desenvolvida pelo educador, em prole do desenvolvimento de uma prática de qualidade.

Numa primeira instância salienta-se que todo o processo de prática pedagógica foi sustentado na metodologia de investigação-ação, que como foi mencionado no capítulo 1, é constituída pelas seguintes etapas: observar, planificar, agir e refletir. A utilização da metodologia referida proporcionou às estagiárias a possibilidade de realizar aprendizagens em cada um dos processos mencionados e desta forma evoluir ao nível do desenvolvimento do perfil de desempenho do educador de infância, uma vez que as etapas que constituem a metodologia de investigação-ação, integram também o processo educativo que sustenta a intervenção do educador. Além disso, a metodologia de investigação-ação proporcionou o desenvolvimento de uma prática investigativa e reflexiva.

Em primeiro lugar é de exaltar a importância do processo de observação na fase inicial do estágio e durante todo o período do mesmo, visto que este é um processo fundamental no campo da educação e que se encontra subjacente ao desenvolvimento da prática educativa de qualquer docente. Observou-se com o intuito de conhecer e caracterizar o grupo de crianças, com vista à identificação dos seus interesses e necessidades de desenvolvimento; analisar as práticas desenvolvidas pelo educador; conhecer os recursos que a instituição possui; e conhecer as

dinâmicas da instituição. Note-se que todos os aspetos mencionados são importantes fatores no desenvolvimento da prática.

É ainda importante mencionar que o processo de observação já tinha vindo a ser mobilizado no âmbito das Unidades Curriculares de Iniciação à Prática Profissional, integradas nos três anos da Licenciatura em Educação Básica, o que possibilitou o desenvolvimento de competências ao nível do processo referido. Contudo, apenas no âmbito do decorrer da prática pedagógica, foi possível alargar os horizontes da estagiária e desenvolver ainda mais competências ao nível da observação, tendo sido desenvolvido um olhar mais crítico em relação ao que se observa e a capacidade de tirar ilações das observações realizadas. Uma vez que como a observação foi participante, possibilitou que as estagiárias tivessem oportunidade de interagir com o grupo e adotar uma postura indagadora e investigativa face ao que observaram. Através da prática, desenvolveu-se progressivamente a capacidade de observar o grupo de crianças e cada criança individualmente com vista à identificação das suas capacidades, dos seus interesses e das suas dificuldades (OCEPE, 1997), de forma a fundamentar a ação desenvolvida e conduzir à diferenciação pedagógica, que será explorada no seguimento do presente capítulo.

Ainda ao nível do processo de observação, é de referir que inicialmente se evidenciou uma preocupação mais elevada em retirar notas de campo sobre as situações observadas, logo após estas ocorrerem, sendo que, muitas vezes, a postura utilizada não foi a mais adequada. Contudo, progressivamente a preocupação em registar as situações observadas, logo após a sua ocorrência, atenuou-se e adotou-se uma postura mais correta ao nível do registo das observações realizadas.

Considerando a importância que este processo assume, o educador deve ser proficiente ao nível da observação, observando não só o grupo de crianças, mas cada criança em específico, de forma a conhecê-la e com o intuito de auxiliar a mesma no seu desenvolvimento. No entanto, é ainda necessário ter em consideração que, por vezes, a recolha de informação sobre o contexto social das crianças, através da observação não é suficiente. Deste modo, de forma a elaborar uma recolha mais aprofundada foi necessário elaborar um questionário para os encarregados de educação das crianças (cf. Anexo IV, tipo A), com o objetivo de caracterizar social e culturalmente as crianças. O questionário foi construído aquando da elaboração do Projeto Curricular de Grupo, no âmbito da Unidade Curricular de Projeto Curricular Integrado na Educação, mas as informações recolhidas foram também mobilizadas no desenvolvimento da prática.

Como foi referido no capítulo 1 do presente relatório, a observação constitui o mote para a planificação. Assim, a observação permite que o educador planifique atividades que se

revelarão adequadas ao grupo de crianças, visto que, como refere Oliveira-Formosinho (2007) a ação mais adequada é aquela que tem a observação como base para a planificação. Assim, no que concerne à planificação (cf. Anexo V, tipo A), este foi um domínio que inicialmente constituiu um obstáculo para a díade, visto que apesar de se ter como base a observação dos interesses e necessidades de desenvolvimento do grupo de crianças, o período de observação era reduzido e, por isso, a caracterização do grupo ainda necessitava de ser aprofundada, sendo que era evidente o receio de as atividades planificadas não serem adequadas ao grupo de crianças.

Como se ambicionava, com o decorrer do estágio, o conhecimento sobre o grupo foi-se aprofundando e as atividades tornaram-se cada vez mais adequadas, sendo constante a preocupação de articular de forma coerente os objetivos, as estratégias e a avaliação, bem como de procurar diversificar as estratégias utilizadas, com o intuito de proporcionar experiências diversificadas ao grupo de crianças, e conseqüentemente a aquisição e desenvolvimento de outras competências, uma vez que se for utilizada sempre a mesma estratégia, a aprendizagem fica limitada. Contudo, por vezes, era necessário atentar em outros aspetos como o facto de a planificação ser flexível e adaptar-se ao ritmo de aprendizagem das crianças e aos imprevistos que surgiam. Esta competência, inicialmente, não estava totalmente adquirida pela díade e apenas após a reunião de avaliação reguladora, as estagiárias compreenderam a importância de a planificação ter que se adaptar ao grupo de crianças e não ser um elemento rígido.

Deste modo, destaca-se a importância que a reunião de avaliação reguladora (cf. Anexo VI, tipo A) obteve no desenvolvimento da prática, visto que a mesma possibilitou que as estagiárias, a orientadora cooperante e a supervisora institucional analisassem retrospectivamente o trabalho desenvolvido pela díade nos diferentes domínios que integram o processo educativo. Desta forma, a tríade pedagógica e a supervisora tiveram oportunidade de se manifestar em relação às competências que careciam de mais atenção, isto é, aqueles aspetos que deveriam ser melhorados em prole da evolução da prática desenvolvida. Assim, criou-se a possibilidade de desenvolver e aperfeiçoar as competências que ainda não estavam totalmente adquiridas. Além disso, a reunião de avaliação reguladora possibilitou ainda o cruzamento de diferentes perspetivas sobre a prática desenvolvida, o que tornou estes momentos bastante enriquecedores no âmbito do processo de formação.

Ainda no âmbito da planificação, é de realçar a importância que o conhecimento que se possui sobre o grupo, assume na elaboração da planificação, isto é, reforçando a ideia expressa anteriormente, o facto de observar o grupo e conhecer os seus interesses e necessidades é fulcral no processo de planificação. Esta foi uma dificuldade sentida, aquando da interrupção letiva da Páscoa. Durante este período as estagiárias, em conjunto com a outra díade presente na

instituição, tiveram que planificar atividades para um grupo heterogéneo, composto por crianças de quatro e cinco anos, sendo que não se conheciam as características do grupo de crianças dos quatro anos, o que implicou um diálogo prévio com a educadora responsável pelo grupo. Contudo, ainda assim foram notórias as dificuldades em elaborar a planificação.

