

Orientação

AGRADECIMENTOS

O percurso que se pretende demonstrar a partir deste relatório foi apenas o início de uma etapa que será com certeza repleta de dissabores e obstáculos. Foram vários os sentimentos que este pequenino trajeto me despoletou, uns de inquietação, outros mesmo de aflição face às dificuldades que foram sendo sentidas, mas muitos foram de alegria. No entanto, a minha força e a vontade incondicional de querer crescer enquanto pessoa e profissional nunca me fizeram dar um passo atrás apesar de, por vezes, ter olhado de soslaio. Este é o momento para agradecer a todos aqueles/as que se cruzaram neste meu caminho e que de forma mais ou menos direta me ajudaram a superar barreiras.

A todos os professores e professoras que passaram pela minha vida académica e que partilharam comigo conhecimentos e experiências e se mostraram sempre disponíveis para as minhas constantes dúvidas e inquietações, em especial à Professora Deolinda Ribeiro e à Professora Fátima Guimarães por todas as chamadas de atenção, conselhos e incentivos.

À minha família pelo apoio financeiro e pela compreensão face às minhas ausências.

Ao meu amor por existir na minha vida à 23 anos e por me aturar incansavelmente, quase sem reclamações.

À minha companheira de guerra, Silvana, por todas as longas horas que dispusemos uma para a outra para partilhar frustrações, incertezas, dúvidas, sentimentos e, principalmente, pela amizade que nos une.

À Carina e à Mena pela paciência, pela abertura de espírito, pelas alegrias partilhadas e pela amizade. Obrigada por me terem deixado fazer parte do vosso dia-a-dia.

Ao *B, F, G, M, Rd, Rf, Rg, St, Y* e à *A, L, Rt, Sf, T* por toda a energia contagiante que partilharam comigo que tantas vezes me fizeram recarregar as baterias, por todos os momentos que me fizeram feliz, pelos vossos sorrisos que me fazem acreditar nesta profissão e por todas as recordações que ficaram no meu coração.

RESUMO

Este Relatório de Estágio de Qualificação Profissional situa-se no contexto da Educação Pré-Escolar e tem como propósito revelar o trabalho desenvolvido pela mestranda, bem como as aprendizagens efetuadas, no âmbito da sua prática pedagógica no Centro Social da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda, na freguesia de Lordelo do Ouro, com um grupo de crianças de um e dois anos de idade ao longo de um semestre.

As competências profissionais foram desenvolvidas numa perspetiva de construção colaborativa que envolveu todos os atores do processo de formação profissional, sendo eles a orientadora cooperante, a diáde pedagógica e a supervisora da escola de formação. A colaboração entre estes atores visou a construção de um perfil profissional que promoveu o desenvolvimento das competências socioprofissionais e pessoais, de forma fundamentada, reflexiva, integrada e autonomizante, à luz do princípio da formação ao longo da vida que encara a educação como um processo infinito de aperfeiçoamentos contínuos, procurando a excelência da ação que se desenvolve.

Toda a prática profissional foi sustentada na metodologia de investigação-ação que se desenrolou a partir de um olhar atento da realidade e de uma atitude de permanente questionamento sobre a mesma. Assim, a mestranda envolveu-se numa prática pedagógica reflexiva e investigativa, que proporcionou o desenvolvimento de atitudes indagadoras e críticas, a partir da problematização da ação.

A adoção de uma prática reflexiva permitiu uma investigação sistemática sobre a ação e através da sua interpretação foi possível compreendê-la e exercer adaptações que permitiram uma flexibilização na tomada de opções em prol do grupo. A fundamentação de todo o processo só foi possível através do recurso a pressupostos teóricos e legais de relevo que ofereceram oportunidades de aprendizagem integradas e integradoras, pautadas por uma atuação na zona de desenvolvimento proximal das crianças, contribuindo para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: creche; metodologia de investigação-ação: desenvolvimento pessoal e profissional; inovação pedagógica.

Abstract

This Internship Report of Professional Qualification, set in the context of pre-school education has the purpose to reveal the work of the graduate student and the learning obtained in the context of her practice at Centro Social da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda, in the parish of Lordelo do Ouro, with a group of children between one and two years of age over a semester.

Professional skills were developed in a perspective of collaborative construction involving all actors in the educational process, namely the cooperative guiding, the pedagogic dyad and the supervisor of the training school. The collaboration between these actors aimed for the building of a professional profile that promoted the development of socio-professional and personal skills, in a reasoned, reflective, integrated and autonomous way in the light of the principle of lifelong education, which sees education as an endless process of continuous improvements, looking for excellence of the action that unfolds.

All professional practice was sustained in the action-research methodology that unfolded from a close look at the reality and an attitude of constant questioning about the same. Therefore, the graduate student involved herself in a reflective and investigative teaching practice, which enabled the development of inquiring attitudes and criticisms from the questioning of the action.

Adopting a reflective practice allowed a systematic investigation of the actions and through its interpretation was possible to understand and exercise adaptations that allowed greater flexibility in making choices on behalf of the group. The basis of the whole process was only possible through the use of theoretical assumptions and prominent legal references that offered learning opportunities integrated and inclusive, guided by a performance in the zone of proximal development of the children, contributing for the quality of education.

Keywords: childcare; action-research methodology; personal and professional development; pedagogical innovation

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS	XI
LISTA DE ABREVIACÕES	XV
LISTA DE ANEXOS	XVII
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL	3
1.1. Os pilares da educação e a nova conceção de criança	3
1.2. Direitos das crianças	4
1.3. Legislação sobre o sistema educativo português	5
1.4. Legislação sobre as instituições privadas de solidariedade social	11
1.5. Desenvolvimento cognitivo, motor e psicossocial nos três primeiros anos de vida	12
1.6. Duas formas de pedagogia: transmissiva e de participação	14
1.7. Modelos pedagógicos	16
1.7.1. <i>Reggio Emilia</i>	16
1.7.2. <i>High-Scope</i>	19
1.7.3. Movimento da Escola Moderna	20
1.8. Pedagogia de Projeto	22
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	25
2.1. Abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo	25
2.2. Contextualização do contexto socioeconómico e cultural	25
2.3. Natureza da tutela do centro educativo e respostas sociais	26

2.4. Recursos físicos, humanos e financeiros	27
2.5. Documentos orientadores da ação educativa do Centro Social	28
2.6. Caracterização do grupo de crianças	29
2.7. Organização do ambiente educativo	30
2.8. O educador e o processo de investigação-ação	33
 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	 39
3.1. Observação do processo educativo	39
3.2. Planificação das atividades pedagógicas	41
3.3. Ação educativa	43
3.3.1. Organização do espaço e dos materiais	43
3.3.2. Organização das rotinas diárias e das interações facilitadoras entre adulto-criança	50
3.3.3. Interação com as famílias	55
3.3.4. Interação com outros elementos da comunidade educativa	57
3.4. Processo de avaliação e de reflexão	59
 REFLEXÃO FINAL	 63
 REFERÊNCIAS	 67
Bibliografia	67
Legislação e outros documentos consultados	72
 ANEXOS	 75
Tipo A	75
Tipo B	139

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triangulação Praxiológica

Figura 2 – Área da manta

Figura 3 – Área da biblioteca

Figura 4 – Área dos jogos

Figura 5 – Área da casinha

Figura 6 – Área da música

Figura 7 - Castanholas

Figura 8 - Tambor

Figura 9 - Xilofone

Figura 10 - Bateria

Figura 11 - Pandeireta

Figura 12 – Reco-reco

Figura 13 – Paus de chuva

Figura 14 – Viola

Figura 15 – Cruzeta musical

Figura 16 – Bate-bolas

Figura 17 – Tampinhas musicais

Figura 18 – Garrafas musicais

Figura 19 – Pequeno grupo a explorar autonomamente uma das caixinhas do sentir (28-05-2014)

Figura 20 – Pequeno grupo a explorar os materiais de diferentes texturas (28-05-2014)

Figura 21 – Organização do grupo no ginásio (07-03-2014)

Figura 22 – *A* com o reco-reco e *Y* com a bateria (07-03-2014)

Figura 23 – *M* com as tampinhas musicais (07-03-2014)

Figura 24 – *T* com a cruzeta musical e *R* com o pau de chuva (07-03-2014)

Figura 25 – *B* com o xilofone (07-03-2014)

Figura 26 – *F* com a pandeireta (07-03-2014)

Figura 27 – Localização das áreas no Inverno

Figura 28 – Localização das áreas no Verão

Figura 29 – *Sf* com coroa de rei (27-02-2014)

Figura 30 – *T* com nariz de pinóquio (27-02-2014)

Figura 31 – *A* com asas e orelhas de fada (27-02-2014)

Figura 32 – *M* com a lâmpada mágica (27-02-2014)

Figura 33 – *A* com pala, lenço e gancho de pirata (27-02-2014)

Figura 34 – *T* com vassoura, peruca, chapéu e nariz de bruxa (27-02-2014)

Figura 35 – *L* com chupeta e biberon de bebé (27-02-2014)

Figura 36 – *Rd* com chapéu, nariz e laço de palhaço (27-02-2014)

Figura 37 – *Y* com avental e vassoura de empregada da limpeza (27-02-2014)

Figura 38 – *Rg* com chapéu de porco (27-02-2014)

Figura 39 – *B* com penas de índio (27-02-2014)

Figura 40 – *G* com sombrinha chinesa (27-02-2014)

Figura 41 – *F* com chapéu de gato (27-02-2014)

Figura 42 – *Rt* com osso e nariz de cão (27-02-2014)

Figura 43 – Estagiária a dinamizar a exploração do livro “A Minha Mãe” (23-04-2014)

Figura 44 – Jogo com as ilustrações do livro “A Minha Mãe” (23-04-2014)

Figura 45 – *Rf* a mostrar uma das ilustrações aos colegas (23-04-2014)

Figura 46 – *St* a observar as ilustrações do livro (23-04-2014)

Figura 47 – *A* a fazer corresponder uma parte da ilustração ao seu todo (23-04-2014)

Figura 48 – *Rg* a fazer corresponder uma parte da ilustração ao seu todo (23-04-2014)

Figura 49 – Boneca/mãe da sala sem intervenção das crianças (23-04-2014)

Figura 50 – *B* e *A* a carimbar o vestido da boneca/mãe (23-04-2014)

Figura 51 – *Y* e *Rg* a carimbar o vestido da boneca/mãe (23-04-2014)

Figura 52 – *Sf* a carimbar o vestido da boneca/mãe (23-04-2014)

Figura 53 – Carimbos de flores feitos em diversos materiais (23-04-2014)

Figura 54 – Flores naturais para carimbar o vestido (23-04-2014)

Figura 55 – Vestido decorado pelas crianças através da técnica da carimbagem (24-04-2014)

Figura 56 – *Y* a moldar e a pintar bolas de algodão para o cabelo da boneca/mãe (24-04-2014)

Figura 57 – Bolinhas para o cabelo da boneca/mãe (24-04-2014)

Figura 58 – Boneca/mãe da sala finalizada (30-04-2014)

Figura 59 – Jogo dos Palhaços (26-02-2014)

Figura 60 – Estagiária a dinamizar o Jogo dos Palhaços com as crianças (26-02-2014)

Figura 61 – *L* a completar o Jogo dos Palhaços (26-02-2014)

Figura 62 – *T* a escolher o palhaço correto (26-02-2014)

Figura 63 – *Rd* a explorar a caixa rosa (26-02-2014)

Figura 64 – *Rg* a tentar tirar uma bola de dentro de uma caixa (26-02-2014)

Figura 65 – *Rt* a brincar com o Jogo das Argolas (28-03-2014)

Figura 66 – Puzzle em feltro com formato de flor – 7 peças (28-03-2014)

Figura 67 – Puzzle em feltro com formato de urso – 4 peças (28-03-2014)

Figura 68 – Puzzle em carpete com formato de esquilo – 6 peças (28-03-2014)

Figura 69 – Puzzle da sininho em k-line – 18 peças (28-03-2014)

Figura 70 – Puzzle *Winnie the Pooh* em k-line – 12 peças (28-03-2014)

Figura 71 – Puzzle dos pássaros em contraplacado – 6 peças (28-03-2014)

Figura 72 - Puzzle do coelho em contraplacado – 8 peças (28-03-2014)

Figura 73 – Puzzle do cão em contraplacado – 10 peças (28-03-2014)

Figura 74 – Capa do livro “Elmer e o Arco-Íris” construído pela estagiária (11-06-2014)

Figura 75 – Exemplo de uma página do livro “Elmer e o Arco-Íris” (11-06-2014)

Figura 76 – Contracapa do livro “Elmer e o Arco-Íris” (11-06-2014)

Figura 77 – Estagiária a dinamizar a atividade do Elmer (11-06-2014)

Figura 78 – Estagiária a ensinar a canção do elefante a partir do seu registo gráfico (11-06-2014)

Figura 79 – Crianças a colar os quadradinhos na tela com o arco-íris (11-06-2014)

Figura 80 – Tela com o arco-íris (12-06-2014)

Figura 81 – *G* a decorar a sua máscara de elefante (12-06-2014)

Figura 82 – *St* a decorar a sua máscara de elefante (12-06-2014)

Figura 83 – *Rd* a decorar a sua máscara de elefante (12-06-2014)

Figura 84 – Máscaras decoradas pelas crianças (12-06-2014)

Figura 85 – Rabos de elefante (12-06-2014)

Figura 86 – *A* com a sua máscara de elefante (12-06-2014)

Figura 87 – *T* com a sua máscara de elefante (12-06-2014)

Figura 88 – Carimbos em esponja (13-06-2014)

Figura 89 – Tecido para a prenda do pai carimbado (13-06-2014)

Figura 90 – Jogo dos Arcos realizado com os pais das crianças (19-03-2014)

Figura 91 – Jogo da Raposa realizado com os pais das crianças (19-03-2014)

Figura 92 – Prenda oferecida aos pais (19-03-2014)

Figura 93 – Pai do *G* e da *Rt* a receber a prenda do Dia do Pai (19-03-2014)

Figura 94 – Pai do *B* a receber a prenda do Dia do Pai (19-03-2014)

Figura 95 – *Rf* a pintar o suporte de velas para a mãe (30-04-2014)

Figura 96 – *Rt* a colocar purpurinas no suporte para a mãe (30-04-2014)

Figura 97 – *St* a mostrar a prenda para a mãe (30-04-2014)

Figura 98 – Prenda para a mãe (05-05-2014)

Figura 99 – Circuito com obstáculos que mãe e filhos realizaram (05-05-2014)

Figura 100 – Bolso da mímica com as respetivas categorias (05-05-2014)

Figura 101 – Bolso da dança com as respetivas categorias (05-05-2014)

Figura 102 – Crianças e mães a dançar (05-05-2014)

Figura 103 – A a entregar a prenda à mãe (05-05-2014)

Figura 104 – Rg a colocar o ovo na caixa correta no jogo da “Caça ao Tesouro” (10-04-2014)

Figura 105 – B a fazer corresponder a cor da face do dado com o círculo (10-04-2014)

Figura 106 – Crianças no Parque de Serralves (13-06-2014)

Figura 107 – Piquenique no Parque da Pasteleira (13-06-2014)

Figura 108 – Patelas de diferentes cores e tamanhos (30-05-2014)

Figura 109 – Arcos para atirar as patelas (30-05-2014)

Figura 110 – Crianças a procurar a cor das patelas do seu grupo (30-05-2014)

LISTA DE ABREVIACÕES

ADILLO – Agência de Desenvolvimento Integrado de Lordelo do Ouro

Art. – Artigo

Cap. – Capítulo

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

COR – *Child Observation Record*

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

ELI – Equipas Locais de Intervenção

EMAT – Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais

Fig. – Figura

IPSS – Instituição Privada de Solidariedade Social

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCC – Projeto Curricular de Centro

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PDI – Planos de Desenvolvimento Individual

PEC – Projeto Educativo de Centro

PPC – Projeto Pedagógico de Creche

RSI - Rendimento Social de Inserção

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

LISTA DE ANEXOS

Anexos Tipo A

Anexo A1 – Estatutos do Centro Social

Anexo A2 – Regulamento interno do Centro Social

Anexo A3 – Recursos físicos do Centro Social

Anexo A4 – Planta da instituição

Anexo A5 – Recursos humanos do Centro Social

Anexo A6 - Estratégias e atividades para o desenvolvimento do PCC no eixo das crianças/jovens

Anexo A7 - Estratégias e atividades para o desenvolvimento do PCC no eixo das famílias

Anexo A8 - Estratégias e atividades para o desenvolvimento do PCC no eixo da equipa/organização

Anexo A9 - Estratégias e atividades para o desenvolvimento do PCC no eixo da comunidade

Anexo A10 – Rotinas Diárias

Anexo A11 – Exemplo de uma planificação semanal (9 a 13 de junho)

Anexo A12 – Exemplo de um guião de pré-observação (11 de junho)

Anexo A13 – Narrativa colaborativa de junho

Anexo A14 – Registos de observação das primeiras semanas de estágio a partir da ferramenta COR

Anexo A15 – Narrativa colaborativa de abril

Anexo A16 – Principais competências desenvolvidas pelo grupo ao longo do período de estágio

Anexo A17 – Avaliação intermédia dos processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada (15-05-2014)

Anexo A18 - Avaliação final dos processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada (18-06-2014)

Anexos Tipo B

Anexo B1 – Áreas de interesse da sala de atividades

Anexo B2 – Instrumentos musicais não convencionais

Anexo B3 – Exploração das caixinhas do sentir

Anexo B4 – Atividade de identificar e tocar instrumentos musicais a partir de uma apresentação em *PowerPoint*

Anexo B5 – Localização das áreas de interesse

Anexo B6 – Acessórios de carnaval

Anexo B7 – Atividade de exploração do livro “A Minha Mãe” de Anthony Brown

Anexo B8 – Atividades de decoração da boneca/mãe da sala

Anexo B9 – Jogos construídos pela díade para enriquecer a área dos jogos

Anexo B10 – Atividade no âmbito do PPC – Projeto Elmer

Anexo B11 – Dia do Pai

Anexo B12 – Dia da Mãe

Anexo B13 – Atividades em intercâmbio com a sala dos 2 anos

Anexo B 14 – Diário de formação da prática

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se na avaliação da unidade curricular (UC) Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar e pretende analisar o quadro concetual e metodológico que sustentou as ações da mestranda na prática pedagógica que ocorreu no Centro Social da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda, na valência de creche, com um grupo misto etariamente constituído por catorze crianças. O período de estágio perpez um total de 210 horas, de quarta a sexta-feira desde o dia 19 de fevereiro até ao dia 13 de junho.

A experiência em contexto educativo foi ainda complementada com 45 horas de aulas teórico-práticas lecionadas e 30 horas de seminário no âmbito da referida UC que aliaram os saberes teóricos à prática que depois foram mobilizados no contexto de estágio para o desenvolvimento de competências profissionais intrínsecas à prática docente.

O saber profissional desenvolvido em todo o percurso na educação pré-escolar que consta no presente relatório pretende ir ao encontro dos objetivos gerais traçados na ficha curricular da UC, nomeadamente: mobilizar saberes trabalhados nas várias unidades curriculares do curso para a conceção e avaliação de projetos educativos que visem o desenvolvimento holístico do aprendente; saber agir nos contextos adotando estratégias pedagógicas diferenciadas que respondam às necessidades e interesses dos educandos; adotar práticas reflexivas e investigativas que permitam a resolução de problemas inerentes à complexidade da prática; co-construir saberes profissionais capazes de transformar as práticas; e conseguir questionar as exigências da prática de forma reflexiva desenvolvendo competências socioprofissionais e pessoais.

Todas as estratégias e metodologias adotadas para a construção colaborativa dos saberes profissionais pressupuseram uma atitude simultaneamente reflexiva e investigativa em articulação dialética entre a teoria e a prática. Todo este processo foi acompanhado pela orientadora cooperante que com a partilha da sua experiência profissional e com todo o seu espírito de abertura incitou grandemente o desenvolvimento de competências na estudante.

Este relatório é constituído por quatro capítulos principais que apresentam subdivisões para facilitar a compreensão do leitor: no primeiro é apresentado o quadro teórico e legal mobilizado para a sustentação das práticas pedagógicas; no segundo são apresentadas as características e as dinâmicas da instituição, os aspetos com mais

relevância para a caracterização do ambiente educativo e, ainda, são explicitadas as estratégias de investigação-ação usadas na prática; no terceiro são descritas e analisadas as várias dimensões do processo evolutivo da mestranda sobre várias situações práticas; e, por fim, na reflexão final serão identificados constrangimentos ocorridos na prática e o contributo do estágio para o desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda. A última parte é constituída pelas referências bibliográficas e outros documentos consultados e, ainda, pelos anexos que pela natureza do seu formato, um em papel e outro em suporte digital, serão divididos em anexos de tipo A e anexos de tipo B, respetivamente.

1.ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

O presente capítulo pretende convocar os pressupostos teóricos e legais que sustentaram a prática profissional, no entanto é relevante referir que a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na prática em articulação direta com as concepções teóricas mas, também, com as crenças, os valores e os princípios do profissional organizando-se “numa triangulação interativa e constantemente renovada” (cf. Fig. 1) (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

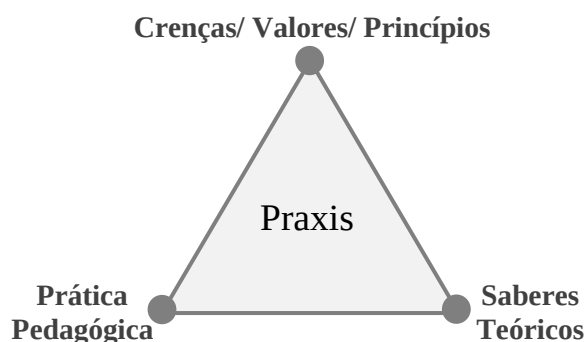


Figura 1 – Triangulação Praxiológica (fig. Adaptada de Oliveira-Formosinho, 2007, p.16)

1.1. Os pilares da educação e a nova concepção de criança

Um dos principais papéis da educação é contribuir para o desenvolvimento humano enquanto fim último, desenvolvendo as aptidões de cada um. Para tal, a política educativa de cada sociedade deverá pautar-se pela equidade, respeitando a diversidade de tradições e culturas e, segundo Delors et al. (2000), deverá, ainda, organizar-se em torno de quatro pilares fundamentais de conhecimento que deverão ser objeto de igual atenção por parte da escola, sendo eles: aprender a conhecer o mundo aumentando os saberes sobre variadas temáticas, desenvolvendo, igualmente, competências como o espírito crítico, a curiosidade e a autonomia na capacidade de discernir e apreciar o que nos rodeia; aprender a transformar os conhecimentos em práticas para conseguir agir no meio envolvente; aprender a viver e a cooperar com os outros em todas as atividades humanas, levando à tomada de consciência das semelhanças e da interdependência entre o ser humano; e, por fim, aprender a ser, ou seja, contribuir para o conhecimento total da pessoa nas suas várias

dimensões, de forma a conseguir formular pensamentos autónomos e juízos de valor (Delors et al., 2000).

A educação é um meio para o desenvolvimento de referências que permite às crianças conhecer o mundo e, principalmente, saber agir de forma responsável e justa. Este processo ocorre desde o nascimento até ao final da vida e constitui-se numa “viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade” (Delors et al., 2000, p.87). Fróis et al. (2000) também se refere à importância do papel da educação no processo de socialização enquanto potenciadora do desenvolvimento da identidade social do educando e da vivência de experiências sociais, favorecendo-se, assim, a “adaptação de uma pessoa a um sistema específico de normas e regulamentos sociais, que implica o desenvolvimento da competência prática e social para a interacção efectiva com o sistema social” (p.127).

No entanto, o mundo ocidental começou a construir a nova imagem da criança apenas a partir das últimas décadas do século XX, até lá a criança era vista, de acordo com Prout (2003) citado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), sob duas lentes: como estando em perigo, ligada à ideia de dependência; e como perigosa, retratada como “ameaça para si própria, para os outros ou para a sociedade global” (p.16). Numa perspectiva pós-moderna, segundo Dahlberg, Moss e Pence (1999) citados por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), a criança é já considerada enquanto uma co-construtora do conhecimento, da sua identidade e da sua própria cultura, com capacidades para compreender, refletir, dar respostas válidas e participar na vida social.

1.2. Direitos das crianças

O despertar para a consciência das necessidades das crianças para a educação surgiu em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em que no artigo 26.º se proclama que todas as pessoas têm direito à educação e que, inclusivamente, a frequência no ensino básico deverá ser obrigatória. É sabido que nem toda a população mundial vê cumpridos os direitos presentes na Declaração, no entanto, este documento veio preconizar o respeito pelo ser humano nas suas várias dimensões.

Depois, em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança veio estabelecer um sistema de proteção social que assegurou o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à liberdade e à convivência familiar e comunitária da criança independentemente da sua condição cultural, social, de género, de raça, de religião ou de

outra natureza. Para além do que já foi referido a Declaração afirma no seu 7.º princípio que a educação deverá promover na criança a sua cultura geral e capacitá-la, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, a sua capacidade de emitir juízos e o seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil na sociedade.

Em 1989 foi aprovado pela Assembleia Geral nas Nações Unidas a Convenção sobre os Direitos da Criança que foi ratificada por Portugal um ano depois e veio, igualmente, reafirmar o direito de todas as crianças à saúde, à educação, à igualdade e à proteção, bem como “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem” (art.12.º, p.10) e o direito “de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie (...) sob forma oral, escrita, impressa ou artística” (art.13.º, p.11).

Como foi possível verificar as crianças são cidadãs de pleno direito e a escola tem de conseguir criar condições para se tornar num espaço de participação democrática e de tomada de decisão por parte de todos os seus elementos. Para que tal seja possível é necessário que todos os agentes educativos estejam conscientes da importância de dialogar sobre os Direitos Humanos e permitir que as crianças os experienciem através da construção de um quotidiano educativo que lhes possibilitem ler, interpretar o mundo e construir saberes e cultura, participando enquanto pessoa e cidadã na vida da sociedade a que pertence (Oliveira-Formosinho, 2004, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

1.3. Legislação sobre o sistema educativo português

O Decreto-Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo - no seu 4.º artigo integra, pela primeira vez, a educação pré-escolar no sistema educativo português, reforçando a sua ação complementar com a da família. É no 5.º artigo, no ponto 1, que constam os objetivos para este nível de ensino, sendo que se destacam: o desenvolvimento moral; a capacidade de expressão e comunicação; o contacto com o meio natural e humano; o sentido de responsabilidade; a educação para a saúde individual e coletiva; e a despistagem de inadaptações ou deficiências. Ainda no mesmo artigo define-se, no 3º e 8º pontos, que a educação pré-escolar é facultativa e que se destina apenas a crianças a partir dos três anos e até à sua entrada no ensino básico. Este normativo legal promulgou, também, no seu artigo 30.º, os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores e estabeleceu que a sua qualificação pode ser obtida quer em escolas superiores de educação, quer em universidades (art. 31.º, alínea b). Finalmente, a formação contínua é

apontada como complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos profissionais que possibilitam a mobilidade e a progressão na carreira (art. 35.º).

Em 1997 com a promulgação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 5/97), elaborada na sequência da Lei de Bases, definiu-se a educação pré-escolar como “a primeira etapa da educação básica” (art. 2.º, p.670) com um carácter complementar com a família e, por isso mesmo, deverá estar sempre em perfeita sintonia com a mesma, de forma a promover o desenvolvimento integrado e integral da criança com vista à sua inclusão na sociedade.

De forma a dar respostas adequadas às necessidades das localidades e a gerir de forma satisfatória os recursos públicos, o Estado apoiou a criação de uma rede nacional formada por instituições públicas, privadas e de carácter social (art. 7.º). Para que houvesse equidade na gestão dos serviços educativos e sociais foram definidos, pelo artigo 8.º, um conjunto de orientações pedagógicas e técnicas gerais comuns a toda a educação pré-escolar. Através dos objetivos presentes no artigo 10.º ficaram estruturadas as linhas gerais pelas quais os educadores de infância se podem orientar na sua ação educativa. Estes princípios gerais visaram promover o desenvolvimento pessoal, social, emocional, intelectual e expressivo das crianças (Ministério da Educação, 1997a). Pretendeu-se, ainda, que se criassem as condições necessárias para que haja igualdade e equidade no acesso à escola e ao sucesso das aprendizagens. O incentivo à participação das famílias e da comunidade em geral é também apontada como uma prioridade do Estado. Por fim, no seu artigo 16.º é assegurada a gratuitidade da componente educativa da educação pré-escolar assumindo o Estado a responsabilidade pela comparticipação na componente de apoio social, de acordo com as condições socioeconómicas das famílias.

Neste quadro, era imperativo a construção de referenciais comuns que apoiassem o educador nas decisões da prática educativa, sendo que foi através do Despacho n.º 5220/97 que se aprovaram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). A sua divulgação definitiva ocorreu em setembro do mesmo ano e adotou-se “uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997b, p.13). Assim permite-se que cada educador faça as suas interpretações e construa o seu Projeto Curricular, adequando-o às características de cada contexto e ao seu grupo de crianças. De uma maneira geral, as OCEPE constituem-se num suporte para esclarecer os requisitos necessários para que as crianças desenvolvam competências de aprendizagens significativas imprescindíveis para toda a vida. Logo, esta perspectiva não é conciliável com a função exclusiva de preparação

das crianças para a escolaridade obrigatória, não devendo, porém, a educação pré-escolar descurar o seu papel na articulação com esta nova etapa na vida das crianças.

A igualdade de oportunidades é uma preocupação bastante presente nas OCEPE e para que se consiga alcançar este objetivo é necessária a adoção de uma pedagogia estruturada e organizada que exige do educador a adoção de um conjunto de etapas “interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (Ministério da Educação, 1997a, p.25), designadamente, observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular. Será, então, a partir das observações de cada criança, enquanto ser individual, e de grupo, que o educador deverá considerar os conhecimentos prévios, necessidades e interesses para planejar situações de aprendizagens desafiadoras e suficientemente estimulantes que potenciem “níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência...” (Ministério da Educação, 1997a, p.26), ou seja, que se situem na zona de desenvolvimento próximo (ZDP). A ZDP segundo Vygotsky (1978) citado por Vasconcelos (1997) diz respeito à distância existente entre o nível de desenvolvimento prévio da criança e o nível de desenvolvimento que esta pode conseguir com o apoio do adulto ou em colaboração com os seus pares. Deste modo, o educador irá conseguir agir de forma intencional potenciando oportunidades de transformação para que depois consiga avaliar a sua ação, através da reflexão sistemática sobre a ação, na ação e para a ação e, ainda tomar consciência dos resultados que ela potenciou, a partir dos efeitos observados (Vasconcelos, 1997). A comunicação do educador sobre o conhecimento que vai adquirindo de cada criança deverá ser efetuada junto dos pais, colegas de trabalho e auxiliares para que se partilhem opiniões que ampliem o conhecimento sobre cada criança e também para que se facilite a articulação entre a educação pré-escolar e a escolaridade obrigatória (Vasconcelos, 1997).

