

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

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL**

PARTE I: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Andreia Filipa da Rocha Ventura

julho de 2012

Andreia Filipa da Rocha Ventura

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DEQUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL**

Jardim de Infância da Rua de Angola
Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

E coorientação de

Dra. Raquel Alexandra Ferreira Neves Moreira

julho de 2012

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que me ajudaram ao longo deste percurso de formação e que me apoiaram incondicionalmente, dos quais saliento:

A Doutora Deolinda Ribeiro pelos desafios que os seus diálogos provocam, pela partilha de experiências e saberes, bem como pelo seu papel perentório na minha formação profissional.

A professora Raquel Moreira, minha orientadora, pela sua partilha de saberes, pelo encorajamento, pelos esclarecimentos e pela sua disponibilidade em todos os momentos.

A educadora Amélia Fernandes e a Diana Silva pela amizade, partilha, apoio e disponibilidade total proporcionada ao longo do estágio.

Os meus pais e amigos pelo apoio, força e incentivo que me deram nos momentos mais difíceis.

A todos, o meu profundo apreço e agradecimento.

Resumo

O presente relatório de qualificação profissional diz respeito ao estágio na educação pré-escolar, mais concretamente desenvolvido no Jardim de Infância da Rua de Angola, em Aldoar, tutelado pelo Ministério da Educação.

Neste sentido, é pertinente compreender que, ao nível das competências definidas para a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, a mestranda evoluiu de uma forma geral em cada uma delas, tendo sido esta mais significativa a sua evolução no que se refere à construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, à problematização da prática pedagógica, bem como ao domínio da *práxis*. Esta evolução formativa resultou da articulação promovida entre as aulas teórico-práticas, os seminários e os diversos momentos desenvolvidos no contexto de estágio (reuniões, atividades avaliadas, ação, entre outros aspetos), bem como dos instrumentos e estratégias que se relevaram ser fulcrais para a melhoria da *práxis* da formanda (guiões de pré-observação, narrativas colaborativas, diário de formação, planificações semanais, entre outras ferramentas).

Para que tal fosse exequível, a mestranda mobilizou, na sua prática pedagógica, uma metodologia de investigação-ação, que lhe permitiu analisar as suas práticas educativas, através de uma postura indagadora e reflexiva, de carácter sistemático e cooperativo, por forma a transformar a sua *práxis*, o *locus* da pedagogia. Neste sentido, as etapas do processo educativo às quais a discente recorreu durante a sua ação tiveram um papel fulcral na sua formação profissional, como futura profissional de educação.

A este propósito, salienta-se que, além de se valer da investigação-ação, a mestranda recorreu à metodologia de projeto, que se insere numa perspetiva construtivista e permite à criança desenvolver a sua autonomia, capacidade de decisão, o pensamento e a reflexão, promovendo a coconstrução de conhecimento.

Todo este processo foi promovido recorrendo a atividades que visaram a construção de conhecimento e desenvolvimento de aprendizagens, de forma integrada e integradora de conhecimentos, utilizando estratégias pedagógicas diferenciadas. A articulação com a família e outros parceiros educativos foi também tida em conta no processo de aprendizagem da criança. Acresce referir que este trabalho teve por base o currículo, concebido e desenvolvido pelo educador de forma integrada, através das suas ferramentas/ instrumentos essenciais para a sua ação (Decreto-Lei nº 240/2001 & Decreto-Lei n.º 241/2001).

Palavras-Chave – Investigação-ação, metodologia de projeto, *práxis*.

Abstract

This report concerns the qualification stage in pre-school education, specifically in Rua Angola's Kindergarten, in Aldoar, under the Ministry of Education.

This way, it is understood that appropriate to the level of the powers defined for the course of Supervised Pedagogic Practice in Kindergarten, the Master's student developed in general in each, being more significant the evolution as regards the construction of an attitude and work reflective investigation, the questioning of pedagogical practice, as well as in the field of praxis. This development resulted from the joint training between classes theoretical-practical's and various moments developed in the context of stage (meetings, activities evaluated, action, among other aspects), as well as the tools and strategies that would be a relevant key to improving the practice of the trainee (pre-observation guidelines, collaborative narratives, daily training, weekly planning's, among other tools).

For this to be feasible, the graduate student mobilized, in her teaching practice, an action research methodology, which allowed her to analyze their teaching practices through an inquiring and reflective stance of being systematic and cooperative in order to transform her practice, the locus of pedagogy. In this sense, the steps in the educational process to which the student appealed during her action had a central role in this training, as a future education professional.

Regarding this, it is noted that in addition to avail itself of action research, the graduate student appealed to the design methodology, which is part of a constructivist perspective and allows the child to develop their autonomy, decision-making ability, thought and reflection, promoting construction of knowledge.

This whole process was promoted using activities that aimed at building knowledge and development of learning in an integrated and integrative knowledge, using different teaching strategies. The articulation with the family and others educational partners was also taken into account in the child's learning. Further noted that this work was based on the curriculum, designed and developed by educators in an integrated manner, with its tools / instruments essential for its action (Decree No. 240/2001 & Decree No. 241/2001).

Keywords - Investigation - action, project methodology, *praxis*.

Índice

LISTA DE TABELA.....	VIII
LISTA DE FIGURAS	IX
LISTA DE ANEXOS	XI
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico concetual	3
Capítulo 2 – Caracterização Geral da Instituição de Estágio.....	18
Capítulo 3 -Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação.....	22
Reflexão final.....	45
Referências Bibliográficas	50
Legislação consultada e outros documentos.....	52
ANEXOS	54
ANEXO TIPO A	55
ANEXO TIPO B.....	79

LISTA DE TABELA

Quadro 1 – Princípios estratégicos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Área das ciências.

Figura 2 – Área das mesas.

Figura 3 e 4 – Área de leitura e multimédia.

Figura 5 – Área do jogo simbólico.

Figura 6 – Área dos jogos e construções.

Figura 7 - Área de acolhimento/ reunião em grande grupo.

Figura 8 – Área da Expressão Plástica.

Figura 9 – Elaboração da tabela.

Figura 10- Tabela final do Gosto/Não Gosto.

Figura 11 e 12 – Registo da tabela por duas crianças.

Figura 13 e 14- Representação da planta da sala atual.

Figura 15- Registo da planta da nova sala.

Figura 16- Planta final da nova sala.

Figura 17 e 18 – Mudança da sala.

Figura19- Regras da Sala.

Figura 20 – Contrato.

Figura 21 – Atribuição de Estrelas.

Figura 22 – Roda em grande grupo.

Figura 23- Tabela das Rimas.

Figura 24 – Primeiro mapa das presenças feito pelas crianças.

Figura 25- Mapa das presenças.

Figura 26 e 27- Uso dos cartões com o nome no mapa de presenças e noutra atividade.

Figura 28 – Cooperação entre crianças.

Figura 29- Mapa das Presenças com cores.

Figura 30- Separação do livro.

Figura 31- Elaboração dos cartões.

Figura 32- A E. a passar a história.

Figura 33- Criança a desenhar a contracapa.

Figura 34 – Registo da votação.

Figura 35- Tabela final da votação.

Figura 36 – Fantoches de Dedos.

Figura 37 e 38 – Partilha de conhecimentos sobre profissões através de familiares das crianças.

Figura 39 e 40 – Exemplificação do modo como as mulheres de África transportam os bebés.

Figura 41- Visualização de um filme.

Figura 42 – Confeção das bolachas marroquinas.

Figura 43 – Lanche Marroquino

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A

Anexo I – Exemplar de uma Narrativa Colaborativa

Anexo II – Exemplar de um Guião de Observação

Anexo III – Exemplar de uma Planificação Semanal

Anexo IV – Exemplar de uma Narrativa Individual

ANEXOS TIPO B

Anexo I – Registos Fotográficos

Anexo II – Planificações Semanais

Anexo III – Narrativas Individuais

Anexo IV – Narrativas Colaborativas

Anexo V – Guiões de Observação

Anexo VI – Grelha de Avaliação do Grupo de Crianças das Sala A

Anexo VII – Grelhas de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada

Introdução

Este relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cujo docente responsável é a Doutora Deolinda Ribeiro. Este remete-se ao estágio realizado no Jardim de Infância da Rua de Angola, na sala A, que se iniciou no dia 7 de março de 2012, com término a 22 de junho de 2012, completando um número total de 210h de estágio. Assim sendo, este estágio de qualificação profissional para a educação pré-escolar teve uma carga semanal de três dias (de quarta-feira a sexta-feira) e foi desenvolvido em diáde, o que proporcionou a partilha e a co construção de saberes, sendo um fator de grande relevância na formação de um futuro profissional de educação. O trabalho desenvolvido em par pedagógico promoveu a construção de conhecimento, por parte das crianças, de forma integrada e integradora, através da aprendizagem ativa em articulação com a família, parceiros educativos e com o meio envolvente. Neste sentido, este relatório visa demonstrar a construção dos saberes profissionais para a valência da educação pré-escolar desenvolvida pela mestranda, recorrendo a diversos instrumentos e estratégias que orientaram e apoiaram transformação da sua *práxis*.

Nesta ordem de ideias esta unidade curricular, tal como o Decreto-Lei n.º 43/2007 valoriza, *de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional* (p.1321). Deste modo, é de ressaltar que a ação da formanda foi sustentada por uma metodologia de investigação-ação, possibilitando o desenvolvimento de competências basilares do educador de infância, de que é exemplo o desenvolvimento uma postura profissional reflexiva e investigativa; a coconstrução de saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas; a problematização da ação, fortalecendo as suas competências socioprofissionais e pessoais, com base no princípio da aprendizagem ao longo da vida. Salienta-se ainda que este mestrado, segundo o Decreto nº 43/2007, destaca *área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade [de formar um] educador(...)capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades [das crianças] e dos contextos escolares e sociais (idem)*.