São ainda de referir as reuniões de planificação realizadas à sexta-feira com a orientadora cooperante. Estas poderiam ter sido mais produtivas, caso a orientadora cooperante se tivesse mostrado mais disponível para o processo de co-construção da planificação. Ambicionava-se a existência de continuidade educativa, sendo que foi evidente em determinadas planificações a ausência desta nas atividades planificadas. Efetivamente, foram muitos os momentos em que se verificou a não continuidade das propostas apresentadas pela díade, nomeadamente no que se refere à marcação de presenças e ao desenvolvimento de rotinas consideradas essenciais para o grupo. Assim, apesar da importância da continuidade na prática educativa considera-se que, a este nível nem tudo foi feito pela equipa.

Além dos aspetos mencionados, salienta-se ainda o facto de o grupo não possuir Projeto Curricular de Grupo (PCG), visto que a orientadora cooperante apenas começou a orientar o grupo no final do 1º período letivo e a educadora anterior também não tinha elaborado o PCG. Assim, no início do estágio, as atividades eram planificadas sem estarem de acordo com o PCG. Apenas após a díade integrar o grupo, foi elaborado o PCG e a planificação passou a estar articulada com os objetivos e estratégias patentes no documento referido.

Relativamente à ação desenvolvida no decorrer do período de prática pedagógica, e mais especificamente no que diz respeito às atividades desenvolvidas pela díade em contexto pedagógico, como foi supramencionado e reforçando a ideia expressa anteriormente, procurou-se que as atividades estivessem dotadas de intencionalidade educativa, visto que “esta (...) exige que o educador reflita sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (OCEPE, M.E., 1997, p. 93).

As atividades desenvolvidas foram planificadas tendo em conta os interesses e as necessidades de desenvolvimento observadas e, numa fase posterior, como já foi referido, as atividades foram planificadas tendo em conta o PCG. Assim, ao longo do desenvolvimento de todo o estágio, ambicionou-se criar um contexto pedagógico rico e estimulante para as crianças, sustentado por um clima de apoio, de forma a promover o desenvolvimento pessoal e social das mesmas, visto que como é referido no capítulo 1, este é um dos objetivos da educação pré-escolar. Desta forma, procurou-se realizar atividades dotadas de intencionalidade educativa, diversificadas, sendo que para isso se recorreram a diferentes estratégias promotoras de

aprendizagens, tendo sempre como base os interesses das crianças, bem como as necessidades de desenvolvimento evidenciadas pelo grupo.

No desenvolvimento da prática, destaca-se ainda o papel central que a díade procurou atribuir às crianças, sendo o mesmo baseado na perspectiva construtivista da aprendizagem. Assim, entendendo a criança como o cerne do processo de construção do conhecimento, integraram-se na planificação das atividades as necessidades de desenvolvimento e os interesses evidenciados. No entanto, importa referir que foram observadas situações no decorrer do estágio, em que as crianças não assumiam um papel ativo na construção do seu conhecimento, nomeadamente ao nível das escolhas de atividades e materiais, e da finalização de tarefas, consequência da avaliação errada que determinados elementos da equipa educativa faziam acerca das capacidades das crianças. Por vezes, quando as crianças demoravam a terminar uma tarefa as auxiliares ou a educadora terminavam-na, dando importância não ao processo, mas sim ao resultado, isto é, na conceção das mesmas o resultado final era mais valorado do que o processo de realização. Porém, a díade manteve a sua conceção de criança como um ser ativo, dotado de competências e procurou constantemente combater as conceções dos restantes elementos da equipa educativa, realizando atividades em que as crianças pudessem dar a conhecer as suas potencialidades e capacidades e adotando uma postura aquando da realização de atividades, que demonstrava qual a conceção de criança em que acreditava, nomeadamente através da transmissão de incentivos de confiança.

No domínio da ação foram desenvolvidas várias atividades e iniciativas no âmbito da gestão do ambiente educativo.

No que concerne às estratégias utilizadas, através do desenvolvimento da prática compreendeu-se a importância que as mesmas assumem na realização das atividades. A título de exemplo, salienta-se a exploração de histórias. Numa primeira fase recorreu-se ao suporte digital (powerpoint) para explorar uma obra, em que as crianças tinham a possibilidade de observar as imagens enquanto se realizava a leitura. Contudo, devido às potencialidades que advêm do contacto com os livros, como é referido nas OCEPE (M.E., 1997, p. 70), “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética”, optou-se por contar histórias utilizando o livro como recurso e abandonando o suporte digital. No entanto, a primeira vez em que foi utilizado um livro para a leitura e exploração de uma história, as crianças evidenciaram pouco interesse pela audição da mesma. Desta forma, refletindo após a ação, optou-se por voltar a utilizar o livro como recurso, mas modificando algumas estratégias. Assim, criou-se um clima apelativo à leitura de histórias, recorrendo a sons para acompanhar a leitura e obscurecendo a sala. Além disso, as estagiárias conduziram mais vezes as crianças à

biblioteca da instituição, com o intuito de permitir que estas explorassem este espaço, compreendessem a necessidade de o utilizar e desenvolvessem o gosto pela frequência do mesmo.

Deste modo, através do desenvolvimento das atividades suprarreferidas, evidenciou-se a importância que as estratégias escolhidas adquirem no desenvolvimento das atividades, assim como a importância da adequação das mesmas ao grupo de crianças. Assim, o educador deve ter a preocupação de, tendo em conta as características do seu grupo e as observações que vai realizando, compreender quais as estratégias que melhor se adequam ao grupo de crianças.

Ainda no seguimento das atividades descritas, optou-se por, no âmbito de uma das obras exploradas, elaborar uma atividade de recorte e colagem e posteriormente expor os trabalhos das crianças, no sentido de potenciar a valorização e divulgação dos trabalhos realizados pelas mesmas, junto dos restantes elementos que integram a comunidade escolar. De fato, esta foi uma situação observada pela díade: as crianças sentiram-se valoradas por verificarem que as suas produções tinham sido expostas e chamavam constantemente a atenção dos colegas para observarem as mesmas. Além disso, a exposição dos trabalhos das crianças foi também uma forma de as mesmas se recordarem, ao longo do decorrer do ano letivo, dos assuntos que haviam sido abordados, assim como, das atividades que tinham desenvolvido. Assim, a opção de expor as produções das crianças, sustentada pelo modelo curricular de Reggio Emilia, foi enriquecedora porque despoletou um sentimento de “orgulho” perante o trabalho que desenvolveram e, deste modo, ficaram motivadas para a realização de outras atividades. Note-se que esta foi uma metodologia recorrente no desenvolvimento da prática, devido às potencialidades suprarreferidas que advêm da mesma.

Além das ações elencadas, é de referir ainda a exploração de músicas com o grupo de crianças. Primeiramente, é importante mencionar que este foi um dos interesses manifestado constantemente pelas crianças, sendo que as observações realizadas permitem afirmar que não existia no grupo uma única criança que não demonstrasse interesse pela exploração de músicas de todos os tipos, isto é, músicas infantis, música pop, entre outros estilos musicais.