O suporte do trabalho curricular do educador é a organização do ambiente educativo e, de acordo com as OCEPE, deverá inserir-se numa perspetiva sistémica e ecológica do desenvolvimento humano criando possibilidades “de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Ministério da Educação, 1997b, p.31). O ambiente educativo está, então, organizado em grupo, espaço, tempo, organização do meio institucional e, finalmente, as interações com as famílias e com outros parceiros educativos.

As áreas de conteúdo são consideradas como “âmbitos do saber com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (Ministério da Educação, 1997b,

p.47). Para que tal se concretize presume-se que se realizem atividades que envolvam a criança na exploração ativa do que a rodeia, implicando a aprendizagem através da sua ação o que, por sua vez, permite a descoberta de relações consigo, com os outros e com os objetos, “estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar” (Ministério da Educação, 1997b, p.48). Todas as áreas propostas devem ser articuladas entre si para que os saberes sejam construídos de forma integrada, sendo elas: a Área de Formação Pessoal e Social que é considerada uma área transversal, uma vez que contribui para promover nas crianças atitudes e valores para que se tornem cidadãos conscientes e solidários; a Área de Expressão e Comunicação que tem como função garantir a todas as crianças a possibilidade de apropriação de diversas formas de experimentação e de expressão, contemplando vários domínios, nomeadamente, o das expressões (motora, plástica, musical e dramática), o da linguagem oral e abordagem à escrita e o da matemática; e, finalmente, a Área do Conhecimento do Mundo que permite conhecer aspetos do âmbito natural, social e de científico (Ministério da Educação, 1997b).

A partir do Decreto-Lei n.º 240/2001 foi estabelecido o quadro de orientações curriculares do desempenho geral dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e fixaram-se também os requisitos para a organização dos cursos de formação inicial que habilitam para a docência, a sua acreditação e certificação. Os profissionais deverão evidenciar referenciais comuns nas suas atividades profissionais exigindo-se determinadas dimensões, como a profissional, a social, a ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, da participação na escola e na relação com a comunidade e do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O perfil específico dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário é estabelecido a partir do Decreto-Lei n.º 241/2001. Este normativo reforça aspetos presentes nas OCEPE, nomeadamente, ao nível da organização do currículo, em que há uma referência explícita a aspetos já referenciados anteriormente como a observação, a planificação, a ação, a avaliação, a comunicação e a articulação e também são reforçados os conhecimentos “e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado” (anexo n.º1, cap.III, ponto 1, p.5573). Aprova, ainda, que a formação do educador de infância capacita o profissional para o desenvolvimento de funções educativas na creche (crianças com idades inferiores a três anos) (anexo n.º1, cap.I, ponto 2).

Como temos vindo a comprovar este foi um processo de transformação da educação, mais especificamente dos cuidados para a primeira infância. O Ministério da

Educação a partir da promulgação da Lei-Quadro, em 1997, passou, como vimos, a responsabilizar-se por questões pedagógicas e de orientação do desenvolvimento da criança entre os três e os seis anos, a denominada educação pré-escolar¹ e partilha também com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social² responsabilidades no âmbito do financiamento, organização, ações de fiscalização e inspeção e o estabelecimento de parcerias. Ao último organismo mencionado cabe “a responsabilidade pelo apoio social à família, incluindo o alargamento do horário e seu preenchimento por actividades extra-curriculares e serviço de refeições” (Ministério da Educação, 2000, p.185), bem como pela oferta de serviço de creche, destinado a crianças dos zero aos três anos de idade, uma vez que não existem instituições de carácter público para esta etapa da educação.

É possível concluir através do Estudo Temático da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico que os serviços para crianças com idades inferiores a três anos não estão, ainda, suficientemente desenvolvidos, o que se deve a uma certa desvalorização por parte do Ministério da Educação pela componente educativa para crianças destas idades, uma vez que não disponibiliza, ainda, uma rede pública formal destinada a este público-alvo. Como causas desta falta de oferta de serviços, Formosinho (1996) “sugere que este estado de coisas se deve a resíduos perçetuais da tradição social a qual, no passado, considerava a educação de infância como prerrogativa exclusiva e particular de cada família” (citado por Ministério da Educação, 2000, p.192). Segundo esta perspetiva, o Estado continua a considerar a educação pré-escolar, e particularmente a creche, um serviço complementar e/ou suplementar dos cuidados que as crianças recebem em casa. No entanto investigações como as de Shore (1997) citado por Ministério da Educação, 2000) asseguram que a primeira fase da infância é de extrema importância para a “formação de atitudes e comportamentos (...) como a auto-organização, a persistência, a curiosidade em explorar o meio que a rodeia para o compreender e encontrar o seu próprio espaço” (p.206). Sendo assim, a relutância do Estado no apoio aos serviços para crianças entre os zero e os três anos, poderá trazer efeitos negativos para as famílias e, particularmente, para as crianças (e.g. identificação tardia de crianças com necessidades educativas especiais).

¹ O significado de educação pré-escolar difere da maioria dos países europeus, onde este termo é utilizado para designar os serviços educativos prestados a crianças desde o nascimento até à idade da entrada na escolarização obrigatória.

² Atual Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

A primeira vez que se definiu o regime de licenciamento, instalação, funcionamento e fiscalização de estabelecimentos de apoio a crianças e jovens no âmbito da ação social foi em 1989 através do Decreto-Lei n.º 30/89. Este normativo no seu 43.º artigo previu a divulgação de um diploma autónomo para a regulamentação das condições de instalação e de funcionamento dos estabelecimentos que desenvolvem atividades de apoio social. Este diploma surge através do Despacho Normativo n.º 99/89 que aprova as normas reguladoras das condições mínimas de instalação e funcionamento das creches em complemento das disposições anteriores.

Mais recentemente, em 2011, verificou-se o desajustamento do supramencionado despacho devido às novas exigências sociais que impõem uma gestão mais eficiente da qualidade e segurança das estruturas físicas das creches, o que levou à revogação do mesmo. Através da publicação da Portaria n.º 262/2011, pela primeira vez esclarece-se o conceito de creche como sendo um “equipamento de natureza socioeducativa vocacionada para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade” (art.3.º, p.4338).

A creche deverá estabelecer uma relação de proximidade e responsabilidade com a família de forma a garantir os melhores cuidados à criança através da criação de condições para o seu desenvolvimento integral a partir de atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade adaptadas às capacidades de cada criança, procurando-se, assim, um atendimento individualizado e personalizado (art. 5.º). As orientações para a execução de um projeto pedagógico, que se pretende constituir num instrumento de planeamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas em creche, estão contempladas no artigo 6.º do referido Decreto-Lei, devendo fazer parte dele o plano de atividades das ações educativas e o plano de informações sobre cada uma das crianças. A capacidade e organização das creches, o seu horário de funcionamento, a constituição da direção técnica e respetivas funções, a definição da composição da equipa educativa, os elementos que devem fazer parte do processo individual das crianças, entre outros aspetos importantes para o funcionamento deste serviço, estão também contemplados neste documento. Por fim, estabelecem-se, ainda, as normas reguladoras das condições de instalação do edifício e das suas instalações (receção, direção, serviços técnicos e administrativos, berçário, sala de atividades e de refeições, área do pessoal e serviços).

De forma a eliminar custos sociais às famílias e a desburocratizar processos, facilitando o acesso das crianças à creche, procedeu-se através da Portaria n.º 411/2012 a alguns ajustamentos nos elementos que fazem parte dos processos individuais das crianças,

simplificando-se algumas exigências da legislação anterior.

Após análise da principal legislação sobre a creche é possível concluir que não existem ainda orientações legais a nível pedagógico que orientem a ação dos educadores de infância para um desenvolvimento integral das crianças dos zero aos três anos, tal como acontece com a educação pré-escolar através das OCEPE. Devido a esta inexistência a valência da creche do Centro Social da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda apoia a organização das suas práticas educativas no referido documento.

1.4. Legislação sobre as instituições privadas de solidariedade social

O Estatuto das Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS) não lucrativas foi aprovado pela primeira vez através da promulgação do Decreto-Lei n.º 519-G2/79, em cumprimento do disposto no artigo 63.º da Constituição da República, e veio estabelecer a disciplina jurídica destas instituições. No entanto, este documento legal foi considerado restritivo ao considerar como instituições privadas de solidariedade social apenas “as criadas, sem finalidade lucrativa, por iniciativa particular com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos e com o objectivo de facultar serviços ou prestações de segurança social.” (Decreto-Lei n.º 519-G2/79, art. 1.º, p.197). Deste modo, os objetivos definidos pelo referido Decreto-Lei excluía outras instituições que apesar de não se incluírem no âmbito da segurança social foram criadas com intenções de solidariedade, como as da educação, da saúde, da habitação e de outras que funcionam devido à intervenção do voluntariado social organizado.

Face às disposições definidas, a Resolução n.º 96/81 considerou imperativa a revisão geral do referido estatuto, de forma a permitir a extensão da aplicação das instituições de solidariedade social. Neste sentido, o Ministério dos Assuntos Sociais ficou responsável pela revisão da legislação em vigor e pela elaboração de um diploma legal para a regulamentação das instituições particulares sem fins lucrativos, de forma a minimizar ao máximo as carências sociais da população. Assim, em 1983 foi aprovado o Decreto-Lei n.º 119 que substituiu integralmente a aplicação do estatuto aprovado pelo Decreto-Lei n.º 519-G2/79. O novo Estatuto das IPSS inclui normas que resultam da “constituição, modificação, extinção e organização interna das instituições, bem como a enunciação dos poderes de tutela atribuídos ao Estado” (Decreto-Lei n.º 119/83, ponto 2,

p.643). De uma forma geral, no novo dispositivo legal realçam-se os princípios presentes no diploma anterior acerca da importância do papel destas instituições na resolução de carências sociais e também da obrigação do Estado no apoio e na valorização das mesmas.

1.5. Desenvolvimento cognitivo, motor e psicossocial nos três primeiros anos de vida

Jean Piaget propôs sequências universais de desenvolvimento cognitivo ao longo da infância e da adolescência. O primeiro dos estádios, o sensório-motor diz respeito a crianças desde o nascimento até aos dois anos de vida, aproximadamente. Este estágio é, por sua vez, subdividido em seis sub-estádios em que nos primeiros cinco os bebés “aprendem a organizar as suas atividades em relação ao ambiente e a coordenar a informação que recebem através dos sentidos” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.199) e no último (dos 18 aos 24 meses), onde se situam seis das 14 crianças que constituíram o grupo de crianças em que a mestrandia desenvolveu o seu estágio, há uma progressão de uma aprendizagem por tentativa e erro para a resolução de problemas. O pensamento simbólico permite às crianças o desenvolvimento da capacidade representacional, possibilitando-lhes a reprodução mental de objetos e ações e a antecipação de consequências. As crianças são já capazes de utilizar símbolos como números, palavras e imagens mentais para pensar sobre as ações antes de as realizarem, compreendem também as relações causa-efeito e há já um envolvimento em situação de jogo de faz-de-conta simples e a permanência do objeto está já completamente desenvolvida (Piaget, 1986).

O segundo estágio foi denominado por Piaget como o pré-operatório, entre os dois e os sete anos de idade, sendo que oito das 14 crianças que faziam parte do referido grupo de crianças incluía-se neste período. Para além das crianças nesta faixa etária continuarem a fortalecer as capacidades já enunciadas começam-se a evidenciar capacidades para a classificação em categorias baseadas nas semelhanças e nas diferenças, segundo dois critérios, a cor e a forma. A compreensão numérica também se inicia nesta fase e as crianças começam a comparar quantidades (Piaget, 1986).

O pensamento da criança revela, ainda, segundo Piaget (n/d) citado por Papalia et al. (2001) limitações como: a centração, uma vez que apenas conseguem considerar um dos aspetos da situação, descurando vários outros; não compreendem ainda o princípio da conservação, ou seja, que dois objetos sendo iguais continuam a sê-lo mesmo que a sua forma se modifique; a incapacidade em compreender que uma operação ou uma ação pode

realizar-se nos dois sentidos; o egocentrismo, uma vez que não conseguem considerar o ponto de vista do outro; e o animismo, em que a criança atribui vida a objetos inanimados.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem é normal que as crianças compreendam mais palavras do que aquelas que conseguem produzir e, por isso, a adição de novas palavras ao seu vocabulário ativo é de início muito lenta. Em média a primeira palavra pronunciada com significado acontece entre os 10 e os 14 meses, ao que se denomina de discurso linguístico (Sim-Sim, 1998). Depois entre os 18 e os 24 meses as crianças começam a conseguir juntar duas palavras para expressar uma ideia o qual se designa de discurso telegráfico (Sim-Sim, 1998). As regras de sintaxe começam a ser desenvolvidas por volta dos 20-30 meses em que o discurso começa a ser fluente, extenso e cada vez mais complexo (Duarte, 2000). O discurso social da criança sofre uma grande evolução por volta dos 30 meses que é o período em que as crianças se começam a envolver em conversas e que se preocupam que o outro as compreenda, cometendo, ainda, muitos erros gramaticais. No entanto, por volta dos 36 meses a pronúncia e a gramática começam a sofrer alterações mais significativas e as crianças prestam mais atenção ao efeito do seu discurso nos outros (Duarte, 2000).

No que diz respeito às competências motoras finas a criança até aos 11 meses, em média, consegue realizar o movimento de pinça que, progressivamente vai aperfeiçoando. Depois por volta dos 15 meses começa a conseguir empilhar blocos e a partir dos três anos é já capaz de copiar um círculo razoavelmente bem e de abotoar botões (Papalia et al., 2001). Os movimentos que envolvem a coordenação óculo-manual, como apertar cordões, cortar com uma tesoura, desenhar e pintar vão sendo desenvolvidas a partir da referida idade. A preferência pela utilização de uma das mãos sobre a outra começa a evidenciar-se igualmente a partir dos três anos de idade (Papalia et al., 2001).

Em termos de competências motoras grossas a partir do segundo ano de vida a criança começa a subir escadas e ao seu ritmo vai sendo capaz de alternar os pés, consegue ainda saltar com ambos os pés e correr sem apresentar qualquer dificuldade. Depois a partir dos três anos e meio já se equilibram e saltam utilizando um só pé (Papalia et al., 2001).

A nível do desenvolvimento psicossocial, a partir dos 18 meses as crianças revelam autoconsciência de si próprias enquanto ser fisicamente distinto, pois reconhecem-se a si mesmas no espelho e em fotografias (Siegler, 2005). À medida que o vocabulário se desenvolve começam igualmente a utilizar termos descritivos e avaliativos sobre elas próprias (eg. tenho o cabelo aos caracóis ou estou bonita) (Siegler, 2005).

De acordo com Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2011), algumas crianças começam a reagir emocionalmente quando alguém desaprova determinado comportamento demonstrando-se tristes e parando de fazer o que não era suposto. Erikson (1950) citado por Papalia et al. (2001) reconheceu que, dos 18 meses aos três anos, as crianças atravessam por uma crise no desenvolvimento da personalidade, marcada “por uma mudança do controlo externo para o auto-controlo” (p.258), como acontece com o controlo dos esfíncteres, que é um dos passos mais importantes para a autonomia e para o autocontrolo da criança. Progressivamente, a criança vai internalizando e aceitando as regras sociais como sendo fundamentais para a sua convivência em sociedade, começando mesmo a autorregular as suas próprias condutas (Tavares et al., 2011).

Salienta-se, ainda, que, de acordo com Aureli e Colecchia (1996) citado por Papalia et al. (2001), as crianças que frequentaram a creche envolvem-se num jogo simbólico mais complexo, com os seus pares, do que as que não tiveram a oportunidade de experienciar esta valência. Por outro lado revelavam resultados superiores nos testes que medem a inteligência, têm melhor coordenação óculo-manual, maior desenvolvimento a nível da linguagem, conseguem contar com maior facilidade, conhecem mais sobre o mundo físico, são “mais sociáveis, auto-confiantes, persistentes, empreendedoras e mais capazes de resolver problemas do que as crianças que permaneceram em casa (...), tendem a sentir-se mais confortáveis face a novas situações, (...) mais apoiantes e cooperativas e mais expressivas verbalmente (Clarke-Stewart, 1992, citado por Papalia et al., 2001, p.271).

1.6. Duas formas de pedagogia: transmissiva e de participação

Nos dois últimos séculos a herança pedagógica permite-nos debater dois modos de fazer pedagogia, o transmissivo e o de participação. O primeiro baseia-se numa lógica burocrática e centra-se na transmissão de saberes considerados como essenciais para que alguém seja considerado culto e educado. A principal finalidade é a escolarização do educando que é visto como uma tábua rasa e a atividade da criança é a memorização dos conteúdos que o mestre (professor) prescreve para que os consiga reproduzir na íntegra, evitando, assim, o erro. Todo este processo vive de uma motivação exterior ao indivíduo, pois as tarefas são impostas, os materiais são standardizados e o processo avaliativo é centralizado nos produtos, existindo uma forte componente competitiva nos resultados

obtidos por cada um (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Ocorre neste tipo de contexto uma redução da riqueza das interações e relações adulto-criança e criança-criança.

Na pedagogia de participação, os atores principais são as crianças, vistas como seres competentes e com direitos, construtoras do seu próprio “itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de acção pedagógica” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.21) fazendo desta pedagogia “um espaço complexo onde lidar com a ambiguidade, a emergência, o imprevisto se torna critério do fazer e de pensar”. A sua sustentação é a psicologia da criança e, por isso mesmo, a finalidade da educação é o desenvolvimento da criança de uma forma holística, devendo a escola servir este princípio através da criação de espaços e tempos educativos de liberdade e de iniciativa que promovam o envolvimento da criança nas atividades e nos projetos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

As crenças defendidas pela Pedagogia de Participação sustentam-se em princípios de natureza construtivista, interativa e colaborativa em que se pretendem criar condições para que todos os participantes no processo educativo possam cultivar uma pedagogia assente em quatro eixos centrais interdependentes definidores da intencionalidade pedagógica, sendo eles o ser-estar, o pertencimento e participação, a linguagem e a comunicação e o significado (Oliveira-Formosinho, 2007).

O ambiente educativo deve ser promotor da coconstrução das aprendizagens, uma vez que o espaço e o tempo pedagógicos, assim como as relações por eles sustentadas “são mediadores centrais do experienciar, refletir, aprender através de atividades e projetos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.27). O espaço deverá ser um lugar de bem-estar, alegria e prazer e com uma organização flexível para que se possam desencadear vários tipos de atividades abertas às vivências do lúdico e do cultural (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a). Os materiais são também um importante mediador pedagógico no apoio diferenciado conforme as escolhas das crianças. O tempo pedagógico organiza a rotina diária tendo preocupações com os ritmos individuais das crianças, com os seus modos de participação e com a melhor forma de organizar o grupo, seja de forma individual, em pares, em pequeno ou grande grupo (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b).

1.7. Modelos pedagógicos

O educador vai (re)construindo a sua própria identidade profissional a partir das experiências pessoais vividas e da sua formação continuada, no entanto, tal como referem Spodek e Brown (1996) citados por Oliveira-Formosinho (1996), os docentes nem sempre conseguem ser consistentes no seu posicionamento teórico e a sua atuação sofre variações devido às especificidades do contexto sendo, por vezes, impostas pelo próprio sistema educativo ou mesmo porque optam por “práticas que funcionam nas suas salas de aula, independentemente de serem ou não consistentes com qualquer modelo aceite” (p.43). Bairrão et al. (1997) citado por Serra (2004) defende o mesmo ponto de vista dos autores anteriores, mencionando que os educadores de infância preferem adotar uma miscelânea de “práticas sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas, o que origina, a maior parte das vezes, uma não consciência dos referentes teóricos que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica” (p.49).

Os modelos curriculares que serão objeto de algumas considerações gerais são o de *Reggio Emilia*, o de *High-Scope* e o do Movimento da Escola Moderna (MEM). Estes têm origem nas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento que sustentam as opções educativas, constituindo-se em referenciais de relevo para a articulação entre a teoria e a prática, pois

incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, (...) e da organização do tempo e do espaço (...) [educativo]. Consubstanciam uma visão sistémica da educação para a cidadania e da prática da sala de aula, dos princípios curriculares e da formação contínua de professores congruente com esses princípios (Formosinho, 1996, citado por Oliveira-Formosinho, 1996, p.12).

Pires (1987) acautela que mais relevante que a adoção de um modelo pedagógico ou da combinação propositada de vários é a atitude reflexiva do educador perante a intencionalidade educativa que suporta a sua tomada de decisões sobre a ação e a forma como a adequa às especificidades do seu grupo de crianças. Mesmo assim é reconhecida a relevância de um posicionamento teórico consciente, independentemente de estar diretamente ou não veiculado numa abordagem curricular.

1.7.1. *Reggio Emilia*

Devido às suas especificidades a nível dos princípios, organização do currículo e do ambiente educativo este modelo curricular é único no mundo e surgiu em 1945 na

proximidade da cidade de *Reggio Emilia* no norte de Itália a partir da união de cidadãos que se empenharam na construção de escolas para a educação pré-escolar. Loris Malaguzzi envolveu-se neste movimento que pretendia oferecer uma nova educação e igualdade de oportunidades às crianças da referida região e conseguir quebrar com “o monopólio que as instituições privadas detinham em relação à educação de infância” (Lino, 1996, p.96). Assim, surge a Lei Nacional em 1968 que atribui subsídios para todas as crianças italianas entre os três e os seis anos de idade.

Este modelo curricular que tem como base as interações, relações e cooperação entre as crianças, as famílias e as comunidades, evidencia uma procura ativa na atualização dos referenciais teóricos e na sua adequação aos contextos onde atua e, apesar de se basear nas perspectivas interacionistas e construtivistas de Piaget e Vygotsky, autores como Erikson, Bronfenbrenner, Dewey, Gardner e Freinet, entre outros, foram também influências importantes (Rabitti, 1999).

Malaguzzi (1993) citado por Lino (1996) acredita que o conhecimento surge da construção pessoal e social e que toda a ação educativa ocorre a partir da ação direta das crianças sobre as experiências diárias de vida, sendo o conflito e a negociação processos indispensáveis para o seu crescimento. A criança deve, portanto, ser incentivada a tomar iniciativa na sua própria ação, lançando ideias, hipóteses e conclusões, pois só assim é que se promovem verdadeiramente as aprendizagens significativas. Preconiza-se também a expressão através de diversas formas de linguagem como as palavras, o movimento, o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, o jogo dramático e a música, pois só assim é que é possível à criança representar a realidade que a rodeia, comunicando aos seus pares e aos adultos as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

Todos os trabalhos das crianças são documentados e constituem-se num importante meio para fomentar o diálogo entre as famílias. São igualmente promovidas reuniões individuais e/ou em pequenos grupos para a resolução de questões pontuais de forma mais personalizada, encontros com peritos, sessões de trabalho, *workshops*, festas, excursões, visitas e passeios (Edward set al., 1999).

As escolas de *Reggio Emilia* para além de contarem com educadores e auxiliares têm ainda a colaboração de um artista plástico e de um pedagogo que dão contributos muito importantes para a organização do espaço e dos materiais. Toda a equipa educativa contribui para a criação de ambientes harmoniosos ricos a nível pedagógico e estético, onde existem janelas grandes, paredes envidraçadas e espelhos de várias formas e

tamanhos que possibilitam a comunicação visual entre os diferentes espaços e promovem oportunidades de aprendizagem através de “um jogo de transparências e reflexos” (Lino, 1996, p.110).

Em todas as escolas existe uma *piazza*, em volta da qual se situam as três salas de atividades e cada uma dispõe de um *miniatelier*, como espaço comum existe ainda o *atelier*, a biblioteca, o arquivo, a sala de arrumos, a cozinha, o refeitório e as casas de banho (Rabitti, 1999).

De acordo com Lino (1996) e Rabitti (1999) a área da sala de atividades é constituída pelas áreas: da motricidade, das construções, dos disfarces, de ouvir músicas e leitura de histórias, e de guardar os pertences das crianças. O espaço exterior é uma continuidade do espaço interior e revela uma intencionalidade centrada na promoção da vivência de experiências naturais que permitem a experimentação de diferentes materiais, a observação de fenómenos da natureza, a continuidade de projetos já em desenvolvimento, ou mesmo, da criação de novos.

Não existem rotinas pré-estabelecidas, no entanto, a organização temporal é pensada de forma a proporcionar oportunidade diversificadas de interação, para que as crianças tenham a possibilidade de optar pelo desenvolvimento de atividades individuais, em pequeno ou em grande grupo. Num primeiro momento, logo após o acolhimento, as crianças dialogam e decidem as atividades que pretendem realizar e os materiais e recursos que irão necessitar para as levar a cabo. Ao longo do dia são vários os momentos de partilha entre crianças e adultos das descobertas e das dificuldades encontradas. As crianças são ainda responsabilizadas pela manutenção dos espaços, pelo auxílio na confeção das refeições, pela colocação das mesas para o almoço e pelos cuidados com os animais e as plantas presentes na instituição. As saídas para o exterior são realizadas sempre que seja oportuno para o desenvolvimento de temáticas dos projetos das crianças ampliando-se, assim, as oportunidades de observação e de experimentação em contextos exteriores (Edward set al., 1999).

Em *Reggio Emilia* não existe um currículo programado, os educadores vão traçando os objetivos gerais de aprendizagem sem estipular metas específicas, o que estabelecem são hipóteses do que poderá vir a ocorrer em função dos conhecimentos que se possui do grupo de crianças. A este tipo de planeamento segundo Lino (1996) denomina-se de currículo emergente.

À medida que os projetos se vão desenrolando os profissionais partilham responsabilidades e tarefas reunindo-se frequentemente para discutir em equipa os

caminhos possíveis para o seu desenvolvimento. O papel do adulto é o de organizar um ambiente rico e estimulante, servindo como guia da aprendizagem e como fonte de pesquisa para as crianças, ajudando-as a levantar hipóteses e a encontrar soluções devendo, por isso, o educador ser um observador muito atento para saber como e quando intervir de forma a estimular o intelecto das crianças (Rabitti, 1999).

1.7.2. *High-Scope*

O modelo *High-Scope* surgiu em Portugal na década de 80, com base nas linhas orientadoras fundadas nos Estados Unidos da América por David Weikart. Este movimento teve como principais influências: a teoria de desenvolvimento de Piaget, onde a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento; Dewey que defendia que a criança aprende por experimentação em contexto, isto é, aprende fazendo; e Erikson que perspetivava a aprendizagem enquanto experiência social que envolve interações significativas para a construção da identidade pessoal (Serra, 2004; Oliveira-Formosinho, 1996).

Na abordagem *High-Scope* o educador tem como principal objetivo o encorajamento da aprendizagem ativa por parte das crianças criando possibilidades desafiantes para que sejam elas próprias a construir os seus conhecimentos. O educador é um observador participante na interação com as crianças e, como tal, terá que conhecer os seus interesses e necessidades para que consiga organizar em conformidade os espaços, as rotinas e as propostas pedagógicas (Hohmann & Weikart, 2004).

De uma forma geral, e de acordo com a visão de Jean Piaget (1976) citado por Hohmann e Weikart (2004), o educador deverá despertar “a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação” (p.32) tendo que estar constantemente preparado “para adaptar a sua abordagem conforme a criança vai colocando novas questões ou imaginando novas soluções” (p.32). Num ambiente onde impera a aprendizagem ativa as crianças tomam decisões de acordo com as suas ideias e descobertas, acabando por partilhar as suas intenções com os pares e com os adultos (Hohmann, Banet, & Weikart, 1984).

Face às intenções demonstradas pelas crianças o educador observa-as e interroga-as, de forma a permitir que reflitam e que descubram novas possibilidades. Ao encorajar as crianças o educador está a fortalecer o seu pensamento e as suas capacidades de raciocínio para que estas consigam resolver autonomamente aos problemas do quotidiano, existindo,

assim, uma relação de reciprocidade entre criança-adulto em que ambos cooperam (Hohmann et al., 1984). O adulto ao compreender as necessidades do seu grupo envolve-se ativamente no apoio às atividades por ele iniciadas, em vez de lhes tentar controlar o comportamento. Desta forma, as crianças são livres para seguir os seus interesses pessoais e para resolver problemas de forma autónoma, sentindo-se seguras para agir sobre o mundo (Hohmann et al., 1984).

De acordo com Oliveira-Formosinho (1996), no que concerne à organização do espaço físico este deve conter áreas bem definidas para que se estimulem aprendizagens nos vários domínios curriculares, como a área da casa, da expressão plástica, das construções, da biblioteca, da música, da carpintaria, entre outras. Assim, permite-se à criança a vivência de uma pluralidade de realidades, sob diversos ângulos, que emergem do seu quotidiano e que a potenciam a assumir papéis sociais diferenciados (Oliveira-Formosinho, 1996). O espaço deverá ser reconstruído ao longo do ano letivo adequando-se às diferentes experiências das crianças.

A organização de uma rotina adequada aos ritmos das crianças funciona como marcas de pegadas num caminho que oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia, conseguindo, assim, perseguir os seus interesses e se envolver nas diversas atividades, de forma individual, em pequeno ou grande grupo (Hohmann & Weikart, 2004). A rotina diária prevê o desenvolvimento do processo planejar-fazer-rever que permite às crianças expressarem as suas intenções, experimentarem-nas e refletirem sobre o que fizeram (Hohmann & Weikart, 2004).

1.7.3. Movimento da Escola Moderna

Este modelo, nascido em 1966, emerge da coligação de três pedagogias: das conceções de Freinet; do curso de aperfeiçoamento profissional de Rui Grácio; e da necessidade de integração de crianças com deficiência visual do Centro Hellem Keller (Niza, 1996).

Os princípios pedagógicos defendem uma prática de cooperação assente em circuitos de informação e de trocas sistemáticas entre os educandos, uma vez que todas as decisões educativas necessitam de um consenso negociado entre todos os intervenientes. A instituição educativa é fundamentada nas conceções de Vygotsky e Bruner e é vista como um espaço privilegiado “de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” assente numa ação construtivista (Niza, 1996, p.141). Os educandos, em

parceria com os educadores, devem criar todas as condições necessárias para a organização do ambiente educativo para “ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 1996, p.141).