Este relatório constitui, então, o culminar das intervenções educativas, e encontra-se dividido em quatro momentos. Cada um deles encontra-se estruturado da seguinte forma: no Capítulo I é apresentada a contextualização dos pressupostos legais e teóricos; o Capítulo II refere-se à identificação do contexto e caracterização o ambiente educativo envolvente, abordando, ainda, os documentos institucionais que auxiliam e regulam a ação do educador; no

Capítulo III, apresenta-se uma reflexão crítica sobre as atividades e todas as fases do ciclo da investigação-ação complementando com algumas etapas do processo educativo; por último, expõe-se uma reflexão crítica em torno do período de estágio apontando as aprendizagens e dificuldades mais relevantes ao longo do processo de formação nesta valência.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas que resultaram de um profundo trabalho de pesquisa autónoma realizada pela formanda, da orientação fornecida pelo docente da unidade curricular e da supervisora para fundamentar a prática pedagógica e a reflexão crítica. E, ainda, os ANEXOS TIPO A (em papel) e de TIPO B (em formato digital), que permitem ilustrar e corroborar a evolução das aprendizagens desenvolvidas pela mestranda, bem como do trabalho desenvolvido por esta com o grupo da sala A.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico concetual

Numa primeira instância, é importante compreender o conceito de criança, sobre o qual Piaget (1995, cit. por Soares, 2008) concetualiza, afirmando que esta é *um sujeito epistêmico, que interage com o meio, num constante processo de assimilação e acomodação em busca de satisfação de suas necessidades*. Outra perspetiva do conceito de criança, é a de Vygotsky (1991, cit. por *idem*), na qual esta é vista como *um sujeito social, que conhece [significado] (...) e passa por transformações advindas dos valores culturais do seu ambiente, esse é também por ela transformado, [o que] a torna um ser criador e ao mesmo tempo recriador de cultura*.

Nesta linha de clarificação concetual, torna-se pertinente entender que a educação pré-escolar, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar destina-se a crianças entre os três e os seis anos de idade, e

é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.5/97).

Deste modo, é importante esclarecer o conceito de educação, que como afirma Guedes (2004, p.2965) *significa, etimologicamente, elevar, tornar maior e aplica-se ao desenvolvimento das faculdades do homem, intelectuais e físicas. Há educação quando alguém (...) ajuda a descobrir os seus próprios limites e a superá-los*. Assim sendo, é essencial desconstruir o estereótipo de que a educação pré-escolar é uma valência que deve preparar as crianças para o 1º ciclo do ensino básico, *satisfaz[ndo] as condições que a escola definiu como requisitos de entrada*. [Para tal,] *os objectivos e estratégias do jardim-de-infância devem, conseqüentemente, subordinar-se ao que previsivelmente se passará na escola* (Ribeiro, 2002, p.60). Esta visão redutora da educação pré-escolar promove o estreitamento dos objetivos educativos, abandonando *a perspectiva do desenvolvimento global* (*idem*, p.25), bem como potencia a utilização de práticas autoritárias de ensino.

Importa ainda referir, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), a frequência deste nível de educação é de carácter facultativo e os documentos legais que “regulam” o processo de aprendizagem do sujeito não têm o mesmo carácter dos do 1º ciclo do ensino básico. Neste sentido, é crucial que se altere a visão anteriormente refutada sobre a educação pré-escolar, assim a tónica necessita de ser colocada no 1º ciclo do ensino básico, devendo este *adequar-se às condições em que as crianças se apresentam à saída do jardim-de-infância* (Ribeiro, 2002, p.60). Torna-se assim essencial, abordar a articulação entre a educação

pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, permitindo atenuar algumas dificuldades que poderão surgir durante a transição entre estas valências. Visto que, segundo Portugal (1998, cit. por Serra, 2004, p.74), *o modo como a criança experiencia [um novo] contexto, a partir da sua história relacional processada e integrada e do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações*. Para tal, é necessário que o educador e o professor trabalhem em equipa, de modo a estruturar propostas que sejam facilitadoras da transição (Ministério da Educação, 1997). Desta forma, é perentório para a articulação ser bem desenvolvida, de modo a promover uma experiência como a descrita anteriormente por Portugal, que tanto o educador, como o professor, conheçam os documentos que orientam a prática do profissional para cada nível de educação e de ensino. Em tom de conclusão, segundo o Despacho n.º 5220/97,

cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (...) [bem como] proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso (...), em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo (p.9380).

Nesta ordem de ideias, é importante salientar que o educador não detém um documento prescritivo das aprendizagens que as crianças devem realizar, no entanto, o documento que existe é meramente orientador, deste modo *as Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças*. (Ministério da Educação, 1997, p.13). Assim, *o papel do adulto é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências de aprendizagem*, neste sentido o educador *faz essas propostas, [e] cria essa oportunidade no contexto de um ambiente educacional estimulante em que se empenhou previamente* (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.58)

Outro documento legal com características semelhantes ao elencado anteriormente são as Metas de Aprendizagem, visto que estas *contribui[em] para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (...)* (Ministério da educação, 2010, s/p). É ainda pertinente referir que estes dois documentos orientadores, em conjunto com as brochuras do Ministério da Educação (que favorecem um melhor entendimento e concretização dos documentos mencionados), *poderão contribuir para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças* (Ministério da Educação, 1997, p.9).

Para além dos documentos supracitados, a prática pedagógica do educador é orientada e fundamentada em pressupostos teóricos, de que são exemplo os modelos curriculares, bem como a metodologia de projeto. Assim, numa primeira instância serão explanados os modelos

curriculares, nomeadamente o Modelo Curricular *High-Scope*, o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia e ainda o Modelo da Escola Moderna Portuguesa (MEM), uma vez que os

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

O Currículo *High-Scope* apoia-se extensivamente no trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget e seus colaboradores bem como na filosofia de educação progressiva de John Dewey (Hohmann & Weihart, 2011, p.21), assim, este modelo enquadra-se na perspetiva desenvolvimentista para a educação pré-escolar.

Um princípio básico deste modelo curricular é a aprendizagem pela ação, ou seja, *aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos* (*idem*, p.22). Assim, a criança é o agente central na construção do seu conhecimento, no qual este último é construído através de atividades, bem como das interações positivas entre adultos e as crianças. Portanto, o educador deve proporcionar às crianças experiências, nas quais estas tenham oportunidade de realizar escolhas, tomando decisões, de forma a construir conhecimentos que lhe permitam compreender o mundo que a rodeia, tendo em conta o estágio pré-operatório no qual estas se encontram (Maia, 2008). Neste sentido, o adulto deve desafiar *o pensamento actual da criança e, assim, provo[car] o conflito cognitivo* (Oliveira- Formosinho, 2007a,p.71), de modo a estimular a criança a refletir sobre as experiências vivenciadas, recorrendo estratégias pedagógicas que fomentem a reflexão.

Na aprendizagem pela ação existem vários fatores que têm um papel perentório para proporcionar um processo de aprendizagem rico e significativo, como é o caso das interações. Neste sentido, ao nível das interações é fulcral mencionar que é através do *estabelecimento de interações recíprocas e reactivas concomitantes com a definição de identidade própria (self)*, [que] *as crianças [se] tornam (...) capazes de estabelecer relações que lhes proporcionam uma base securizante com a qual podem explorar o seu ambiente* (Lewis, 1986, cit. por Hohman & Weikart, 2011, p.65). Assim sendo, a relação que o adulto cria com a criança deve ter por base um clima de apoio, ou seja, na qual ambos os intervenientes trabalham em conjunto para desenvolver o processo de aprendizagem do sujeito, sendo que *esta relação recíproca de dar e receber é o motor de ensino e aprendizagem* (Hohman & Weikart, 2011, p. 51). Nesta ordem de ideias, o adulto tem o papel de colaborar e apoiar as crianças, quer nas atividades orientadas, bem como de carácter espontâneo, valorizando sempre a ação da criança como meio de aprendizagem. Este deve fomentar a interação criança-criança, proporcionando a cada criança

um apoio emocional em contextos não familiares, a oportunidade de brincar com um igual, e experiências em liderança, seguimento dos outros, apresentação de sugestões, experimentação de ideias, negociação e compromisso (*idem*, p.602). Ainda na interação adulto-criança, o educador deve envolver a criança no planeamento, que é uma ação de cooperação entre estes, na qual *a criança dá as ideias e os objetivos a pôr em prática; o adulto encoraja a criança a pensar sobre e a discutir os seus planos* (*idem*, p.291).

Neste processo de planejar – fazer – rever, surge associado um outro princípio deste modelo curricular, a rotina diária, que aliado ao planeamento proporciona à criança um sentimento de controlo, deste modo, esta rotina *oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas* (*idem*, p.224). Na rotina diária, caracterizada pelo seu carácter flexível, existem diversos segmentos temporais do qual serão salientados apenas dois, o tempo em grande grupo, que permite desenvolver o sentido de comunidade e pertença na criança, na qual os sujeitos partilham experiências e têm a oportunidade de vivenciar a resolução de problemas em grupo; e o tempo em pequeno grupo, que *encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares que os adultos seleccionam com base nas observações diárias dos interesses das crianças, das experiências chave e dos acontecimentos* (*idem*, p.8). Nesta linha de pensamento, é possível inferir que os recursos disponíveis na sala têm um grande impacto na aprendizagem, como tal o educador deve ter o cuidado de fornecer materiais de encaixe, que possibilite a resolução de problema de justeza de dimensões, materiais de modelagem, que lhe permitam movimentar-se e solucionar problemas de posicionamento espacial, que proporcionem a exploração do seu ambiente imediato, entre outros.