Aproveitando o interesse das crianças e tendo em consideração que a Expressão Musical permite trabalhar diversas competências, as estagiárias recorreram frequentemente a esta Expressão, não só para desenvolver a linguagem, mas também para abordar alguns conteúdos, como por exemplo, a temática da sucessão dos dias da semana. Além disso, mais uma vez salienta-se o caráter e a pertinência das estratégias utilizadas, uma vez que a exploração de músicas tornava-se ainda mais motivante para as crianças quando a díade associava gestos ou

alguma coreografia às mesmas, possibilitando assim que as crianças explorassem também o seu corpo.

No entanto, fazendo uma análise retrospectiva, é importante referir como uma proposta de ação para o futuro que, a exploração de músicas poderia ter sido enriquecida com recurso a instrumentos musicais ou através de um gravador, possibilitando que as crianças “ (...) [alargassem] a sua cultura musical, desenvolvendo a sensibilidade estética neste domínio” (OCEPE, 1997, p. 65).

É ainda importante mencionar que a Expressão Musical se revelou ainda um grande auxílio nos momentos de arrumar a sala de atividades, essencialmente após os momentos de jogo espontâneo, visto que motivar as crianças para arrumarem a sala era uma tarefa extremamente complicada. Deste modo, optou-se inicialmente por apresentar um instrumento musical (flauta) às crianças e conversar com elas, explicando que quando um dos elementos da equipa educativa tocasse flauta, o grupo teria que iniciar a arrumação da sala. Na primeira semana após a introdução deste estímulo, observou-se que as crianças logo que ouviam a flauta, começavam a arrumar. Contudo, esta tarefa deixou de ser realizada sistematicamente, essencialmente nos dias em que a díade não se encontrava na instituição. Desta forma, as crianças perderam o interesse pelo estímulo em questão, sendo que a orientadora cooperante optou por cantar uma música para estimular as crianças para o momento de arrumar a sala. Assim, é de destacar a utilização de estímulos como potenciadores da ação das crianças, mas também é relevante mencionar a importância da sistematicidade na realização dos mesmos.

Uma outra ação desenvolvida pela díade prendeu-se com a elaboração de um projeto, baseado no interesse evidenciado pelas crianças sobre o tema dos animais. O projeto intitulou-se “Temos um zoo na sala” e através do mesmo, as estagiárias ambicionaram articular as diferentes áreas de conteúdo, visto que como está patente nas OCEPE (M.E., 1997, p. 83) “o Conhecimento do Mundo deverá mobilizar e enriquecer os diferentes domínios de Expressão e Comunicação (...) [bem como] a área de Formação Pessoal e Social”, de forma a promover o desenvolvimento de competências nos diversos domínios do saber. A metodologia de projeto já havia sido explorada nas aulas da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, o que despoletou o interesse da díade pela metodologia referida, devido ao facto de esta possibilitar que as crianças se tornem investigadoras e construtoras do seu próprio conhecimento, indo ao encontro da perspectiva construtivista da aprendizagem.

Numa primeira fase, foi observado o interesse das crianças sobre o tema dos animais e devido a este ser um tema extenso, que permite abordar diversos aspetos, nomeadamente o meio em que os animais se deslocam, a sua alimentação e as suas características físicas, as estagiárias

optaram por elaborar um projeto. A fase de escolha do tema e o levantamento do conhecimento das crianças sobre o mesmo, ficou a cargo da díade. Contudo, a fase da investigação foi realizada pelas crianças, na medida em que as mesmas escolheram um animal e partiram para a investigação, através de pesquisas e recolha de informação sobre o animal eleito. Por fim, as crianças participaram ainda na divulgação dos resultados, visto que a sua pesquisa integrou um livro, elaborado para enriquecer a área da leitura.

É importante frisar que a díade poderia ter procurado envolver mais as crianças na conceção e desenvolvimento do projeto, uma vez que teria sido uma mais-valia na formação das mesmas.

O projeto foi iniciado com a exploração de um livro relacionado com os animais, onde se apresentavam algumas características de determinados animais. Desta forma, articulou-se a Área do Conhecimento do Mundo com a Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita. Além da exploração do livro, realizou-se ainda a construção da história “O leão e o rato”, através de imagens. A díade apresentou uma sequência de seis imagens e as crianças, partindo das imagens observadas, tiveram que as descrever, elaborando, assim, a sua versão da história do leão e do rato (cf. fig.3).

No desenvolvimento do projeto, optou-se ainda por realizar um jogo em que se abordavam características como o revestimento dos animais e o meio em que se deslocam (cf. fig.4). Através da realização desta atividade, a díade compreendeu a importância do carácter lúdico com que se devem revestir as atividades realizadas na educação pré-escolar, uma vez que, desta forma, as crianças encontravam-se motivadas e predispostas para a realização de aprendizagens.

No âmbito do projeto construiu-se, ainda, uma nova área na sala (cf. fig.5), na qual se integraram três animais – um grilo, um peixe e uma tartaruga – sendo que a escolha dos mesmos se deveu ao facto de estes serem animais adequados ao espaço disponibilizado para a construção da área referida. Optou-se por introduzir estes animais na sala com o intuito de promover o conhecimento das crianças sobre os mesmos e de possibilitar a construção de um quadro de responsabilidade, isto é, um quadro diário em que as crianças que alimentavam os animais tinham que colar a sua fotografia à frente da dos animais (cf. fig.6).

Para terminar a realização do projeto, foi construído juntamente com o grupo de crianças, um livro para se colocar na área da leitura, com o objetivo de enriquecer mais esta área e de forma a incentivar o gosto pelos livros.

Através da elaboração do projeto, promoveu-se o gosto das crianças pelos animais e pelo seu cuidado, desenvolveu-se a capacidade de as crianças serem responsáveis, fomentou-se o

desenvolvimento da linguagem, promoveu-se o desenvolvimento do raciocínio matemático, bem como o conhecimento sobre as características de alguns animais que foram sendo exploradas ao longo do projeto e estimulou-se a curiosidade das crianças sobre o tema, despertando nas mesmas uma postura investigativa.

No domínio da ação, é ainda importante referir a exploração do meio envolvente da instituição na construção do conhecimento. Assim, no desenvolvimento da prática pedagógica, aquando da marcação de presenças, a G desenhou um carro elétrico que despoletou o interesse do grupo pelo tema. Desta forma, estabeleceu-se um diálogo com as crianças com o intuito de averiguar qual o conhecimento que estas possuíam sobre o tema e a partir daí procurou-se explorar o mesmo. Tendo em conta que a instituição se encontra próxima do Museu do Carro Elétrico, aproveitou-se este facto para promover o conhecimento do meio envolvente da instituição e do meio de transporte referido, organizando uma visita pedagógica ao Museu do Carro Elétrico (cf. fig.7) e proporcionando às crianças a oportunidade de viajar neste meio de transporte (cf. fig.8). Esta atividade revelou-se bastante enriquecedora para as crianças, uma vez que permitiu a exploração do meio envolvente da instituição e o conhecimento do mesmo, visto que apesar de as crianças habitarem perto do Museu do Carro Elétrico, nunca o tinham visitado e algumas delas também nunca tinham viajado no elétrico. Salienta-se assim o meio envolvente como uma forma de complementar os assuntos abordados na sala de atividades.