O MEM defende a constituição de grupos heterogêneos no que respeita à faixa etária e às condições socioculturais das crianças para fomentar a interajuda, a colaboração e o respeito pelas diferenças, devendo manter-se um clima de livre expressão através da partilha pública de experiências de vida e de opiniões (Serra, 2004).

A sala de atividades deverá organizar-se em seis áreas de interesse distribuídas em volta do seu espaço central, sendo elas, a área: da biblioteca e documentação, da oficina de escrita e reprodução, do laboratório de ciências e experiências, da carpintaria e construções, das atividades de expressões e, finalmente, a dos brinquedos, jogos e faz-de-conta (Folque, 2012). Todos os materiais e equipamentos existentes pretendem recriar, o mais próximo do real possível, as referidas áreas de atividades, havendo uma preocupação em não se recorrer a miniaturas devido ao cariz infantil que acarretam. Devem ainda ser criadas as condições necessárias para a exposição das produções das crianças, assim como os instrumentos de gestão dos espaços, do tempo e do grupo criados e geridos em conjunto (Folque, 2012).

Devido à valorização da participação ativa e democrática do grupo, o tempo educativo é organizado em momentos específicos, sendo que a parte da manhã é dedicada às atividades elegidas pelas crianças, tendo sempre o apoio discreto do educador, e a parte da tarde é dedicada a atividade de cariz cultural ou informativo dinamizados pelo educador ou por convidados (Niza, 1996). Pretende-se destacar: a planificação em conselho que ocorre logo após o acolhimento em que se ouvem e registam as sugestões de todos para a realização de atividades e projetos para esse dia; a comunicação das aprendizagens efetuadas que encerra o ciclo de atividades e projetos autónomos partilhando-se as aprendizagens efetuadas; e, por fim, o balanço em conselho de toda a jornada educativa em que se efetuam reflexões sobre as ocorrências mais significadas e se imitem juízos negativos que, por vezes, resultam na construção de novas regras de convivência (Folque, 2012).

Outro dos princípios defendidos por este modelo curricular é a colaboração efetiva das famílias, através da comunicação mútua dos progressos de desenvolvimento das crianças. Existe, ainda, uma parceria com a comunidade em que há um aproveitamento de todos os recursos existentes para a promoção de um envolvimento sistémico para a procura

da mediação entre a cultura escolar e a identidade cultural da comunidade envolvente (Serra, 2004).

O sistema de avaliação está integrado no próprio processo educativo através das observações diárias, dos registos coletivos e individuais das produções efetuadas, das decisões tomadas, das ocorrências significativas e de todos os momentos de reflexão e de debate em conselho (Niza, 1996).

Neste modelo, os educadores assumem-se como: “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 1996, p.155).

1.8. Pedagogia de Projeto

Independentemente do modelo ou da combinação dos modelos adotados no jardim-de-infância é defendida a pedagogia de projeto, a partir dos três anos de idade, uma vez que é capaz de “desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Ministério da Educação, 2012, p.8) que segundo Morin (2002), permite às crianças ter “um olhar interdisciplinar face ao real” (citado por Ministério da Educação, 2012, p.8).

A noção de projeto tem como raiz a palavra *projectus* que significa lançado para a frente, ou seja, é um ato intencional projetado para o futuro e que parte de uma situação de carácter existencial, mas que quando é feita objeto de investigação gera “problematicidade, isto é, (...) incerteza, dúvida” (Gambôa, 2011, p.56), ou seja, quando uma situação é considerada como um problema estamos já perante a fase inicial de investigação (Dewey, n/d, citado por Gambôa, 2011).

Subjacente à pedagogia de projeto está uma atitude investigativa que é o comando de toda a ação e o foco irradiador para o desenvolvimento de todo o projeto devem ser os problemas e os interesses dos alunos (Dewey, 1910, citado por Gambôa, 2011). Esta metodologia de trabalho promove na criança o desenvolvimento intelectual através da aquisição de: competências sociais e comunicacionais de funcionamento em grupo e em democracia; aprendizagens ligadas ao manuseamento de instrumentos científicos de observação e de recolha de dados; aproximação das instituições educativas à vida real; desenvolvimento do sentido de comunidade; e do estabelecimento de relações de causa e efeito (Ministério da Educação, 1998). As crianças aprendem a reforçar sentimentos que se

prendem com a aceitação positiva de si mesmas e dos outros, estabelecendo objetivos realistas, lidando com o sucesso e com o insucesso enquanto fatores decisivos na aprendizagem, aprendem a partir dos erros e das dúvidas, integrando dinamicamente a frustração, a contradição, o desapontamento, as realizações e as conquistas (Ministério da Educação, 1998).

A motivação ou intenção para um projeto pode partir de uma ou mais crianças, do educador ou mesmo de outro adulto da instituição, podendo depois ser desenvolvido por um grupo de crianças ou de forma individual durante dias, semanas ou meses enquanto o interesse prevalecer (Katz & Chard, 1997).

De acordo com Kilpatrick (1918) citado por Ministério da Educação (1998), as etapas de desenvolvimento de um projeto devem fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada em função do que melhor funcionará para a condução eficaz do processo de investigação que poderá sofrer mudanças e reformulações ao longo do processo, no entanto, existem quatro fases vitais: a definição do problema que pressupõe o questionamento ativo e em que ocorre a partilha de opiniões para posterior registo dos pré-conhecimentos que as crianças já possuem e dos que pretendem ficar a conhecer; a planificação e o lançamento do trabalho em que se decide o que fazer, por onde começar e como se vai fazer, havendo uma organização e divisão das tarefas, bem como a inventariação dos recursos necessários; a execução supõe o processo de pesquisa e de investigação propriamente dito que depois implica a organização das informações recolhidas através da utilização de diversas linguagens gráficas para que seja possível fazer-se o ponto de situação; e, por fim, a avaliação/divulgação em que é necessário fazer-se uma síntese das conclusões retiradas de todo o projeto desenvolvido e torná-la acessível e útil para os outros devendo-se, ainda, analisar a qualidade do trabalho realizado e o contributo de todos ao longo do processo.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo

A leitura do presente capítulo torna-se indispensável para que se compreenda, globalmente, as especificidades e os elementos inerentes ao contexto no qual as crianças se desenvolvem, assim como as dinâmicas a ele associadas, uma vez que segundo a perspetiva sistémica e ecológica de desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner, toda a relação do indivíduo com o meio o influencia e é influenciado por ele. Assim sendo, e de acordo com Portugal (1992), cada sistema estabelece conexões com as crianças e desempenha funções específicas no seu desenvolvimento, funcionando “como uma espécie de jogo de encaixe em que cada peça contém ou está contida noutra” (p.37) e, por isso mesmo, este conjunto de estruturas interferem mutuamente entre si e afetam conjuntamente o desenvolvimento da criança (Martins & Szymanski, 2004). É, portanto, necessário que haja um particular cuidado com o aproveitamento dos recursos disponibilizados pela comunidade, no sentido de serem capitalizadas todas as informações que constituem a identidade cultural da região, e como tal, contribuem direta e/ou indiretamente para a formação cultural e social das próprias crianças (Portugal, 1992).

2.2. Contextualização do contexto socioeconómico e cultural

O Centro Social da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda, instituição educativa onde a díade pedagógica desenvolveu o estágio profissional, situa-se junto ao Parque da Pasteleira, na Rua Bartolomeu Velho, na freguesia de Lordelo do Ouro, distrito do Porto, num edifício construindo de raiz, fundado a 13 de março de 1993 pelo Padre José Lopes Baptista. Nas últimas décadas na referida freguesia foram construídos nove bairros de habitação social, sendo eles, Rainha D. Leonor, Condominhas, Pasteleira, Pasteleira Sul, Dr. Nuno Pinheiro Torres, Aleixo, Lordelo, Bessa Leite e Mouteira.

No que concerne aos equipamentos e serviços económicos e sociais, a população de Lordelo do Ouro possui bancos, bombeiros, posto de correios, polícia de segurança

pública, farmácias, serviço de telecomunicações, águas e saneamento. A nível da saúde conta com o centro de saúde de Lordelo do Ouro, com extensão no posto de saúde da Foz do Douro onde se disponibilizam serviços de vacinação, enfermagem, planeamento familiar, saúde materno-infantil e clínica geral. A população é, ainda, assistida pelo Hospital de Santo António e pela Maternidade de Júlio Dinis. Quanto aos estabelecimentos escolares existem várias creches e jardins de infância, da rede pública e da rede privada, escolas de ensino básico, centro de atividades de tempos livres (CATL) e o pólo sul da Universidade do Porto.

Ao nível de espaços culturais e de lazer, a freguesia usufrui da Fundação de Serralves, do Planetário do Porto, da Casa das Artes, do Jardim Botânico, do Jardim do Calém e do Parque Urbano da Pasteleira. Quanto a instituições desportivas salientam-se o Clube Fluvial Portuense, o Clube Infante Sagres e a Casa do Desporto da Câmara Municipal do Porto.

De acordo com os dados dos Censos 2011, Lordelo do Ouro tem cerca de 22.270 habitantes, dos quais 10.337 são homens e 11.933 são mulheres. A população ativa economicamente é de 10.146, mas apenas 8.427 pessoas se encontram empregadas, o que corresponde a uma taxa de desemprego de 16,94%, superior à média nacional que é de 15,1% (1.º trimestre de 2014). O aumento desta taxa tem-se verificado mais acentuado nas camadas jovens devido à falta de qualificação profissional e ao abandono escolar precoce.

2.3. Natureza da tutela do centro educativo e respostas sociais

O Centro Social é IPSS, sem fins lucrativos, canonicamente ereta pelo Arcebispo da Diocese do Porto, D. Júlio Tavares Rebimbas, a 4 de setembro de 1984, através da aprovação dos Estatutos do Centro Social (cf. Anexo A1). A instituição está registada na Direção Geral de Ação Social sujeita ao regime estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 119/83 que veio enriquecer a organização interna das instituições e criar condições para uma ação mais eficiente e organizada dos órgãos estatutários. Destaca-se, ainda, a autonomização das normas que integram o regime especial das organizações religiosas (art. 40.º). Este normativo realça, também, que o apoio e a tutela do Estado não deverão condicionar a atuação das IPSS e mesmo sendo estas apoiadas financeiramente pela Segurança Social não serão objeto de controlo pelo mesmo. Neste sentido, e de acordo com Formosinho (1997), o Estado terá apenas um papel assistencial relativamente à educação pré-escolar

oferecida por este tipo de instituições. Ainda segundo o autor acima mencionado, este contexto institucional apresenta benefícios ao nível da dimensão social relativos à “própria convivência nos mesmos espaços com outros destinatários [o que] naturalmente reforça esse elo assistencial” (p.41).

O documento regulador do funcionamento do centro, o regulamento interno (cf. Anexo A2) salienta, de entre muitos outros aspetos, os principais valores institucionais que pretendem contribuir para a promoção integral dos habitantes abrangidos pela área geográfica da paróquia e freguesias vizinhas, sendo estes a igualdade, a cooperação, a originalidade e o bem-estar coletivo num espírito de solidariedade humana, cristã e social, através da prestação de serviços a crianças, jovens e famílias de forma a responder “às situações de carência e risco social mais significativas e influentes no bem-estar geral das populações” (2011, p.2).

As valências que o Centro Social disponibiliza são a creche, constituída por 56 crianças; a educação pré-escolar, por 75 crianças; o CATL, por cerca de 70 crianças e adolescentes; e o Centro Comunitário, que no total tem cerca de 200 utentes, estando as três primeiras tuteladas pelo Centro Distrital de Segurança Social do Norte. O CATL destina-se a crianças e adolescentes a partir dos seis anos e tem como objetivo a promoção de ações ocupacionais dos tempos extra escola enquanto que o Centro Comunitário visa reforçar o percurso formativo e profissional de jovens disponibilizando respostas no âmbito da educação, emprego, habitação e saúde.

2.4. Recursos físicos, humanos e financeiros

Relativamente à estruturação dos espaços e equipamentos, de uma forma geral, a instituição possui os recursos físicos adequados aos serviços neles desenvolvidos salientando-se as sete salas de atividades - o berçário, a sala de um ano, a sala do grupo heterogéneo em faixa etária, a dos dois anos, a dos três anos, a dos quatro anos e a dos cinco anos - o *hall* principal, o polivalente/ginásio, o refeitório, os gabinetes técnicos e da direção, a secretaria, o consultório médico, a lavandaria, a cozinha, três recreios exteriores amplos com acesso direto a partir das salas de atividade e casas de banho para adultos e crianças (cf. Anexo A3 e A4).

Quanto aos recursos humanos, no total, a instituição tem a seu encargo 32 funcionários e cerca de 13 voluntários, distribuídos pelas diversas funções necessárias para o seu funcionamento, das quais se destacam seis educadoras de infância e 12 auxiliares de

ação educativa (cf. Anexo A5).

No que diz respeito aos recursos financeiros, a instituição conta com o pagamento das mensalidades pelas famílias das crianças e utentes, que pode ir desde 5€ a 175€, conforme os rendimentos das famílias e com a comparticipação mensal do Instituto de Solidariedade e Segurança Social que atribui uma verba mensal de 4.719,45€ para apoio social e de 8.343,75€ para o atendimento educativo. O centro educativo recebe ainda géneros alimentares uma vez por mês do Banco Alimentar Contra a Fome, quer para as refeições servidas à comunidade educativa, quer para apoio às famílias das crianças mais necessitadas. A instituição sofreu grandes cortes no abastecimento alimentar e atualmente conta também com a ajuda de organismos como o Rotary Club da Foz e Vicentinos de Cristo Rei.

O Centro Social mantém parcerias com entidades externas que contribuem com a elaboração de projetos alternativos e respostas de apoio em que para além dos organismos já referidos, conta com a ajuda da Junta de Freguesia de Lordelo do Ouro, a comissão de proteção de crianças e jovens (CPCJ), a equipa multidisciplinar de assessoria aos tribunais (EMAT), a direção geral de reinserção social, a associação “Somos Nós”, as equipas locais de intervenção (ELI), o departamento de pedopsiquiatria do Magalhães Lemos, a obra diocesana de promoção social, a agência de desenvolvimento integrado de Lordelo do Ouro (ADILO), a associação norte, família e vida e a fundação de Serralves. Estes serviços são disponibilizados às famílias e, de uma maneira geral, a toda a comunidade, através da valência do Centro Comunitário, que conta com o serviço de psicologia (gabinete de psicologia) e com o serviço de atendimento e acompanhamento social (gabinete de atendimento social).

2.5. Documentos orientadores da ação educativa do Centro Social

O Projeto Educativo de Centro (PEC) é um documento de planificação da ação educativa a longo prazo que exprime a identidade e autonomia institucional e que “funciona como um ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara” (Carvalho & Diogo, 1999, p.52). Neste documento definem-se as linhas orientadoras que estruturam e concetualizam a situação a transformar através da execução de um conjunto de ações que pretendem empreender uma ação socializadora através de estratégias de trabalho que reforcem as relações entre crianças, jovens, equipa,

famílias e outros intervenientes da comunidade numa finalidade comum (Carvalho & Diogo, 1999). De uma forma sucinta e citando palavras de Leite (2003), o PEC “é o tronco comum de onde partem os vários projetos existentes na escola” (p.114). Para que se potencie uma intervenção o mais consistente possível, a equipa decidiu dividir a temática prevista para o triénio 2012/2015 intitulada de “Nós com (e para) os Outros” em três tópicos-chave: nós, os outros e nós com (e para) os outros. No presente ano letivo, o enfoque tem sido dado na descoberta do *Outro* e irá privilegiar processos de descoberta dos diferentes agentes educativos que influenciam diretamente o sujeito através da construção de uma plataforma potenciadora de uma intervenção e de uma ação junto e com os outros.

O Projeto Curricular de Centro (PCC) é um documento orientador das atividades educativas e funciona como “um meio facilitador da organização de dinâmicas de mudança na escola e de aprendizagens com sentido” (Leite, 2003, p.116). O PCC desenha as linhas de atuação do “Nós com (e para) os Outros” através da planificação de estratégias e de atividades que se inserem em cada um dos eixos – crianças/jovens (cf. Anexo A6), famílias (cf. Anexo A7), equipa/organização (cf. Anexo A8), comunidade (cf. Anexo A9).

2.6. Caracterização do grupo de crianças

A partir deste momento será realizada uma descrição mais específica relativamente à caracterização de várias dimensões relativas ao grupo de crianças em que a mestranda desenvolveu o seu estágio. Inicialmente, o grupo era composto por 14 crianças com idades compreendidas entre um e três anos de idade, sendo nove do sexo masculino e apenas cinco do sexo feminino. No mês de maio, uma das crianças imigrou e deixou de fazer parte do grupo. Oito das crianças já frequentaram a creche em anos letivos anteriores, no Centro Social, e seis frequentam pela primeira vez.

Este grupo é muito simpático e sociável e, no geral, demonstraram uma atitude de aceitação e de grande capacidade para incluir a díade no seu quotidiano. As crianças são na sua maioria agitadas e com uma personalidade muito forte, querendo sempre atuar de acordo com os seus interesses e, algumas vezes, chegam mesmo a desrespeitar o que lhes é dito pelos adultos, pelo que a teimosia é uma característica inerente a todas. Algumas crianças ficam com ciúmes sempre que algum adulto abraça outra criança e impõem a sua presença, insistindo para que lhe seja dada atenção, o que leva a concluir que existem carências afetivas e/ou que as crianças no contexto familiar estão habituadas a ser o centro

das atenções, talvez por alguns serem filhos únicos, e não estarem habituados a partilhar sentimentos e afetos.

Após análise das fichas de caracterização individual das crianças e do Projeto Curricular de Grupo (PCG), foi possível retirar algumas conclusões sobre a caracterização sociológica das famílias das crianças para que se encontrassem as respostas mais adequadas face ao contexto que lhes é mais próximo e que, como tal, influencia de forma direta o seu desenvolvimento. A grande maioria das crianças reside na freguesia de Lordelo do Ouro, sendo que duas crianças, que são irmãos, residem em Vila Nova de Gaia. Quanto à constituição da família, nove vivem apenas com os pais e os irmãos, duas com pais, irmãos avós e/ou tios e quatro crianças vivem apenas com a mãe. A maioria dos pais, cerca de 54%, têm idades compreendidas entre os 21 e os 30 anos, seguido de 32% entre os 31 e os 40 anos, 7% com idades entre os 15 e os 20 anos e, apenas 3% entre os 41 e os 50 anos³, sendo que metade têm já dois filhos, 21% tem três ou mais filhos e os restantes 29% têm apenas um filho. Relativamente às habilitações literárias das famílias das crianças, cerca de 32% completou o 3.º ciclo de escolaridade, 29% o 2.º ciclo, 18% possui uma licenciatura, 11% finalizou o ensino secundário e 7% concluiu o 1.º ciclo⁴.

A situação alarmante vivida pelas famílias deste grupo de crianças é que oito das catorze famílias encontram-se em situação de desemprego e em cinco das mesmas estão os dois cônjuges desempregados. É sabido pela equipa educativa que algumas destas pessoas estão a usufruir do rendimento social de inserção (RSI) e abonos de família, no entanto, estes rendimentos são insuficientes para o sustento de uma família que em alguns casos têm ao encargo mais do que um filho, o que leva a que algumas destas famílias vivam em situações de precaridade o que, por vezes, se reflete nas próprias condições de higiene de algumas crianças e na falta de fraldas e mudas de roupa.

2.7. Organização do ambiente educativo

O PCG estabelece a ligação entre o PEC e o PCC, pois mobiliza as opções pedagógicas e didáticas contidas nestes documentos e adequa-as aos projetos de sala, tendo em conta as especificidades da faixa etária do grupo de crianças (Leite, 2003). Este

³ Existe um pai com idade desconhecida.

⁴ Existe um pai com habilitações literárias desconhecidas.

documento organizador do processo educativo foi idealizado e construído para este grupo específico de crianças e, de uma maneira geral e pelo que foi possível consultar, pretende caracterizar a organização do ambiente educativo tendo como fundamento teórico a abordagem *High-Scope*.

No sentido de oferecer o apoio educativo do qual as crianças necessitam, o grupo dispõe de uma educadora e de uma auxiliar da ação educativa que acompanham e asseguram o desenvolvimento e bem-estar das crianças, e com as quais a diáde teve oportunidade de construir uma equipa educativa e partilhar cooperativamente responsabilidades, só assim foi possível o desenvolvimento de competências profissionais (Brickman & Taylor, 1991).

O contexto educativo deverá organizar-se de forma a criar “um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.31), para isso, a estruturação dos espaços deverá ser fruto de uma reflexão constante do educador para que se transforme a sala de atividades num território aberto às vivências das crianças ao mesmo tempo que se realiza uma gestão temporal que permita às crianças conhecer o que fazer nos vários momentos do dia e prever a sua sucessão (Ministério da Educação, 1997).

Zabalza (1998) defende que os elementos que constituem o espaço educativo comunicam ao indivíduo uma mensagem, neste sentido, o educador deve comprometer-se com ele, transformá-lo, personalizá-lo, torná-lo seu e projetar-se, fazendo deste espaço um lugar estimulante para que as crianças tenham condições para se desenvolver. O modo como o espaço está organizado reflete as concepções, valores, atitudes e património cultural de todos os que trabalham no Jardim de Infância. A sala de atividades deve estar organizada por áreas, por ser a melhor opção para a vida em grupo, para além disso, essa organização contém mensagens pedagógicas quotidianas importantíssimas para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças que, desta forma, têm possibilidade de construir e vivenciar uma pluralidade de realidades no espaço da sala (Formosinho, 1996).

A sala de atividades do grupo de crianças em questão está organizada de acordo com a abordagem *High-Scope*, tal como consta do PCG, dispondo de cinco áreas: a da manta (cf. Anexo B1, Fig.2) que corresponde ao local onde ocorre o acolhimento, reuniões e/ou atividades de grande grupo e o reforço alimentar; a área da biblioteca (cf. Anexo B1, Fig.3) com um móvel com escassos livros e alguns já muito danificados e pouco apropriados para a faixa etária em que se encontra este grupo; a área dos jogos (cf. Anexo B1, Fig.4) com um móvel com prateleiras ao alcance das crianças e construções, que foi

grandemente enriquecida com materiais realizados pela díade pedagógica com puzzles de diferentes graus de dificuldades e texturas, jogos tipo loto e vários jogos de associação de cores e tamanhos também em diferentes materiais; a área da casinha (cf. Anexo B1, Fig.5) composta por mobiliário de cozinha e de quarto (eg. cama, cómoda, armário de cozinha, etc), eletrodomésticos e acessórios (eg. pratos, copos, talheres, alimentos etc), algumas bonecas, fantasias e a mãe da sala, sendo que estes dois últimos foram recursos trazidos pelo par pedagógico; e, por fim, a área da música (cf. Anexo B1, Fig.6) criada pelo par pedagógico e que contém vários instrumentos musicais não convencionais construídos com o recurso a materiais do dia-a-dia.

Relativamente às rotinas diárias, estas revestem-se de extrema importância, pois contribuem para que a criança desenvolva a sua própria noção de tempo e para que se sinta segura e independente (Formosinho,1996). Neste sentido, o educador deve procurar organizar uma programação diária/semanal que seja previsível, organizada e consistente, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança (Post & Hohmann, 2003). Neste grupo, as rotinas diárias são demasiado rígidas e, por vezes, sobrepõem-se aos interesses demonstrados pelas crianças, acabando, algumas vezes, por interromper atividades (cf. Anexo A10).

O funcionamento de um grupo está dependente de vários fatores, nomeadamente, a sua dimensão, a faixa etária das crianças, o maior ou menor número de crianças de um ou outro sexo e das características individuais de cada um. Contudo, esta heterogeneidade é potencializadora de desenvolvimentos e aprendizagens nas crianças, cabendo ao educador gerir esta diversidade de forma a proporcionar o melhor ambiente educativo.

Os tempos de grande grupo propiciam oportunidades sociais especiais que ajudam as crianças a construir experiências partilhadas quando brincam ou comunicam. Com o decorrer do tempo, elas intensificam as suas capacidades de comunicar e interagir umas com as outras durante os momentos em grupo e esse período de envolvimento torna-se cada vez mais longo (Hohmann & Weikart, 1995).

Com o decurso da prática profissional, foi possível verificar que a educadora tem tendência para organizar as crianças em grande grupo ou individualmente, pelo que foi uma preocupação da díade pedagógica a dinamização de momentos em pequeno grupo, pois este formato é potenciador do estabelecimento de relações de confiança promovendo mais oportunidades à criança para expressar a sua opinião. Esta forma de gerir o grupo facilita, ainda, a inserção das crianças que tendem a estar mais isoladas possibilitando,

assim, um acompanhamento mais individualizado, uma vez que permite ao adulto conhecer melhor as crianças e o tipo de apoio que cada uma necessita (Zabalza, 1998).

2.8. O educador e o processo de investigação-ação

Os contextos educativos da atualidade pautam-se pela heterogeneidade e, por isso mesmo, exigem respostas educativas cada vez mais diversificadas e adequadas às necessidades educativas das crianças. Neste sentido, o profissional de educação precisa de se envolver numa prática investigativa norteada pela criatividade e pela reflexividade para que a sua atuação seja, segundo Roldão (2007) citada por Barros, “contextual e fundada num conhecimento mais complexo” (2012, p.49).

Segundo McNiff (1988) e Barros (2012), investigar em educação é uma estratégia de desenvolvimento profissional que tem o intuito de promover um pensamento crítico para que se tenha a capacidade para tomar decisões que tracem um caminho com o compromisso final de transformar a praxis. Quer isto dizer, de acordo com Lewin (1951) citado por Lopes da Silva (1996), que o conhecimento só se constrói a partir das experiências concretas, levadas a cabo no real e que só assim é que se desenvolvem novas estratégias pedagógicas capazes de inovar a prática profissional.

Para que não houvesse desvios deste rumo, o trabalho desenvolvido ao longo da prática profissional na educação pré-escolar foi guiado através do caráter sistemático e intencional da metodologia de investigação-ação que é “uma forma de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa que remete para modos de investigação sobre a ação que potenciam a autoformação dos seus participantes” (Ribeiro, 2006, p.69). Cohem e Manion (1990) citados por Azevedo (2009) acrescentam, ainda, que esta metodologia é situacional, pois ocorre num contexto específico a partir da realidade dos sujeitos envolvidos, colaborativa, uma vez que implica a cooperação da equipa educativa na tomada de decisões e autoavaliativa ao pressupor a constante reformulação da prática educativa. Finalmente, segundo Carr e Kemmis (1986) citados por Barros (2012), é “caracterizada por uma espiral autorreflexiva, formada por ciclos de observação, planificação, ação e reflexão” (p.79).

A primeira etapa deste ciclo é a observação que se configura num meio crucial para o trabalho do educador, uma vez que possibilita a organização das suas perceções em relação ao real para que lhe seja possível conhecer, verdadeiramente, o contexto em que se insere, servindo, assim, de suporte à intencionalidade do processo educativo (Estrela,

1994). Este processo observacional tem como principais propósitos a recolha objetiva de informações, a sua organização e interpretação, para o reconhecimento e identificação de fenómenos, permitindo, deste modo, a colocação de problemas e de possíveis soluções (Estrela, 1994). Este processo está consignado no Decreto-Lei n.º 241/2001 (anexo n.º1, ponto II, tópico 3, alínea a) que refere que o educador deve recolher dados através da observação individualizada, em pequeno grupo e em grande grupo, para conseguir adequar a planificação às necessidades do indivíduos e do grupo.

Durante a prática pedagógica este processo ocorreu de forma continuada e sistemática e só a partir do conhecimento do contexto educativo e das especificidades do grupo de crianças é que foi possível evoluir para as próximas etapas deste processo que serão explicadas de seguida (Estrela, 1994). A observação ocorreu em co-territorialidade estando a mestranda integrada emocional e racionalmente na situação sendo, por isso, uma observadora participante (Estrela, 1992). Assim, foi possível explicitar os comportamentos observados e compreender o processo lógico na sua origem, ao mesmo tempo que se estabeleceu uma situação de co-vivência que tornou a recolha de informações mais rica (Estrela, 1992).

A estratégia mais utilizada para a recolha de informações foram as notas de campo, que consistiram em anotações condensadas redigidas, no momento da ação ou na pausa para almoço, num bloco de notas e consistiam em frases, palavras-chave ou ideias que iam emergindo (Máximo-Esteves, 2008). Após a prática pedagógica, eram transformadas em anotações extensas, detalhadas e reflexivas com interrogações, sentimentos e ideias no diário de formação (Máximo-Esteves, 2008). A recolha de imagens, através da máquina fotográfica, foi também um meio usado para documentar informações visuais para mais tarde serem analisadas e arquivadas (Máximo-Esteves, 2008).

Este processo, que faz parte da primeira etapa do ciclo investigação-ação, permitiu caracterizar a situação educativa, uma vez que tornou possível a compreensão das diferentes variáveis presentes, assim como das diversas interações, as quais foram sucessivamente submetidas a uma análise objetiva que possibilitou a avaliação da situação presente (Lopes da Silva, 1996). De seguida, realizava-se o diagnóstico da situação e refletia-se sobre as necessidades educativas e quais as áreas prioritárias a intervir, conduzindo, assim, à construção de uma planificação informada e de cariz crítico (Dias, 2009).

A planificação constitui-se numa antevisão do que se pretende fazer tendo em conta as atividades a realizar, a organização do grupo, do espaço e dos materiais convertendo,

assim, um propósito ou uma ideia num curso de ação, pressupondo um caráter de flexibilidade capaz de realizar adaptações aos efeitos imprevistos (Azevedo, 2009). Cardoso (2010) atribui à planificação um caráter pragmático para simplificar os procedimentos, gerir o tempo de maneira eficaz, atender à interação e definir os objetivos de desenvolvimento das crianças, mas, para isso, deverá passar por uma série de passos que se inicia com a identificação dos interesses e das necessidades do grupo de crianças, para depois se delimitarem as estratégias pedagógicas para dar resposta ao que foi definido, tal como consta no Decreto-Lei n.º 241/2001 no anexo n.º1, do ponto II, do tópico 3, nas alíneas b), c) e d).

Para além das planificações semanais (cf. Anexo A11), o preenchimento dos guiões de pré-observação (cf. Anexo A12) permitia estruturar o desenrolar das atividades supervisionadas e prever as dificuldades que poderiam ocorrer no momento da ação, bem como as possíveis estratégias para as resolver.

A ação pedagógica propriamente dita, que corresponde à terceira etapa do processo de investigação-ação, visava colocar em prática o plano delineado, porém, este nunca era cumprido com a máxima precisão, pois durante o desenvolvimento da ação os imprevistos surgiam a qualquer momento o que levava a que fosse necessário procurar respostas através da reflexão na ação adaptando, assim, a planificação (Cardoso, 2010). No momento da ação, o educador deverá aproveitar todas as intervenções das crianças seja uma frase, seja uma ação, de forma a ir ao encontro dos centros de interesse das mesmas sem, no entanto, perder o rumo das atividades planificadas (Cardoso, 2010).