Nesta temática da aprendizagem em ação, o contexto de aprendizagem tem grande relevo no processo de aprendizagem da criança e como tal o profissional de educação deve ter em atenção a organização do espaço e dos materiais, com o intuito de *permit[ir] à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade* (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.66). Deste modo, para que seja possível promover a aprendizagem pela ação é *fundamental (...) proporcionar (...) um ambiente rico e estimulante, sendo também [de] sublinha[r] a importância de existir um organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente* (Hohman, *et al*, 1984; Gilabert, *et al*, 1988; Sanchez, 1986, cit. por Cardona, 1999, p.133. Assim sendo,

uma estrutura espaço-temporal bem definida e explícita é fundamental, para uma boa familiarização das crianças com o funcionamento da sala de atividades. Só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido. (Cardona, 1999, p.136)

Desta forma, o educador deve ao longo do ano letivo refletir sobre a funcionalidade e a adequação do espaço, para o desenvolvimento do grupo, de acordo com as necessidades e interesses de cada criança, reorientando, assim, as potencialidades educativas (Ministério da Educação, 1997). Resta acrescentar que não existe um modelo único para a organização da sala, tal como acontece com as opções educativas que o profissional de educação pode adotar tendo em conta os modelos curriculares. Neste sentido, o educador não necessita de seguir um único modelo, uma vez que tem a autonomia para construir um modelo próprio, adequado ao contexto em que se insere e ao grupo com o qual interage, fundamentando as suas opções pedagógicas nas características e especificidades dos modelos anteriormente mencionados.

Nesta linha de ideias, o Modelo de Reggio Emilia enfatiza a importância que as interações representam para construção do conhecimento. Deste modo, as diferentes organizações do grupo (pares, pequeno grupo, grande grupo) promovem o desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como o sentimento de pertença ao grupo. A este respeito é fundamental ressaltar que, segundo Katz e Chard (1996, cit. por Maia, 2008, p.41),

as crianças também aprendem e são estimuladas pelos trabalhos dos outros porque são expostas [e que] quando professores e crianças planeiam juntos com abertura às ideias dos outros, a atividade ganha mais interesse e desenvolve mais capacidades do que se a criança planear sozinha ou se o [educador] (...) não estiver consciente do desafio da criança.

Assim, tendo por base este modelo, é essencial abordar a pedagogia da escuta. Numa primeira instância, é necessário clarificar o conceito de escuta, tratando-se de *um meio para ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção de conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem.* (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.33). Neste sentido, a escuta deve ser um processo contínuo e sistemático, que tem como intuito evidenciar os interesses, necessidades e conhecimentos de cada criança. Importa ainda referir, que esta pedagogia fomenta a aprendizagem individual e grupal recorrendo à partilha, negociação e colaboração que se cria nas interações entre os diferentes atores, de modo a que a criança atinja o nível máximo das suas capacidades, ou seja, desenvolver-se na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Esta ZDP *traduz a distância que separa o que o indivíduo (criança ou adulto) é capaz de fazer sozinho e o que consegue com a ajuda de outro mais conhecedor que este* (Maia, 2008, p.25). A ZDP é promovida no contexto da educação pré-escolar, uma vez que todos grupos são heterogêneos a vários níveis, sendo assim um ambiente facilitador das aprendizagens das crianças, através da interação com o outro. Ainda neste modelo é de salientar as cem linguagens da criança, em que *estas múltiplas formas de representação permitem às crianças representar as observações, as ideias, as memórias, os sentimentos e conhecimentos que vão construindo sobre a realidade que as rodeia e, desta forma, construir e*

produzir cultura (Lino, 2007,p.108). Deste modo, o educador deve ter em atenção a informação transmitida pelas crianças através das suas diversas ações, tais como o movimento, desenho, linguagem, modelagem, colagem, jogo dramático, teatro, pintura, entre outros.

Um outro modelo é o MEM,

é uma associação de profissionais de educação que se assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação directa, através de estruturas de cooperação educativa. (Niza, s.d).

Assim sendo, a construção da democracia só é possível através da oportunidade de a vivenciar. Outro conceito importante neste modelo é a colaboração, que deve ser fomentada nas interações entre as crianças de diferentes faixas etárias, bem como entre a criança-adulto, que são fulcrais para a autoformação da criança, ao nível da construção e circulação dos saberes científicos e culturais (Niza, 2007).

Para além do que já foi referido acerca deste modelo, os instrumentos de pilotagem revelam-se importantes para o planeamento das atividades e avaliação das aprendizagens construídas pelas crianças, dos quais se ressaltará o mapa de presenças. Este instrumento é crucial pois permite

registar as presenças é uma maneira de resolver problemas intrincados ao mesmo tempo que promove a interação do grupo, o apoio entre pares e um diálogo vivo. As crianças adquirem experiência no desempenho de operações cognitivas complexas», tornando o processo «algo intelectualmente estimulante e não apenas uma rotina sem significado (Vasconcelos, 1997, cit. por Maia, 2008, p.140).

Neste sentido, o quadro de presenças permite que a criança realize leituras e interpretações sistemáticas daquele registo, potenciando, assim, o seu desenvolvimento nos domínios lógico-matemático, social e linguístico (Niza, 2007).

Aludindo à metodologia de projeto, esta enquadra-se numa perspetiva construtivista e, segundo Katz e Chard (1989, cit. por Vasconcelos et al, 2012, p.10), *pode, então, ser considerad[a] uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico* que pode surgir do grupo de crianças, ou por uma criança, em conjunto com o profissional de educação. Assim sendo, é fulcral que o educador reflita, no sentido de compreender se a proposta de um determinado projeto está a ser imposto ou grupo, ou se este está a proporcionar a oportunidade de as crianças participarem ativamente na decisão de desenvolver aquele projeto.

No que concerne a esta metodologia, é de salientar que é constituída, tal como afirma Vasconcelos (1998, cit. por Vasconcelos et al, 2012),por quatro frases: i) definição do problema; ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; iii) execução; iv) divulgação/avaliação. Desta forma, numa primeira fase formula-se o problema e regista-se o *conhecimento base* das crianças,

para posteriormente planejar o desenvolvimento do projeto, elaborando mapas conceituais, definindo, por exemplo, os recursos a utilizar, a distribuição das tarefas, bem como estipular por onde vai começar o projeto. Na terceira fase, *cada criança trabalha segundo as suas potencialidades e o educador promove a interação para que todos fiquem inteirados do que se está a fazer, se discutam as actividades desenvolvidas e se reformulem o projeto* (Chard, 1992; Katz e Chard, 1997; Vasconcelos, 1998, cit. por Maia, 2008, p. 51). É ainda importante nesta fase realizar pontos de situação, diários e avaliações, de modo a reorientar o projeto, caso seja necessário. Nesta última fase,

os saberes construídos [pelo] (...) pequeno grupo [que desenvolveu o projeto devem] (...) contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todo o grupo, [assim] o processo desenvolvido e os saberes adquiridos deverão ser comunicados e partilhados com as crianças que não participarem diretamente no projeto, como afirma Silva (1998, cit. por Maia, 2008, p.49).

Devem também, realizar uma avaliação, quer das interações entre as crianças que participaram no projeto, como da qualidade das tarefas realizada.

Nesta linha de ideias, torna-se importante explicar a metodologia de investigação-ação que, segundo Watts (1985 cit. por Coutinho *et al*, 2009, p. 360), se assume como *um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação*. Direcionada para o melhoramento e transformação das práticas educativas nos diversos campos de ação, a adoção desta metodologia implica o questionamento autorreflexivo de carácter sistemático e colaborativo, uma competência basilar para qualquer profissional de educação. É então possível concluir que quando o educador mobiliza esta metodologia investigativa nas suas práticas, está envolvido num profundo processo reflexivo, encarando a sua ação pedagógica como um ciclo em espiral, uma vez que irá observar, planejar, atuar e refletir (Zuber- Skeritt,1996 cit. por Coutinho, *et al*, 2009). Pretendem-se com este ciclo aperfeiçoar a prática pedagógica, reorientado a intencionalidade educativa, as estratégias, bem como a postura do profissional de educação.

No que respeita às características da investigação-ação, Kemmis e McTaggart (1988) Zuber- Skeritt (1992), Cohen e Manion; Denscombe (1999), Eliot (1991) e Cortesão (1998), cit. por Coutinho *et al* (2009) afirmam que esta se caracteriza por ser participativa e colaborativa, o que implica que todos os sujeitos do processo sejam co investigadores nos problemas, com vista a melhorar. Para realizar esta mudança, no sentido de ser transformadora da ação é necessário que não esteja apenas ligada à teoria, e sim que exista uma simbiose entre a teoria e a prática, a *práxis*, bem como se realize uma reflexão sobre esta. Assim os participantes devem atuar como *agentes de mudança, críticos e autocrítico (idem, p.363)*, de modo a transformar a sua *práxis*.

A investigação-ação tem três modalidades básicas: i) a técnica, que tem como objetivo melhorar as ações e a eficácia do sistema; ii) a prática, que visa compreender a prática, ajudando o profissional de educação *a desenvolver o raciocínio e o juízo prático do educador (idem, p.365)*; iii) e a crítica, que tem como finalidade participar na transformação pedagógica e social. Esta última é aquela que *mais se enquadra no verdadeiro espírito do paradigma sócio-crítico, na medida em que se desenvolve num ambiente de maior colaboração social e preconiza, de forma mais intencional, a mudança (idem, p 365)*. E, por fim, é importante compreender, que *a Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula*, tal como afirma Arends cit. por Fernandes (2006,p.70).