Uma outra aprendizagem realizada prende-se com a compreensão da importância que os momentos de jogo espontâneo adquirem no desenvolvimento da criança, sendo que os mesmos constituem uma possibilidade de aprender brincando. Nos momentos de jogo espontâneo as crianças têm a possibilidade de explorar as diversas áreas da sala, representar papéis que observam no quotidiano, estabelecer interações, desenvolver a criatividade e imaginação, sendo inúmeras as potencialidades que advêm destes momentos. Desta forma, através dos momentos de jogo espontâneo procurou-se interagir com as crianças, colocando situações problema e auxiliando-as sempre que necessário na resolução de conflitos que poderiam surgir no desenrolar das brincadeiras. De facto, compreendeu-se a importância que estes momentos têm no desenvolvimento das crianças.

Realçando mais uma vez o facto de as atividades realizadas irem ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, destaca-se ainda a construção de um fantocheiro (cf. fig.9) utilizando materiais reutilizáveis (caixas de cartão). Esta atividade teve como ponto de partida o interesse evidenciado pelas crianças durante a apresentação de um teatro de fantoches, desenvolvido pelas estagiárias. Deste modo, aproveitando o interesse das crianças e tendo em consideração que a utilização de fantoches é uma mais-valia no desenvolvimento da linguagem

oral, optou-se por construir um fantocheiro (cf. fig.10). No entanto, observou-se que após a construção do fantocheiro as crianças não demonstraram tanto interesse pela sua utilização. Assim, a atividade poderia ter continuidade e poderiam ter sido construídos fantoches. Além disso, a utilização do fantocheiro poderia ter sido explorada frequentemente pela equipa educativa, com o intuito de estimular as crianças à sua utilização.

Ainda no seguimento das atividades desenvolvidas pela díade, é de realçar a importância que os instrumentos de pilotagem (quadro de presenças) que integram o Movimento da Escola Moderna Portuguesa, assumiram no desenvolvimento da prática. O quadro de presenças revelou-se bastante enriquecedor para o grupo porque permitiu trabalhar competências ao nível do Domínio da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à escrita e da Área de Formação Pessoal e Social.

Neste seguimento, tendo por base as aprendizagens realizadas no âmbito da Unidade Curricular Matemática Elementar e Materiais, as estagiárias tinham consciência que a construção do quadro de presenças é um processo moroso, realizado por etapas, de forma a proporcionar às crianças autonomia para resolver os problemas que vão surgindo. Assim, numa primeira fase optou-se por conversar com a professora responsável pela Unidade Curricular de Didática da Matemática, dando-lhe a conhecer as características do grupo de crianças e discutindo sobre qual o processo mais adequado para a elaboração e evolução do quadro de presenças. De facto, esta revelou-se uma ajuda preciosa, visto que orientou da melhor forma a díade. Através da elaboração do quadro de presenças, compreendeu-se que por vezes a ação do educador é constituída por avanços e recuos, consoante as necessidades e interesses que as crianças evidenciam.

Numa primeira fase o quadro de presenças era apenas constituído por uma folha branca (cf. fig.11), na qual todas as crianças faziam o seu registo. Contudo, observou-se que algumas crianças apresentavam dificuldade em gerir o espaço da folha. Assim, optou-se por desenhar catorze quadrados na folha (correspondente ao número de crianças do grupo) e cada uma das crianças tinha que fazer o seu registo, diariamente, num dos quadrados à sua escolha.

Após as estagiárias considerarem que as crianças já conseguiam registar a sua presença dentro dos quadrados, gerindo o espaço da folha, optaram por elaborar o quadro de presenças em papel de cenário, no qual constava as fotografias de cada criança e o nome escrito à frente. Este teve como objetivo promover o contacto das crianças com o seu nome. Contudo, visto que estas ainda não conseguem identificar as letras que compõem o seu nome, colocou-se a respetiva fotografia de cada criança, antes do nome. À frente do nome, cada criança tinha que marcar a sua presença. No entanto, através desta estratégia, observou-se que algumas crianças continuavam a

evidenciar dificuldade em gerir o espaço para marcarem as suas presenças. Deste modo, à frente das fotografias e dos nomes, optou-se por desenhar cinco quadrados (cf. fig.12) correspondentes aos cinco dias em que as crianças se encontravam na instituição e cada criança, em cada dia, tinha que fazer o seu registo num dos quadrados.

Salienta-se que, apesar de os resultados pretendidos não terem sido obtidos – chegar a um símbolo final, sendo que este foi um objetivo delineado pela d'ade em conversa com a professora da Unidade Curricular de Didática da matemática – todo o processo de evolução do quadro de presenças se revelou bastante enriquecedor para as crianças, visto que permitiu trabalhar vários domínios do saber, nomeadamente o Domínio da Matemática, da Linguagem oral e abordagem à escrita, da Expressão plástica e da Expressão motora. Além disso, foi também um processo bastante enriquecedor para as estagiárias, uma vez que tiveram oportunidade de acompanhar e adequar o processo de elaboração do quadro de presenças, consoante as dificuldades e progressos do grupo.

Um outro aspeto a salientar no desenvolvimento da ação, relaciona-se com a diferenciação pedagógica. Recuperando o que foi expresso no capítulo 1, a educação pré-escolar deve ter em conta que cada criança é possuidora de características próprias e, por isso, o educador deve fazer recurso à diferenciação pedagógica com o intuito de proporcionar oportunidade a todas as crianças de se desenvolverem.

No desenvolvimento da prática, tendo em consideração que o TO é uma criança que evidencia dificuldade ao nível da linguagem oral, foram planificadas atividades que fomentassem o desenvolvimento da linguagem oral. No entanto, deveria ter sido desenvolvido um trabalho mais individualizado com a criança em questão e apesar de a educadora não ter realizado a despistagem no presente ano, no próximo ano letivo ele deverá ser acompanhado por um terapeuta da fala. Deste modo, é de realçar o facto de o educador observar cada criança e identificar as suas dificuldades, de forma a proceder à elaboração da despistagem e a proporcionar um acompanhamento especializado às crianças. Além disso, o educador deve ainda dialogar com os pais sobre as dificuldades da criança, no sentido de promover estratégias que lhes permitam acompanhar este processo da forma mais adequada.

No seguimento da mudança de instituição, referida no capítulo 2 e explorada no seguimento do presente capítulo, optou-se por desenvolver atividades relacionadas com a Área de Formação Pessoal e Social, tendo em conta que esta era uma área considerada prioritária pela d'ade, uma vez que o grupo evidenciava várias dificuldades de desenvolvimento no âmbito da área referida, nomeadamente ao nível do saber partilhar, saber respeitar a opinião dos outros, conviver de acordo com regras e ser autónomo ao nível da justificação das suas escolhas.

Assim, as estagiárias optaram por construir um painel com as regras da sala de atividades que (cf. figuras 13 e 14), negociando com as crianças, quais as regras mais importantes na convivência na sala de atividades, visto que “as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las” (OCEPE, M.E.,1997, p. 53). Através desta atividade, a díade compreendeu a importância de escutar as crianças e aquilo que elas pensam. Além disso, após a elaboração das regras da sala de atividades, as estagiárias tiveram que ser persistentes para que as crianças cumprissem as regras estipuladas. Daqui advém, mais uma vez, a importância da sistematicidade, não só das rotinas, mas também de alguns conteúdos, de forma a que as crianças os interiorizem.