A avaliação das situações educativas era realizada junto do meu par pedagógico e da orientadora cooperante, pois tal como é salientado por Elliot (1978), citado por Grabauska e Bastos (1997), a vivência de situações de diálogo é uma ferramenta do processo de investigação que possibilita o acesso a diferentes pontos de vista da realidade. Por outro lado, os objetivos que não conseguiam ser alcançados pelas crianças permitiam também autoavaliar os processos desenvolvidos e reformular as metodologias na planificação seguinte, como está consignado no Decreto-Lei n.º 241/2001 no anexo n.º1, do ponto II, do tópico 3, na alínea e).

O Manual do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) foi utilizado enquanto referencial de avaliação e constitui-se num instrumento pedagógico que permitiu refletir, reformular e transformar a ação profissional (Ministério da Educação, 2009). O DQP contempla duas escalas criadas por Laevers: a de observação do empenhamento do adulto, que permite analisar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem através da

observação da interação educativa entre adultos e crianças e tem como objetivo analisar as dimensões de sensibilidade da criança, do espaço de autonomia no cotidiano pedagógico e da estimulação das aprendizagens; e a da avaliação do envolvimento da criança, que visa recolher informações para aferir o grau de motivação na ação, com vista à promoção da reflexão sobre a qualidade da ação do educador, tendo como indicadores a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e a postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e, por fim, a satisfação (citado por Ministério da Educação, 2009).

O envolvimento das crianças e o empenhamento dos adultos estabelecem uma relação simbiótica, pois quando “as crianças demonstram elevados níveis de envolvimento, os adultos empenham-se mais, quando os adultos se empenham mais, as crianças demonstram graus de envolvimento mais elevados” (Ministério da Educação, 2009, p.50).

Após o momento da ação é necessário refletir sobre o desempenho e a eficácia da mesma à luz dos conhecimentos construídos a partir da formação e das próprias experiências, para que se consiga transformar a ação numa direção mais adequada (Roldão, 2009). O processo reflexivo de acordo com Schön (1987), citado por Oliveira & Serrazina (2002), é caracterizado por um vaivém permanente entre acontecer e compreender, para a procura de significado para as experiências vividas e para que as consiga transformar sempre que necessário.

Segundo Schön (1992), citado por Paiva (2005), a reflexão pode ser de três tipos: na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. O primeiro conceito diz respeito ao diálogo com a própria ação, ou seja, quando algo sai fora do padrão esperado leva-nos à reflexão no próprio momento, ocorrendo uma análise crítica sobre as razões que levaram à sua ocorrência. O segundo e o terceiro conceitos pressupõem já uma dimensão retrospectiva, uma vez que implicam um olhar distanciado da ação, o que viabiliza a construção de novas formas de agir e de pensar.

Mensalmente, o par pedagógico, juntamente com a orientadora cooperante, realizava uma narrativa colaborativa (cf. Anexo A13), em que a primeira a escrever era a estagiária observadora que proferia o seu comentário interpretativo sobre a atividade que a colega dinamizou. Posteriormente, a estagiária observada lia as interpretações reflexivas já escritas e fazia, igualmente, as suas interpretações, já com base no que havia sido escrito pela colega. Por fim, a educadora cooperante desenvolvia a sua interpretação com base no que observou e também nas reflexões já efetuadas. O “vaivém” que caracterizou a construção das narrativas foi igualmente uma forma de aprofundar a articulação entre a

teoria e a prática para a progressiva consciencialização do que fazemos, como fazemos e como podemos vir a fazer no futuro. Este processo, tal como preconiza Day (1999), citado por Oliveira & Serrazina (2002), contribuiu grandemente para a troca de conhecimentos e experiências, uma vez que, através da escrita colaborativa, foi possível o envolvimento num trabalho de equipa que permitiu o distanciamento entre o momento da ação e o da reflexão. Este diálogo colaborativo desencadeou processos de auto e heteroavaliação que potenciam, sempre que necessário, a orientação e a transformação das práticas (Imbernón, 2002, citado por Ribeiro & Moreira, 2007). Desta forma, a ação indagadora foi assente na reflexão crítica e privilegiou-se a construção do autoconhecimento e do desenvolvimento profissional.

As narrativas colaborativas deram, portanto, espaço para uma troca franca e aberta de ideias entre a observada, a observadora e a orientadora cooperante e adquiriram uma especial importância como estratégia formativa de reflexão escrita. Permitiu, igualmente, aceder à realidade experienciada, partilhar perceções e processos de compreensão da ação, identificar focos problemáticos e negociar a sua resolução para que assim se (re)direcionassem os processos de formação na tomada de decisões para ações futuras (Ribeiro & Moreira, 2007). Este tipo de discurso escrito facilitou a co-construção e a partilha de saberes profissionais e potenciou a emancipação progressiva das mestrandas, uma vez que neste processo se procurou compreender o modo como cada uma atribuiu significado à sua ação e à ação do outro sempre numa tentativa inacabada de “compreensão da(s) sua(s) epistemologia(s) de acção” (Moreira, Durães, & Silva, 2006 citado por Ribeiro, 2011, p.45).

O diário de formação (cf. Anexo B14) foi um instrumento que não obedeceu a nenhuma estrutura rígida e, por isso mesmo, permitiu tomar decisões pessoais, quer a nível de conteúdo, quer a nível de estilo (Costa, Paixão, & Morgado, 2000). Este espaço escrito foi utilizado para auxiliar o registo e a organização dos acontecimentos, das preocupações e das ideias que foram emergindo da prática e que foram sendo anotados nas notas de campo. Assim, foi possível tomar consciência das ações praticadas ao longo do dia, mas de uma forma distanciada e refletida, pois segundo Couceiro (1996), citado por Costa *et al.* (2000), a escrita é “um auxiliar da observação e da reflexão, porque a partir da exposição das vivências no papel (...) [adquire-se] uma certa distância delas, necessária ao acto reflexivo” (p.184).

O diário representou o lado pessoal do trabalho de campo, uma vez que incluía coletâneas de registos descritivos e interpretativos sobre determinados acontecimentos ou

incidentes críticos, bem como sentimentos, reações e frustrações, tal como refere Spradle (1980), citado por Máximo-Esteves (2008). Estes registos, na sua maioria diários, depois de construídos e analisados, permitiram a reflexão sobre as melhorias que iam sendo necessárias efetuar semana a semana na definição das estratégias pedagógicas presentes na planificação. Neste processo surgiam dilemas que, segundo Pollard (2002), citado por Máximo-Esteves (2008), “são a expressão das complexidades e das contradições” (p.90) com que o educador se depara no seu dia-a-dia profissional. Através deste meio de documentação foi possível reconstruir a realidade e os seus significados através da evocação das experiências do passado e do exercício reflexivo baseado nas evidências revistas (Azevedo, 2009).

Em suma, o processo de investigação-ação foi imprescindível para a indagação crítica constante do trabalho desenvolvido e permitiu focalizar problemas e mobilizar estratégias para os superar e, assim, foi potenciado todo o processo de ensino-aprendizagem.

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

Este será o capítulo que ilustrará o trabalho desenvolvido pela mestranda e pelo seu par pedagógico com o grupo de crianças da creche de um e dois anos do Centro Social da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda. Para o fazer será feita novamente menção à metodologia de investigação-ação e de que forma é que as suas etapas foram imprescindíveis para a prática profissional, que teve como suporte os referenciais teóricos e legais abordados no capítulo um do presente relatório de estágio. Todas as evidências da evolução das competências profissionais da mestranda serão neste espaço refletidas.

3.1. Observação do processo educativo

O ponto de partida para o trabalho no Centro Social foi a observação que se constituiu sempre na base do processo de planificação e de avaliação e, por conseguinte, tornou-se no suporte de toda a intencionalidade educativa. Permitiu, ainda, a compreensão das especificidades e das dinâmicas do contexto educativo e do grupo de crianças, já analisadas objetivamente no capítulo dois, que possibilitou a avaliação de toda a situação inicial. Este processo ocorreu de forma contínua, sistemática, naturalista e direta, pois tudo o que ocorria na prática era alvo de observação e análise recorrendo-se a um bloco de notas, como já foi referido anteriormente, no entanto na maioria das vezes não era possível o registo imediato devido à envolvimento da mestranda na ação pedagógica (Estrela, 1994). Neste sentido, a observação era participante, participada e intencional, uma vez que a mestranda participou ativamente na vida do grupo sem deixar de parte o seu papel enquanto observadora, o que permitiu uma análise mais rica dos dados recolhidos (Estrela, 1994).

Também foram analisados os documentos reguladores do Centro Social, nomeadamente: os Estatutos e o Regulamento Interno que regulam as normas de funcionamento da instituição; o PEC e o PCC que, para além de caracterizarem todos os recursos da instituição, identificam, ainda, os problemas da comunidade educativa e as linhas de ação prioritárias para os colmatar; o Projeto Pedagógico de Creche (PPC) que discriminava os recursos existentes na valência da creche, as características das famílias, os objetivos gerais a desenvolver e o plano de ação; o PCG e Planos de Desenvolvimento

Individual (PDI) que caracteriza a organização do ambiente educativo, estabelece o plano geral de atuação com o grupo e os objetivos e estratégias a desenvolver com cada criança em cada período letivo e a sua avaliação no final dos mesmos.

Para além da consulta e análise dos referidos recursos destacam-se ainda todos os diálogos informais que foram estabelecidos com a coordenadora geral da instituição, com a coordenadora pedagógica, com a coordenadora da creche, educadoras e auxiliares da creche e, principalmente, com a orientadora cooperante, a auxiliar da sala e com o par pedagógico. A criação deste contexto colaborativo que primava pela abertura franca nas conversas, tal como nos diz Florio e Walsh (1980) citados por Zabalza (1994), “é o melhor recurso para integrar as perspectivas e complementar as contribuições de investigadores e actores das situações (p.28).

A comunicação que a díade pedagógica conseguiu estabelecer semana após semana com alguns dos familiares das crianças foi um aspeto muito importante para a compreensão das características e dinâmicas familiares, em complemento com a análise já efetuada dos PDI, bem como para a obtenção de informações sobre o bem-estar físico e/ou emocional das crianças. Os familiares partilhavam, ainda, vivências e comentavam os trabalhos que as crianças efetuavam na sala.

É necessário que o educador conheça, saiba respeitar e valorizar os saberes próprios das crianças para que possa diversificar convenientemente as experiências educativas, permitindo, desta forma, que cada criança construa o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Semanalmente a observação era imprescindível para que se evidenciassem os interesses, as necessidades e as aprendizagens que emergiam das propostas das estagiárias. Só assim é que o processo pedagógico era planeado com intencionalidade, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança.

Antes do começo do estágio a mestranda procurou munir-se das orientações gerais que pudessem auxiliar as práticas dos educadores de infância na creche, pois julgava que o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social e/ou o Ministério da Educação e Ciência haviam produzido um documento orientador tal como existe na educação pré-escolar, as OCEPE. No entanto deparou-se com a inexistência destes referenciais e analisou outros, nomeadamente a obra de Jacalyn Post e Mary Hohman (2003), que atribuem a denominação de experiências-chave às linhas orientadoras que “enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce (...) e proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muito tenra idade fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações” (p.36).

Nas primeiras semanas de estágio houve uma tentativa para orientar o trabalho no terreno sob a perspectiva enunciada e foi desenvolvida pela mestranda uma ferramenta com os primeiros registos de observação das crianças a partir do *Child Observation Record* (COR), que tem por base as experiências-chave e é composta por um conjunto de seis categorias: sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento e música; comunicação e linguagem; e exploração e lógica (Post & Hohmann, 2003) (cf. Anexo A14). No entanto, mais tarde e a partir dos progressivos diálogos com a orientadora cooperante foi possível concluir que as suas próprias planificações tinham como linhas orientadoras as OCEPE e, como tal, aconselhou que as planificações, que passariam a ficar a cargo da díade pedagógica se delineassem com base no mesmo pressuposto teórico.

3.2. Planificação das atividades pedagógicas

Como estávamos perante um grupo com diferentes faixas etárias, uma vez que seis crianças estavam prestes a completar os dois anos de idade e oito já se encontravam com três anos ou quase a completá-los, a diferenciação pedagógica foi um dos princípios presentes na segunda fase do ciclo de investigação-ação, a planificação. Nesta etapa era necessária a gestão das diferentes capacidades de cada elemento do grupo na escolha das estratégias pedagógicas, dos materiais e dos recursos a utilizar para que cada criança fosse “frequentemente confrontada com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997, p.14). Assim foi possibilitado às crianças a aprendizagem segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes.

O Decreto-Lei n.º240/2001 evidencia igualmente a necessidade dos profissionais de educação demonstrarem capacidade para desenvolver “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos” (ponto III, alínea g, p. 5571).

Neste sentido foi preocupação das estagiárias a elaboração de planificações semanais que promovessem aprendizagens diversificadas integradoras de todas as áreas de conteúdo e respetivos domínios, uma vez que estas apresentam uma grande fluidez nas suas fronteiras e os conhecimentos ao advirem de múltiplas fontes encadeadas vão implicar todas as dimensões do saber das crianças (Beane, 2002). Só assim é que foi possível a articulação de todos os saberes de forma integrada e integradora e, assim, fazerem-se

respeitar os princípios da integração curricular. Esta concepção procura estabelecer relações em todas as direções e envolver experiências construtivas que alarguem o entendimento das crianças de si mesmas e do mundo (Beane, 2002). Ao mesmo tempo pretendeu-se que as atividades desenvolvidas resultassem em aprendizagens significativas, ou seja, a criança atribui significado ao novo conhecimento a partir da ativação dos conhecimentos já presentes na sua estrutura cognitiva (Coll, Marchesi, & Palacios, 2004). Só assim é que será possível a mobilização das competências adquiridas sempre que sejam necessárias no futuro.

Ainda no domínio da planificação, ao longo das semanas a díade começou a constatar que as atividades que a educadora planificava nos dois primeiros dias da semana, quando as estagiárias não se encontravam no contexto, eram algo repetitivas, sem grandes preocupações com a intencionalidade educativa e, normalmente, envolviam sempre as mesmas áreas e domínios de conteúdo (área de expressão e comunicação – domínio da expressão plástica e domínio da linguagem oral). Algumas vezes a educadora cooperante sugeria novas temáticas para serem desenvolvidas com as crianças sem qualquer motivo aparente, ou seja, sem se basear nas evidências que resultavam da observação ou então tinha por base as datas festivas.

As mestrandas foram tentando contrair esta tendência através de práticas pedagógicas inovadoras que, para além de enriquecerem grandemente as experiências das crianças, foram também uma forma de partilhar com a educadora novas estratégias pedagógicas que envolviam a construção de materiais que a sala de atividades não possuía. Neste sentido houve, efetivamente, uma tentativa para “abandonar práticas e rotinas mais ou menos institucionalizadas, isto é, privar-se de pontos de referência seguros e tranquilizadores” (Cardoso, 2003, p.27). A introdução de novidades no quotidiano das crianças foi uma preocupação sempre subjacente na prática profissional da estagiária que subentendia “um esforço deliberado e conscientemente assumido, bem como uma ação persistente, integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica” (Cardoso, 2003, p.22).

A etapa da planificação foi condicionada pela falta de tempo da educadora devido às reuniões diárias com membros da equipa educativa da instituição que se efetuavam na hora de almoço das educadoras. Por este motivo, o tempo disponibilizado pela mesma para a realização das reuniões de planificação, que se realizavam à sexta-feira, não permitiam definir em tríade todos os parâmetros que envolviam a grelha de planificação semanal, pelo que apenas eram conversadas e acordadas, em termos gerais, as estratégias pedagógicas a

desenvolver na semana seguinte. Foi necessário um grande investimento nesta etapa do ciclo de investigação-ação, pois com o passar das semanas a orientadora foi concedendo total autonomia e as propostas advinham exclusivamente do par pedagógico, dando a educadora apenas algumas sugestões de melhoria. É de realçar que houve sempre uma verdadeira abertura e flexibilidade, por parte da educadora, face às novas ideias que a díade ia propondo ao longo da semana e em aceitar os desafios que lhe iam sendo colocados, deixando que as mestrandas se envolvessem em práticas com as quais nunca se havia deparado e que, por isso, tinham inerente um certo desconhecimento quanto aos resultados que daí poderiam advir.

3.3. Ação educativa

No domínio da ação será realizada uma análise da intervenção da estagiária nas dimensões da organização do espaço e dos materiais, da organização das rotinas diárias e das interações facilitadoras entre adulto-criança que se estabeleciam em cada um desses momentos e, ainda, da interação com as famílias e outros elementos da comunidade educativa

3.3.1. Organização do espaço e dos materiais

A organização das áreas de brincadeira e de cuidados influencia decisivamente a qualidade das experiências que se podem oferecer às crianças, devendo o espaço educativo transmitir uma sensação de conforto ao mesmo tempo que se configura num lugar prático e flexível capaz de gerir diversas situações de aprendizagem devendo, igualmente, oferecer uma grande variedade de materiais que possam ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças (Goldschmied & Jackson, 2007). O espaço físico deverá, ainda, “proporcionar uma panóplia de cenários, texturas, sons, cheiros e sabores interessantes” capaz de transmitir um ambiente de bem-estar que estimule a aprendizagem ativa das crianças sobre o próprio mundo (Post & Hohmann, 2003, p.107).

Logo no primeiro dia de estágio a primeira impressão que foi possível retirar relativamente a esta dimensão do ambiente educativo era que a sala de atividades apresentava reduzidas dimensões e provocava uma sensação de frieza, pois não possuía materiais diversificados e apelativos havendo uma predominância pelo plástico. Naturalmente que a sua melhoria teria de ser uma aposta para que fosse possível transformar o espaço sala de atividades num lugar de interesse e prazer para crianças e

adultos. No âmago desta questão esteve a “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais (Ministério da Educação, 1997b).

A sala de atividades incluía no seu centro um espaço razoavelmente amplo que se tornou imprescindível manter, pois possibilitava a movimentação livre das crianças e dos adultos permitindo, ainda, a interação social, pois um “centro aberto deixa as crianças verem quais são as atividades disponíveis na sala (...) [conseguindo] chegar facilmente onde desejam” (Post & Hohmann, 2003). Para além desta área central, no começo do estágio, existiam mais quatro áreas distintas, a da manta, a dos jogos, a da casinha e a da biblioteca, à qual se veio juntar a partir da terceira semana a área da música, que foi impulsionada a partir de uma atividade proposta pela díade que consistiu na exploração de instrumentos musicais não convencionais construídos pela mesma (cf. Anexo B2, Fig.7, Fig.8, Fig.9, Fig.10, Fig.11, Fig.12, Fig.13, Fig.14, Fig.15, Fig.16, Fig.17 e Fig.18).

A construção dos instrumentos musicais não convencionais adveio do interesse demonstrado por todo o grupo numa atividade dinamizada pelo animador sociocultural da instituição que cantou acompanhado pela sua viola e que com os escassos instrumentos que a sala possuía possibilitou um breve momento musical com as crianças. A díade conversou com a educadora sobre a falta de instrumentos musicais na sala de atividades e sobre as vantagens destes materiais para a expansão da consciência sensorial do som, pois ao “mesmo tempo que [as crianças] gostam de fazer barulho, estão também a começar a organizar os sons que fazem em compassos ritmados, ritmos particulares, e frases musicais simples” (Hohmann & Weikart, 2004). Neste sentido foram construídos dezasseis instrumentos que se juntaram aos que já existiam na sala e foi proporcionado às crianças um momento de produção livre de ritmos a partir dos novos materiais.

Para a elaboração dos instrumentos recorreu-se na sua maioria a materiais de desperdício como madeira, latão, vidro, cartão, tecido (feltro e pêlo) e plástico que para além de proporcionarem diversas experiências tácteis, produziam diferentes sons de acordo com a forma com que as crianças os manipulavam. Para além das experiências sonoras, os instrumentos eram usados em jogos autónomos de faz de conta como por exemplo, quando colocavam a viola na cabeça como se fosse um chapéu ou como se fosse uma carteira para ir às compras. Uma vez que a escolha dos materiais atendeu a critérios de “variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p.38) a educadora providenciou um armário de prateleiras baixas, para permitir que as crianças utilizassem e arrumassem

os instrumentos autonomamente e passou, assim, a existir mais uma área na sala (Ministério da Educação, 1997b).

Mais tarde esta área passou a ser denominada de área das sensações auditivas e tácteis, uma vez que foram introduzidas, pelas estagiárias, duas caixas com materiais de diferentes texturas (eg. macias, ásperas, felpudas, lisas e rugosas) (cf. Anexo B3, Fig.19 e Fig.20), apoiando, assim, “o desejo natural de exploração sensorial que as crianças até aos três anos apresentam” (Post & Hohmann, 2003, p.114).

No final da semana em que foram introduzidos os novos instrumentos musicais foi da responsabilidade da estagiária a dinamização de uma atividade que pretendia verificar se as crianças já estavam suficientemente familiarizadas com os instrumentos para os conseguirem manipular de forma a produzir som e a identificá-los através de imagens, projetadas em *PowerPoint* na parede do ginásio (cf. Anexo B4, Fig.21, Fig.22, Fig.23, Fig.24, Fig.25 e Fig.26). A cada criança foi atribuído aleatoriamente um instrumento, pois todos eles eram apropriados para qualquer uma das faixas etárias presentes no grupo, e sempre que a fotografia do mesmo surgisse, as crianças teriam de o tocar livremente até que a mesma desaparecesse, pois nesse momento teriam de suspender o movimento.

Numa fase inicial cada criança identificou o instrumento que lhe havia sido atribuído, com exceção das crianças mais novas que ainda não utilizavam a linguagem verbal e necessitaram da ajuda dos outros colegas para o fazer. Depois, lentamente, as fotografias dos instrumentos iam sendo projetadas e ia-se questionando o grupo sobre como se denominava, quem é que o tinha e, por fim, era pedido à criança que o tocasse. Na segunda vez que se repetiu o exercício, a maioria das crianças em vez de tocar o instrumento disseram o seu nome, tal como o haviam feito na primeira vez. Esta reação das crianças foi fruto da minha falta de clareza na explicação do exercício, pois o que eu tinha pretendido numa primeira etapa era que as crianças reconhecessem o instrumento que tinham nas mãos, mas depois já não seria necessário fazê-lo, pelo que foi necessário explicar de novo. Numa terceira tentativa as crianças mais velhas não apresentaram dificuldades em identificar o seu instrumento na projeção, mas as mais novas precisavam que lhes fosse questionado diretamente “Quem tem aquele instrumento?” e depois de olharem com atenção para a imagem já conseguiam tocar o instrumento.

Após duas repetições foi bastante notório a evolução das crianças que já realizavam a atividade quase sem necessitarem de ajuda do adulto. O que se pretendia de seguida era que as crianças trocassem o instrumento entre si, uma vez que o grupo ainda se mantinha concentrado e empenhado. No entanto, a educadora, sem aviso prévio, decidiu interromper

a atividade porque considerou mais importante que o grupo fosse aproveitar o bom tempo para o exterior do que continuar com a atividade. Este imprevisto provocou frustração na estagiária, pois a percepção que teve foi na altura foi que a motivação do grupo estava ainda bastante presente.

A área da manta era deslocada para dois locais estratégicos diferentes de acordo com a estação do ano, o que implicava que as outras áreas também fossem alteradas. No Inverno ficava num local mais resguardado da sala de atividades e no Verão ficava em frente à janela que dá acesso ao espaço exterior para que pudesse ser aberta para arejar e refrescar a sala (cf. Anexo B5, Fig.27 e Fig.28).

A área da casinha destina-se à exploração de bonecas e objetos relacionados com a cozinha para que as crianças se envolvessem em atividades que recriassem o ambiente familiar. No entanto, com exceção do mobiliário de cozinha e de quarto, dos eletrodomésticos, dos utensílios de cozinha e das roupas para a cama e para as bonecas não existia mais variedade de materiais. Uma das necessidades apontadas nesta área foi a inexistência de materiais que oferecessem “diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (Ministério da Educação, 1997b, p.60).

Para colmatar esta carência e aproveitando as comemorações da semana do carnaval as estagiárias dispuseram um conjunto de acessórios de fantasias de rei (cf. Anexo B6, Fig.29), de pinóquio (cf. Anexo B6, Fig.30), de fada (cf. Anexo B6, Fig.31), de génio da lâmpada mágica (cf. Anexo B6, Fig.32), de pirata (cf. Anexo B6, Fig.33), de bruxa (cf. Anexo B6, Fig.34), de bebé (cf. Anexo B6, Fig.35), de palhaço (cf. Anexo B6, Fig.36), de empregada da limpeza (cf. Anexo B6, Fig.37), de porco (cf. Anexo B6, Fig.38), de índio (cf. Anexo B6, Fig.39), de chinesa (cf. Anexo B6, Fig.40), de gato (cf. Anexo B6, Fig.41) e de cão (cf. Anexo B6, Fig.42). A inserção destes materiais, que ficaram colocados dentro de uma cesta de vime junto da área da casinha, permitiu que todas as crianças, mesmo as mais pequenas, os explorassem livremente e assumissem diferentes papéis, iniciando-se, assim, nas suas primeiras experiências no âmbito da expressão dramática.

Outro dos materiais que veio enriquecer a área em análise foi a boneca/mãe da sala que surgiu em torno da exploração do livro “A Minha Mãe” de Anthony Brown que antecedeu a semana comemorativa do Dia da Mãe. A dinamização desta atividade foi alvo da narrativa colaborativa de abril (cf. Anexo A15) e teve como principais objetivos o desenvolvimento de competências nos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita,

em que as ilustrações da obra foram descobertas página a página através de perguntas-chave que iam sendo colocadas às crianças. Houve também a preocupação de incentivar a participação de todo o grupo e partir das próprias respostas das crianças (cf. Anexo B7, Fig.43). Foram ainda realizados dois jogos a partir das ilustrações do livro, tal como descrito e refletido na referida narrativa colaborativa (cf. Anexo B7, Fig.44, Fig.45, Fig.46, Fig.47 e Fig.48).

A personagem principal da história ganhou vida e surgiu através de uma recriação, em feltro com enchimento, fixada a uma estrutura em madeira construída para o efeito, em grande formato (cerca de 1,40m) da personagem principal da história e que envolveu as crianças na sua decoração, pois, inicialmente, este elemento não tinha cabelo e o vestido era branco (cf. Anexo B8, Fig.49). Estas atividades proporcionaram aprendizagens no domínio da expressão plástica e envolveu a técnica de carimbagem de flores (cf. Anexo B8, Fig.50, Fig.51 e Fig.52), com tinta, construídas em diversos materiais (cf. Anexo B8, Fig.53), incluindo flores naturais (cf. Anexo B8, Fig.54), para embelezar o vestido da boneca (cf. Anexo B8, Fig.55), e a moldagem e pintura de bolinhas em algodão, para fazer o cabelo (cf. Anexo B8, Fig.56 e Fig.57), que foi, posteriormente, colado por camadas na cabeça da boneca/mãe da sala. Depois de todos os trabalhos finalizados este novo recurso (cf. Anexo B8, Fig.58) foi muito apreciado e alvo de rasgados elogios por vários elementos da equipa educativa e, inclusivamente, pelos familiares das crianças. A boneca/mãe foi incluída na área da casinha pois o grupo interagiu com este novo recurso envolvendo-se em jogos simbólicos através da recriação de episódios familiares.

A área dos jogos inicialmente apresentava défices ao nível da diversidade e adequabilidade, pois não estavam disponíveis jogos adequados às crianças mais novas, uma vez que apenas existia um puzzle com 25 peças e três jogos de encaixe. Aproveitando a temática das cores que estava em desenvolvimento nas primeiras semanas de estágio, o par pedagógico preparou duas atividades tendo em conta princípios de diferenciação pedagógica. Para isso o grupo foi dividido em dois pequenos grupos, em que os mais velhos ficaram na sala de atividades com “O Jogos dos Palhaços” (cf. Anexo B9, Fig.59, Fig.60, Fig.61 e Fig.62) e os mais novos foram para uma sala de apoio com “O Jogo das Caixas” (cf. Anexo B9, Fig.63 e Fig.64).

O primeiro jogo tinha como principal objetivo o desenvolvimento de noções matemáticas de classificação, através da formação de conjuntos de palhaços, em feltro, ora segundo os tamanhos pequeno, médio e grande, ora de acordo com as cores cinzento, azul-escuro, verde, branco, castanho e roxo. O segundo era constituído por cinco caixas, com as

cores laranja, roxo, verde, azul e rosa, e por bolas com as mesmas cores. O que se pretendia inicialmente era compreender se as crianças mais novas conseguiriam fazer corresponder a bola com a cor caixa. Rapidamente se compreendeu que apenas uma das crianças o conseguia fazer sem qualquer dificuldade e as restantes cinco ainda não. Refletindo na ação e após um primeiro momento de contacto livre das crianças com os materiais, a estagiária teve que encontrar outra estratégia para a atividade e foi-se aproximando de cada uma das crianças e pedindo “E se colocasses a bola dentro da caixa?”, “E se agora tirasses a bola para fora da caixa?”, “Consegues-te sentar em cima da caixa?”, entre outras questões que iam surgindo no momento da ação, assim, ia-se trabalhando a competência das crianças ao nível das noções espaciais.

Outras atividades realizadas com o propósito de enriquecer a área dos jogos foram os “Jogos de Encaixe” e os “Circuitos de Construção de Puzzles” que seguiram a mesma lógica da atividade anterior, em que mais uma vez houve uma preocupação com a adequação dos materiais aos diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo das crianças. Para o grupo das crianças mais novas foram elaborados dois jogos de encaixe que favoreciam o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático ao nível da classificação: num era necessário agrupar argolas de madeira de acordo com a sua cor para depois serem colocadas pelas crianças, de acordo com a sua grossura, na respetiva coluna de uma estrutura em pvc (cf. Anexo B9, Fig.65); no outro, haviam diversas bolas de esferovite de diferentes tamanhos que tinham que ser colocadas dentro de uma caixa de cartão com orifícios do tamanho de cada uma das bolas. Para o grupo das crianças mais velhas, no qual a estagiária esteve diretamente envolvida, foram produzidos oito puzzles com diferentes graus de dificuldade, pois tinham diferentes números de peças, dois feitos em feltro (cf. Anexo B9, Fig.66 e Fig.67), um em carpete (cf. Anexo B9, Fig.68), dois em k-line (cf. Anexo B9, Fig.69 e Fig.70) e três em contraplacado (cf. Anexo B9, Fig.71, Fig.72 e Fig.73). O objetivo era o desenvolvimento de competências matemáticas ao nível da divisão de um todo e da sua reconstituição.