Aludindo a esta metodologia de investigação-ação, irão ser de seguida ilustrados os diferentes momentos do ciclo em espiral, nomeadamente a observação, a planificação, a ação (sendo que este momento será aludido e aprofundado no capítulo 3 e na reflexão final) e a reflexão. Estes momentos são fundamentais na ação educativa, uma vez que é neste nível de educação, que se *desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na (...) [educação pré-escolar] e para a sua cidadania presente e futura.* (Formosinho, 2007, p.9)

A observação deve ser um processo contínuo, sistemático e intencional, que permite recolher informação de forma direta e/ou indireta, descrevendo com exatidão a porção do real observado, sobre o processo de aprendizagem, como do contexto familiar e o meio envolvente às crianças (Trindade, 2007; Ministério da Educação, 1997). Assim, numa fase inicial, este processo deve ser orientado segundo critérios, devendo ser definidos objetivos gerais e específicos para a observação (Estrela, 1990). O processo de observação, numa fase posterior, *(...) pressupõe a utilização de ideias e conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que permitam a descrição objectiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas (idem, p. 30)*. Neste sentido, este processo de observação permite criar esquemas mentais sobre o processo de aprendizagem, evidenciando, as capacidades, necessidades e interesses de cada criança. Assim, o processo de observação é a base do planeamento e da avaliação e serve de suporte à intencionalização do processo educativo às necessidades evidenciadas, constituindo, ainda, uma forma de avaliar os resultados de aprendizagem evidenciados (Ministério da Educação, 1997). Em tom de síntese, é importante salientar que o processo de observação do educador se caracteriza por ser participante e naturalista do grupo e de cada criança, sendo

fundamental que ao longo de todo o ano letivo o profissional de educação represente sempre o seu papel de observador (Trindade, 2007; Estrela, 1990).

Após a recolha de informação, o tratamento e análise da mesma, segue-se outra etapa importante, o processo de planificação que, segundo Diogo (no prelo, cáp.3, pág. 1), é constituído por diversas fases: a *avaliação das necessidades*; [a] *análise da situação e estabelecimento de prioridades*; [a] *selecção de objectivos*; [a] *selecção e organização dos conteúdos*; [a] *definição das estratégias de ensino*; [e a] *elaboração do plano de avaliação*. Deste modo, o educador de infância deve contemplar na sua planificação as necessidades diagnosticadas, durante o processo de observação, em cada criança. É ainda de salientar que o processo de planificação envolve uma reflexão sobre as intenções educativas, bem como a forma de a adequar ao seu grupo de crianças, sendo fulcral definir prioridades de ação (Ministério da Educação, 1997). Com base nas prioridades, o educador estabelecerá os objetivos, que ilustram as suas intenções de desenvolvimento relativamente ao processo de aprendizagem das crianças, tendo em conta o seu nível de desenvolvimento e a sua faixa etária (Diogo, no prelo, cap.3). De seguida, neste planeamento é necessário compreender quais as áreas de conteúdo contempladas nas atividades que irão ser desenvolvidas com o grupo de crianças, tendo em conta as prioridades definidas, e como tal o educador tem o dever de conhecer as três áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação, sendo esta subdividida em três domínios, o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática; área de conhecimento do mundo. Apesar de as áreas de conteúdo aparecerem compartimentadas nos documentos legais, a sua abordagem, o modo como estas são mobilizadas na planificação, bem como em outros documentos da autoria do educador, do qual é exemplo o Projeto Curricular de Grupo (PCG), devem ser realizadas de forma articulada, *visto que a construção do saber se processa de forma integrada* (Ministério da Educação, 1997, p.48).

Após esta fase, torna-se indispensável selecionar estratégias adequadas à intencionalidade educativa do profissional de educação, bem como às características das crianças que fazem parte do seu grupo, para que estas permitam estabelecer uma relação entre os fins e os meios, sendo as grandes linhas orientadoras da ação educativa (Diogo, no prelo, cap.3). Roldão *defende que uma estratégia justifica-se sempre, no plano da concepção, pela resposta às questões: como vou organizar a acção e porquê, tendo em conta o para quê para quem? (...) com que meios, actividades, tarefas, em que ordem e porquê?* (Roldão, 2009, p. 29).

Importa referir, ainda, que na planificação o educador deve tentar prever condicionantes e imprevistos que possam ocorrer durante na ação, no entanto é impossível que o profissional

consiga antecipar todos os imprevistos. Posto isto, é necessário entender que a planificação é um processo dinâmico e possui um carácter flexível, e é um instrumento indispensável para a gestão da ação educativa, visto que orienta a ação (Diogo, no prelo, cap.3).

Outro elemento importante da metodologia de investigação é a reflexão, uma competência basilar para o educador, visto que como afirma Oliveira & Serrazina (2002, p.9) (...) *uma prática reflexiva proporciona [aos educadores] (...) oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes.* Desta forma, o processo de reflexão permite transformar e melhorar futuras ações pedagógicas, possibilitando desenvolver no profissional de educação a capacidade de reorientar corretamente a sua intencionalidade educativa. Como menciona Oliveira, I., & Serrazina (2002, p. 4), segundo Schön (1987), *a ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional (...). Este processo envolve, pois, um equacionar e reequacionar de uma situação problemática.* Como tal, um bom profissional de educação deve refletir sobre a sua ação pedagógico-didática em diversos momentos, visto que os processos reflexivos o auxiliarão no seu processo de maturação profissional e pessoal, adequando as suas práticas educativas ao contexto em que se insere, como corrobora Oliveira & Serrazina (2002, p. 3-4), *a reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento, (...) trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir (...) ajudando a compreender novos problemas (...) e orientar acções futuras.* Importa ainda referir que a reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento, (...) trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir (...) ajudando a compreender novos problemas (...) e orientar acções futuras (idem, p.3-4). Nesta perspetiva, Schön (1987, cit. por Oliveira & Serrazina, 2002, p.3), distingue três tipos de reflexão que ocorrem em diferentes momentos, sendo eles *a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção.*

Nesta ordem de ideias, é de salientar que a reflexão é uma etapa fulcral no trabalho realizado pelo educador, visto que este reflete para planificar, reflete durante a ação ao adaptar e reflete depois da ação, transformando a sua ação com o intuito de a melhorar numa perspetiva futura. Torna-se, então, importante e producente realizar a reflexão em equipa educativa, para dialogar sobre a ação, tomando consciência das adaptações realizadas, e discutir se estas realmente trouxeram benefícios para o processo de aprendizagem das crianças, pois como refere Perrenoud (2000, p. 89) *o verdadeiro trabalho de equipe começa quando os membros se afastam do muro das lamentações para agir, utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação (...).*

Em tom de conclusão, Oliveira, Salvador, Trés, Fernandes (1999, p. 16) afirmam que *refletir não é suficiente, sendo necessário que esta reflexão tenha força para provocar a ação de forma a repensar a sua prática pedagógica e intervir sobre ela*. Para tal é perentório que o profissional faça uso das quatro formas de reflexão: introspeção, exame, indagação e espontaneidade, nas suas diferentes dimensões, ou seja, a retrospectiva, a interativa e a prospetiva.

A avaliação, implícita nos momentos supramencionados da investigação-ação, *constitui uma constatação ou apreciação do valor do ensino, considerado não apenas pelos resultados a que conduz, mas também pelo seu processo de desenvolvimento* (Scriven,1967, cit. por Rosales,1992, p.21). Como tal, é fulcral compreender que este processo poderá servir como ponto de partida para a melhoria das práticas educativas do docente, uma vez que o processo de avaliação, não está apenas orientado para o processo de aprendizagem cada criança, mas também para a ação pedagógica do profissional de educação. Nesta perspetiva, a avaliação constitui um instrumento de apoio e base à intervenção do educador, no que se refere ao planeamento da sua ação e na tomada de decisões (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, p.2).

Torna-se necessário ressaltar que a avaliação

assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (idem, p.1).

Deste modo, a avaliação deve ser realizada com a criança, para que esta tome consciência da evolução do seu processo de aprendizagem e das suas necessidades, refletindo sobre o mesmo. Paralelamente, o educador deve também, refletir sobre o percurso evolutivo da aprendizagem da criança, para assim o apoiar numa próxima planificação.

Nesta ordem de ideias, é necessário identificar os processos de avaliação presentes neste nível educativo, nomeadamente a diagnóstica e a formativa. A primeira é efetuada pelo profissional de educação, no início das atividades letivas, e tem como objetivo identificar os conhecimentos que cada criança e o grupo já detêm, bem como as suas necessidades e interesses, fundamentais para o processo de planificação. Neste sentido, o educador pretende diagnosticar as características individuais do processo de aprendizagem da criança, permitindo-lhe orientar a sua ação, com base na informação recolhida através deste processo de avaliação (Rosales, 1992; Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011). A avaliação diagnóstica pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo associada à avaliação formativa, de modo a possibilitar a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, promovendo a integração da criança no contexto educativo (*idem*). A avaliação formativa valoriza o processo didático e *serve para determinar a natureza do desenvolvimento do próprio processo e constitui o ponto de partida para decisões de aperfeiçoamento*. (Rosales, 1992, p.36)

Como nota final é importante ressaltar que a avaliação deve ser um processo contínuo, sendo este integrador e individualizado, permitindo, assim, adequar o processo de avaliação às características de cada criança, bem como, à sua faixa etária.

Após esta descrição dos momentos que compõem o ciclo em espiral da metodologia de investigação-ação, é fundamental abordar o dever que o profissional de educação tem de promover uma continuidade educativa ao longo da sua ação pedagógica. Assim sendo é de salientar *a necessidade de articular a acção educativa do jardim-de-infância com a do meio familiar sempre foi evidência, ao contrário do que acontece em relação à escola.* (Ribeiro, 2002, p.12). Visto que o desenvolvimento *equilibrado* de uma criança depende da consistência do seu mesossistema, isto é, *da quantidade e qualidade dos vínculos entre os contextos de vida simultâneos* (*idem*,p.12).