Além da elaboração do painel das regras, procedeu-se ainda à construção de colares que visavam limitar o número de crianças pelas diferentes áreas da sala (cf. fig.15), aquando dos momentos de jogo espontâneo, uma vez que se observou que a maioria das crianças se encontrava durante um período considerável de tempo, na área da garagem durante os momentos referidos. Deste modo, de forma a potenciar a exploração das restantes áreas, problematizou-se com as crianças o facto de algumas áreas estarem sempre lotadas e outras não serem utilizadas pelo grupo. Assim, em conjunto com as crianças negociou-se o limite de crianças em cada área da sala de atividades. Através desta atividade, verificou-se que crianças que raramente frequentavam a área da casinha, por exemplo, se encontravam mais vezes nesta área. Além disso, as crianças desenvolveram ainda competências ao nível da responsabilidade, na medida em que aquando dos momentos de jogo espontâneo, tinham a preocupação de colocar os colares e verificar se os colegas estavam com o colar da área em que se encontravam, advertindo-os caso isso não acontecesse.

No que diz respeito à gestão do ambiente educativo, é de salientar, como foi referido no capítulo 2 do presente relatório, a mudança de instituição que ocorreu no final do 2º período letivo. Esta mudança acarretou desvantagens, uma vez que o grupo de crianças manifestou agitação, tendo que se adaptar a novos espaços, novas pessoas (uma vez que o jardim-de-infância agora integrava a instituição do 1ºCiclo do Ensino Básico) e novos horários, quer de atividades no espaço exterior, que passaram a ser condicionadas pelo tempo de recreio dos alunos do 1º Ciclo, quer da hora de almoço. Assim, a mudança provocou uma redução das horas letivas, visto que as crianças começaram por ir almoçar às 11h30 da manhã e, posteriormente, alterou-se o horário de almoço para as 11h45. Desta forma, o tempo letivo desde a hora do lanche (10h00 às 10h30) até à hora de almoço foi reduzido, o que frequentemente condicionou a ação da díade, uma vez que algumas atividades careciam de mais tempo para serem realizadas.

No entanto, esta mudança foi aproveitada pela díade, tendo em conta a observação realizada, para iniciar o desenvolvimento de um trabalho que se prendeu com o estabelecimento de rotinas e com a organização do espaço da sala de atividades e dos recursos disponíveis na mesma, de forma a potenciar o desenvolvimento da autonomia ao nível da exploração da sala e utilização dos recursos que a integram.

Deste modo, procurou-se organizar o espaço da sala de atividades em áreas, uma vez que com foi referido no capítulo 1, através desta organização as crianças têm a possibilidade de vivenciar diferentes papéis. Além disso, “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 165). É importante referir que o facto de o espaço estar organizado em áreas de interesse, necessita que essas áreas sejam cuidadosamente pensadas, visto que algumas áreas, nomeadamente a área de Expressão plástica necessitam de se situar perto de alguns recursos indispensáveis ao seu funcionamento. Apesar de as estagiárias evidenciarem preocupações a esse nível, a orientadora cooperante não se mostrou recetiva às mesmas. Desta forma, as estagiárias consideraram que algumas alterações não foram as mais adequadas e, posteriormente deram a conhecer à orientadora cooperante as potencialidades da alteração de algumas áreas, sendo que mais tarde a mesma veio a verificar-se.

É importante mencionar que as crianças não tiveram voz ativa na organização do espaço da sala de atividades, visto que a mesma foi realizada durante a interrupção letiva da Páscoa e a orientadora cooperante não permitiu que as crianças participassem, o que, segundo a díade, teria sido uma mais-valia, visto que o grupo teria oportunidade de dar sugestões sobre a organização de um espaço que é seu, no qual se encontra diariamente.

Ainda relativamente à organização do espaço da sala de atividades, é pertinente referir que o mesmo foi sofrendo alterações ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica, de acordo com as necessidades e interesses identificados pela díade, sendo que esta é uma tarefa do educador. Quer isto dizer que o educador deve estar atento à gestão do espaço de forma a dar resposta às necessidades de desenvolvimento e aos interesses das crianças. Deste modo, após observar o interesse das crianças pelo tema dos animais e no âmbito do projeto “Temos um zoo na sala”, explorado anteriormente, optou-se por acrescentar na sala de atividades um nova área, “O cantinho da natureza”.

Além da introdução da nova área na sala, verificou-se ainda a alteração da área da leitura, visto que se observou que as crianças raramente frequentavam a área referida e esta não reunia as condições consideradas necessárias e apelativas à sua utilização. Assim, como defendem Hohmann e Weikart (2011), a área da leitura deve situar-se perto de uma zona luminosa, longe

de áreas com brincadeiras ruidosas. Desta forma, é de salientar que a área da leitura se situava perto da área de acolhimento e dos jogos (cf. fig.16), sendo uma área pouco luminosa. Assim, modificou-se a área da leitura e colocou-se a mesma junto das janelas (cf. fig.17) e junto da área do desenho, de forma a criar um clima mais calmo, onde as crianças se podem sentar e desfrutar de um momento tranquilo. É ainda de referir que, o facto de se ter alterado a área da leitura, fez com que a área da garagem tivesse que ser modificada para outro local da sala. Assim, esta foi colocada junto da área dos jogos (cf. fig. 18), sendo que a área dos jogos é também uma área ruidosa.

Fruto da mudança de instituição, surgiu ainda a possibilidade de organizar os materiais disponíveis na sala de atividades. Todas as alterações realizadas visaram promover a autonomia das crianças ao nível da utilização dos recursos disponíveis. A título de exemplo, é de referir o facto de a plasticina se encontrar dentro dos armários e não estar visível para as crianças. Assim, optou-se por colocar a mesma numa das estantes, em que as crianças tinham total autonomia para a utilizar. Além do aspeto mencionada salienta-se ainda o facto de os materiais terem sido sempre arrumados no mesmo local, com o intuito de que as crianças pudessem utilizá-los e arrumá-los sem o apoio dos adultos. Ainda relativamente aos materiais, é de realçar também a importância da qualidade e quantidade dos mesmos. Assim, é imprescindível a existência de materiais em quantidades suficientes para que o mesmo número de crianças possa estar simultaneamente a realizar a mesma atividade. Esta situação verificou-se aquando da realização de uma atividade no âmbito da Domínio da Expressão Plástica, em que não existiam pincéis suficientes para todas as crianças do grupo, condicionando assim o decorrer da atividade, uma vez que as crianças tinham que estar à espera que os colegas findassem a utilização dos pincéis. Desta forma, recuperando o que foi mencionado no capítulo 1 do presente relatório, destaca-se a importância de existirem materiais em quantidade suficiente na sala de atividades e diversificados de forma a proporcionar experiências distintas.

Através da organização do espaço, verificou-se a importância que o educador deve assumir na organização e gestão do mesmo. Assim, tendo em consideração as observações que vai realizando, este deve refletir constantemente sobre a organização do mesmo, integrando nesta organização os interesses e necessidades de desenvolvimento observados.