Estes últimos materiais apresentaram um problema que só foi detetado no momento da ação e que, inclusive, foram discutidos juntamente com a supervisora pedagógica, que se prendia com o facto de haver um desfasamento entre o tamanho dos puzzles e o tamanho da sua imagem real, o que dificultava a sua reconstrução, pois as peças não tinham correspondência com a imagem quando as crianças o tentavam fazer. Apenas em dois dos puzzles é que, efetivamente, as imagens estavam de acordo com o seu tamanho, o que permitia uma correspondência direta entre a imagem e a peça, no entanto, mesmo

assim foi notória a dificuldade de duas das crianças que ainda não tinham bem desenvolvidas as noções espaciais. No momento da ação foi sentida dificuldade em dar o apoio individual necessário, que a acrescentar à dificuldade que seis dos oito puzzles apresentavam, pelo erro já apontado, acabou por desmotivar as crianças que rapidamente se dispersaram.

Esta atividade provocou frustração na mestrandia pois a construção dos puzzles implicou muita dedicação e apesar dos materiais serem de qualidade e apresentarem resistência, o desfasamento já referenciado levou a que o desenrolar da ação não fosse o esperado. Contudo, com o passar das semanas, a maioria das crianças mais velhas nos momentos de escolha livre recorriam aos novos puzzles e já não tinham a necessidade de fazer a correspondência entre imagem-peça, pois já haviam atingido os níveis de abstração necessários para reconstruir o puzzle com a imagem real à parte.

Finalmente, a ação da mestrandia ao nível da área da biblioteca concretizou-se com a dinamização de atividades que interligavam um dos projetos do PPC, o “Projeto Elmer”, personagem criada por David McKee, com a denominação atribuída pelos pais das crianças à sala de atividades, a “Sala do Arco-Íris” e que se prolongaram por dois dias consecutivos.

Toda a planificação concretizou-se a partir de uma sugestão da orientadora cooperante para que se abordasse a obra “Elmer e o Arco-Íris” do referido autor, pois o grupo revelava uma grande concentração quando o adulto lhes proporcionava o contacto com obras da literatura infantil, o que demonstra o grande interesse das crianças por este tipo de atividade pedagógica.

Num primeiro momento explorou-se a referida história a partir de um livro em formato A3 idealizado e construído pela estagiária com digitalizações das páginas do livro original, com arranjos gráficos, e com uma capa e uma contracapa feitas de raiz, recorrendo a materiais como feltros, evas, missangas e tecidos (cf. Anexo B10, Fig.74, Fig.75 e Fig.76). Este recurso foi muito apreciado por adultos e crianças que ficaram fascinados pela sua atratividade, por outro lado, como era de grandes dimensões todo o grupo o conseguiu visualizar sem que houvesse a preocupação de o fazer rodar por todos (cf. Anexo B10, Fig.77). Este elemento foi decisivo para a concentração do grupo durante toda a sua leitura e posterior revisitação dos principais momentos da ação a partir das ilustrações. O desfecho da ação deu a oportunidade para conversar um pouco sobre a importância da partilha e da ajuda e que a personagem principal da história também queria fazer uma boa ação e, por isso, partilhou com as crianças o novo livro que ficou na área da biblioteca.

De seguida, o outro elemento do par pedagógico ensinou a canção do elefante, associando certas palavras a gestos, a partir do seu registo gráfico (cf. Anexo B10, Fig.78), dando assim continuidade à exploração da personagem. Para além disso, as crianças “retiram um especial prazer em serem capazes de cantar canções inteiras” (p.669) sendo que a forma “como aprendem a cantá-las é por ouvir cantar, juntando-se e cantando vezes sem conta até as canções já serem suas” (Hohmann & Weikart, 2004).

Para se dar por terminada a sessão desse dia foi explicado às crianças que como a sala se chamava a “Sala do Arco-Íris” e que como a história se processava a partir da procura de um arco-íris, que no final fica aos quadrinhos como o Elmer, o grupo iria também realizar o seu próprio arco-íris colando numa tela de grandes dimensões quadrinhos coloridos previamente recortados cf. Anexo B10, Fig.79). O resultado final foi lindíssimo e a tela foi afixada no painel da entrada da sala, sendo como que um cartaz de boas-vindas que foi muito apreciado pelos adultos da instituição e pelos próprios familiares das crianças (cf. Anexo B10, Fig.80).

Dando continuidade às atividades do dia anterior as crianças decoraram as suas próprias máscaras de elefante a partir da colagem de diversos materiais como cartolinas cartonadas, brilhantes, massinhas e missangas (cf. Anexo B10, Fig.81, Fig.82, Fig.83 e Fig.84). Esta estratégia deu liberdade total às crianças para criarem as suas máscaras, que depois de secas foram colocadas na cara das crianças, ao que se acrescentou uns rabos de elefante feitos em tecido (cf. Anexo B10, Fig.85). Para finalizar efetuou-se um momento musical em que as crianças dançaram e cantaram a música do elefante que aprenderam no dia anterior (cf. Anexo B10, Fig.86 e Fig.87).

3.3.2. Organização das rotinas diárias e das interações facilitadoras entre adulto-criança

Quanto à organização do tempo torna-se imprescindível a atribuição de relevo a esta dimensão, principalmente quando se trata de crianças a frequentar a valência da creche e, por isso, é necessário a divisão do “dia em blocos de tempo manobráveis que fornecem uma estrutura que as crianças compreendem e reconhecem” (Hohmann & Weikart, 2004, p.225). As sequências temporais ou as também denominadas rotinas diárias contribuem para que a criança desenvolva a sua própria noção de tempo, ao mesmo tempo que contribui para a sua segurança e independência, pois as crianças ao preverem a sucessão dos vários momentos do dia não vão estar ansiosas perante o desconhecido e poderão

relaxar e dedicar mais atenção ao que estão a realizar no momento (Formosinho,1996; Post & Hohmann, 2003).

O educador deve procurar organizar um tempo pedagógico que respeite os ritmos das crianças e tenha em conta o seu bem-estar, devendo ser simultaneamente estruturado, previsível e consistente e, suficientemente, flexível para acomodar as necessidades de cada criança, tal como está evidenciado no Decreto-Lei n.º 241/2001 (anexo n.º1, ponto 2, alínea c).

Todos os momentos que fazem parte da rotina diária são propiciadores, em termos pedagógicos, de “aprendizagens múltiplas no âmbito do ser relacional, da pertença participativa, das experiências significativas, da representação e narração” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p.72).

A primeira etapa do dia, a chegada das crianças à sala de atividades, é considerado por Post & Hohmann (2003) uma oportunidade para a equipa educativa estabelecer comunicação com a família sobre a vida da criança na creche e em casa. Neste sentido, a mestranda procurou manter diariamente, neste momento em particular, conversas informais com os pais das crianças partilhando as vivências das crianças na sala de atividades e procurando conhecer o seu estado físico e emocional. Por vezes, quando a educadora estava ausente da sala ou ainda não tinha chegado, os familiares davam recados que depois eram transmitidos a toda a equipa da sala, o que denotava já a confiança que era depositada na estagiária.

Depois seguia-se o acolhimento que era o momento do reencontro e da comunicação que permitia a partilha de experiências pessoais significativas (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b), que ocorria na área da manta e acontecia até que todas as crianças chegassem, prologando-se, por vezes, até depois das 10 horas da manhã, pois era muito frequente a ocorrência de atrasos. Nesta etapa do dia era também dado o reforço alimentar (bolachas e fruta) que era da responsabilidade da díade assim como a canção dos bons-dias. Devido às características próprias desta faixa etária e do próprio grupo de crianças, era difícil que se mantivessem sentadas durante todo o tempo do acolhimento e a educadora recorria às chamadas de atenção. Para minimizar estas situações, a díade dialogava com as crianças, procurando que elas partilhassem experiências e sentimentos sobre o seu dia-a-dia e, de seguida, ia-se suscitando o interesse para as surpresas reservadas para o dia. Tentou-se, também, antecipar o início das atividades planificadas para reduzir os referidos momentos de inatividade.

As atividades planificadas foram da responsabilidade da díade a partir da segunda

semana de estágio e ao longo das semanas pressupôs cada vez menos intervenção da educadora e/ou da auxiliar. Como já foi mencionado no capítulo II os momentos em pequeno grupo foram uma aposta e os critérios para a sua organização dependiam dos objetivos das atividades propostas, que poderiam ser grupos constituídos por crianças da mesma idade ou de diferentes idades. Frequentemente estes momentos eram intercalados com o tempo das atividades espontâneas que era “um período de exploração e de brincadeiras sem qualquer tipo de interrupções” (Post & Hohmann, 2003, p.249) em que as crianças estavam verdadeiramente no comando das decisões. De acordo com os seus interesses e competências individuais as crianças envolviam-se na exploração de materiais e na interação com os seus pares e com os adultos, aproveitando igualmente para se deslocar pelo espaço disponível em diferentes direções.

Nestes momentos a estagiária procurava demonstrar total disponibilidade física e emocional para entrar no mundo da criança, proporcionando o apoio, o encorajamento e a tranquilidade necessários. As estratégias adotadas passavam por um posicionamento ao nível da criança para que se conseguisse ver, ouvir e tocar nelas numa tentativa de compreender tudo aquilo que pretendiam transmitir quer através da linguagem verbal, quer através da não-verbal. Através da observação atenta das brincadeiras das crianças foi possível intervir através de uma abordagem participativa e “ganhar uma maior compreensão e entendimento sobre o pensamento e o raciocínio das crianças” (Post & Hohmann, 2003, p.254). Em algumas situações, as crianças recusaram a ajuda disponibilizada dizendo “Faço eu!”, nestes momentos era respeitada a decisão da criança de descobrir sozinha como se resolvia um determinado problema e era apenas oferecido o encorajamento. Em alguns momentos ocorriam situações de conflito entre as crianças que chegavam mesmo a envolver-se em confrontos físicos devido ao egocentrismo e à centração, características próprias destas crianças como já foi referido no capítulo I, que as faziam transmitir um sentimento de posse sobre os objetos e uma crença fixa no seu ponto de vista. A atitude da estagiária nestas situações passava por abordar calmamente as crianças envolvidas para que estas se acalmassem e depois conversava com elas sobre o sucedido, procurando, em conjunto, encontrar uma solução para a resolução da situação através da promoção de momentos de negociação.

O tempo dos cuidados de higiene que se realizava durante a manhã e antes e depois da hora do descanso forem aproveitados pela estagiária para a criação de vínculos afetivos que se constituíram na base da segurança e da autoconfiança. Através de uma abordagem carinhosa e, principalmente no início do estágio, foram momentos muito importantes para

a criação de elos de ligação. Pretende-se realçar que foi num destes momentos e com a estagiária que uma das crianças mais novas do grupo, que tinha uma personalidade muito fechada e com alguns problemas de relacionamento com os adultos, utilizou pela primeira a linguagem verbal, a palavra “Olá”, na sequência de uma brincadeira do tipo “cu-cu”.

De forma a que não se interrompesse de forma abrupta a atividade em que a criança estava envolvida antes do momento dos cuidados de higiene permitia-se que escolhesse um objeto para levar para o muda-fraldas, pois as crianças “gostam de ter alguma coisa nas mãos para poderem ver de perto, sentir, levar à boca, cheirar ou ouvir” (Post & Hohmann, 2003, p.237).

O contacto visual foi também um aspeto muito importante no momento de mudar a fralda, pois permitia compreender o que a criança estava a tentar comunicar através das suas expressões faciais e da sua gesticulação aproveitando-se, igualmente, para estimular a comunicação verbal como ocorreu no momento já referenciado.

No final do estágio todas as crianças já utilizavam a sanita e/ou o bacio e eram apoiadas neste processo para experimentarem e treinarem as suas primeiras competências de autoajuda (eg. puxar as cuecas para baixo e para cima, lavar as suas mãos, descalçar e calçar os sapatos).

A hora do almoço não é apenas o momento de ingestão de alimentos mas também um momento onde se aprendem competências sociais muito importantes, pelo que o ambiente deve ser calmo e relaxante (Post & Hohmann, 2003). No entanto, o refeitório do Centro Social servia muitas refeições e apesar de o grupo ir almoçar mais cedo acabava-se sempre por juntar muitas crianças num mesmo local não contribuindo, desta forma, para a criação de uma atmosfera tranquila. Por vezes era visível que a equipa educativa da sala estava sob *stress* e acabava por o transmitir às crianças, sendo estas frequentemente pressionadas a comer os alimentos que lhes eram colocados no prato. No entanto, a estagiária considera que a cada criança deve ser dada a oportunidade de comer a quantidade adequada e ao ritmo que satisfaça as suas necessidades, tentando sempre que estes princípios fossem respeitados. As crianças eram ainda incentivadas a comer de forma autónoma utilizando a colher, sendo que algumas crianças, as mais novas, ainda misturavam o uso da colher com o dos dedos.

Como refere Kagan, Kearsley e Zalazo (1978), a hora do descanso é muito importante na creche, pois em “termos fisiológicos, o sono permite que o cérebro trabalhe no sentido de consolidar as mudanças maturacionais do sistema nervoso central” (citado por Post & Hohmann, 2003, p.241). Por outro lado, as crianças cansadas ficam, muitas

vezes, rabugentas e irritadas e, desta forma, o descanso ajuda-as a recuperar a boa disposição.

Esta etapa da rotina ficava completamente ao encargo das estagiárias que apoiavam, ainda, as equipas da sala dos dois e dos três anos. Algumas crianças sentem mais dificuldade em adormecer do que outras e cada uma tinha os seus próprios rituais de adormecer que foi possível ir conhecendo através da observação. Nalguns casos era necessário sentar ao pé do colchão, oferecendo atenção e carinho às crianças até que elas adormecessem. No entanto, com frequência estes momentos de maior proximidade entre o par pedagógico e as crianças eram interrompidos pela chegada das crianças da sala dos três anos que quebravam com a atmosfera de tranquilidade e requeriam ajuda para se deitarem.

Da parte da tarde, não havia por hábito na rotina diária a realização de atividades estruturadas, normalmente as crianças envolviam-se em atividades espontâneas na sala ou mesmo no espaço exterior. Mas, em conversa em tríade, considerou-se pertinente começar-se a planificar atividades à tarde para que fosse possível dar continuidade, sempre que fosse necessário, aos trabalhos desenvolvidos na parte da manhã e para que as crianças comesçassem a adquirir novos hábitos uma vez que sete das crianças do grupo vão transitar para a sala dos três anos já no próximo ano letivo.

Inicialmente, não foi uma adaptação fácil pois as crianças mostravam-se muito agitadas e as frequentes interrupções de alguns pais que iam buscar as crianças mais cedo também não contribuíam para o desenrolar das atividades e para a concentração do grupo. Com o passar das semanas a nova rotina foi aceite e apesar de haver crianças a ir embora mais cedo era possível a realização de atividades individuais ou em pequeno grupo.

Pretende-se ainda reforçar que em todas as etapas da rotina diária o encorajamento para o desenvolvimento da linguagem verbal foi uma constante, uma vez que as crianças se encontravam numa fase muito importante para a sua aquisição. Para isso eram-lhes oferecidos comentários, observações e formas de reconhecimento que apesar de darem oportunidade para as crianças responderem não eram pressionadas nesse sentido. Post e Hohmann (2003) consideram que este tipo de incentivo nas crianças nesta faixa etária "desenvolvem a competência de comunicação e fala através (...) de adultos interactivos que deixam espaço e tempo na conversa para que estas respondam ao seu ritmo, à sua própria maneira" (p.80). Assim foi possível criar um clima de envolvimento e de partilha em que todos os contributos eram valorizados.

3.3.3. Interação com as famílias

Focando agora a análise na dimensão das famílias é importante mencionar que as crianças não são ilhas isoladas, pertencem a uma família⁵, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura. O seu mundo de pertença é uma verdadeira fonte de conhecimento para a criança e a colaboração de todos os intervenientes no seu processo de desenvolvimento é um meio de enriquecimento das situações educativas (Ministério da Educação, 1997b). Numa primeira instância a responsabilidade pela educação da criança pertence à família, tal como está consignado na Constituição da República Portuguesa, no artigo 36.º no ponto 5.º, o que significa que à escola compete um papel complementar da sua ação e, por isso mesmo, necessita de criar relações entre escola-família.

As IPSS ao serem criadas por associações ou movimentos locais visam, dar respostas às necessidades sociais da comunidade e, por isso mesmo, de acordo com Afonso (1993) citado por Homem (2002), “estão mais expostas ao escrutínio público e à influência das famílias, dado que muitas decisões importantes sobre o seu funcionamento são tomadas a nível local” (p.43).

A parceria com as famílias é, segundo Portugal (1998), a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dado o profundo conhecimento que detêm sobre a mesma, principalmente, na valência de creche devido à grande proximidade das crianças com a figura maternal ou outro prestador de cuidados. Por outro lado, as famílias têm o direito de conhecer as propostas pedagógicas da instituição e do educador, devendo contribuir diretamente para a organização da educação dos seus filhos. Cabe ao educador, então, encontrar os meios mais adequados para motivar a participação das famílias (Ministério da Educação, 1997b).

A participação implica interferência numa decisão e, por conseguinte, envolve relação, comunicação, interação e negociação devendo ser efetuada diariamente no contexto escolar através de interações formais ou informais (Homem, 2002). A principal chave para o estabelecimento de uma relação positiva com as famílias das crianças é a comunicação aberta e, para isso, o educador deverá expressar com clareza os seus pensamentos, tendo, no entanto, especial cuidado em manter uma conversa simples, sem

⁵ O termo *família* e *pais* serão utilizados num sentido mais geral uma vez que se refere não só às figuras biológicas mas também a outros prestadores de cuidados que possam ter à sua responsabilidade a criança.

ostentar em demasia os seus saberes profissionais sobre o desenvolvimento da criança (Post & Hohmann, 2003).

De forma a tentar desenvolver o objetivo principal presente no PPC no âmbito do eixo das famílias – “Favorecer a aproximação/participação das famílias” (p.20) – e tentando dar resposta ao disposto no Decreto-Lei n.º240/2001 no ponto IV, nas alíneas d) e e) que refere, igualmente, a importância da interação das famílias no processo educativo, as estagiárias envolveram-se ativamente em todos os preparativos para a comemoração do Dia do Pai e do Dia da Mãe.

Na primeira data referida a ideia para a realização da prenda partiu da própria mestranda que idealizou uma lembrança para as crianças oferecerem aos pais algo diferente, e por isso, poderia não ser aceite pela educadora. O presente consistia na pintura de tecido recorrendo a variados carimbos feitos em esponja (cf. Anexo B11, Fig.88) que depois seriam recortados em formato de P (a primeira letra da palavra pai) e enchidos dando, assim, origem a almofadas. A reação da educadora foi muito positiva e a ideia foi de tal forma elogiada e bem recebida que a coordenadora da creche interpelou a diáde sobre a possibilidade de se fazerem almofadas para todas as crianças da valência. Este pedido foi recebido com muito agrado e prontamente foi aceite o desafio de fazer 56 almofadas. O esforço pessoal para concretizar esta tarefa foi muito elevado mas tudo foi feito dentro do devido prazo.

O único contratempo ocorreu no processo de carimbagem dos tecidos para as almofadas, pois a educadora assumiu o controlo pela dinamização da atividade e não permitiu às crianças escolher nem o formato dos carimbos, nem a cor da tinta, nem o local onde carimbar, todas estas decisões foram tomadas pela mesma. O resultado final foi demasiado “perfeito” e percebia-se perfeitamente que a criança teve pouca ação no processo (cf. Anexo B11, Fig.89). Na reunião do final da semana esta situação foi conversada em tríade e a educadora reconheceu que dirigiu demasiado a atividade, não nos tendo dado margem para intervir e muito menos para dar liberdade à criatividade da criança, pois o seu sentido estético apontava para um determinado resultado final que deveria ser seguido. Com esta conversa franca ficou esclarecido que determinadas conceções de educação defendidas pela diáde, já refletidas anteriormente neste relatório, no que se refere à pedagogia participativa orientada para a importância das aprendizagens que advêm do envolvimento ativo da criança, não eram totalmente praticadas pela educadora, pois em certos aspetos defende a adoção de uma prática algo tradicional dando grande importância aos resultados finais.

A comemoração deste dia tão especial para pais e filhos foi igualmente da responsabilidade das estagiárias que prepararam uma manhã com duas atividades, o “Jogo dos Arcos” (cf. Anexo B11, Fig.90) e o “Jogo da Raposa” (cf. Anexo B11, Fig.91), que tinham como objetivo o desenvolvimento de capacidades motoras globais e a envolvimento dos pais numa atmosfera de convívio com todos os participantes envolvidos. Na hora da entrega dos presentes a emoção foi visível no rosto dos pais e foram tecidos comentários muito elogiantes ao produto final (cf. Anexo B11, Fig.92, Fig.93 e Fig.94).

A segunda data referida anteriormente, o Dia da Mãe, pressupôs igualmente a intervenção ativa das estagiárias desde a conceção da prenda, um suporte para velas feito em gesso e decorado pelas crianças com tintas e purpurinas (cf. Anexo B12, Fig.95, Fig.96 e Fig.97), até à dinamização do dia propriamente dito. Foram três as atividades realizadas por mães e filhos: a primeira consistiu na passagem de um circuito com diversos obstáculos em que para os ultrapassar os participantes tiveram que utilizar diferentes formas de locomoção (cf. Anexo B12, Fig.99); e as outras duas atividades envolveram a boneca/mãe da sala que tinha dois bolsos novos, um intitulava-se de mímica e outro de dança, em que os intervenientes depois de escolherem um dos dois bolsos, ora mimavam uma profissão, um animal, um desporto, um objeto, uma ação, um instrumento (cf. Anexo B12, Fig.100) ou dançavam ao som de músicas de uma determinada categoria, sendo elas *quizomba*, *pop-music*, músicas brasileiras, orientais, ciganas e popular portuguesa (cf. Anexo B12, Fig.101). Estes momentos foram repletos de boa disposição e as mães aproveitaram para se divertir com as crianças, com a equipa educativa e com as estagiárias (cf. Anexo B12, Fig.102 e Fig.103).

3.3.4. Interação com outros elementos da comunidade educativa

Houve outro objetivo integrante do PPC que foi tido também como prioridade no plano da ação, sendo ele “promover o intercâmbio com crianças e adultos da instituição” (PPC, 2003, p.27). Neste sentido foram promovidos cinco momentos de colaboração e convívio com o grupo de crianças dos dois anos e a respetiva equipa educativa.

Estas ocasiões de interação entre os dois grupos de crianças foram na sua maioria proporcionados ao ar livre, pois o tempo no exterior “é rico em experiências sensório-motoras que permitem [às crianças] construir o seu conhecimento” (Post & Hohmann, 2003, p.272). O Parque da Pasteleira foi eleito para a realização de dois jogos a “Caça aos Ovos”, que consistiu na apropriação do espaço exterior através da procura de ovos da

páscoa e a sua classificação de acordo com a cor (cf. Anexo B13, Fig.104), e o “Dado Mágico”, que tinha uma face de cada cor e, depois era lançado ao ar e a cor que ficasse voltada para cima era a que as crianças tinham de procurar nos círculos espalhados pelo chão (cf. Anexo B13, Fig.105).

Ocorreu também no último dia de estágio uma ida ao Parque de Serralves (cf. Anexo B13, Fig.106) e um piquenique no Parque da Pasteleira (cf. Anexo B13, Fig.107), em que não foram planeadas atividades estruturadas, os objetivos eram a convivência social e as brincadeiras livres em contacto direto com a natureza aproveitando todos os momentos para estabelecer conversas com as crianças, pois estas “constroem conhecimento através das suas próprias iniciativas e interações com pessoas e materiais, tanto no interior como no exterior” (Hohmann & Weikart, 2004, p.437). As crianças tiveram ainda a oportunidade para observar, explorar e brincar sozinhas ou com as outras crianças e adultos ao seu próprio ritmo de interesse e de desenvolvimento (Post & Weikart, 2003). Para os adultos estes momentos de contacto direto com a natureza foram particularmente prazerosos uma vez que houve a possibilidade de testemunhar o encanto e fascínio das crianças quando rebolaram na relva, observaram os animais e exploravam livremente a natureza.

Por fim realizou-se, ainda, o “Jogo das Patelas” que organizou os dois grupos de crianças em seis pequenos grupos em que cada adulto, que perfaziam um total de seis (duas estagiárias, duas educadoras e duas auxiliares), ficou responsável por um dos grupos. Esta estratégia de organização teve como objetivo não só facilitar a apropriação de competências por parte das crianças, pois a formação de pequenos grupos potencia um acompanhamento mais individualizado, como também colaborar na concretização de outro dos objetivos traçados no PPC, no eixo da equipa educativa, sendo ele “contribuir para uma maior responsabilização por parte de todos nas ações educativas” (PPC, 2013, p.32), uma vez que se pretende que as auxiliares da ação educativa participem de uma forma mais direta e ativa na dinamização de atividades. Tendo ficado cada uma das auxiliares responsáveis pela dinamização da atividade com um grupo de crianças considera-se que foi um importante “ponto de partida para as motivar numa participação efetiva” (PPC, 2013, p.32).

A referida atividade consistia na classificação de patelas de acordo com o tamanho (pequeno, grande e médio) e cor (cf. Anexo B13, Fig.108). A cada grupo estava associada uma cor e, uma a uma, as crianças iam buscar ao centro do ginásio uma patela e depois de todas estarem reunidas, agrupavam-nas por tamanhos para depois as lançarem para dentro

de três arcos (cf. Anexo B13, Fig.109) que eram, igualmente, de três dimensões diferentes (pequeno, médio e grande) (cf. Anexo B13, Fig.110).

3.4. Processo de avaliação e de reflexão

Finalmente e após a análise do domínio da observação, planificação e ação, o presente capítulo será concluído com uma abordagem ao processo de avaliação e de reflexão enquanto complementos. É possível estabelecer uma relação entre estes dois conceitos, pois ao mesmo tempo que se avaliavam as estratégias, os processos e os resultados realizava-se uma reflexão sobre a ação que contribui diretamente para o processo de aprendizagem profissional da estagiária.

Para a estagiária a avaliação foi um processo essencial e transversal que na sua forma formativa permitiu à estagiária avaliar “a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2011, anexo n.º1, cap.II, ponto 3, alínea e), sendo que foi ainda um “elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (Decreto-Lei n.º 240/2001, cap.III, ponto 2, alínea j).

Este processo foi suficientemente sustentado pois a ele esteve inerente um processo reflexivo da prática, pois “o pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.31). Assim sendo, a reflexão aumentou o conhecimento profissional legitimando o valor epistemológico da prática.

Durante a intervenção educativa houve um envolvimento num processo de observação intencional dos comportamentos das crianças face às propostas de atividades, recolhendo-se, assim, informações que permitiram reformular as intervenções (Cardona, 2007). Os resultados das aprendizagens das crianças que iam sendo evidenciados e que emergiam direta ou indiretamente das propostas de atividades dinamizadas pela díade pedagógica eram registados na grelha de planificação semanal. No final do estágio a estagiária realizou uma súmula das principais competências adquiridas pelo grupo de crianças em cada uma das áreas e domínios de conteúdo (cf. Anexo A16).

Tal como já foi referido anteriormente todas as informações eram recolhidas num bloco de notas e, quase diariamente, a mestrand a compilava-as num diário de formação reflexivo que permitia aceder ao pensamento que emergia da prática tornando-se, assim, numa ferramenta eficaz para a autoexploração da atuação profissional através da análise

dos pontos mais e menos fortes da mesma (Berk, 1980, citado por Zabalza, 1994). Todos os dilemas e situações que de alguma forma provocaram tensões interiores foram igualmente lá explanadas o que foi permitindo manter uma espécie de diálogo interior.

As narrativas colaborativas, as reuniões semanais com a orientadora cooperante e as reuniões com a supervisora pedagógica, sempre que ocorria uma prática pedagógica supervisionada, eram os principais momentos de reflexão e avaliação que permitiam tomar consciência, segundo diferentes pontos de vista, de quais os parâmetros da prática pedagógica é que eram necessários melhorar em intervenções futuras.

Realçam-se, ainda, todos os momentos de reflexão diários com o par pedagógico que contribuíram, igualmente, para “o enriquecimento da formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Decreto-Lei n.º 240, cap.V, ponto2, alínea c). O trabalho de equipa foi sempre baseado numa relação sólida de apoio incondicional em que existia uma abertura para questionar qualquer aspeto da prática mesmo quando isso implicava a discórdia entre o par pedagógico. As diferenças individuais nunca se tornaram num obstáculo, pelo contrário, foram utilizadas “com intuítos de inovação e melhoramento, em vez de permitir que as diferenças se desenvolvam e redundem em conflitos interpessoais azedos irreconciliáveis” (Hohmann & Weikart, 2004, p.139).

As escalas de envolvimento propostas por Laevers no Manual DQP são definidas como instrumentos de observação da qualidade da atividade humana que podem ser reconhecidas pela concentração e persistência e caracterizadas “pela motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência” (Ministério da Educação, 2009, p.128). Estes recursos foram utilizados, fundamentalmente, nas narrativas colaborativas para avaliar os indicadores de envolvimento da criança e do empenhamento do adulto. Para Laevers (2008), esta forma de avaliar “é uma atitude, que tem como referência o ponto de vista da criança: o seu potencial, sentimentos, emoções, percepções” (p. 17).

Para finalizar importa salientar as duas reuniões de avaliação formativa sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica. A avaliação intermédia revelou-se num momento fundamental visto que se tomou consciência dos aspetos em que deveria haver uma evolução, com vista ao enriquecimento da ação educativa, nomeadamente ao nível da mobilização dos referenciais teóricos e legais que fundamentassem o domínio da observação e da reflexão (cf. Anexo A17 e A18). A reunião final revelou-se verdadeiramente marcante para o culminar da prática pedagógica pois a orientadora

cooperante assumiu uma postura verdadeiramente assertiva na partilha das suas perceções quanto ao trabalho desenvolvidos pelas estagiárias. Esta sua atitude foi reveladora de uma grande satisfação por todos os momentos que foram proporcionados ao seu grupo, o que se refletiu nas classificações que atribuiu, das quais a supervisora na sua maioria corroborou (cf. Anexo X, tipo A).

REFLEXÃO FINAL

Para que se reflita sobre este percurso único de aprendizagens e de construção do perfil profissional na Educação Pré-Escolar, torna-se essencial que neste último capítulo se identifiquem as potencialidades para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que o estágio proporcionou e alguns dos constrangimentos encontrados.