Nesta sequência de ideias, é fundamental que o profissional de educação compreenda que cada criança está inserida num meio familiar e social, com características próprias, influenciando, conseqüentemente, o seu processo de aprendizagem. Desta forma, uma relação próxima com a família e a instituição da educação pré-escolar contribui para a troca de informação entre estes dois sistemas, sobre o processo de aprendizagem da criança, criando instrumentos que permitam o diálogo sistemático com estas (Ministério de Educação, 1997). Torna-se, assim, necessário promover a participação da família nas atividades do jardim de infância, bem como *encontros sistemáticos entre educadores e pais para garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de forma participada e dialogante, estabelecendo uma relação de cooperação* (Niza, 2007, p.140).

Tal como a família, o contexto imediato de educação pré-escolar é também relevante para o processo de aprendizagem da criança, uma vez que este promove a construção de conhecimento por parte da criança, através da vivência e experimentação do seu contexto social e familiar. Assim, as deslocações ao exterior e parcerias estabelecidas em *instituições facilit[am] a(...) apreensão [de conhecimentos], fornece quadros explicativos para outras situações mais distantes, a fantasia das crianças permite-lhes o acesso a “realidades” que não se limitam ao mundo próximo* (Ministério da Educação, 1997, p.80). Para além das deslocações e o trabalho desenvolvido fora da instituição é fulcral que seja fomentado uma continuidade educativa dos conhecimentos construídos nessa interação com o meio próximo, atribuindo deste modo intencionalidade educativa a este processo de articulação com o contexto próximo (Ministério da Educação, 1997).

Importa ainda referir, no âmbito da metodologia de investigação-ação, que ao longo da ação pedagógico-didática do educador e como tem vindo a ser referido ao longo deste capítulo, deve estar patente a pedagogia diferenciada, na qual, segundo Tomlinson (2008, p.20), *o docente*

planeia e executa de forma pró-activa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e respostas às diferenças de nível e preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos. Nesta pedagogia, o educador adequa as suas práticas a cada criança, respeitando o seu ritmo de trabalho, adotando a heterogeneidade e a diversidade como riqueza, de modo a *conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação colectiva* (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.33). Torna-se desta forma importante criar oportunidades de aprendizagem motivadoras e desafiadoras, uma vez que o conhecimento dos estilos de aprendizagem das crianças possibilita ao educador o desenvolvimento de ações suportadas na igualdade de oportunidades educativas (Alonso, Gallego e Honey, 1997, cit. por Resendes e Soares, 2002).

Em suma a diferenciação pedagógica *assenta (...) na exigência de resposta a todas as crianças, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo* (Ministério da educação, 1997, p.14). Assim,

cabará ao [educador] (...) acompanhar o processo de aprendizagem, orientar [as crianças] (...) com mais incertezas, os mais inseguros, e encontrar os momentos certos de avaliar de forma formativa todo o processo, fazendo-lhes sentir o desejo de melhorar e nunca fazer sentir o desânimo pela aprendizagem (Gonçalves & Trindade, s.d., p. 2062).

Tendo em linha de conta todos os pressupostos teóricos mobilizados até ao momento, é perentório abordar o processo de formação de um educador, através das estratégias de supervisão, para que todos os conhecimentos e fundamentos explanados sejam orientadores da sua prática. Neste sentido, o supervisor, tal como ressalta Rosales (1992, p.12),

deverá ser capaz de estimular a capacidade de reflexão do professor em formação sobre diversas dimensões do ensino, sobre a sua própria actuação profissional, sobre os processos mentais e repercussões que possam ter na atividade prática e sobre a influência do contexto na actividade didáctica.

Para tal, o supervisor deverá utilizar estratégias, tais como, os diários reflexivos, as narrativas colaborativas, os guiões de observação e os *feedbacks*, fulcrais para desenvolver aprendizagens críticas e de construção de práticas críticas (Cochran-Smith, 2001, cit. por Vieira & Moreira, 2011).

O diário reflexivo é uma narrativa reflexiva que espelha os processos reflexivos e meta-reflexivos do formando (Sá-Chaves, 2000b, referido por Vieira & Moreira, 2011), permitindo a *construção e análise da identidade e cultura profissionais* (Moreira e Ribeiro, 2009; Oliveira, 2010, cit. por Vieira & Moreira, 2011, p.42). Desta forma, a partir da escrita reflexiva, esta estratégia *serve de veículo de ancoragem teórica e fundamentação para a acção, de modo a que a prática ganhe sentidos renovados e que o [educador] (...) possa desenvolver a sua auto-*

direcção na acção (Vieira & Moreira, 2011, p. 42), ajudando o profissional a compreender o seu olhar sobre o contexto educativo, refletindo assim as suas teorias pessoais, bem como os pressupostos teóricos que os guiam. Neste sentido, o diário é um instrumento fundamental não só no processo de formação do futuro profissional de educação, bem como para o educador ao longo dos seus anos de serviço, uma vez que lhe permite tomar consciência das suas práticas de ensino-aprendizagem e avaliação, fundamentando as mesmas com os seus pressupostos teóricos. Assim sendo, o diário possibilitará ao profissional, *fecundar as suas práticas nas teorias e valores*, permitindo *interrogar para ressignificar* (Oliveira-Formosinho, 2007a,p.16) as ações já desenvolvidas, visto que é uma técnica baseada na auto-observação e na autorreflexão, tal como afirma Shavelson (1981, cit. por Rosales, 1992).

No que se refere à narrativa colaborativa, esta apresenta um potencial formativo fulcral para o desenvolvimento de práticas reflexivas, sendo que esta assume uma função documental e indagatória. O facto de permitir ao profissional de educação a partilha de ideias com a sua equipa educativa, proporciona o contacto com diferentes perspetivas sobre a mesma ação educativa, o que permite desenvolver a reflexão e o espírito crítico (Perrenoud, 2000). Desta forma, a organização em tríade de formação é potenciadora de uma reflexão colaborativa, com o intuito de transformar a *práxis* dos atores envolvidos. Neste sentido, esta é uma estratégia potenciadora da mudança ao nível do pensamento e da ação (Vieira & Moreira, 2011), sendo esta *facilitadora da co-construção de saberes profissionais, e influencia (...) progressiva[mente a] emancipação dos sujeitos ao longo dos percursos de desenvolvimento de saberes para a acção docente* (Ribeiro,2011,p.41). Posto isto, é possível afirmar que esta é uma

estratégia investigativa de acesso ao pensamento do candidato a educador e do professore-supervisor e ao modo como pensa e conceptualiza o vivido, mas também como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional num contexto de formação profissional (Ribeiro & Moreira, 2007, p.45).

Os guiões de pré-observação permitem fundamentar a ação do profissional de educação, tendo por base as necessidades e interesses evidenciados num processo de observação que antecedeu estes momentos, e refletir sobre a futura ação tentado antever dificuldades, definindo, assim, estratégias que permitam colmatar esses imprevistos. Posto isto, este guião tem um carácter de previsão e sistematização da ação, similar ao da planificação, no entanto uma vantagem que este detém é o facto de permitir ao futuro profissional estabelecer uma simbiose entre a teoria e a futura prática pedagógica (Reis, 2011).

Importa, ainda, falar da relevância dos *feedbacks* dados em cada um dos momentos da ação e da realização dos diferentes documentos, que neste capítulo são referenciados como estratégias, pois permitem compreender se o profissional mobiliza corretamente os pressupostos

teóricos, no sentido de desenvolver os conhecimentos e competências que estavam implícitas na sua formação, bem como, por vezes, tomar consciência da sua prática, de modo a transformá-la, quando necessário, em algumas dimensões da mesma. Neste sentido, é essencial que o *feedback* tenha um carácter construtivo no processo de construção de conhecimentos, proporcionando uma reflexão retrospectiva e prospetiva que são decisivas no trabalho de um educador. (Reis, 2011)

Para além do referido neste capítulo, é ainda de salientar que o educador tem, ainda, três instrumentos institucionais que regulam e auxiliam a sua ação, o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), o Projeto Educativo (PE) e o PCG, que devido à sua relevância devem ser clarificados. Deste modo, o P.C.A. é um instrumento operatório fundamental na gestão da área pedagógico-didática, uma vez que determina as opções curriculares, num determinado ano letivo. Este projeto tem como finalidade, como afirma Carvalho (2001 cit. por Ribeiro, 2007), estabelecer o modelo de intervenção didática presente no P.E., adequando-o ao contexto no qual este vai ser implementado, bem como estabelecendo uma uniformidade e coerência nas práticas educativas. Assim sendo, é possível evidenciar a articulação existente entre estes documentos, como tal, é necessário compreender que o P.E.

é um documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias (Decreto-Lei n.º 75/2008, Secção II, Art. 9.º, 2344).

Deste modo, este é um instrumento de planeamento e gestão capaz de orientar a ação educativa, devendo ainda promover a coerência dos aspetos organizacionais e administrativos com o papel educativo da escola (Ribeiro, 2007). Acresce referir, que o PCG que é um *documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma*. (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). Para a elaboração deste documento o educador deve ter em conta as necessidades e os interesses evidenciados, bem como ter como guia a informação do PCA e PE.

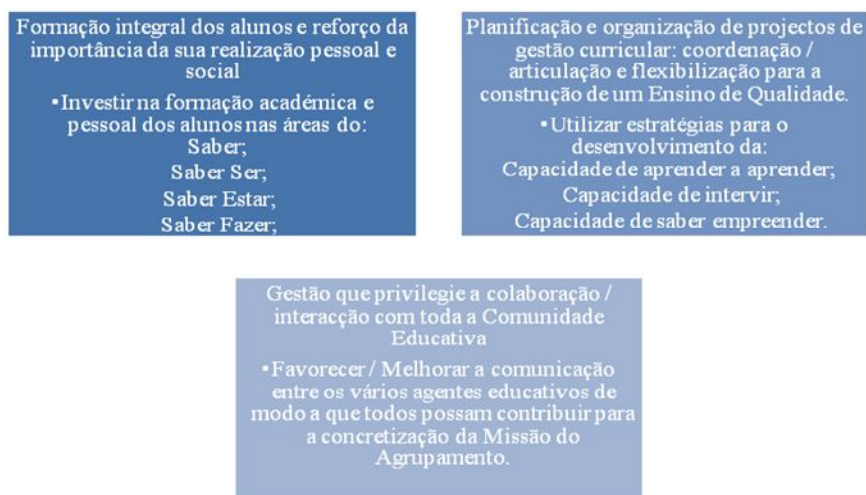
Em tom de conclusão, o educador de infância deve exercer a sua prática profissional de forma integrada, no contexto da comunidade (Decreto-Lei n.º240/2001). Para tal, o educador *concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas* (Decreto-Lei n.º 241/2001, Art. 3.º, Anexo n.º1, p.5572).