Além dos aspetos já mencionados, é ainda importante fazer alusão à exploração do espaço exterior da instituição, isto é, o espaço de recreio. Este espaço é também importante no desenvolvimento das crianças visto que “quando estão no exterior, as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando do interior” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 212). Desta forma, o espaço exterior e os momentos em que as crianças se encontravam

no mesmo, deveriam ter sido explorados de forma mais enriquecedora pelas estagiárias, através da realização de jogos aquando da permanência das crianças neste espaço e através do enriquecimento do mesmo, pintado os muros, tornando o espaço mais apelativo e atrativo e através da pintura de outros jogos, para além daqueles que já se encontravam pintados. Além disso, como referem as OCEPE (M.E., 1997, p. 39) “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças”. Assim, as crianças teriam a oportunidade de vivenciar outras experiências e explorar o espaço exterior.

No que diz respeito à gestão do tempo, ambicionou-se o estabelecimento de rotinas, visto que como foi referido no capítulo 1, as rotinas transmitem segurança às crianças, uma vez que possibilitam que as mesmas tenham conhecimento e antecipem os vários momentos do dia.

É de referir que, antes da mudança de instituição, o grupo não possuía rotinas rígidas. A título de exemplo, salienta-se a atividade dos peixinhos elaborada pela educadora, na qual cada criança tinha um peixe que levava para casa e no dia seguinte, quando se encontrasse na instituição e após a solicitação da educadora, tinha que o colar num barco (cf. fig. 19), de forma a que ficasse registado quem veio ao jardim-de-infância. Contudo, esta atividade não era realizada sistematicamente e acabou por ser esquecida pela educadora, que deixou de a realizar. Por este motivo, o interesse das crianças dissipou-se, tendo deixado de tomar a iniciativa de levar o peixe para casa.

Assim a d'íade procurou estabelecer rotinas com o grupo, sendo que os resultados foram evidentes. A título de exemplo, salienta-se o facto de as crianças terem conhecimento que depois de almoçarem e brincarem no espaço exterior, de seguida seria realizado o momento de higiene oral, sendo elas próprias a informar os adultos sobre a sucessão desses momentos diários. Ainda referindo as rotinas, salienta-se o carácter sistemático que estas devem assumir, uma vez que as rotinas que são realizadas apenas periodicamente não surtem qualquer efeito nas crianças, isto é não são compreendidas pelas crianças. Note-se como exemplo a situação do momento de higiene oral, se este não fosse um momento sistemático, as crianças não compreenderiam a sua importância e não adquiririam a noção de que deve ser um momento realizado diariamente.

Na gestão do ambiente educativo, salientam-se ainda as interações estabelecidas entre os diferentes intervenientes do processo educativo.

No que concerne às interações estabelecidas pelas crianças, estas condicionam a forma como as mesmas veem o mundo. Assim, “se as suas interações diárias são basicamente positivas, as crianças têm probabilidades de formar uma imagem do mundo como um lugar de apoio e de possibilidades. Se (...) são essencialmente negativas, as crianças (...) [poderão

construir] uma imagem do mundo como um lugar de perigo” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 574). Deste modo, durante o desenvolvimento da prática ambicionou-se criar a vivência de regras democráticas nas interações que se estabeleceram entre as crianças. Como já foi explanado anteriormente, as crianças evidenciavam dificuldades em partilhar os materiais e os brinquedos e em respeitar a opinião do outro, sendo que, muitas vezes, o facto de existir discórdia entre os elementos do grupo gerou situações de conflito. Como é defendido pelo modelo curricular de Reggio Emilia “o conflito transforma as relações com os pares através da oposição, da negociação, da escuta do ponto de vista do outro, (...), que são elementos essenciais da democracia” (Rinaldi, 1998, citado por Lino, 2007, p. 103). Desta forma, as situações de conflito foram resolvidas através do diálogo e da negociação.

Além disso, ocorreram situações em que as crianças tiveram que tomar decisões e em grupo chegar a um consenso sobre determinado aspeto. A título de exemplo, é de referir a escolha do nome para os animais que integraram “O cantinho da natureza”. Na situação referida, estabeleceu-se um diálogo com as crianças escutando as suas sugestões sobre o nome que queriam atribuir aos animais e, posteriormente, realizaram-se votações de forma a que as crianças compreendessem que as decisões em grande grupo devem ser tomadas através da via democrática, evitando-se assim situações de conflito.

Ainda ao nível das interações estabelecidas entre as crianças, é ainda de mencionar o facto de se encontrar integrada no grupo uma criança de religião Muçulmana (a H), sendo que a mesma apenas integrou o grupo no início do 2º período letivo. Durante o período de estágio observaram-se situações em que algumas crianças do grupo (o RA e o P.M) se recusaram a dar a mão ou estabelecer qualquer tipo de interação com a H. Com o intuito de criar uma aproximação entre os elementos referidos, procurou-se constantemente proporcionar momentos de interação entre os mesmos. Contudo, deveria ter sido realizado um trabalho mais aprofundado em relação a este aspeto. Assim, poderiam ter sido propostas atividades de exploração da cultura da H, de forma a que os restantes elementos tivessem oportunidade de a conhecer.

No desenvolvimento do estágio salienta-se ainda a integração de novas crianças no grupo, sendo que a M integrou o grupo após o período das interrupções letivas da Páscoa e o RO integrou o grupo apenas no mês de junho. Ora, estas ocorrências requerem que os elementos da equipa educativa exerçam um esforço para que as crianças se adaptem ao grupo e para que o grupo se adapte aos novos elementos. Deste modo, adotaram-se estratégias de forma a facilitar a integração dos novos elementos, como a realização de jogos de socialização. A título de exemplo, salienta-se o jogo elaborado aquando da integração do RO no grupo. O jogo consistia no seguinte: colocaram-se as fotografias das crianças num saco e o RO tinha que retirar uma a

uma, todas as fotografias; à medida que as retirava, a criança que constasse na fotografia tinha que se apresentar, com o auxílio da orientadora cooperante; no final o RO também teve que se apresentar ao grupo. Deste modo, promoveu-se o conhecimento do RO sobre as restantes crianças do grupo.

Além das interações estabelecidas entre as crianças, são ainda de destacar as interações estabelecidas entre as estagiárias e o grupo de crianças. Desde o início do estágio que se ambicionou criar um clima de apoio, em que as crianças se sentissem seguras e confiantes, uma vez que “a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças” (OCEPE, M.E, 1997, p. 35). Desta forma, adotou-se uma postura fomentadora do desenvolvimento das crianças, escutando as suas preocupações e receios, incentivando-as para a superação de obstáculos e felicitando-as nas suas conquistas. De facto, os laços que se estabelecem com as crianças são fatores importantes no seu desenvolvimento pessoal e social, nomeadamente na conquista de autonomia, independência e na exploração das relações afetivas e sociais que estabelecem com os outros (Oliveira-Formosinho, 2007).