A prática profissional por si só não é sinónimo de qualidade profissional, é necessário o envolvimento num processo reflexivo capaz de fomentar os princípios e as teorias antes, durante e após a ação (Azevedo, 2009). Só refletindo a partir das situações reais é que um profissional é “capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparando na vida real e que o ajuda a tomar decisões cada vez mais ajustadas” (Ribeiro, 2000, p.90). O envolvimento da mestranda na metodologia de investigação-ação potenciou o desencadear de uma dinâmica em que foi necessário mobilizar vários conceitos para o desenvolvimento de um currículo integrado. Os processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação procuraram garantir princípios de qualidade, pois foi necessário uma contínua desconstrução e reconstrução dos saberes profissionais, atitudes e competências.

Assim, houve uma dedicação constante no desenvolvimento da capacidade para analisar e estudar o próprio modo de agir e a eficácia das práticas educativas desenvolvidas. A prática reflexiva “leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p.99). Só desta forma é que, progressivamente, se foi construindo a autonomia necessária para a tomada de decisões, criando a própria ação. Ao manter esta postura reflexiva de forma contínua e sistemática num futuro profissional será possível produzir conhecimentos sobre a realidade educativa, conseguindo questionar os próprios contextos educativos e dando respostas às exigências desta sociedade repleta de complexidade e de pluralidade (Azevedo, 2009).

A produção de saberes que emergiram da prática adveio da tentativa de resolver os problemas que iam surgindo no quotidiano do contexto educativo, dos quais se destacam: a ausência de um referencial teórico orientador das práticas dos educadores na creche; algumas atitudes da equipa educativa da sala que contrariavam princípios construtivistas defendidos pela mestranda, nomeadamente na capacidade das crianças para a tomada de decisões; alguma inflexibilidade ao nível da organização das rotinas diárias que, por vezes,

se sobrepujam aos interesses demonstrados pelas crianças que eram obrigadas a interromper as atividades que estavam a desenvolver para cumprir com o estipulado; a tentativa de realizar atividades estruturadas da parte da tarde; as condições atmosféricas que impediram algumas vezes a realização de atividades no espaço exterior o que obrigou a alterações ao nível da planificação; a frequente interrupção das atividades por alguns membros da equipa educativa, principalmente da creche, que irrompiam pela sala de atividades para irem buscar material ao armário que é comum para toda a valência; e, finalmente, o acesso condicionado ao ginásio que estava reservado apenas para as sextas-feiras e só até às 11 horas.

Outra grande condicionante inerente à própria estruturação do mestrado de duplo perfil é a curta duração da prática pedagógica supervisionada que não permite às mestrandas ascender a patamares mais elevados de desenvolvimento profissional, pois o período de adaptação às dinâmicas do contexto e ao estabelecimento de relações interpessoais é naturalmente longo e quando todas as condições estão reunidas pouco tempo resta de estágio.

Segundo Ribeiro (2000) a supervisão defende a reflexão constante sobre os processos já vivenciados para que se reconstruam experimentações mais eficazes e positivas. O papel da supervisora pedagógica contribuiu para a “criação de atmosferas de formação e espaços de reflexividade favoráveis à consciencialização e problematização da ação profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.55). Em alguns momentos os seus feedbacks, principalmente os que advieram da observação das práticas, fizeram compreender algumas fragilidades na ação, ajudando à reformulação das estratégias adotadas e à reorganização das estruturas do conhecimento para melhorar a qualidade do ensino. Conclui-se, portanto, que a supervisora facilitou a consciencialização da atuação da mestranda, ajudando-a a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos (Amaral et al, 1996).

A orientadora cooperante e a auxiliar assumiram também papéis muito importantes em todo o processo, pois desde o primeiro dia que nos abriram as portas da sua sala com a maior das simpatias, sempre abertas a novos desafios e foram sem dúvida um apoio incondicional ao longo de todo o estágio. A partir de uma certa altura todos os momentos do dia eram dinamizados pela díade denotando-se, assim, a forte confiança que nos foi depositada, o que tornou todo o processo muito mais enriquecedor e desafiador.

As aulas de prática pedagógica supervisionada e os seminários que a mestranda teve a possibilidade de assistir fortaleceram a consolidação de uns saberes e a integração de

outros para a construção de um quadro teórico sustentada nas práticas no terreno. De uma forma geral todas as unidades curriculares ao longo da licenciatura e deste primeiro ano de mestrado contribuíram para a construção de conhecimentos nas diferentes áreas do saber.

Toda a prática pedagógica desenvolveu-se em diáde que se apoiou incondicionalmente ao longo de todo o percurso apesar dos obstáculos que foram surgindo, nomeadamente, as várias situações de discórdia, pois cada uma sempre foi muito assertiva na defesa do seu ponto de vista. No entanto, as divergências entre o par foram utilizadas de forma construtiva para elevar a qualidade das práticas. Todos os diálogos estabelecidos foram, igualmente, fontes de *feedbacks* que contribuíram para a reflexão constante sobre as práticas e para a reformulação das mesmas (Hargreaves, 1998, p.279).

Os professores são “a chave da mudança educativa” (Hargreaves, 1998, citado por Cardoso, 2003), no entanto não é possível inovar sem o envolvimento numa atitude investigativa requerida por uma prática pedagógica cientificamente fundamentada (Cardoso, 2003). Em todo este processo foram demonstradas atitudes de propensão à inovação na “procura de formas novas e melhoradas de trabalho” (Bunce & West, 1995, citados por Cardoso, 2003, p.65).

A prática pedagógica colocou a mestranda no limiar do processo de formação e permitiu desenvolver características pessoais e profissionais que suscitaram, frequentemente, a autoformação. Este último conceito leva a refletir sobre a importância da formação ao longo da vida tal como está disposto no perfil geral de desempenho docente (Decreto-Lei n.º 240/2001, cap. V, ponto 2, alínea d), pois para além de ser um dever inerente à profissão docente contribui para a reconstrução da sua identidade pessoal.

A evolução acelerada dos conhecimentos nos vários domínios do saber, associada à da tecnologia e até mesmo da própria sociedade, dos seus valores e das suas relações interpessoais, são razões que levam a que a formação contínua de docentes, se assuma hoje cada vez mais como uma necessidade. A reconversão profissional permanente permite a adaptação aos outros e ao meio envolvente, transformando os profissionais de educação em agentes e produtores das suas próprias aprendizagens (Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001). A forma como o educador pensa e se sente em relação ao ensino e às suas crianças é fundamental para a forma como perspetiva todo o processo e para o tom que imprime na relação pedagógica. O educador compromete-se inteiramente na situação pedagógica com aquilo que acredita, com aquilo que diz e faz, na realidade compromete-se com aquilo que é enquanto agente capaz de transformar a educação, pois não nos esqueçamos do seu papel na responsabilidade social, uma vez que as crianças de hoje são os adultos de amanhã.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 90-122). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado, Instituto da Criança – Universidade do Minho, Portugal.
- Barros, P. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal.
- Beane, J. (2002). *Integração curricular: A concepção do núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Plátano Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardona, M. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, v.1 (81), pp. 10-15.
- Cardoso, A. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica – o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Cardoso, L. (2010). *A Planificação do Ensino – análise de planificação do 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo* (3ª edição). Porto: Edições Afrontamento.

- Coimbra, J., Parada, F., & Imaginário, L. (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). Desenvolvimento Psicológico e Educação. *Psicologia da Educação Escolar*, 2, pp.94-106.
- Costa, M., Paixão, M., & Morgado, M. (2000). Diário de Formação – Uma Estratégia Formativa. *Educare*, 9, pp.179-199.
- Delors, J. et al. (2000). Educação Um Tesouro a Descobrir - *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dias, C. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 175-188.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto: Porto editora Lda.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-85). Porto : Porto Editora.
- Formosinho, J. (1997). *Comentário à Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. In Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica, (1997), *Legislação* (pp. 29-43). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Fróis, J., et al. (2000). *Educação estética e artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 49-81). Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años*. (3ª Edição). Madrid: Ediciones Morata.

- Grabauska, C. & Bastos, F. (1997). *Investigação-Ação Educacional: Possibilidades Críticas e Emancipatórias na Prática Educativa*. Brasil: Campus Universitário.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1984). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. (3ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a Família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (Fevereiro de 2008). Se houver envolvimento há desenvolvimento! (L. Santos, Entrevistador).
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lino, D. (1996). O Projecto de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-135).
- Lopes da Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologia da investigação-ação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em Estudos com Famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, (1), pp. 63-77.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mcniff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
- Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica, (1997a) *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica (1997b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

- Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal: Estudo Temático da OCDE*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159).
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92).
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 15-40).
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 13-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 13-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Freire de Andrade, F. (2011a). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Freire de Andrade, F. (2011b). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

- Paiva, D. (2005). *A Docência no Ensino Superior da Administração: o paradigma do professor reflexivo*. Brasil: Universidade Federal de Uberlândia.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª edição). Lisboa: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1986). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pires, E. (1987). *Lei de bases do sistema educativo – apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohman, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários Cuidade e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rabitti, G. (1999). *À Procura da Dimensão Perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 89-95). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-Ação na Formação de Supervisores: Um estudo no contexto da educação de infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro, *Eu e o Outro Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s) Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Lisboa: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp.41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Roldão, M. (2009). Que é Ensinar? Desmontando o Senso Comum. In M. Roldão (org.), *Estratégias de Ensino – O Saber e o Agir do Professor* (pp. 13-24). Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Siegler, R. (2005). *Inteligências e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Spodek, B., & Brown, P. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.14-50). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2011). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). *A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação e outros documentos consultados

- Centro da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda (2003). *Estatutos*. Pasteleira: Edição de autor.
- Centro da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda (2011). *Regulamento Interno*. Pasteleira: Edição de autor.
- Centro da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda (2012-2015). *Projeto Educativo de Centro*. Pasteleira: Edição de autor.
- Centro da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda (2012-2015). *Projeto Curricular de Centro*. Pasteleira: Edição de autor.
- Centro da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda (2013-2014). *Projeto Pedagógico de Creche*. Pasteleira: Edição de autor.
- Centro da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda (2013-2014). *Projeto Pedagógico de Grupo*. Pasteleira: Edição de autor.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem de 9 de março de 1978. *Diário da República n.º57 – I Série*. Assembleia da República.
- Decreto-Lei n.º 519-G2/79 de 29 de dezembro. *Diário da República n.º299 – I Série*. Ministério dos Assuntos Sociais.
- Decreto-Lei n.º 119/83 de 25 de fevereiro. *Diário da República n.º 46 – I Série*. Ministério dos Assuntos Sociais.

Decreto-Lei n.º46/86 de 14 de outubro. *Diário da República* n.º237 - I Série. Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 30/89 de 24 de janeiro. *Diário da República* n.º20 - I Série. Ministério do Emprego e da Segurança Social.

Decreto- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República* n.º34 - I Série-A. Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201 - I Série-A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201 - I Série-A. Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de setembro. *Diário da República* n.º248 - I Série. Secretaria de Estado da Segurança Social.

Despacho Normativo n.º 5220/97 de 4 de agosto. *Diário da República* n.º178 – II Série. Gabinete da Secretaria de Estado da Educação e Inovação.

INE (2011). Quadros de apuramento [em linha]. Instituto Nacional de Estatística. Disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros a 15 de abril de 2014.

INE (2013). Principais indicadores [em linha]. Portal do Instituto Nacional de Estatística. Disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main a 15 de abril de 2014.

Lei Constitucional n.º1/2005 de 12 de agosto. *Diário da República* n.º 155 – I Série A. Assembleia da República.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República* n.º167 – I Série. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Portaria n.º 411/2012 de 14 de dezembro. *Diário da República* n.º 242 – I Série. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Resolução n.º 96/81 de 20 de abril. *Diário da República* n.º113 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros - Gabinete do Primeiro-Ministro.

Unicef (1959). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Acedido em 19 de junho de 2014 em http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_Universal_dos_Direitos_da_Crian%C3%A7a.

Unicef (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido em 19 de junho de 2014 em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

ANEXOS

Tipo A

A1 – Estatutos do Centro Social

Assinaturas as alterações propostas.

19 de Maio de 2003

Assinatura do Bispo

Assinatura do Pároco

**RENOVAÇÃO DOS ESTATUTOS DO
CENTRO SOCIAL DA PARÓQUIA DE NOSSA SENHORA DA AJUDA – PORTO**

**CAPÍTULO I
DENOMINAÇÃO, CONSTITUIÇÃO E FINS**

Artº 1º

1. O Centro Social da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda, Porto é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, já criada por iniciativa da Fábrica da Igreja e erecto canonicamente por decreto do Bispo da Diocese do Porto.

2. O Centro tem a sua sede na Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda e na freguesia de Lordelo do Ouro, concelho, distrito e diocese do Porto.

Artº 2º

1. O Centro propõe-se contribuir para a promoção integral de todos os habitantes, coadjuvando os serviços públicos competentes ou as instituições particulares, num espírito de solidariedade humana, cristã e social.

2. Sempre que tal se justifique, e seja possível, a acção do Centro estender-se-á aos habitantes das paróquias vizinhas.

Artº 3º

No exercício das suas actividades, o Centro deverá Ter sempre presente:

- a) O conceito unitário e global da pessoa humana e respeito pela sua dignidade;
- b) O aperfeiçoamento cultural, espiritual, moral e desportivo de todos os paroquianos;
- c) O espírito de convivência e de solidariedade social como factor decisivo do trabalho comum, tendente à valorização integral dos indivíduos, das famílias e demais agrupamentos, e da comunidade paroquial;
- d) Que é um serviço da Paróquia, como comunidade cristã, devendo assim, proporcionar, com respeito pela liberdade de consciência, formação cristã aos seus utentes e não permitir qualquer actividade que se oponha aos princípios cristãos.

Artº 4º

Na medida em que a prática aconselhe e as possibilidades o permitam, o Centro, para prosseguimento dos seus objectivos, poderá criar e manter, entre outras, as seguintes actividades:

- a) Assistência à 2ª Infância, cooperando com as famílias na educação física, intelectual, espiritual e moral dos seus filhos (Abrigo Infantil);
- b) Apoio à população adulta através de aulas da 4ª classe e do Ciclo Preparatório e do acolhimento à Terceira Idade;
- c) Apoio a adolescentes e jovens na organização e orientação de actividades de ocupação de tempos livres;
- d) Apoio à população em geral através de programas de promoção do desenvolvimento social.

Artº 5º

A organização e funcionamento dos diferentes sectores de actividades referidas no artº 4º, obedecerão às normas legais aplicáveis e a regulamentos internos elaborados pela Direcção, ouvido o Conselho Paroquial.

M. Ant. 1001 *fl. 2* *M. Ant. 2* *7*

Artº 6º

1. A criação e manutenção das actividades do Centro deverão resultar do espírito de mútua ajuda entre os paroquianos e da consciencialização das necessidades mais prementes do meio.
2. Para efeitos do disposto do número anterior, o Centro procurará a colaboração de trabalhadores voluntários e das pessoas dotadas de aptidões especiais, particularmente de entre os paroquianos.

Artº 7º

1. O Centro deverá colaborar com as demais instituições existentes na Paróquia, desde que não contrariem a ética do Centro.
2. O Centro poderá também celebrar acordos de cooperação com entidades oficiais e particulares, em ordem a receber indispensável apoio técnico e financeiro para as suas actividades.

CAPÍTULO II
- SECÇÃO I -
ORGÃOS DIRECTIVOS

Artº 8º

São órgãos de gestão do Centro Social Paroquial:

- a) A Direcção;
- b) O Conselho Fiscal.

Artº 9º

1. Aos membros dos corpos gerentes não é permitido o desempenho de mais de um cargo na instituição.
2. O exercício de qualquer cargo nos corpos gerentes é gratuito, mas pode justificar o pagamento de despesas dele derivadas.

Artº 10º

1. Em caso de vacatura da maioria dos lugares de cada órgão deverá proceder-se ao preenchimento das vagas verificadas no prazo máximo de um mês.
2. Os membros designados para preencher as vagas nos termos do número anterior, apenas completarão o mandato.

Artº 11º

1. Os corpos gerentes são convocados pelos respectivos presidentes e só podem deliberar com a presença da maioria dos seus titulares.
2. As deliberações são tomadas por maioria de votos dos titulares presentes, tendo o presidente, além do seu voto, direito a voto de desempate.
3. As votações respeitantes a assuntos de incidência pessoal dos seus membros serão feitas obrigatoriamente por escrutínio secreto.

Artº 12º

1. Os membros dos corpos gerentes são responsáveis civil e criminalmente pelas faltas ou irregularidades cometidas no exercício do mandato.
2. Além dos motivos previstos na lei, os membros corpos gerentes ficam ilibados de responsabilidade quando:
 - a) Não tiverem tomado parte na respectiva resolução e a reprovarem com declaração na acta da sessão imediata em que se encontrem presentes;
 - b) Tiverem votado contra essa resolução e o fizerem consignar na acta respectiva.

Artº 25º

O Conselho Fiscal reunirá obrigatoriamente, uma vez, pelo menos, em cada trimestre e sempre que for convocado pelo Presidente.

**CAPÍTULO IV
DO PATRIMÓNIO E RECEITAS DO CENTRO**

Artº 26º

Constituem receitas do Centro:

- a) O rendimento dos serviços e a comparticipação dos beneficiários, nomeadamente dos utentes ou dos pais dos utentes;
- b) Os possíveis auxílios financeiros da comunidade paroquial;
- c) O produto das heranças, legados e doações instituídas a seu favor;
- d) Subsídios do estado e de outras entidades oficiais ou particulares.

**CAPÍTULO V
DA LIGA DE AMIGOS**

Artº 27º

1. A Liga de Amigos é constituída por todas as pessoas que se proponham a colaborar na prossecução das actividades do Centro, quer através da contribuição pecuniária, quer do trabalho voluntário e que, como tal, sejam admitidas pela Direcção.

2. Deverá ser, quanto possível, estimulada a admissão na Liga de Amigos dos familiares dos utentes.

Artº 28º

A constituição, organização e funcionamento da Liga obedecerão a regulamento próprio elaborado pelo Conselho Paroquial.

Artº 29º

Sem prejuízo das funções que lhe sejam atribuídas no respectivo regulamento, compete à Assembleia da Liga de Amigos pronunciar-se sobre todos os assuntos que a Direcção entenda submeter à sua apreciação.

**CAPÍTULO VI
DISPOSIÇÕES DIVERSAS**

Artº 30º

Os presentes estatutos só poderão ser alterados mediante proposta do Conselho de Fábrica da Igreja e sujeita a aprovação do Ordinário Diocesano.

Artº 31º

Os casos omissos serão resolvidos pela Direcção, de harmonia com as disposições legais em vigor.

Artº 32º

1. Em caso de extinção do Centro passam para a Fábrica da Igreja Paroquial ou para qualquer outra instituição canónica os bens móveis e imóveis que estas lhe houverem afectado e os que lhe forem deixados ou dados com essa condição.

A2 – Regulamento Interno do Centro Social

I - DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

- 1) O Centro Social da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda, “Casa de Acolhimento à Criança e Jovem em risco”, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, registada na Direcção Geral de Acção Social, e que, no cumprimento de seu objectivo de promoção integral dos habitantes abrangidos pela área geográfica da paróquia e freguesias vizinhas, desenvolve todo um conjunto de serviços no âmbito da protecção à infância, juventude, ao jovem em risco e na sensibilização das famílias para os problemas e exigências do normal desenvolvimento do ser humano.
- 2) A actuação do Centro Social privilegia os agregados familiares que apresentam padrões de vida abaixo dos desejáveis e necessários para uma vida digna, respondendo às situações de carência e risco social mais significativos e influentes no bem-estar geral das populações.
- 3) Os serviços estruturados em valências, com actuação normalizada através de acordos celebrados com o Centro Distrital de Solidariedade de Segurança Social do Norte, Direcção Regional de Educação do Norte, são os seguintes:
 - a) ACTIVIDADES DE CRECHE, em apoio ao desenvolvimento integral das crianças até à idade pré-escolar (três anos) de modo a estimular a formação da sua personalidade e a prepará-las para a inserção na vida social e pré-escolar, e em apoio às famílias através do acompanhamento das crianças durante a vida profissional de seus pais;
 - b) ACTIVIDADES DE PRÉ-ESCOLA, em apoio ao desenvolvimento integral das crianças até à idade escolar (seis anos) de modo a estimular a formação da sua personalidade e prepará-las para a inserção na vida social e escolar, e em apoio às famílias através do acompanhamento das crianças durante a vida profissional de seus pais;

- c) CENTRO DE ACTIVIDADES DE TEMPOS LIVRES de apoio ao desenvolvimento integral das crianças e jovens em idade escolar de ensino básico (a partir dos seis anos), de modo a estimular a vida em grupo e a sociabilidade, promovendo acções ocupacionais dos tempos fora dos horários escolares, designadamente nos aspectos físico, psicológico e social em estreita colaboração com a família, a escola e grupos comunitários;
- d) CENTRO COMUNITÁRIO de apoio ao desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, através de actividades de carácter social, lúdico, ocupacional, de lazer. Visa o reforço do percurso escolar, formativo e profissional; o despiste e a informação sobre questões fulcrais dos adolescentes e jovens em risco; o apoio às famílias e a dinamização de actividades que visem a formação humana e profissional dos adultos. A partir desta valência desenvolve-se o Gabinete de Atendimento e Acompanhamento Social, uma acção que se destina aos utentes do Centro Social e à comunidade, pretendendo para a promoção social da população, em particular de alguns grupos sociais mais vulneráveis, prestando informações e/ou colaborando para a organização de respostas no âmbito da educação, emprego, habitação, segurança social, saúde, infância e juventude.
- 4) Todos os serviços do Centro Social da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda estão localizados no edifício sede na Rua Bartolomeu Velho, nº201 - 4150-124 Porto (Pasteleira), na cidade do Porto, sendo também utilizadas, pontualmente, as instalações da Igreja Paroquial.
- 5) Tendo em vista o artigo 16º dos Estatutos do Centro Social, aprovados por Despacho de 4 de Setembro de 1984 do Arcebispo Bispo do Porto, D. Júlio Tavares Rebimbas, decide a Direcção do Centro Social elaborar o presente regulamento que entrará em vigor após a aprovação da acta da reunião em que esteja transcrito. Com a elaboração deste regulamento interno, a Direcção pretende harmonizar os fins das valências existentes, garantir o cumprimento da lei, defender os interesses dos utentes, facilitar a homogeneidade do relacionamento funcional e assegurar a cooperação técnica e social.

- 6) O regulamento interno apresenta-se como necessidade de melhorar a distribuição de tarefas e de racionalizar os meios, pretendendo uma melhor operacionalidade estrutural.

II - A DIRECÇÃO

- 1) Nos termos estatutários a Direcção é o único órgão deliberativo e de representação da Instituição.
- 2) Nenhum cargo dos corpos gerentes será remunerado, havendo lugar apenas a reembolsos de despesas efectuadas no exercício de funções.
- 3) A Direcção terá uma reunião mensal em dia e hora a designar e as reuniões extraordinárias que achar conveniente convocar nos termos estatutários.
- 4) As actas das reuniões são lançadas em livro próprio para aprovação em cada reunião subsequente, sendo assinada pelos elementos da Direcção presentes.
- 5) Na reunião ordinária de Outubro será apreciado, para aprovação, o plano anual de actividades; na reunião de Fevereiro a análise do funcionamento e na reunião de Julho a apreciação dos resultados obtidos.
- 6) Nas reuniões ordinárias de Novembro e Março serão apreciados, para aprovação e respectivamente, o orçamento para o ano seguinte e as contas de gerência e respectivo relatório do ano anterior.
- 7) Para cumprimento do ponto anterior, o Tesoureiro tomará em consideração o plano de actividades apresentado pela Coordenação e atempadamente aprovado pela Direcção.
- 8) A fiscalização da execução das deliberações da Direcção compete genericamente ao seu Presidente e especificamente ao responsável pelo pelouro respectivo.

- 9) Todos os órgãos, serviços e pessoal de apoio e execução estão na dependência directa da Direcção.
- 10) São atribuições gerais da Direcção e de cada um dos seus elementos, aquelas que são especificamente referidas nos Estatutos, artigos 16º a 20º.
- 11) Incumbe também especificamente e no seu conjunto à Direcção:
- a) Organizar e assegurar o funcionamento de um sistema eficaz de comunicação e de informação inter-sectorial;
 - b) Promover relações de respeito recíproco e de colaboração no trabalho, de maneira a que seja salvaguardada a unidade do centro e genericamente oferecer a todos os utentes modelos de leal e activa cooperação;
 - c) Apoiar e acompanhar as iniciativas constantes do plano de actividades, bem como as de ocorrência ocasional ou pontual;
 - d) Promover, durante o mês de Fevereiro, a obtenção de parecer do Conselho Fiscal acerca do relatório e contas de gerência do ano anterior.
- 12) Compete especificamente ao Presidente da Direcção:
- a) Dar posse aos funcionários e voluntários;
 - b) Convocar a reunião de Direcção e determinar a ordem de trabalhos;
 - c) Coordenar a Direcção e dar seguimento aos assuntos discutidos e decididos em reunião de Direcção;
 - d) Fiscalizar a execução das deliberações.
- 13) Compete ainda ao Tesoureiro da Direcção, promover mensalmente a conferência das contas e apresentação do balancete do mês anterior para apresentação na reunião ordinária da Direcção.
- 14) A qualquer dos elementos da Direcção, por deliberação, são atribuíveis funções específicas a executar em consonância com o Sr. Presidente.

III - A COORDENAÇÃO

- 1) A equipa de coordenação é responsável, em consonância com a Direcção, pelo desenvolvimento de actividades, visando a qualidade de ensino, zelando pela formação dos seus funcionários e pela educação, disciplina, alimentação e segurança dos utentes, funcionários e voluntários. A equipa de Coordenação é constituída pelo Coordenador Geral e pelos Coordenadores de Valência.
- 2) Para apoio da Direcção, planificação, orientação e animação das tarefas de rotina do Centro, existe um Coordenador Geral que tem isenção de horário e depende hierarquicamente da Direcção. Em princípio, o Coordenador Geral acumula esta função com a função para a qual foi contratado para o Centro Social. A este Coordenador compete:
 - a) Promover reuniões trimestrais com o pessoal técnico e auxiliar;
 - b) Estar presente, sempre que possível, nas reuniões de pais;
 - c) Participar na elaboração do plano curricular de centro e do projecto educativo.
- 3) Cada valência tem um Coordenador de Valência que acumula esta função com aquela para a qual foi contratado para o Centro Social. Compete ao Coordenador de Valência:
 - a) Elaborar propostas conducentes à optimização do funcionamento do seu sector, bem como apresentar uma proposta do plano de actividades anual de valência;
 - b) Participar na elaboração do plano curricular de centro e do projecto educativo;
 - c) Apresentar propostas de acompanhamento e orientação pedagógicos adequadas e fundamentadas ao Coordenador Geral para final apreciação com a Direcção.

IV - AS ADMISSÕES

- 1) A inscrição ou renovação de inscrição é aberta durante o mês de Abril de cada ano para o ano escolar a iniciar em Setembro posterior.
- 2) A inscrição é realizada mediante uma taxa social, cujo valor é definido anualmente pela Direcção.
- 3) Na fidelidade à filosofia deste Centro Social (Casa de Acolhimento à Criança e Jovem em Risco), a admissão às vagas existentes em qualquer valência típica é subordinada aos seguintes critérios de prioridade:
 - a) Idade;
 - b) Filhos de trabalhadores do Centro Social;
 - c) Crianças com irmãos a frequentarem o Centro Social, cujos pais trabalhem;
 - d) Crianças cujos pais trabalhem;
 - e) Outras crianças com irmãos a frequentarem o Centro Social;
 - f) Crianças integradas em famílias residentes nos Bairros da Pasteleira, Novas Moradias da Pasteleira, Rainha D. Leonor, Rua das Sobreiras e Zona Residencial Sul;
 - g) Crianças integradas em famílias residentes nas áreas confinantes das Freguesias de Lordelo do Ouro e da Foz do Douro;
 - h) Outras crianças.
- 4) Para iniciar o processo de inscrição é necessário o preenchimento da respectiva ficha de inscrição e a apresentação de fotocópias dos seguintes documentos:
 - a) Boletim de nascimento, boletim de vacinas e NISS da criança;
 - b) Bilhete de identidade e cartão de contribuinte do encarregado de educação;

- c) Rendimentos da família (vencimentos, prestação de RSI, subsídio de desemprego, abono de família, pensão de alimentos, etc);
 - d) Despesa mensal de renda;
 - e) Comprovativos da ausência de rendimentos na família e, no caso de desemprego, a respectiva inscrição no Centro de Emprego.
- 5) No processo de admissão da criança é elaborado o contrato de prestação de serviços, sendo este assinado pelos pais ou outros responsáveis legais da criança e pelo representante do Centro Social. Este contrato é renovado em cada ano lectivo.