Capítulo 2 – Caracterização Geral da Instituição de Estágio

Este capítulo debruçar-se-á sobre a caracterização do Jardim de Infância (JI) da Rua da Angola, que faz parte do Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira. Neste sentido, é importante compreender quais as orientações fornecidas pelo PCA e PE para o desenvolvimento da ação do educador, bem como para a elaboração do PCG.

Desta forma, é importante aludir que o principal objetivo, presente no PCA, é educar para a Cidadania através de um Ensino de Qualidade, para que tal seja possível foram definidos os seguintes objetivos gerais: prevenir o absentismo e o insucesso escolar e promover a qualidade do sucesso; promover a ligação positiva escola – família e ainda promover uma cultura multi e interdisciplinar de resolução de problemas, patentes no P.E. e no P.C.G., sendo evidente, após uma análise profunda destes documentos, a hierarquização presente entre estes documentos, existindo assim uma interligação da informação entre estes (Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira, 2008).

Importa ainda referir, os princípios estratégicos que pretendem, segundo o PE, promover uma escola humana, inclusiva e globalizadora, estando assim em consonância com os objetivos gerais (Cf. Quadro 1).



Quadro 1 – Princípios estratégicos (Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira, 2009)

Tendo em conta tudo o que foi mencionado é importante reforçar a ideia, como está patente no Decreto-Lei n.º 75/2008, que o Agrupamento de Escolas é composto por instituições de educação pré-escolar, bem como outros níveis de ensino. Nesta perspetiva, o Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira é composto pelos seguintes estabelecimentos: a Escola EB2/3 Manoel de Oliveira (sede), Escola EB1/JI de António Aroso, Escola EB1 Fonte da Moura,

Escola EB1/JI da Vilarinha, Escola EB1 da Ponte e o Jardim de Infância (JI) da Rua de Angola (Projeto Educativo, 2009). Este último situa-se no concelho do Porto, mais concretamente na freguesia de Aldoar, encontrando-se circunscrito a Norte pelo concelho de Matosinhos, a Sul e Oeste pela freguesia da Foz do Douro e de Nevogilde, a Sudeste pela freguesia de Lordelo do Ouro e a Este pela de Ramalde. É ainda de salientar que a freguesia de Aldoar usufrui de 2,67 km² de área e tem com cerca de 14 000 habitantes (Censos, 2011), sendo que a população residente é de 12 834 habitantes.

Centrando agora a atenção no JI da Rua de Angola, é de aludir que este foi construído em 1978 e sofreu a última intervenção no edifício em 1992, tendo neste momento 918m², dos quais 504 m² são de área coberta e 387m² de área útil, em que 200m² correspondem a área didática. (Câmara Municipal do Porto, s.d.). Este edifício escolar é constituído por cinco salas, sendo que duas delas se destinam à educação pré-escolar, possuindo, também, um refeitório, uma cozinha e duas casas de banho adequadas às faixas etárias das crianças. Para além do JI da Rua da Angola, este edifício engloba também um centro de atividades de tempos livres (ATL), para alunos desde o 1º ciclo ao 3º ciclo do ensino básico, tendo o seguinte horário de funcionamento: das 8h00m até às 18h30m. O ATL dispõe de duas salas, nas quais os alunos desenvolvem as suas atividades, sendo que durante as férias escolares apresenta diversas atividades extracurriculares em articulação com diferentes instituições de carácter não-formal e informal.

Ao longo deste capítulo os dados explanados e analisados remetem-se apenas à sala A, constituída por vinte e quatro crianças entre os três e cinco anos, que a frequentam no período letivo das 9h30m às 12h00m e das 13h30m às 15h30m, sendo que a maioria das crianças usufruem da componente de apoio à família (CAF) que decorre entre as 7h e as 9h; as 12h00m e as 13h30m, e ainda das 15h30m às 18h30m.

Assim, no que diz respeito às salas da educação pré-escolar, como afirma Cardona (1992), estas devem possibilitar às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades proporcionando um ambiente rico e estimulante. Desta forma, a sala de atividades encontra-se organizada em sete espaços: área do jogo simbólico, área de acolhimento/ reunião em grande grupo, área de mesas, área da expressão plástica, área das ciências, área de leitura e multimédia, área dos jogos e construções, tendo as crianças autonomia para explorá-las, sobretudo nas situações de jogo espontâneo, promovendo uma grande diversidade de atividades (Cf. Anexo B-I, Fig. 1,2,3,4,5,6,7 e 8). Todavia, a sala dispõe de apenas 15m², sendo esta uma dimensão muito reduzida para a constituição numérica de crianças que acolhe, pois como é afirmado no Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto, a área da sala deve ter entre 40m² a 50m², em que a área por criança é de 2m². Assim sendo, a sala A desta instituição de educação pré-escolar

não cumpre esta norma, o que dentro da sala se reflete na sobreposição de objetos, como por exemplo, os jogos, o que torna mais difícil o acesso aos mesmos, condicionando a autonomia, que é crucial para o desenvolvimento da criança. Em tom de conclusão, a organização da sala em áreas, e a sua dimensão, influenciou a equipa educativa na tomada de decisões, de que poderá ser exemplo a organização do grupo ao longo do tempo letivo, seja em atividades em grande ou pequeno, sendo que, pela observação do contexto, existe uma maior tendência para que, em atividades de jogo espontâneo, as crianças se organizem em pequenos grupos.

Importa referir que esta sala tem iluminação natural direta através das diversas janelas e porta de emergência que possibilitam a oportunidade de o grupo de crianças observar o espaço exterior. Este espaço exterior é bastante amplo, tem pequenos canteiros, poucos locais de sombras e um pequeno parque lúdico, que contém, por exemplo, dois escorregas e uma casa, permitindo às crianças desenvolverem as suas atividades e brincadeiras, sendo assim um ambiente estimulante e desafiador de novas aprendizagens.

Relativamente aos recursos didáticos que fazem parte da sala, são na sua maioria, recursos pedagógicos e esteticamente cuidados, que têm um carácter lúdico, uma vez que são constituídos por diferentes materiais, e são apelativos para as crianças. Desta forma, é possível afirmar que o grupo tem à sua disposição um grande leque de recurso, adequados à sua faixa etária, sendo que este demonstra especial interesse, por recursos associados ao jogo simbólico, puzzles, jogos de construção e materiais de manipulação.

No que se refere aos recursos humanos, importa caracterizar a equipa educativa da sala. Assim sendo, importa referir que há uma educadora que dinamiza e é responsável pelas atividades que favorecem o desenvolvimento equilibrado da criança, com vista a formar um ser autónomo, livre e solidário. Ainda sobre este tópico é de salientar que existem duas assistentes de ação educativa que têm um horário rotativo durante o período letivo. Nesta ordem de ideias, e tendo sido elencados alguns condicionantes de aprendizagem que a estrutura da sala possui, é fulcral que seja fomentado um trabalho de equipa no qual impere a colaboração. Associado a esta interação adulto-adulto, que está bem presente na relação educadora-estagiárias e estagiária-estagiária (sendo que a relação educadora-assistente de ação educativa deveria ter sido potenciada da mesma forma que as enunciadas anteriormente, integrando a auxiliar nos diversos momentos da ação e das estratégias e instrumentos que dela fazem parte, proporcionando assim todas as potencialidades de um trabalho em equipa, de carácter colaborativo) é de salientar a interação adulto-criança, presente na sala A, na qual o adulto apoia a criança no seu processo de aprendizagem, bem como integra as atividades de jogo espontâneo, de modo a potenciar aprendizagens significativas, integradas e integradoras. Posto isto, é necessário referir outras

relações adulto-adulto existente na instituição, entre educadora- educadora (neste JI existem duas educadoras) e ainda educadora social – funcionárias do ATL que são extremamente importantes para o desenvolvimento do profissional de educação, através da realização de atividades de articulação que potenciam o desenvolvimento da criança, promovendo a instituição educativa como pólo de desenvolvimento social e cultural.

Nesta ordem de ideias, é também importante envolver a família no processo de aprendizagem das crianças, assim sendo através da observação foi possível constatar que já se encontrava estabelecida uma relação de confiança e respeito por esta no trabalho desenvolvido com as crianças. Com o intuito de promover esta articulação, o profissional de educação procurou envolver os pais, sempre que possível nas várias atividades que as crianças realizam, havendo uma participação ativa e disponibilidade por parte de algumas famílias. Esta relação positiva entre a instituição e a família permitiu estabelecer uma continuidade educativa, quanto ao trabalho desenvolvido na instituição e com as famílias, o que permite acolher e compreender a criança de forma individualizada (Ministério da Educação, 1997).

Importa referir que existem parcerias com o Parque da Cidade do Porto, a biblioteca da EB1 da Fonte da Moura, o Porto Criança, bem como a Junta de Freguesia de Aldoar e a Câmara Municipal do Porto. Deste modo, estas parcerias tornam-se uma mais-valia para a aprendizagem das crianças, em contextos que vão para além das quatro paredes da sala de atividades, tal como já foi explorado no capítulo I deste relatório.