Além dos aspetos mencionados, procurou-se promover a participação e envolvimento das famílias no desenvolvimento do estágio, visto que como foi referido no capítulo 1, a participação das famílias na “vida” da sala de atividades auxilia o processo de desenvolvimento das crianças, sendo que educadores e familiares devem unir esforços em prole de proporcionar as condições de desenvolvimento favoráveis à realização de aprendizagens. Além disso, como está patente nas OCEPE (M.E., 1997, p. 45) “a colaboração dos pais (...), o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem”. Deste modo, ambicionou-se ao longo do desenvolvimento da prática envolver as famílias nas atividades desenvolvidas, como por exemplo, no desenvolvimento do projeto “Temos um zoo na sala”, as estagiárias escreveram um recado aos pais, no qual solicitavam a sua participação no projeto através da realização de pesquisas, em conjunto com os seus educandos, sobre um animal escolhido pelas crianças. Contudo, a participação das famílias ficou aquém das expectativas, uma vez que apenas três crianças realizaram a pesquisa com os familiares e apresentaram-na aos colegas. Importa ainda referir que, ao nível da comunicação, a relação com a família poderia ter sido mais explorada, nomeadamente através do diálogo sobre a evolução das crianças, uma vez que, como foi explanado no capítulo 1 do presente relatório, é importante partilhar com os pais informação relativa às crianças, uma vez que esta partilha permite um conhecimento mais aprofundado de cada criança.

Ainda relativamente à organização e gestão do ambiente educativo, destaca-se a preocupação de organizar o grupo na realização das diferentes atividades, tendo em conta que, as diferentes formas de organizar o grupo de crianças proporcionam experiências de aprendizagem distintas, sendo que todas evidenciam vantagens. Assim, algumas atividades requeriam a reunião em grande grupo, como por exemplo, os momentos de acolhimento. Estes momentos foram enriquecedores a vários níveis, entre os quais o facto de possibilitarem que todas as crianças tivessem oportunidade de dialogar e expor as suas vivências.

Criaram-se ainda situações em pequenos grupos, sendo que na maiorias dos casos, estas aconteciam devido ao condicionamento causado pelo espaço, como por exemplo, o facto de na área do desenho apenas existirem cadeiras para oito crianças. Contudo, note-se que em algumas atividades a organização em pequenos grupos foi propositada. A título de exemplo, é de mencionar a elaboração de colares e consequente distribuição das crianças pelas diferentes áreas de interesse que integravam a sala de atividades.

Além da organização em grande grupo e em pequenos grupos, importa ainda referir o trabalho individualizado realizado em algumas situações como a construção de puzzles e no desenvolvimento do projeto “Temos um zoo na sala”, referido e explanado anteriormente. De facto, esta organização permitiu observar aprofundadamente algumas competências das crianças, que aquando dos momentos em grande e pequeno grupo não são perceptíveis. A título de exemplo, é de referir que o RI nos momentos em grande grupo evidencia alguma timidez em estabelecer diálogos e individualmente mostrou à vontade no estabelecimento de diálogos.

Findada a análise sobre o domínio da ação, importa ainda falar na reflexão e avaliação.

Neste seguimento, salienta-se a importância da reflexão no desenvolvimento da prática, visto que como é referido no capítulo 1, é através desta que os docentes modificam as suas práticas em prole do aperfeiçoamento das mesmas. No entanto, é de realçar que a reflexão é importante não só na formação de docentes, mas também no decorrer de toda a carreira docente, uma vez que esta constitui uma forma de o docente analisar as suas práticas e adotar estratégias de melhoramento das mesmas, com vista a desenvolver práticas de qualidade. Assim, no desenvolvimento da prática existiram momentos de reflexão na ação, como por exemplo, na exploração de uma música relacionada com a primavera. A díade, inicialmente optou por apenas cantar a música, o que não motivou completamente as crianças para a exploração da canção. No entanto, através da reflexão na ação, as estagiárias alteraram a estratégia utilizada e associaram gestos à música. Desta forma, o grupo demonstrou maior motivação pela exploração da canção.

Existiram ainda momentos de reflexão sobre a ação. A título de exemplo é de salientar o facto de, durante o desenvolvimento do projeto “Temos um zoo na sala” as estagiárias

recorrerem a vídeos para apresentarem alguns animais. No entanto, refletindo após a ação a díade optou por, em vez de mostrar os vídeos às crianças, levar determinados animais para a sala de atividades, tais como um coelho (cf. fig.20), um grilo e uma joaninha.

Verificaram-se ainda, ao longo do desenvolvimento da prática, momentos de reflexão sobre a reflexão na ação, nomeadamente aquando das reuniões de reflexão semanais.

Neste sentido, é pertinente abordar as reuniões de reflexão realizadas em tríade pedagógica. Aquando da realização das mesmas, a orientadora cooperante limitava-se a mencionar se determinada atividade correu bem ou mal. No entanto, as estagiárias ambicionavam que esta evidenciasse um olhar mais crítico sobre as atividades desenvolvidas, nomeadamente os aspetos a melhorar na postura das estagiárias, e se as estratégias e recursos foram adequados. Desta forma, a díade optou por nos momentos de reflexão questionar a orientadora cooperante com o intuito de a conduzir a uma reflexão mais aprofundada sobre as atividades desenvolvidas. Apesar do obstáculo mencionado, as reuniões de reflexão permitiram a convergência de olhares e opiniões diferentes sobre o desenvolvimento da prática, em prole da evolução da mesma tendo um contributo importante no desenvolvimento da prática, na medida em que permitiram que as estagiárias alargassem o seu olhar crítico, adotassem uma postura indagadora sobre a prática e desenvolvessem competências ao nível da reflexão, não só ao nível individual, mas também ao nível do trabalho desenvolvido pelo par e pela orientadora cooperante.

Uma outra ação que integra o processo educativo prende-se com a avaliação do processo de desenvolvimento das crianças e dos resultados obtidos através da realização das atividades desenvolvidas.

No decorrer do estágio, a avaliação foi semanal e decorreu essencialmente através do preenchimento na grelha de planificação, no espaço destinado aos resultados de aprendizagem evidenciados. Além disso, a avaliação foi realizada também através da observação e da reflexão, visto que partindo das situações observadas, as estagiárias refletiram sobre as mesmas, de forma a compreender quais os progressos realizados pelas crianças e quais as competências que ainda necessitavam de desenvolver. Contudo, é de referir que não foi construída nenhuma grelha de avaliação do grupo, nem grelhas individuais. No entanto, salienta-se o facto de a construção das mesmas ser uma mais-valia no desenvolvimento da prática porque permitem que o educador possua uma fonte segura sobre o processo de desenvolvimento das crianças.

Em síntese dos assuntos abordados, é fulcral salientar a importância do contexto pedagógico na formação de educadores de infância. O estágio permitiu que fossem desenvolvidas competências que são essenciais no desenvolvimento da prática. Compreendeu-se,

ainda, a relação entre a teoria e prática, visto que as ações desenvolvidas pelo educador devem ser fundamentadas pelos pressupostos teóricos e legais, de forma a que sejam criadas as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças.

## **CAPÍTULO 4. REFLEXÃO FINAL**

O período de estágio na educação pré-escolar constituiu uma mais-valia e o cerne do processo de formação dos mestrandos, visto que possibilitou o desenvolvimento de uma prática em contexto pedagógico, tendo em consideração tudo aquilo que ele envolve, isto é, um grupo de crianças com as suas potencialidades e dificuldades; a gestão dos elementos que integram o ambiente educativo de uma sala de atividades; e as dinâmicas de funcionamento de um jardim-de-infância.

A prática pedagógica teve como objetivo primordial promover a construção dos saberes profissionais e o desenvolvimento das competências delineadas no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada, como já foi referido anteriormente.