V - HORÁRIO E COMPARTICIPAÇÕES

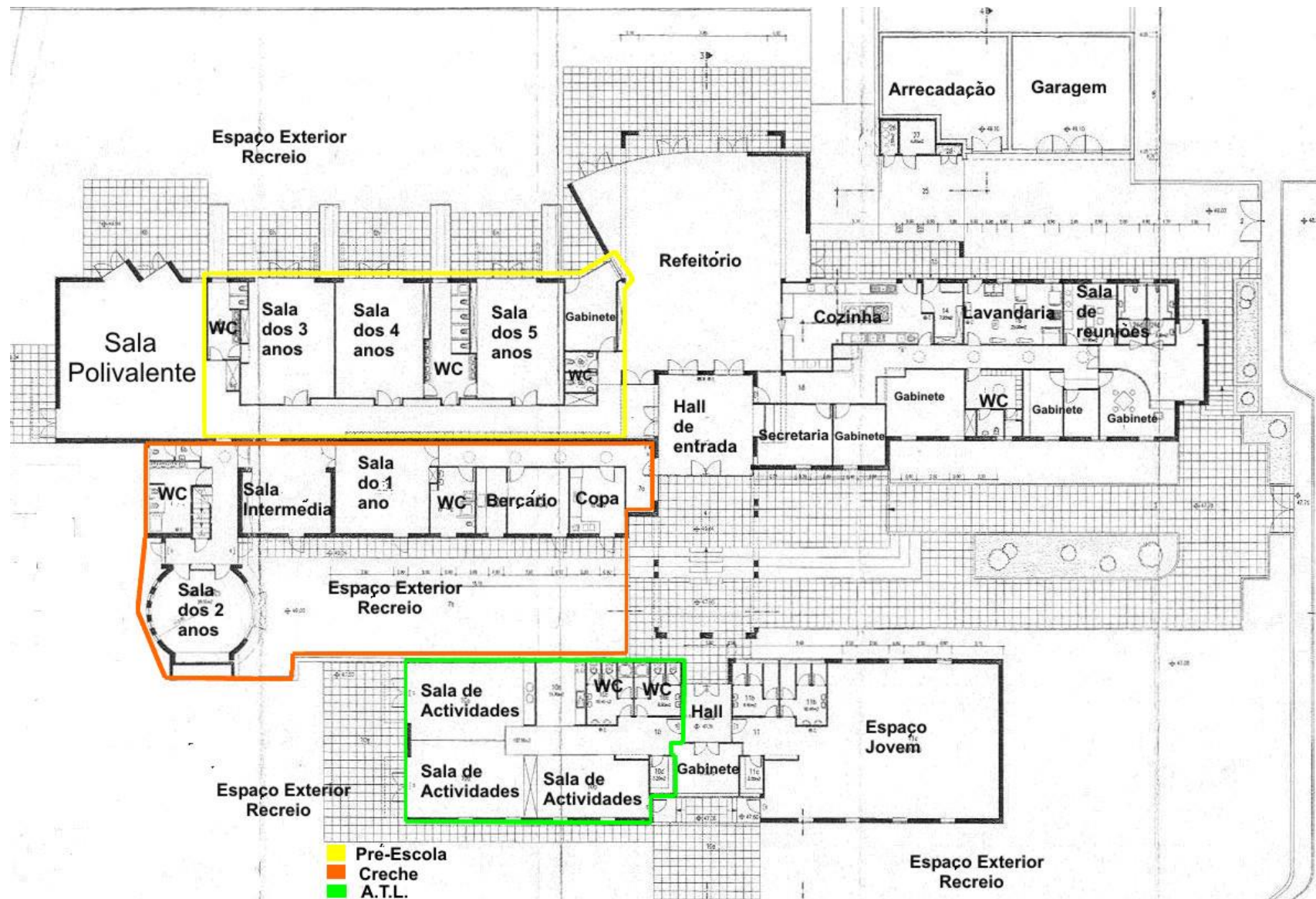
- 1) O funcionamento e horário de cada valência subordinam-se aos acordos de cooperação celebrados com as entidades oficiais.
 - a) O Centro Social, nas suas valências típicas, está aberto, de segunda a sexta-feira, das 7h e 30m até às 19h;
 - b) A valência Centro Comunitário, funciona de segunda a sexta-feira, das 9h e 30m às 19h e 30m. Algumas actividades desta valência podem realizar-se em horário nocturno ou ao fim-de-semana, de acordo com a disponibilidade dos funcionários e dos utentes das mesmas.
- 2) A recepção e a entrega das crianças que frequentam o Centro Social apenas poderão ser realizadas a pessoas com idade superior a 16 anos, devidamente identificadas e autorizadas na ficha de inscrição e portadoras do respectivo cartão do aluno.
- 3) A entrada e a saída da criança é também formalizada com a assinatura do portador do cartão do aluno no formulário de registo de entrada ou saída existente em cada sala. Situações excepcionais implicam a necessária autorização escrita dos encarregados de educação.

- 4) Em princípio, a instituição encerra no mês de Agosto (com excepção das valências CATL e Centro Comunitário), bem como em datas de conveniência para os serviços e desde que as famílias recebam aviso com 10 dias de antecedência.
- 5) As comparticipações familiares são efectuadas segundo a fórmula de cálculo da comparticipação familiar estabelecida na legislação em vigor e que nos é disponibilizada por entidades oficiais. O limite máximo de comparticipação será estabelecido pela Direcção, não podendo ultrapassar o que é legalmente definido:
 - a) No caso de frequência de irmão, ao(s) mais velho(s), é atribuído um desconto de 20% do valor calculado da comparticipação;
 - b) A falta de frequência por motivo de doença devidamente justificada e prolongada por 10 ou mais dias consecutivos de cada mês, acarreta uma redução de 25% no valor da comparticipação a pagar;
 - c) A mensalidade do mês de Setembro para novos utentes será antecipada para pagamento a definir pela Direcção e transmitida aquando da matrícula;
 - d) A mensalidade de Julho deverá ser paga antecipadamente em três prestações nos meses de Setembro, Dezembro e Abril;
 - e) A comparticipação de famílias carenciadas, quando tenham de ser inferiores ao cálculo ou ao mínimo legalmente estabelecido, é objecto de análise técnica com proposta adequada da Coordenação Geral à Direcção.
- 6) Poderão ser incrementadas por inclusão em plano de acção anual, actividades complementares, nomeadamente judo, natação, colónias balneares e campos de convívio, visitas de estudo ou outras, cujos custos serão comparticipados pelas famílias em separado.

A3 – Recursos físicos do Centro Social

Recursos Físicos	Número
Hall de entrada	2
Corredores	4
Refeitório	1
Copa (creche)	1
Cozinha	1
Despensa	2
Arrecadação	1
Lavandaria	1
Polivalente	1
Garagem	1
Casas de banho para crianças	8
Casas de banho para portadores com deficiência	2
Casas de banho para adultos	5
Balneários	2
Secretaria	1
Gabinete médico	1
Gabinete do presidente da direção	1
Gabinete da direção	1
Gabinetes técnicos	7
Salas de atividades	11
Sala de costura	1
Recreios exteriores	3

A4 – Planta da instituição



A5 – Recursos humanos do Centro Social

Função	Nº de elementos
Educadoras de Infância	6
Auxiliares de Ação Educativa	12 (2 a meio tempo)
Assistente Social	1
Psicóloga	1
Animadores Socioculturais	2
Técnica de animação social	1
Administrativa	1
Empregadas de limpeza	2
Cozinheiras	2
Ecónoma	1 (meio tempo)
Lavadeira	1
Motorista	1
Contabilista	1 (avençado)
Jardineiro	1 (avençado)
Voluntários	13

A6 - Estratégias e atividades para o desenvolvimento do PCC no eixo das crianças/jovens

Favorecer a interação com outros meios familiares: pessoas e contextos			
Objetivos Específicos	Estratégias	Atividades	Eixo
• Contribuir para a construção de autoconceitos positivos • Promover a valorização das produções grupais • Promover aprendizagens diferenciadas e significativas	Momentos de Intercâmbio Projetos Comuns Momentos de Partilha	Comemoração de datas festivas Partilha de atividades Atividades de sala/valência/instituição Projeto <i>20 anos do Centro Social</i> Intercâmbio com outras instituições Festa de comemoração do final do ano letivo	Crianças/Jovens

A7 - Estratégias e atividades para o desenvolvimento do PCC no eixo das famílias

Promover vivências em grupo no sentido de criar a consciência de pertença			
<i>Objetivos Específicos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Atividades</i>	<i>Eixo</i>
• Reforçar a aproximação das famílias ao centro • Incentivar a participação ativa das famílias no processo educativo	Realização de projetos comuns Passagem de informação Momentos de reunião/reflexão Momentos formativos	Projeto <i>Fazer Festa</i> Jornal Juvenil Projeto <i>20 anos do Centro Social</i> Projeto <i>Pais Presentes</i>	Famílias

A8 - Estratégias e atividades para o desenvolvimento do PCC no eixo da equipa/organização

Favorecer a valorização das produções coletivas			
Objetivos Específicos	Estratégias	Atividades	Eixo
- Favorecer o desenvolvimento da valorização pessoal/profissional e grupal - Promover o desenvolvimento de dinâmicas motivadoras	Momentos de reunião/reflexão Momentos de convívio Projetos comuns Formação	Construção do PCC Momento de apresentação do PCC Realização de reuniões de sala, de valências, de coordenação, de centro e de direção Reuniões gerais Projeto 20 anos do Centro Social Jantares de centro Dinâmicas de grupo Formação interna e externa	Equipa/organização
Promover a sistematização dos dados individuais de cada criança/jovem	Uniformização de informação Momentos de reunião/reflexão	Base de dados institucional	

A9 - Estratégias e atividades para o desenvolvimento do PCC no eixo da comunidade

Favorecer a aproximação da instituição à comunidade e da comunidade à instituição			
<i>Objetivos Específicos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Atividades</i>	<i>Eixo</i>
- Contribuir para a visibilidade/valorização da instituição - Promover o estreitamento da relação entre a comunidade e a instituição	Passagem de informação Realização de projetos comuns Intercâmbios	Jornal Juvenil Atividades no exterior Projeto 20 anos do Centro Projeto Fazer Festa Realização/integração de projetos Atividades de intercâmbio com outras instituições	Comunidades

A10 – Rotinas Diárias

Horário	Organização Temporal
07:30h	Receção das crianças
10:00h	Reforço Alimentar
10:30h	Atividade orientada/ atividades espontâneas
11:30h	Higiene
11:45h	Almoço
12:15h	Higiene
12:30h	Hora de descanso
14:30h	Hora de despertar e higienização das crianças
15:30h	Lanche
16:00h	Higiene
16:30h	Atividade orientada/atividade espontânea
18.00h às 19.30h	Atividades espontâneas

A11 – Exemplo de uma planificação semanal (9 a 13 de junho)

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - De 9 a 13 de junho de 2014		
Necessidades de desenvolvimento evidenciadas <u>Área da Formação Pessoal e Social</u> - As crianças precisam de respeitar mais os materiais da sala; - As crianças mais novas encontram-se todas em processo de desfralde pelo que é necessário lembrá-las várias vezes ao longo do dia de que necessitam de ir à casa de banho; - Continuação de momentos de intercâmbio com a valência de creche dando assim resposta aos objetivos traçados no Projeto Pedagógico de Valência.	Instituição: Jardim de Infância do Centro Social da Nossa Senhora da Ajuda Grupo: Arco-Íris (1/2 anos)	Equipa Educativa: Educadora: Carina Miranda Assistente Técnica: Filomena Estagiárias: Rute Zamith/ Silvana Amaral
	Objetivos de desenvolvimento: • Permitir à criança interagir com outras crianças e adultos diferentes dos habituais (Área de Formação Pessoal e Social); • Respeitar as limitações próprias de cada um (Área de Formação Pessoal e Social); • Valorizar os contributos individuais para o enriquecimento do grupo (Área de Formação Pessoal e Social); • Interpretar e descrever as ilustrações de um livro (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Escrita); • Fomentar a comunicação em grande grupo e de cada criança (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral); • Saber interpretar um registo gráfico com a letra de uma canção (Área de Expressão e Comunicação –	

<u>Área de Conhecimento do Mundo</u> - Proporcionar o contacto com a natureza; - Algumas crianças ainda não conseguem distinguir diferentes texturas (eg. macio, áspero, rugoso, etc).	Domínio da Linguagem Escrita); • Explorar a letra de uma canção com diferentes entoações (rápido, lento, alto, baixo) (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Musical); • Compreender e explorar o sentido lúdico das palavras, associando objetos e gestos à letra da música (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Musical); • Desenvolver formas de movimento coreografado seguindo uma música (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Musical e Motora); • Utilizar a técnica da colagem para decorar as máscaras e os “rabos” dos elefantes (Área de Expressão e Comunicação – Expressão Plástica); • Promover o contacto com a natureza e com alguns animais durante a visita ao Parque de Serralves (Área do Conhecimento do Mundo).					
<u>Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u> - As crianças gostam de ouvir histórias e de ver as ilustrações das mesmas. <u>Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica</u> - As crianças ainda não conseguem modelar livremente pastas;	M A N H Ã	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
		Acolhimento (M) (E) Reunião em grande grupo (M) (E) Comer a fruta e as bolachas	Feriado	Acolhimento (M) (E) Reunião em grande grupo (M) (E) (R) (S) Comer a fruta e as bolachas Cantar os bons dias (M) (E) (R) (S)	Acolhimento (M) (E) Reunião em grande grupo (M) (E) (R) (S) Comer a fruta e as bolachas	Acolhimento (M) (E) Reunião em grande grupo (M) (E) (R) (S) Comer a fruta e as bolachas Cantar os bons dias (M) (E) (R) (S)

- As crianças necessitam de ajuda para modelar pastas com o recurso a formas. Interesses evidenciados <u>Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Musical</u> - O grupo fica muito entusiasmado quando canta novas canções; - As crianças gostam de acompanhar as músicas com gestos e com danças. <u>Área do Conhecimento do Mundo</u> - O grupo fica fascinado com o contacto com a natureza e com os elementos que a compõem; - As crianças ficam encantadas com saídas para o espaço exterior.		Cantar os bons dias (M) (E) Pintura dos objetos construídos, em pasta de modelar, pelas crianças na última sexta-feira (E) Higiene		Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita *Exploração da história <i>Elmer e o Arco-Íris</i> de David Mckee (R) *Leitura e exploração das ilustrações do livro. No final o Elmer deixa uma surpresa aos meninos da sala, um livro especial que ficará guardado na área da biblioteca. Área de Expressão e Comunicação –	Cantar os bons dias (M) (E) (R) (S) Área de Expressão e Comunicação – Expressão Plástica *Decoração de máscaras com o formato de elefante e de “rabos” de elefante (S) * Nesta atividade, as crianças irão decorar as suas máscaras e os seus “rabos de elefante”, recorrendo à colagem de vários materiais com diferentes texturas. Higiene	<u>Atividade de intercâmbio com a sala dos 2 anos:</u> Área de Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo *Visita ao Parque de Serralves (R) (S) (E) (M) (Sa) (A) *Neste dia, as crianças irão fazer uma visita ao Parque de Serralves. Esta atividade tem como finalidade, o contacto com a natureza e também a visita aos animais da quinta pedagógica do parque. Para além disso, foi pensada para celebrar o último dia da dÍade na instituição.
---	--	---	--	---	--	---

<u>Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica</u> - As crianças demonstram interesse em decorar objetos com elementos do dia-a-dia. Resultados de Aprendizagem Evidenciados <u>Área da Formação Pessoal e Social</u> - F participa em atividades de grande grupo espontaneamente; - F interage com os adultos espontaneamente. <u>Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Musical</u> - As crianças mais velhas conseguem dançar acompanhando uma coreografia.			Domínio da Expressão Musical *Canção do elefante com registo gráfico (S) * Para agradecer ao Elmer, os meninos da sala do arco-íris vão aprender uma canção sobre elefantes. Para facilitar a memorização da mesma terão como apoio, o registo gráfico com alguns elementos estratégicos. De seguida, associar-se-ão gestos a algumas palavras da canção para que também se explore o carácter lúdico das palavras. Para finalizar a atividade, a canção será cantada recorrendo a diferentes entoações (rápido, devagar, alto		Higiene
---	--	--	---	--	---------

- A maioria das crianças consegue distinguir as diferentes partes do corpo.				e baixo).		
				Higiene		
	T A R D E					
		Higiene e preparação para o descanso		Higiene e preparação para o descanso	Higiene e preparação para o descanso	Higiene e preparação para o descanso
		Hora da Sesta		Hora da Sesta	Hora da Sesta	Hora da Sesta
		Acordar/Higiene e		Acordar/Higiene	Acordar/Higiene	Acordar/Higiene
		Lanche		Lanche	Lanche	
		Conclusão das pinturas iniciadas de manhã (E)		Área de Expressão e Comunicação – Expressão Plástica *Decoração de um Arco-Íris (R)	Área de Expressão e Comunicação – Expressão Motora e Musical *Dança dos Elefantes (R)	Área de Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo *O piquenique no Parque da Pasteleira (R) (S)
		Higiene		*As crianças irão colar os elementos de um arco-íris igual ao da história do Elmer	*Coreografia da canção do elefante, explorada no dia anterior, recorrendo	*De forma a finalizar a
		Arrumação da Sala				

				Higiene Arrumação da Sala	às máscaras e aos “rabos de elefante” decorados pelas crianças durante a manhã. Higiene Arrumação da Sala	despedida do seu último dia, a díade, a equipa educativa e as crianças da sala do arco-íris irão fazer um piquenique no parque da Pasteleira. Higiene Arrumação da Sala
Recursos pedagógicos: • Gestão do grupo: - Grande Grupo: Exploração da história <i>Elmer e o Arco-Íris</i> de David Mckee; Canção do elefante com registo gráfico; Dança dos Elefantes; Visita ao Parque de Serralves; O piquenique no Parque da Pasteleira; - Pequeno Grupo: Decoração de um Arco-Íris. - Individual: Pintura dos objetos em pasta de modelar; Decoração de máscaras e de “rabos “ de elefante. • Gestão do espaço: - Área da Cobra: Exploração da história <i>Elmer e o Arco-Íris</i> de David Mckee; Canção do elefante com registo gráfico;						

- Área da mesa: Pintura dos objetos em pasta de modelar; Decoração de máscaras e de “rabos” de elefante;
- Área central da sala: Dança dos Elefantes; Decoração de um Arco-Íris;
- Parque da Pasteleira: O piquenique;
- Parque de Serralves: Visita.

- **Gestão dos materiais:**

- Para segunda-feira: objetos em pasta de modelar (corações, flores, coelhos, cavalos, ursos, patos, entre outros), tintas e pincéis;
- Para quarta-feira: livro *Elmer e o Arco-Íris*, imagens plastificadas do livro; registo gráfico da canção do elefante com os principais elementos construídos em eva; tela com o desenho do arco-íris, fita-cola dupla, quadrados coloridos em feltro;
- Para quinta-feira: 13 máscaras de elefantes em eva; 13 rabos de elefante em feltro colorido; materiais para decoração das máscaras (botões, pedrinhas, massa, algodão, feijão, brilhantes, papel cartonado);
- Para sexta-feira: alimentos (bico de pato com fiambre, queques de vários sabores, coquinhos, gomas).

Responsável pela dinamização das atividades:

(A): Auxiliar Ana (sala dos dois anos)

(E): Educadora Carina

(M): Auxiliar Filomena

(R): Estagiária Rute

(S): Estagiária Silvana

(Sa): Educadora Sandra (sala dos dois anos)

A12 – Exemplo de um guião de pré-observação (11 de junho)

Guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada

Instituição Cooperante: Jardim de Infância do Centro Social da Nossa Senhora da Ajuda

Orientador Cooperante: Educadora Carina Miranda **Sala :** Arco Íris (grupo 1/2 anos)

Díade: Rute Zamith e Silvana Amaral

Data da observação: 11/06/2014

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

Estando na última semana de estágio a díade em conjunto com a educadora decidiu que se iriam desenvolver atividades diretamente relacionadas com o Projeto Pedagógico de Creche (PPC) desenhado para o triénio 2012/2015 que tem como denominação “A brincar vamos descobrindo...”. O PPC tem como mote principal o brincar, pois esta é a forma mais completa que a criança tem para comunicar consigo e com os outros.

Um dos objetivos gerais definidos pelo PPC é “promover o desenvolvimento da descoberta de si mesmo e dos outros, enquanto seres integrantes de uma valência” e a equipa educativa delineou como objetivos específicos “promover o desenvolvimento de interações positivas entre as crianças da valência e proporcionar a vivência de diferentes valores inerentes à vida em grupo”. Para dar resposta aos objetivos formulados a estratégia pedagógica foi a criação de uma personagem que ao longo do ano tem proporcionado diversos momentos no âmbito das diferentes áreas de conteúdo e respetivos domínios. Essa personagem é o Elmer, criada por David Mckee, e através da coleção de obras infantis da Editorial Caminho, têm sido proporcionadas às crianças momentos de intercâmbio com as restantes salas da creche e que têm permitido o contacto com diferentes realidades e temáticas como as cores, animais, estações do ano, família, entre outras.

Até ao momento, ainda não havia sido dinamizado nenhuma atividade pedagógica

no âmbito do Projeto Elmer apenas a nível do grupo de crianças da sala mista. Então, para que tal ocorra e para que se interligue o projeto mencionado com a denominação atribuída pelos pais das crianças à sala de atividades, a Sala do Arco-Íris, a educadora sugeriu a exploração da obra *Elmer e o Arco-Íris*. Por outro lado, o grupo revela uma grande concentração quando um adulto lhe proporciona o contacto com obras da literatura infantil, o que é revelador do grande interesse que as crianças têm por este tipo de atividade pedagógica.

Atividades Pedagógicas – *Elmer e o Arco-Íris*

A atividade terá início com o aparecimento de um visitante, o Elmer (peluche), que trará consigo uma surpresa: um livro sobre uma das suas aventuras na floresta. A partir daqui iniciar-se-á a leitura da história *Elmer e o Arco-Íris* de David McKee recorrendo a um livro em grande formato feito a partir da digitalização da obra original mas recorrendo a materiais diversificados.

Neste momento o livro será revisitado página a página para que as crianças tenham a oportunidade de explorar as ilustrações e para rever os principais momentos da ação. O fim da história dará a oportunidade para conversar um pouco sobre a importância da leitura e da ajuda. Este momento dará igualmente o ponto de partida para eu anunciar que o Elmer vai partilhar o seu livro com as crianças mas que é preciso que tenham cuidados com este material que vai ficar guardado na biblioteca. Depois de uma breve conversa com as crianças sobre a importância de se preservarem os materiais darei por terminada a minha parte da atividade e a Silvana avançará com a dela, a exploração de uma canção sobre elefantes.

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

Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Desenvolver atividades no âmbito do PPC;
- Proporcionar o contacto com a escrita através do contacto com um novo livro;
- Interpretar e descrever as ilustrações de um livro;

- Fomentar a comunicação em grande grupo e de cada criança;
- Fomentar atitudes de partilha e cooperação;
- Conhecer regras de cuidado com os materiais.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Recursos: Elmer (3D) e livro *Elmer e o Arco-Íris* construído em eva, feltro e cartolina.

Estratégias:

- O Elmer e o livro aparecerão dentro do baú e sendo este recurso sinónimo de surpresas penso que as crianças ficarão desde o primeiro momento na expectativa quanto ao que se passará de seguida, o que contribuirá para a concentração do grupo. O próprio Elmer que as crianças já conhecem de outras atividades será também um ponto de partida capaz de captar as atenções;
- O livro como será de um formato diferente ao que as crianças estão habituadas também será um importante elemento captador dos olhares das crianças, mas acima de tudo será um novo material que enriquecerá a área da biblioteca;
- Procurarei valorizar a participação de cada uma das crianças através de feedbacks e do reforço positivo;
- Para estimular a interpretação e descrição das ilustrações colocarei questões-chave ao grupo como “Quais os animais que aparecem aqui?”, “O que está o Elmer a fazer”, “Quem é que o ajudou a procurar o arco-íris?”, entre outras.

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

Os imprevistos na ação ocorrem sempre principalmente no que diz respeito às crianças mais novas que são mais irrequietas, pelo que tenho que conseguir captar a sua atenção chamando diretamente pelo seu nome e questionando-as sobre aspetos simples das ilustrações.

Algumas crianças quando estão a responder a alguma questão colocada, por vezes, dispersam ao dar a resposta, contando aspetos da sua vida, nestes momentos tentarei redirecionar a conversa para o assunto que se está a tratar. Tenho também de ter especial atenção em estimular todas as crianças a participar, inclusivamente as mais novas, não deixando que as mais velhas tomem o comando da situação.

É frequente alguns elementos da equipa educativa da instituição entrarem na sala de rompante e acabam por interromper as atividades pedagógicas que a diáde desenvolve da

parte da manhã, seja para irem buscar material ao armário da sala, seja para pedirem alguma informação ou esclarecimento à educadora e/ou à auxiliar. Se tal ocorrer tentarei prosseguir normalmente com a dinamização da atividade tentando ao máximo manter as crianças concentradas no que eu estou a mostrar e não na pessoa que entrou na sala.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

A comunicação verbal e não-verbal durante a atividade são aspetos que gostaria que fossem observados para que consiga compreender se a minha postura é a mais adequada.

Se conseguirei colocar questões que suscitem a interpretação das ilustrações e a participação de todas as crianças na atividade. O controlo temporal é também um aspeto importante a considerar, pois não devo ultrapassar os 30 minutos de atividade, pois a Silvana logo de seguida dará início à sua atividade.

GOSTEI!

A13 – Narrativa colaborativa de junho

4ª Narrativa Colaborativa – Mês de junho

Canção *A Aranhinha*

Data: 05/06/ 2014

Comentário da Observadora <u>Silvana Amaral</u>	Comentário da Observada <u>Rute Zamith</u>	Comentário da Educadora Cooperante <u>Carina Miranda</u>
A atividade que foi escolhida para a quarta e última narrativa colaborativa consistiu em explorar a letra de uma pequena canção intitulada <i>A Aranhinha</i>. Na generalidade, a música é um elemento importante na vida do ser humano e é do conhecimento geral que desde cedo esta influência os bebés que, ainda no útero da mãe, reagem à música com pontapés e outros movimentos. Mais tarde, as crianças “constroem os seus palrares musicais e, cantam [frequentemente] fragmentos de canções conhecidas” e à medida que vão aumentando o seu léxico, aumentam simultaneamente o seu	Esta atividade pretendeu dar continuidade à dinamização realizada pela Silvana no âmbito da exploração da história “A aranha e eu” de Fran Alonso, uma vez que de acordo com Malaguzzi (1992) citado por Vasconcelos <i>et al</i> (2012, p.12) “quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências”. Assim, a diáde tendo em conta o envolvimento das crianças e a dinâmica motivacional criada a partir do novo elemento surpresa, a aranha, decidiu envolvê-lo novamente na planificação semanal mas, desta vez, tinha como principal	Apesar de já ter sido mencionado, tanto pela Silvana como pela Rute, acho importante voltar a reforçar um aspeto, o facto desta atividade surgiu na sequência de uma história que tinha sido explorada na semana anterior pela Silvana “A aranha e eu”, por sua vez estas tiveram como base o novo projeto da sala “O corpo Humano”. De referir, que esta tinha como principais domínio de intervenção a expressão musical e o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e na qual foram, alcançados com sucesso, pois o envolvimento das crianças e a motivação durante toda a atividade foram

conhecimento musical. Por sua vez, este conhecimento musical desenvolve a comunicação das crianças pois a música é, também, uma forma de linguagem em que as crianças aprendem sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo que a rodeia (Hohmann & Weikart, 2011, p. 658). A Rute iniciou a atividade reorganizando as crianças na manta para que estas estivessem todas a olhar para o mesmo lado, isto é, na direção do meu par pedagógico. Em seguida deu início à atividade, fazendo a ligação entre a história da <i>Aranha e Eu</i>, abordada na semana anterior e esta atividade, mencionando que a aranha da história (em 3D) tinha voltado para fazer uma visita aos meninos da sala. Logo depois começou por fazer o trajeto que a aranha tinha realizado na história aproveitando para relembrar as partes do corpo explorados na mesma (e.g. dedo do pé, joelho, costas, umbigo, entre outros). Para a auxiliar chamou uma criança exemplificando, assim, todo o trajeto percorrido pela aranha da história. Posteriormente, a Rute perguntou às crianças se conheciam alguma canção sobre aranhas com a intuito do grupo de crianças partilharem os saberes que possuem sobre este assunto	objetivo de desenvolvimento - compreender e explorar o sentido lúdico das palavras, associando imagens e gestos à letra da música, inserindo-se, assim, na área de expressão e comunicação, mais especificamente, no domínio da expressão musical. Tal como já foi mencionado comecei por esconder a aranha num saco para tentar captar a atenção das crianças para o desenrolar da atividade. Como tem acontecido noutros momentos sempre que o par pedagógico introduz o fator surpresa consegue motivar o grupo e automaticamente as crianças conseguem ficar atentos e alertas a novos estímulos. Neste sentido e de acordo com Czikszenmihayli (1979) e Laevers (1994) citados por Ministério da Educação (2009), as crianças envolvidas numa atividade vivem experiências de aprendizagem profundas e duradouras. Pedi a uma criança, ao Y, para desvendar o interior do saco e depois de se confirmar que era a mesma aranha da semana passada comecei a questionar sobre o que é que esta personagem estaria a fazer na sala, pelo que uma criança disse que a aranha fazia teias. Aproveitando este comentário coloquei a	bastante notórias. A atividade foi realizada em grande grupo, mesmo assim permitiu a quase todas participarem de uma forma ativa principalmente no registo gráfico e posteriormente cada uma ao realizar os gestos e repetir partes da canção. Na minha opinião, e concordando com os comentários anteriores, a Rute introduziu a atividade muito bem, fazendo um paralelo com a história e assim criou curiosidade que por sua vez despertou atenção por parte do grupo. A linguagem utilizada foi também a mais apropriada para a compreensão das crianças utilizando vocábulos simples e compreensíveis tendo em conta a faixa etária do grupo. No geral e por tudo supra mencionada penso que foi uma atividade bem conseguida. Desde o início até ao fim da forma como foi orientada, tendo sempre em consideração os interesses do grupo e os comentários que algumas crianças foram fazendo ao longo da canção. Importa salientar o material que foi utilizado durante toda atividade, apesar de simples foi bastante atrativo para o grupo, mais concretamente, o registo gráfico estava muito apelativo, as imagens eram em 3D o que
--	---	---

(Vasconcelos, et al., 2012). Uma delas, a T, tentou partilhar uma música que conhecia, no entanto apesar de tentar articular algumas palavras, acabou por dizer que não se lembrava da canção. Então, a Rute retomou a palavra e iniciou a letra dizendo o primeiro verso, e em seguida as crianças repetiram; disse o segundo e as crianças repetiram; disse os dois primeiros e o grupo repetiu e assim sucessivamente, até terem dito todos os versos da canção, no total os versos eram quatro. Esta estratégia de ouvir e repetir é, segundo Hohmann Weikart (2011), a “forma [para aprenderem] a cantá-las ” (p. 669). Em simultâneo, o meu par pedagógico, recorreu a alguns elementos chave da letra da música [sol, chuva, sobe (representado por uma escada), aranha] para ajudar na memorização da canção. Esses elementos foram construídos em feltro e com enchimento para obter volume, para que desta forma as crianças pudessem senti-los sensorialmente, pois as explorações sensoriais com os “materiais exercitam e fortalecem as [conexões cerebrais que as crianças] irão utilizar para o resto da vida” (Post & Hohman, 2003, p. 24).	aranha no ar, como se tivesse uma teia agarrada a ela, e aterrei-a no pé da referida criança e comecei a percorrê-la pelo seu corpo, recordando, assim, a história, as diversas partes do corpo e as noções espaciais <i>à frente e atrás</i>. Neste momento foi muito visível os olhares prazerosos das crianças que deixaram “transparecer uma maravilhosa sensação de prazer” (Ministério da Educação, 2009). Desta forma procurei verificar se as crianças conseguiam identificar as principais partes do corpo, criando as condições necessárias para o sucesso nas aprendizagens seguintes (Ministério da Educação, 2009). Na fase seguinte da dinamização da atividade concentrei-me no carácter lúdico e na dimensão socializadora da música (Vasconcelos <i>et al</i>, 1992), uma vez que já havia conseguido criar o ambiente propício para o desenvolvimento dos atos pedagógicos seguintes que se vieram a desenrolar de forma metódica, organizada, em função da finalidade e das estratégias que defini e, obviamente, pelos condicionalismos impostos pela situação (Altet, 2000). A estratégia pedagógica que utilizei na abordagem à canção foi, como a Silvana já	permitiu às crianças explorarem e ao mesmo tempo conseguirem fazer a leitura da canção. O tempo que durou atividade, foi também o mais adequado ao grupo, não tornou muito longa sendo que as crianças estavam bastante entusiasmadas. Resumindo e depois de refletir, esta atividade correu muito bem a todos os níveis não tendo qualquer ponto para melhorar, desde a forma como foi iniciada, a estratégia utilizada, o tempo da atividade, e principalmente o material utilizado que nesta faixa etária é fundamental para motivar as crianças foi conseguido na sua plenitude.
--	--	---

Essas conexões são permanentes quando existe um trabalho no sentido de ir repetindo as experiências nos primeiros anos de vida, caso contrário se não forem suficientemente abordadas essas conexões anulam-se. Assim sendo, esta estratégia para além de ajudar na memorização, como já foi referido anteriormente, pretendia despertar e estimular o desenvolvimento do grupo. Depois das crianças terem dito todos os versos, a Rute passou para a fase seguinte, isto é, começou a cantar a música e, como suporte recorreu ao áudio da música que tinha no seu computador e, então, as crianças e os adultos começaram a cantar. No final da atividade, a Rute chamou algumas crianças para colarem os objetos (sol, aranha, chuva e escadas) no registo gráfico da canção para ser exposto na sala. De uma maneira geral, a atividade correu muito bem, a letra era curta e muito simples estando, desta forma adequada a esta faixa etária. De acordo com a escala de empenhamento do adulto, durante a atividade a Rute demonstrou uma atitude encorajadora para com o grupo, respeitando e valorizando a crianças	referiu, o recurso a objetos em 3D e depois fui ensinando a canção verso a verso, repetindo as vezes que considere necessário, dando tempo para que todas as crianças as pronunciassem. Nesta fase do desenvolvimento da ação pedagógica procurei relacionar o domínio da expressão musical com o da linguagem que passou “por compreender o sentido do que se diz... [e] por explorar o carácter lúdico das palavras” (Ministério da Educação, 1997). Algumas crianças apresentaram alguma timidez no início da atividade mas com as repetições e conforme foram conseguindo memorizar a letra da canção foram participando autonomamente. Os objetos tornaram-se, efetivamente, numa mais-valia quer para facilitar a memorização da letra, quer para captar a atenção das crianças. Seguidamente ensinei a canção já com a melodia e foi muito visível o interesse das crianças por cantar e o seu contentamento estava marcado nos seus rostos. Progressivamente fui introduzindo gestos na canção e as crianças conforme se iam sentindo mais à vontade iam-me imitando. Para finalizar, expliquei às crianças para que servia o registo gráfico da canção e li	
---	--	--

enquanto ser uno, promovendo a participação de todos (Ministério da Educação, 2009).	palavra a palavra apontando para as mesmas, assim tiveram a oportunidade de contactar com o código escrito. No local das palavras <i>aranhinha</i>, <i>sobe</i>, <i>sol</i> e <i>chuva</i> pedi a ajuda de algumas crianças para as fixar na cartolina. Ao longo do dia as crianças foram sendo motivadas a cantar a canção da aranhinha e praticamente todas o faziam sem enganos, retirando “um especial prazer em serem capazes de cantar canções inteiras” (Hohmann & Weikart, 2011). Para finalizar gostaria de realçar a contribuição que as brincadeiras musicais têm para o reforço de todas as áreas do desenvolvimento infantil (Ferreira, 2002). As atividades musicais ao serem dinamizadas em grande grupo favorecem a auto-estima, bem como a socialização infantil, pelo ambiente de compreensão, participação e cooperação. Paralelamente, a música favorece o desenvolvimento emocional da criança, pois proporciona autossatisfação e prazer possibilitando a expansão dos sentimentos (Ferreira, 2002).	
---	---	--

Referências Bibliográficas:

- Ferreira, D. (2002). *A Importância da Música na Educação Infantil*. Trabalho monográfico apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de especialista em psicopedagogia, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação /Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Post, J., & Hohman, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Editora Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos *et al* (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, integrar Metodologias*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Parabéns! Gostei desta narrativa.