E, por fim, é fundamental falar do P.C.G. Neste sentido, é crucial aludir que PCG da sala A espelha e parte das características do grupo e os seus objetivos definidos vão ao encontro das necessidades e interesses constatado no processo de observação que tem vindo a ser realizado. Desta forma, o P.C.G. da sala A está bem elaborado e fundamentado do ponto de vista teórico, estando neste patente as opções educativas definidas, bem como a cultura profissional da tríade de formação que o elaborou. É ainda de ressaltar que este documento se encontra adequado ao grupo e ao contexto, uma vez que, devido ao seu carácter contínuo e flexível, tem vindo a sofrer alterações, por forma a reorientar a ação do educador, tendo em conta a evolução do grupo, bem como os seus interesses e outros fatores condicionantes da aprendizagem que são passíveis de ser alterados. Em tom de conclusão, o PCG é uma forma do educador construir e documentar o currículo, constituindo um guia de ação do educador que lhe permite reorientar a intencionalidade educativa, as estratégias e atividades. Proporciona, assim, a construção de saberes essenciais para qualquer profissional de educação, uma vez que o consciencializa para a relevância de uma prática fundamentada, baseada numa reflexão e avaliação sistemática das e sobre as ações, com o intuito de fomentar a sua transformação e melhoria.

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

No presente capítulo pretende-se explicitar a mobilização dos pressupostos legais e teóricos elencados no capítulo I na prática da estagiária. Considerando-se que o educador de infância deve fundamentar a sua prática nestes pressupostos, importa fazer referência à importância dos vários instrumentos e estratégias utilizadas ao longo deste período temporal, que tiveram como objetivo, através de um profundo e sistemático processo reflexivo, melhorar e transformar a ação da formanda. Serão também salientadas, as aprendizagens e as experiências vivenciadas, possibilitadas pelo trabalho colaborativo entre a tríade de formação.

Neste sentido, é importante referir que no decorrer do estágio realizado na instituição supracitada a formanda recorreu à metodologia de investigação-ação, conforme anteriormente referido ao longo do relatório, nas três modalidades que esta potencia: a técnica, a prática e a crítica, presentes em todas as fases do ciclo em espiral desta metodologia: a observação, a planificação, a ação e a reflexão. Resta acrescentar que estas fases serão complementadas com algumas das etapas do processo educativo: a comunicação e a articulação.

Nesta linha de pensamento, torna-se relevante abordar a primeira etapa do ciclo em espiral da investigação-ação, a observação. Tal como foi aludido no primeiro capítulo deste relatório, esta tem um papel decisivo na recolha de informação para o educador, que se deve valer desta, de forma regular e contínua. Neste sentido, as primeiras duas semanas, dedicadas, essencialmente, a este processo foram cruciais para a realização de uma análise crítica sobre o presente contexto de educação, tendo permitido compreender a forma como a sala de atividades estava organizada, bem como identificar e caracterizar os espaços frequentados pelas crianças; as atividades e projetos em curso, e ainda os materiais didáticos disponíveis na sala de atividades. Para além do referido, o olhar da formanda estava, ainda, direcionado para compreender quais os recursos humanos que integravam a equipa educativa da sala e respetivas funções; para caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa; para conhecer a organização do grupo e do tempo adotado na sala, bem como para caracterizar o grupo de crianças da sala A. Assim sendo, através da análise da informação recolhida, com base nestes objetivos, identificou-se que as crianças não tinham autonomia para aceder a determinados espaços, como por exemplo o armário de jogos, e a forma como a sala estava organizada nas diferentes áreas, devido ao reduzido espaço livre que existia, não era potenciadora do desenvolvimento da criança através de uma pluralidade de vivências. Por outras

palavras, a estagiária realizou uma identificação e avaliação das necessidades do grupo, quanto a organização do ambiente educativo, como do seu desenvolvimento individual.

Nesta ordem de ideias, foi identificada, de imediato, a importância de, em conjunto com o grupo, alterar a disposição da sala, com vista a obter uma sala mais ampla, na qual estas pudessem desenvolver as suas atividades, individualmente ou em pequeno grupo, proporcionando-lhes momentos de experimentação e potenciando o desenvolvimento da sua autonomia. No decorrer da ação, a díade tentou sensibilizar o grupo realizando um diálogo no qual esta, com base nas observações, tentou abordar constrangimentos sentidos pelas crianças ao longo das atividades, derivados da falta de espaço ou da inacessibilidade dos recursos. Durante este momento, o par pedagógico estimulou as crianças a registarem aquilo que mais gostavam na sala e o que menos gostavam. Deste registo, que foi efetuado no quadro branco em grande grupo, as crianças manifestaram vontade em retirar as mesas e cadeiras da sala, no entanto após uma pequena conversa recordou-se a importância deste mobiliário, tendo em conta a sua funcionalidade do quotidiano (Cf. Anexo B-I, Fig. 9 e 10). De seguida, algumas crianças passaram para uma folha de papel a tabela elaborada no quadro, como síntese da opinião das crianças quanto à sala, utilizando dois critérios – gostar e não gostar (Cf. Anexo B-I, Fig. 11 e 12). Dando continuidade a esta atividade, cada criança desenhou numa folha de papel a sua perspetiva da sala, que depois foram explicadas às outras crianças (Cf. Anexo B –I, Fig. 13 e 14).

Na parte da tarde, promoveu-se um momento de negociação sobre a futura disposição da sala na qual todas as crianças participaram, para auxiliar a tomada de decisões as crianças foram registando no quadro branco a localização de cada área, antes deste registo eles desenharam as janelas e portas que orientaram as crianças na disposição dos objetos pela sala (Cf. B-I, Fig. 15 e 16). Após esta atividade, no dia seguinte foi promovida a interpretação da planta desenhada no quadro, sendo que neste último dia a leitura foi fulcral para que cada criança soubesse onde teria de colocar o mobiliário e objetos de cada área. É de ressaltar que a mudança da sala foi realizada por todas as crianças, sendo que os adultos presentes na sala tiveram o papel de apoiar as crianças na tarefa (Cf. Anexo B-I, Fig. 17 e 18). No final desta atividade, realizou-se um curto período de reflexão em grande grupo, na qual cada criança teve a oportunidade de tecer as suas considerações relativamente à nova disposição da sala, esta reflexão foi realizada após a experimentação das diferentes áreas da sala pelas crianças.

Efetuada uma reflexão sobre a reflexão na ação, a formanda considera que no primeiro registo realizado nesta atividade foi importante permitir à criança tomar a opção de registar ou não o que se encontrava no quadro. No entanto a estagiária deveria ter proporcionado outra forma de fazer o registo sem ser por desenho, uma alternativa poderia ter sido trazer imagens de

objetos da sala ou áreas, que as crianças tivessem de recortar e colar, semelhante ao que estava explanado no quadro. Neste sentido, apesar de este ter sido um dia em que o grupo não pode explorar o espaço exterior, ficando assim irrequieto e com grande dificuldade em concentrar-se, as crianças poderiam com esta nova forma de registo sentir-se motivadas para realizar a tarefa, especialmente as crianças mais novas que têm grande dificuldade em representar objetos reais. Assim sendo, outro aspeto a salientar é que o último momento da atividade, o balanço da mudança com base nas experiências da criança, deveria ter sido efetuado noutra dia, uma vez que o grupo já se encontrava cansado e com tal não foi possível usufruir na sua plenitude da *oportunidade que as alterações da sala oferecem para conversar com as crianças acerca das diferenças que notam na sala e das comparações que podem estabelecer entre a sala como estava antes e como se apresenta agora*. (Weikart; Hohmann & Banet, 1995, p.17). Em tom de conclusão, esta mudança da disposição da sala permitiu diminuir alguns conflitos entre as crianças, bem como potenciou o desenvolvimento de atividade de forma individualizado, tendo assim a criança oportunidade de na sala se “isolar” do grupo, se for aquilo que ela necessita naquele momento.

Outro aspeto a evidenciar, que resultou desta observação inicial, foi o comportamento do grupo na sala de atividades, na qual as crianças falavam num tom bastante elevado, tinham por hábito ser agressivas umas com outras, e não apresentavam comportamentos adequados à sala de atividades, como por exemplo correr, não respeitar a sua vez para falar, entre outros. Deste modo, a triade decidiu que o comportamento evidenciado, que provocava grande desgaste nos adultos que se encontravam na sala, deveria ser modificado por iniciativa das crianças. Neste sentido, com o tempo algumas crianças foram-se demonstrando incomodadas com o comportamento do grupo, expondo esse desconforto todos os dias em grande grupo com vista a motivar a alteração do comportamento por parte do grupo. Quando este incómodo foi sentido pela maioria das crianças, estas solicitavam que a triade tentasse ao longo do dia solucionar esta questão. No seguimento deste acontecimento, as estagiárias tentaram no início da atividade sensibilizar o grupo para o seu comportamento, estimulando a identificação de certas atitudes que estes consideram incorretos e que pretendiam mudar. De seguida foi apresentada a obra “David vai à escola” de David Shannon, que versa a história de uma criança que tem comportamentos incorretos na escola, sendo que este comportamento em alguns momentos era semelhante aos das crianças da sala A. Partindo deste exemplo promoveu-se a identificação dos comportamentos de David, no entanto o grupo, nem com a orientação da estagiárias conseguiu estabelecer uma analogia entre o comportamento de David e o do grupo.