Neste sentido, recorreu-se à mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais, na medida em que se procurou que todas as iniciativas levadas a cabo em contexto pedagógico, fossem sustentadas pelos saberes adquiridos nas unidades curriculares do curso e no estudo autónomo realizado pela mestranda. Assim, é importante referir a relevância que as competências e conhecimentos adquiridos em unidades curriculares transatas, assumiram no desenvolvimento da prática, uma vez que permitiram fundamentar e enriquecer de forma mais completa a ação desenvolvida.

O período de desenvolvimento da prática, possibilitou ainda a aquisição de uma postura reflexiva e investigativa, através da utilização da metodologia de investigação-ação e de algumas estratégias formativas, nomeadamente o diário de formação, as narrativas colaborativas e as reuniões de planificação e reflexão. A metodologia referida revelou-se bastante enriquecedora no âmbito da construção dos saberes profissionais, tendo sido compreendida a importância, na carreira docente, dos diferentes processos que a integram. Deste modo, compreendeu-se que a observação, planificação, ação e reflexão são indispensáveis no desenvolvimento da prática, sendo que o educador deve procurar melhorar progressivamente em cada um dos processos referidos.

Além das competências já mencionadas, destaca-se ainda a evolução da capacidade de saber pensar e agir no contexto educativo, com vista a dar resposta aos atores que o integram. Neste sentido, salienta-se o facto de as atividades terem sido necessariamente adequadas ao grupo de crianças em questão, para despertar nele a curiosidade, a motivação e predisposição para a aprendizagem. Ora, a adequação das atividades apenas é passível de ser concretizada, se as atividades forem fundamentadas com o processo de observação e reflexão, que como já foi referido, são dois elementos imprescindíveis do processo educativo e que promovem o desenvolvimento de uma prática investigativa e reflexiva. É ainda importante referir que na

planificação das atividades, as estagiárias procuraram sempre diversificar as estratégias, de forma a proporcionar momentos de aprendizagem distintos.

É ainda de destacar o desenvolvimento da capacidade de dar resposta aos imprevistos que surgiram no decorrer da ação, que muitas vezes se revelaram condicionantes do desenvolvimento da mesma. Deste modo, optou-se por integrar na planificação as atividades que as crianças sugeriam, para que aqueles momentos se tornassem mais ricos e não apenas momentos de lazer. Contudo, a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, poderia ter sido mais explorada pela díade, procurando dar resposta aos diferentes atores que se encontravam em contexto pedagógico.

Compreendeu-se, ainda, a importância de gerir o ambiente educativo, não apenas por uma questão estética, mas por uma questão de este ser fundamental no processo de aprendizagem. Ao longo do estágio, sucedeu uma busca constante pela gestão mais adequada do ambiente educativo em todas as dimensões que o integram, sendo que esta é uma função do educador.

No desenvolvimento da prática, são ainda de referir os adjuvantes e os constrangimentos que se revelaram como mote para a realização de aprendizagens. Neste sentido salienta-se o facto de a prática pedagógica ter sido desenvolvida em tríade pedagógica, como já foi referido anteriormente, o que permitiu a convergência de diferentes perspetivas sobre o trabalho realizado, desenvolvendo a capacidade dos mestrados trabalharem em equipa e enriquecendo o processo de desenvolvimento da prática. As estratégias formativas utilizadas também se revelaram uma mais-valia ao longo de todo o processo de desenvolvimento da prática, como já foi explanando anteriormente. Assim, é destacar a contribuição do acompanhamento da supervisora, que procurou constantemente levar as estagiárias a refletir sobre as questões que emergiam da prática.

O facto de os mestrados terem a possibilidade de observarem a prática desenvolvida por um educador de infância é também um aspeto a destacar. Deste modo, criou-se a oportunidade de os mestrados construírem a sua prática com base na prática observada, aprendendo com um profissional de educação mais experiente.

Além dos aspetos positivos supramencionados, coexistiram alguns constrangimentos que dificultaram o desenvolvimento das ações. Assim, salienta-se a duração do período de estágio, sendo que o mesmo teve a duração de apenas cerca de quatro meses e o início da prática aconteceu a meio do 2º período letivo. Seria enriquecedor para os mestrados terem a oportunidade de acompanhar o percurso de um grupo de crianças desde o início do ano letivo, de forma a acompanhar a sua evolução até ao final do ano letivo. Além disso, como o período de estágio foi reduzido e devido à mudança de instituição que ocorreu a meio do ano, existiu

primeiramente um período de adaptação ao grupo e à instituição e, posteriormente sucedeu um outro período de adaptação a uma outra instituição, sendo que no final existiu a sensação de algo inacabado. No entanto, como foi referido no capítulo anterior, a mudança foi encarada como um momento enriquecedor em alguns aspetos, como na organização do espaço, e no final revelou-se um momento de aprendizagem para a díade.

Além do aspeto mencionado, é ainda importante realçar o facto de o grupo de crianças, inicialmente, não possuir Projeto Curricular de Grupo, o que de certa forma dificultou a ação das estagiárias, que planificaram as atividades sem que estas tivessem articuladas com os objetivos traçados no PCG.

É ainda de salientar a ausência da participação da família na realização de atividades, sendo que quando esta foi solicitada, poucos pais ou outros familiares participaram. Desta forma, é necessário ter em consideração que, apesar da família ser um importante fator no desenvolvimento da prática, por vezes, a colaboração ambicionada com as mesmas ficou aquém do desejado, talvez devido ao contexto social em que as mesmas habitam.

Em suma, o período de estágio constituiu, assim, uma etapa na qual a mestranda compreendeu, através de todas as situações vivenciadas em contexto pedagógico, as exigências da prática profissional, construindo os seus saberes profissionais e pessoais. O estágio revela-se, desta forma, como um contexto privilegiado para a formação de educadores de infância, porque permite que os mestrandos assumam o papel do educador, realizando as funções deste e desenvolvam a sua prática, sempre com o objetivo de criar um contexto pedagógico “facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (OCEPE, M.E., 1997, p.31). O período de estágio é, assim, a primeira etapa da carreira docente, numa perspetiva de formação ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução á teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- COLL, C., MARTIN, E., MAURI, T. MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I., e ZABALA, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- DIOGO, F. (s.d). *Desenvolvimento curricular- manual para a formação de professores da República de Angola*. Cap. III
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- HOHMANN, M., & WEIKART, D. (1995). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LALANDA, M. C. e ABRANTES, M.M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey in I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto editora, pp., 41 a 61.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma prática de participação*. Porto: Porto Editora (3.ª Ed.).
- OLIVEIRA, I. e SERRAZINA, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, pp., 1 a 13.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

- 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*. Porto: Areal Editores, pp., 43 a 55.
- ZABALZA, M. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

### **Documentos legais e outros documentos**

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). Lei-quadro da educação pré-escolar, nº 5, de 10 de Fevereiro. Publicado no D.R. nº 34, I Série – A, de 10 de Fevereiro de 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto: Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (anexo n.º 1).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- UNICEF. Convenção dos direitos das crianças (1990).

### **Webgrafia**

- Blogue de Carla Mais de Almeida. Site consultado em 15 de Maio de 2012. Disponível em : <http://ojardimassombrado.blogspot.pt/>

## **ANEXOS**