A14 – Registos de observação das primeiras semanas de estágio a partir da ferramenta COR

Sentido de si próprio

Tem sido facilmente observável que todas as crianças conseguem expressar iniciativa ao aproximarem-se ou ao afastarem-se de objetos e/ou pessoas conforme a sua vontade e conseguem selecionar o que querem fazer no jogo espontâneo desenvolvendo ações para conseguir satisfazer os seus desejos. A maioria das crianças consegue expressar por palavras as suas intenções com exceção de *Sf*, *Rd*, *F* e *St* que choram ou gritam quando são contrariados. Todo o grupo reconhece facilmente a sua fotografia no meio de um conjunto, como tem acontecido no quadro de registo do crescimento do gladiolo. As crianças mais velhas do grupo comem de forma autónoma utilizando a colher e as mais novas, recentemente, também já iniciaram este processo e, muitas vezes, chegam mesmo a recusar a ajuda do adulto. Todas as crianças conseguem beber autonomamente por uma caneca sem derramar grandes quantidades de líquido. Sete das catorze crianças conseguem utilizar a sanita de forma autónoma pedindo sempre que o querem fazer. Duas crianças iniciaram à pouco tempo o processo de desfralde e estão a aprender a utilizar o pote de forma autónoma. No entanto estas crianças ainda utilizam a fralda na hora do descanso. As restantes cinco crianças que completaram à pouco tempo os dois anos ou que ainda têm um ano (*Sf*) ainda utilizam a fralda durante o dia.

Relações sociais

Todas as crianças reconhecem a educadora, a auxiliar e o par pedagógico procurando conforto no seu colo sempre que algo de desconfortável lhes acontece ou sempre que necessitam de apoio. Em grande grupo as crianças mais velhas, muitas vezes, procuram a atenção dos adultos da sala para contar experiências familiares e cantar músicas conhecidas por todos. Algumas crianças ainda não conseguiram

verbalizar o nome dos seus pares mas conseguem reconhecê-los. De uma forma geral, as crianças demonstram ainda dificuldades na partilha dos materiais não conseguindo, muitas vezes, resolver conflitos interpares chamando pelo adulto para os ajudar ou recorrendo ao confronto físico. Facilmente se percebe o estado de espírito de cada criança, pois são bastante expressivas ao demonstrar as suas emoções, chorando, rindo, abraçando, afastando-se, etc. Algumas crianças choram quando os adultos se zangam com elas e quando ficam de castigo, pelo que é evidente a dificuldade em controlar os seus sentimentos, nomeadamente a frustração. As crianças mais velhas já procuram a companhia de outras para brincar, por outro lado as mais novas preferem brincar sozinhas. O *Rg* demonstra agressividade para com os pares e para com os adultos e mesmo depois de ser chamado à atenção continua com comportamentos desafiadores testando constantemente a paciência dos adultos.

Representação criativa

É possível ver as crianças do grupo perfeitamente integradas em atividades de imitação de palavras, gestos e expressões faciais. Diariamente estas envolvem-se de forma espontânea no jogo do faz de conta nos momentos de atividades espontâneas, utilizando objetos para substituir outros (eg. usar peças do jogo de encaixe como chapéu). Nas atividades de expressão plástica é frequente o grupo explorar os materiais de diversas formas.

Movimento e música

As crianças, principalmente as que já completaram os três anos de idade, conseguem movimentar o seu corpo pelo espaço de diversas formas (eg. saltar, rebolar, dar passadas largas e curtas) e coordenam os seus movimentos para a manipulação de objetos grandes e de pequenas dimensões. As crianças mais novas tentam fazer os referidos movimentos mas ainda com muitas dificuldades. Cantam

canções simples, conseguem associar gestos a partes de uma música, imitam sons de animais, dançam livremente e tocam diferentes instrumentos.

Comunicação e linguagem

A comunicação e a linguagem são realizadas através do recurso a um conjunto de sistemas de comunicação em que as crianças misturam a comunicação verbal com a não-verbal, assim conseguem-se integrar socialmente e participar como membros contribuintes. As crianças compreendem tudo o que lhes é perguntado conseguindo estabelecer contacto ocular com o interlocutor, excetuando uma criança que apresenta algumas dificuldades a este nível (*M*). Mantêm conversas com os pares e com os adultos, no entanto, ainda apresentam dificuldades em esperar pela sua vez para falar. Tem sido possível constatar que as crianças fixam a sua atenção em imagens, fotografias e ilustrações de livros conseguindo, as mais velhas, responder a questões que implicam a interpretação das mesmas.

Exploração e lógica

Esta categoria inclui as várias experiências sensoriais das crianças sobre os objetos que, por sua vez, permitem a criação de estruturas de pensamento para a compreensão de noções de quantidade, número, espaço e tempo. Tem sido uma preocupação da diáde pedagógica a utilização de termos matemáticos simples como *mais*, *menos*, *maior*, *menor*, *igual*, *diferente*, entre outros, para que as crianças se comecem a apropriar das primeiras noções de conhecimentos matemáticos. As crianças mais velhas encontram-se já familiarizadas com estes termos e as mais novas começam já a pedir *mais* pão (ou outro alimento) e também a experimentar a correspondência termo-a-termo colocando um objeto na cabeça (a fazer de chapéu), uma bola em cada mão e a tentar colocar um sapato em cada pé. Quanto a noções de espaço todas as crianças se conseguem orientar sozinhas na sala de atividades e no espaço exterior,

conseguindo resolver facilmente problemas espaciais como sair de dentro de, entrar para dentro de, colocar dentro de, pôr fora de, encher, esvaziar, entre outros. As crianças mais velhas realizam *puzzles* desmontando-os e montando-os com facilidade. Relativamente a noções temporais as crianças estão perfeitamente à vontade com as rotinas diárias e conseguem antecipar os acontecimentos do seu dia-a-dia. Também compreendem noções como *depressa* e *devagar* conseguindo interromper uma ação para a executar de acordo com as indicações fornecidas. Conseguem, ainda, repetir determinadas ações para fazer com que esta se repita, experimentando, assim, a relação de causa efeito (eg. empilhar blocos, atirá-los pra o chão e começar de novo).

A15 – Narrativa colaborativa de abril

2ª Narrativa Colaborativa

Conto e exploração da história “A Minha Mãe” de Anthony Brown

Data: 23/04/ 2014

Comentário da Observadora Silvana Amaral	Comentário da Observada Rute Zamith	Comentário da Educadora Cooperante Carina Miranda
A atividade consistiu na leitura e exploração da história <i>A minha Mãe</i> de Anthony Brown. Antes de iniciar a atividade, a Rute organizou a manta em v (largo) para estar mais próxima de todas as crianças quando estivesse a contar a história e, também, para que estas pudessem ver melhor as ilustrações do livro. Iniciou a atividade pela exploração da capa do livro, formulando algumas questões sobre qual seria o tema do livro pela observação da ilustração da capa. Embora as crianças foram dizendo algumas coisas, a Rute acabou por ler o título da História, para que ficasse claro para, o grupo todo, o tema.	A atividade teve início por volta das 10h30 da manhã e até essa hora as crianças estiveram sentadas na área da cobra, inicialmente a comer o reforço alimentar e, de seguida, a aguardar que todas as crianças chegassem, o que provocou uma agitação natural no grupo. O meu receio inicial foi, precisamente, o de não conseguir captar a atenção das crianças para a minha proposta. Tal como já foi referido pela Silvana reorganizei, com a sua ajuda, as duas cobras da sala para me conseguir aproximar o mais possível das crianças, de forma a manter contacto visual com elas e elas comigo. Para isso sentei-me no chão para que os meus olhos	A atividade escolhida pela Rute, tomou-se bastante pertinente visto dar continuidade ao trabalho que vem sendo desenvolvido na sala, mais concretamente a elaboração da prenda para o dia da mãe. Quando realizamos a planificação a Rute teve a preocupação de propor e contextualizar a atividade com o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido na sala. Esta dividiu a atividade em duas partes, numa primeira fase, e como já foi descrito tanto pela Silvana como pela própria, explorou a história “A minha Mãe” de Anthony Brown e numa segunda fase realizou a exploração de dois

Como estratégia, a Rute optou por não utilizar todas as páginas do livro, focando a sua atenção nas páginas selecionadas. Esta estratégia foi possível, uma vez que esta história é muito simples, contendo apenas uma ou duas frases declarativas sobre a mãe em cada página, como podemos observar neste exemplo: “A minha mãe é uma cozinheira fantástica” (Brown, 2008), e cada página não é uma continuação da página anterior.	ficassem próximos do nível dos delas, para que ao descer ao nível físico da criança conseguisse melhorar a comunicação (Post & Hohmann, 2003). Por outro lado, a proximidade física entre as crianças contribuiu, igualmente, para a estimulação do diálogo em grande grupo, permitindo que todos se oíam com mais facilidade pois, tal como refere Postic (1979) citado por Altet, “a reação recíproca, verbal ou não-verbal...tem uma influência sobre o comportamento do outro” (2000:64).	jogos, por fim, apresentou uma boneca como sendo a mãe da sala do arco iris. Importa salientar que, a história era simples e continha imagens atrativas de forma a cativar o interesse das crianças. Esse objetivo foi conseguido ao longo de toda atividade, apesar de por vezes as crianças se encontrarem mais agitadas, o que não deixa de	Comentário [U1]: Pág.??
Por cada página que lia, a Rute parava e dialogava com as crianças sobre as ilustrações, para que estas fizessem a sua “leitura da realidade das imagens” (M.E., 1997), e/ou para responder a alguma questão que as crianças expusessem.	Para tentar captar as atenções para o que se ia passar de seguida tentei fazer suspense a partir da capa do livro para que as crianças ficassem curiosas para descobrir o seu conteúdo. Neste momento tentei introduzir a temática do Dia da Mãe, valorizando os presentes feitos pelas crianças para oferecer à sua mãe. Foram várias as crianças que participaram nesta conversa e mesmo as crianças mais novas, que ainda não verbalizam as suas opiniões, estavam imobilizados a olhar para mim e para a capa do livro que era repleta de cores. Sendo a concentração um indicador que faz parte da escala de	ser normal nesta faixa etária, estes compreenderam e questionavam as imagens que visualizavam. Durante a realização dos jogos, até as crianças mais tímidas demonstraram vontade em os concretizar.	Comentário [U2]: Ministério Educação, 1997, pág.????
O momento da leitura da história foi muito rico em interações, das crianças com a história e da Rute com as crianças pois esta conseguiu responder sempre a todas as questões elaboradas pelas crianças e, por sua vez, estas compreenderam e responderam a todas as questões feitas pelo meu par pedagógico. Neste sentido, a Rute teve o cuidado de escutar as “crianças, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar	ficassem curiosas para descobrir o seu conteúdo. Neste momento tentei introduzir a temática do Dia da Mãe, valorizando os presentes feitos pelas crianças para oferecer à sua mãe. Foram várias as crianças que participaram nesta conversa e mesmo as crianças mais novas, que ainda não verbalizam as suas opiniões, estavam imobilizados a olhar para mim e para a capa do livro que era repleta de cores. Sendo a concentração um indicador que faz parte da escala de	Como supra mencionado, durante a história as crianças faziam comentários pertinentes em relação às imagens que visualizavam. Na realização dos jogos apesar das crianças mais novas terem mais dificuldade na forma como a Rute estava a explorar com os mais velhos, muito rapidamente chegou a essa conclusão, alterando a sua estratégia para que as mais novas fossem capazes de concretizar os jogos, compreendendo as regras dos mesmos, facilmente associando a respetiva peça à	

com (...) as crianças e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças”, facilitando e estimulando a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (M.E., 1997).	envolvimento das crianças proposto por Laevers (M.E., 2009) considero que consegui de forma eficaz envolver as crianças na atividade.	imagem.
Gostaria de referir que, apesar de a atividade ter sido interrompida por pessoas externas à sala e, em consequência disso, a educadora ter de se ausentar da sala por alguns minutos, contudo, a Rute prosseguiu com a atividade conseguindo, assim, que as crianças não perdessem o interesse pela história.	O livro foi, a partir deste momento, desvendado página a página e, tal como já foi mencionado pelo meu par pedagógico, não selecionei todas as ilustrações, pois algumas eram demasiado complexas e teriam que envolver raciocínios de abstração que crianças destas idades ainda não possuem. Optei, então, pelas ilustrações mais simples e, desta forma, reduzi também o número de páginas a explorar que eram em demasia, o que poderia provocar monotonia e, por conseguinte, saturação nas crianças. A estratégia utilizada para a exploração da obra de Anthony Brown e para a estimulação do pensamento das crianças, foi o questionamento ativo sobre pormenores presentes nas ilustrações, de forma a que cada uma tivesse a oportunidade para atingir níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperativa dando-lhes, igualmente, a oportunidade para colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras (M.E/D.E.B., 1997).	Um ponto que acho muito importante mencionar foi o facto da Rute refletir e mencionar que, ponderou não explorar os jogos depois da história, pois algumas das crianças já estavam agitadas, tomando a atividade muito extensa.
Terminada a leitura da história, a Rute optou por não a recontar, pelas razões que foram referidas anteriormente, ou seja, pelo facto do livro não ter propriamente uma história encadeada. Desta forma, passou para a sua exploração através de um jogo recorrendo às ilustrações do livro.		Apesar de ter tomado uma boa decisão ao ter continuado, verificou que as crianças continuavam motivadas, o que permitiu concluir toda atividade planificada.
O jogo consistia em associar uma imagem a uma frase referida pela Rute, por exemplo: “A mãe é tão linda como uma borboleta” (Brown, 2008), ao ouvir esta frase as crianças tinham que a associar à imagem que estava no chão com essas características.		Com esta atitude é perceptível ver que a Rute entendeu que por vezes o que planeamos não é o mais adequado, por diversas razões/situações na qual nós teremos que nos adaptar e alterar a estratégia inicial.
O jogo correu muito bem, uma vez que as		No entanto, só saberia se as crianças estavam motivadas se realmente continuasse com a atividade.
		Considero importante salientar os materiais utilizados e a forma como toda a atividade se desenrolou, terminando com a apresentação

Comentário [U3]: Pág.???

crianças compreenderam e associaram corretamente as imagens, mesmo os mais novos. Contudo nesta fase, as crianças já se mostravam mais agitadas e queria todas participar ao mesmo tempo. O segundo jogo de exploração à semelhança do primeiro correu bem, e consistia em pegar numa parte de uma imagem e colocá-la na imagem e na posição correta. Nesta última fase, a Rute teve o cuidado de nomear as crianças que não tinham participado no jogo anterior, para que desta forma, todos tivessem oportunidade de participar nos jogos, mesmo os mais inibidos. A atividade da Rute terminou com a apresentação da Mãe (boneca em tamanho real) da nossa sala, que saiu do livro para fazer parte da nossa sala, passando a ser “A Mãe da Sala do Arco-Íris”. Para terminar gostaria de reforçar a atitude da Rute de acordo com a escala de empenhamento do adulto proposta por Laevers (M.E.,2009) destacando a sua postura de interação, estimulação e apoio constante no desenrolar da atividade. Relativamente à minha postura, como não	Neste momento, e de acordo com a escala de empenhamento do adulto proposta por Laevers (M.E., 2009) nas categorias da autonomia e da sensibilidade, tive a preocupação em dar total liberdade de expressão às crianças tentando incorporar os seus comentários no meu discurso valorizando, assim, a contribuição de todos. Considero ainda que nesta fase da atividade o meu tom de voz e a expressividade na leitura da história contribuiu para captar a concentração das crianças. Quando percebia, através da observação na ação, que alguma criança estava distraída ou mesmo a querer-se levantar, no caso das mais novas como o St, formulava uma questão diretamente para essa criança, sobre algum pormenor presente na ilustração, e a criança fixava novamente a sua atenção no livro. As ilustrações com animais foram as que suscitaram mais comentários por parte das crianças que, estimuladas por mim, imitavam o som dos mesmos. O aspeto menos positivo da minha interação que me dei conta apenas na reflexão após a ação foi que talvez não tenha conseguido fazer da melhor forma a	da boneca que se tornará a mãe da sala. Foi visível a forma como as crianças estiveram envolvidas na atividade e compreenderam a mesma, pois no final do dia quando o familiar vinha buscar a respetiva criança, esta chamava-o puxando para junto da boneca dizendo que era a mãe, explicando de seguida a história que tínhamos ouvido. Em compito geral, foi uma atividade que correu bem, a linguagem utilizada teve em consideração a faixa etária do grupo e a forma como esta foi desenvolvida.
---	---	---

podia intervir na atividade coloquei-me ao pé das crianças que, normalmente, são mais agitadas para que não perturbassem os outros colegas e fiz o registro fotográfico de toda a atividade.	comparação entre o texto e a imagem como por exemplo: “A minha mãe é tão rija como um rinoceronte” e depois surgia na ilustração a personagem principal transformada num rinoceronte. No momento considerei mais interessante explorar o animal e o som que este fazia e não consegui explicar o que significava a palavra rija ou substituir por outra para que, de seguida, conseguisse explicar convenientemente porque é que a mãe se poderia parecer, em alguns momentos, um rinoceronte. Provavelmente a educadora percebeu que eu não estava a conseguir fazer a comparação de forma perceptível para as crianças e interveio, explicando que a mãe era muito forte que até parecia um rinoceronte. Logo de seguida iniciei os dois jogos que tinham também como objetivo a exploração das ilustrações do livro. Estas duas propostas tiveram em consideração a heterogeneidade do grupo de crianças e, por isso, tinham de ser “suficientemente interessantes e desafiadoras de modo a estimular a criança, mas de cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição de auto-estima” (M.E/D.E.B, 1997, p.50).	
---	--	--

	Nas últimas três imagens do primeiro jogo, já exemplificado pela Silvana no seu comentário, foi notória a agitação das crianças que já estavam a perder o interesse pela atividade. Face ao que já foi referido fiquei com dúvidas se deveria ou não fazer o segundo jogo (a partir de uma parte da ilustração descobrir a que ilustração completa corresponde), pois se as crianças estavam já agitadas e algo saturadas de estar sentadas durante tanto tempo talvez fosse ter dificuldades em conseguir despertar novamente o seu interesse. Mas como nem todas as crianças puderam participar diretamente no primeiro jogo, por serem apenas nove imagens, comecei a ouvir algumas “reclamações” por parte de algumas que também queriam participar. Sendo o educador um decisor que efetua constantemente determinadas escolhas antes da ação e fora delas, tal como refere Shavelson (1973) citado por Altet (2000), resolvi avançar, dando assim a mesma oportunidade a todas as crianças. A decisão em continuar acabou por ser a	
--	--	--

	mais acertada, pois quando as crianças perceberam que era um jogo com peças, como se de um puzzle se tratasse, ficaram novamente entusiasmadas e de olhos fixos. As crianças mais novas neste segundo jogo necessitaram de ajuda para encontrar a imagem correta no meio das outras mas, depois de a terem na mão, conseguiram colocar a “peça” no local correto. Uma particularidade destes jogos foi que conforme as crianças iam pegando na imagem correta iam-se virando de frente para os colegas e mostravam-nas, favorecendo-se, assim, “uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (M.E./D.E.B., 1997, p.36). Recorrendo a esta estratégia foi possível valorizar a contribuição de cada um junto do grande grupo. O F, uma das crianças mais tímidas em atividades de grande grupo estava com uma expressão facial de felicidade nos jogos, conseguindo facilmente fazer a correspondência entre a peça e a imagem para, logo de seguida, mostrar aos colegas o resultado final, o que de acordo com a escala	
--	--	--

	de Laevers (M.E., 2009), no indicador expressão facial e postura, denota um grande envolvimento da criança na atividade. Depois para finalizar a dinamização da atividade tentei fazer a articulação entre a mãe do livro e a nova personagem que iria surgir, a mãe da sala. Foi explicado que as crianças teriam um papel muito importante na etapa seguinte da atividade, pois teriam que ajudar a mãe da sala a ficar mais bonita. Para isso, iam decorar o vestido e fazer-lhe o cabelo. O olhar de expectativa fez-se sentir no rosto das crianças. Desta forma dei por terminada a minha intervenção acabando por conseguir encadear os atos pedagógicos e as interações por mim proporcionadas “com vista a alcançar uma determinada finalidade que se inscreve num processo de conjunto” (Postic, 1988 citado por Altet, 2000).	
--	--	--

Comentário [U4]: Pág. ????

Referências Bibliográficas:

Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Brown, A. (2008). *A Minha Mãe*. Lisboa: Caminho.

Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação /Departamento da Educação Básica.

Comentário [U5]: Deve aparecer depois do nome

Ministério da Educação (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

A16 – Principais competências desenvolvidas pelo grupo ao longo do período de estágio

Área do Conhecimento do Mundo

O grupo:

- ❖ contactou pela primeira vez com uma organização de fotografias num quadro de registos e consegue, facilmente, reconhecer a sua fotografia no mesmo;
- ❖ teve a oportunidade de contactar com o meio natural e com alguns animais;
- ❖ contactou pela primeira vez com o processo de transplantação;
- ❖ consegue reconhecer e identificar diversos animais.

As crianças mais velhas:

- ❖ nomeiam e reconhecem diferentes cores;
- ❖ conseguem associar diferentes fantasias à respetiva personagem;
- ❖ conhecem alguns elementos favoráveis ao crescimento de uma planta (terra, água e luz);
- ❖ conseguem distinguir e discriminar os animais da selva, da quinta e do mar;
- ❖ reconhecem o som de alguns animais;
- ❖ nomeiam e reconhecem frutas variadas;
- ❖ discriminam as partes do corpo;
- ❖ diferenciam texturas macias de ásperas.

Algumas das crianças mais novas:

- ❖ reconhecem algumas cores;
- ❖ identificam algumas frutas;
- ❖ discriminam algumas das partes do corpo;
- ❖ nomeiam alguns animais.

Área de Expressão e Comunicação	
Domínio da Expressão Motora	<u>A maioria das crianças:</u> ❖ consegue utilizar o corpo para executar diferentes movimentos e formas de locomoção; ❖ controla movimentos voluntários do corpo; ❖ transfere terra de um vaso para o outro sem derramar grandes quantidades de sólido; ❖ consegue deslocar-se em espaços de reduzidas dimensões.
Domínio da Expressão Plástica	<u>O grupo:</u> ❖ explora a pintura livre; ❖ utiliza os materiais de pintura e as tintas de formas variadas, criando diferentes texturas; ❖ aproveita materiais de diferentes texturas e elementos da natureza para pintar e colar livremente. <u>A maioria das crianças:</u> ❖ demonstra total autonomia na manipulação de materiais de pintura; ❖ revela critérios de preferência pela escolha de certos materiais. <u>Algumas crianças:</u> ❖ conseguem controlar a quantidade de cola branca que necessitam.
Domínio da Expressão Musical	<u>O grupo:</u> ❖ explora de forma autónoma instrumentos musicais convencionais e não convencionais. <u>A maioria das crianças:</u> ❖ consegue imitar sons de animais e de entes do quotidiano; ❖ consegue acompanhar coreografias simples; ❖ é capaz de associar gestos a partes de canções.

Domínio da Expressão Dramática	<u>A maioria das crianças:</u> ❖ envolve-se espontaneamente em atividades de jogo simbólico, desempenhando diferentes papéis; ❖ explora livremente materiais que oferecem possibilidades de “fazer de conta”.
Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita	<u>O grupo:</u> ❖ ouve atentamente uma história sem a interromper. <u>As crianças mais velhas:</u> ❖ conseguem descrever ilustrações simples de livros infantis; ❖ exprimem-se oralmente conseguindo construir corretamente as frases; ❖ conseguem “ler” ilustrações simples de livros infantis; ❖ recontam histórias curtas e simples.
Domínio da Matemática	<u>A maioria das crianças mais novas:</u> ❖ compreende noções espaciais simples como dentro, fora, grande e pequeno. <u>As crianças mais velhas:</u> ❖ reconhecem as noções de: maior, médio, pequeno, dentro, fora, em cima e em baixo; ❖ conseguem formar conjuntos de acordo com um critério (cor ou tamanho); ❖ fazem puzzles até quinze peças. <u>O grupo:</u> ❖ realiza corretamente jogos simples de associação entre parte-todo (parte da imagem – imagem completa).

Área de Formação Pessoal e Social
<u>A maioria das crianças:</u> ❖ consegue interagir e colaborar com os pares durante as atividades de expressão plástica sem a ocorrência de conflitos.

As crianças mais velhas:

- ❖ compreendem regras simples associadas a jogos.

Algumas das crianças mais novas:

- ❖ conseguem utilizar autonomamente o pote ou a sanita.

O F (criança mais tímida do grupo) atualmente demonstra entusiasmo e descontração pela realização de atividades em grande e pequeno grupo, não demonstrando timidez face à sua exposição perante os adultos e os colegas. Utiliza mais frequentemente a linguagem verbal e já procura os adultos para brincar.

A17 – Avaliação intermédia dos processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada (15-05-2014)

ESE
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DO PORTO

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

AValiação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

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

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

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

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

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

DOMÍNIO DA REFLEXÃO						
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D E
Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.	Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.				X	C4
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.				X	
	Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.				X	
	Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da construção do saber profissional.				X	C
	Avalia reflexivamente o processo de ensino e aprendizagem/formação, perspetivando a melhoria da qualidade educativa/formativa, considerando princípios de responsabilidade social.				X	

Porto, 15 de maio de 2019

Paula Zanetti

Formando/a

Carina Ficauda

Educador/a cooperante

Paula Ficauda

Supervisor/a da ESE

Paula Zanetti

Equipa de estagiários/as

A18 - Avaliação final dos processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada (18-06-2014)

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO 2013-2014						
AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA						
COMPETÊNCIA-CHAVE	Mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de um projeto curricular, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem.					
Nota explicativa: A – Excelente; B – Muito Bom; C – Bom; D – Suficiente; E – Insuficiente						
DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO						
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D E
Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças.	Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.				X	
	Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.			X		
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.			X		
	Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.				X	
	Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.			X		

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

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

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

Porto, 18 junho de 2013

Rute Zamith

Formando/a

Carina Miranda

Educador/a cooperante

Paulo Guimarães

Supervisor/a da ESE

Rute Zamith

Equipa de estagiários/as

Tipo B

NM