Outra parte da atividade consistiu na elaboração e registo das regras da sala pelas crianças, na qual estas desenhavam e escreviam as regras (esta forma de registo foi decidida pelo grupo), de modo a que todas as crianças conseguissem decifrar a informação representada, sendo que no final todas as crianças tiveram de as ler (Cf. Anexo B-I, Fig. 19). Esta tarefa foi complementada com a assinatura de um contrato (após este conceito ter sido explicado), no qual cada criança se comprometeu a respeitar e seguir as regras (Cf. Anexo B-I, Fig. 20). No dia seguinte, sucedendo a um diálogo no qual foi explicado ao grupo e a cada criança o que era o bicho-carpinteiro, cada uma delas foi aprisionar o seu bicho numa folha de papel, através do desenho. Esta atividade surgiu de um paralelismo estabelecido entre o bicho da música (que fazia com que as crianças gostassem da música – que foi também desenhado na sequência de um atividade de música desenvolvida no Palacete dos Viscondes de Balsemão, e o bicho que levava cada um a não respeitar as regras. Após todos terem terminado o desenho as crianças reuniram-se em grande grupo, momento em que cada uma apresentou o seu bicho, enunciando o que é que este provocava no seu comportamento e comprometendo-se a não voltar a fazê-lo.

Passado algum tempo, as estagiárias questionaram se ainda se lembravam das regras, estas dirigiram-se ao local em que as regras estavam afixadas e conseguiram lê-las, por isso não quiseram fazer um novo registo, pois na sua perspetiva não havia necessidade de o fazer. No final do dia, tal como acontecia na história abordada, as crianças que se portaram bem receberam uma estrela, esta forma de valorizar o bom comportamento de cada criança foi realizada de forma sistemática até ao final do estágio, tanto pelas estagiárias, como pela educadora (Cf. Anexo B-I, Fig. 21).

Nesta ordem de ideias, é crucial numa perspetiva transformadora da ação de um profissional de educação compreender que deveriam ter sido realizadas algumas adaptações que promoveriam um melhor desenvolvimento das crianças, nas diferentes áreas de conteúdos implicadas nesta atividade. Assim sendo, ao nível da interpretação da história era bastante pertinente que o grupo conseguisse estabelecer um paralelismo entre o comportamento do David e o deles, o que não foi conseguido, para tal teria sido importante que as crianças encarnassem alguns comportamentos protagonizados pela personagem principal para que pudessem entender a relação entre os comportamentos. No que se refere às regras, a formanda observou que com o tempo as crianças já não as tinham memorizadas e por esse motivo tinham dificuldade em interpretar as regras registadas. Tendo em conta o aludido, a estagiária deveria ter promovido momentos em que essa dificuldade fosse-se tornando mais evidente para as crianças, de modo a realizarem outro tipo de registo, como a partir de fotografias. Importa ainda mencionar que a continuidade dada à tarefa das estrelas poderia ter sido mais proveitosa para o desenvolvimento

do grupo, se se tivesse promovido o registo das crianças que tiveram estrela em cada dia e no final da semana se organizasse essa informação numa tabela, de forma a descobrir aquele que teve um melhor comportamento ao longo da semana. Com esta pequena adaptação, para além de intensificar o reforço positivo do bom comportamento permitiria, também, trabalhar a organização e tratamento de dados, uma dimensão na qual este grupo manifesta algumas dificuldades.

Outro aspeto diagnosticado durante a observação inicial foi que nesta sala não existia um espaço para o acolhimento, como tal as crianças sentavam-se à volta das mesas, e após um pequeno diálogo era iniciada a atividade. Nesta linha de pensamento foi possível evidenciar que o facto de todo grupo estar sentado em volta da mesa provocava conflitos e atritos entre as crianças, devido ao reduzido espaço que tinham para cada uma. Assim, a dñade decidiu que seria importante para o grupo promover um ambiente securizante, facilitador, desbloqueador e estimulante, no qual este pudesse contactar com diferentes tipos de textos: lengalengas, adivinhas, trava-línguas, poemas (Cf. Anexo B-III: h, i, l.); com músicas de diferentes estilos musicais, entre outras atividades (Cf. Anexo B-I, Fig. 22 e 23). Este momento tornou-se uma rotina, conciliado com o mapa das presenças, no qual as crianças podiam partilhar novidades e aprendizagens que tinham feito, e ainda contar histórias, cantar e dançar. O grupo começou a desenvolver a sua consciência fonológica, especialmente ao nível da identificação e criação de rimas, e na identificação de diferentes formas de literatura oral tradicional, tendo em conta as suas particularidades, de que é exemplo as adivinhas e as lengalengas.

Numa perspetiva retrospectiva, a formanda considera que apesar de ter sido uma atividade rica, poder-se-ia ter utilizado diferentes estratégias, como por exemplo criar um baú (que contivesse lenga-lengas, adivinhas...), no qual todos os dias uma das crianças retiraria um papel que seria lido ao grupo, este poderia ainda ter de identificar qual era o texto da literatura oral tradicional ouvido, ser era, por exemplo, um trava-língua. Outra proposta passaria por desenvolver mais atividades com recurso às novas tecnologias, por exemplo poderiam ser as crianças a construir nas ferramentas do computador uma forma de apresentar textos da literatura oral tradicional (no dia anterior) e no acolhimento poderiam ser estas a apresentar e explorar esses textos. Esta seria uma boa estratégia, uma vez que algumas crianças demonstravam interesse por aprender a utilizar o computador, e ainda porque quando num dos acolhimentos se usou uma apresentação de uma adivinha em powerpoint o grupo esteve motivado e entusiasmado durante toda a atividade (Cf. Anexo B-III: g).

Uma última necessidade evidenciada foi o mapa de presenças que se encontrava na sala, uma vez que este era uma tabela de dupla entrada mensal feita a computador com uma letra de

pequena dimensão, no qual cada criança marcava a sua presença possibilitando apenas o desenho de um pequeno X. Este mapa de presenças não fomentava a compreensão da funcionalidade deste instrumento, neste sentido o par pedagógico através de um problema que surgiu no acolhimento, o desaparecimento do mapa de presenças, sensibilizou o grupo de crianças para a necessidade de serem estes a construir a sua tabela, uma vez que *é importante que as próprias crianças construam as suas tabelas e compreendam as suas vantagens e a sua estrutura* (Castro & Rodrigues, 2008, p.67). Tendo em conta a ideia supracitada, neste momento as estagiárias apenas tiveram o papel de mediadoras deste processo de construção da tabela. Na primeira tentativa o grupo desenhou um carro no qual a maioria das crianças marcou a sua presença com um X (poucos foram aqueles que escreveram o nome), sendo após um momento de interpretação dos dados o grupo não conseguiu decifrar quem já tinha marcado a presença (Cf. Anexo B-I, Fig. 24). A segunda tentativa resolveu o problema anteriormente constatado, desta forma cada criança escreveu o seu nome numa folha branca, no entanto outra dificuldade surgiu, como saber quem veio em cada dia da semana. Para resolver este novo dilema, lembrou-se como estava organizado antigo mapa, foi quando uma das crianças sugeriu escrever os dias da semana, para tal recorreram ao calendário que existia na sala, bem como à ajuda dos adultos presentes na sala (Cf. Anexo B-III: f). No dia seguinte desenharam as linhas horizontais e verticais que limitavam o espaço que cada criança tinha para assinalar a presença com o seu nome, em vez de um X (Cf. Anexo B -I, Fig.25). Para auxiliar as crianças tanto neste momento da marcação das presenças, bem como em outras atividades na qual estas tinham necessidade de escrever o seu nome, a díade criou cartões com a fotografia e o seu respetivo nome, que permitiu que o grupo com o tempo desenvolvesse a sua autonomia a este nível, nas crianças que apresentavam dificuldades em escrever o seu nome (Cf. Anexo B-I, Fig. 26 e 27). Este novo quadro possibilitou a cada criança o desenvolvimento do seu símbolo, respeitando o seu ritmo de aprendizagem. É ainda de salientar, que o facto de o mapa ser lido pelas crianças com frequência, proporcionou que estas evoluíssem, atenuando dificuldades que puderam advir do preenchimento e leitura deste. Uma estratégia utilizada pela díade com o intuito de apoiar a criança no preenchimento do mapa de presenças, por forma a atenuar e/ou colmatar as dificuldades sentidas, foi a promoção do espírito de entreatajuda e cooperação entre crianças que já não apresentavam dificuldades em compreender e marcar a sua presença, e outras que não conseguiam identificar o seu símbolo ou o dia da semana (Cf. Anexo B-I, Fig. 28).

Alguns foram os problemas que decorreram deste processo de construção e compreensão do mapa de presenças, um deles foi quando uma das crianças, ao ver que não tinha lugar para marcar a presença decidiu acrescentar ao mesmo uma folha e desenhou, as respetivas linhas, sem

ter em conta o mapa que estava elaborado. Assim sendo, esta criança não estabeleceu continuidade entre o quadro que fez e o que tinha sido realizado pelos colegas, o que causou ruído nas outras crianças que tiveram também de marcar a presença na folha acrescentada, uma vez que as colunas não estavam alinhadas com as anteriores. No decorrer deste processo, tentou-se que as duas crianças dialogassem de modo a tentar resolver o problema e sensibilizar as outras crianças para a necessidade estabelecer uma continuidade entre todas as partes da tabela de dupla entrada. Durante o período letivo e com a resolução de pequenas dificuldades que foram brotando da experimentação das múltiplas potencialidades do mapa de presenças, o grupo começou a apresentar uma evolução positiva e significativa, no que se refere à autonomia, bem como à construção do mapa das presenças. Deste modo, o par pedagógico evidenciou que o grupo demonstrava dificuldades significativas ao nível da identificação dos dias da semana, bem como na identificação e nomeação das cores primárias e secundárias. Neste sentido, introduziu-se um novo desafio ao grupo quanto a este instrumento, as estagiárias apresentaram um novo quadro, com as respetivas divisórias e o nome de cada criança, em que cada dia da semana tinha uma cor específica, sendo esta cor mantida ao longo das semanas (Cf. Anexo B-I, Fig. 29). As crianças começaram a associar uma determinada cor ao dia da semana, e foi visível uma pequena progressão na consciencialização da sequência entre os dias da semana, bem como da identificação das cores. Para além do referido, o grupo já demonstrava ter alguma autonomia em marcar as presenças, sem precisar da ajuda de um colega ou do adulto para confirmar e ajudar a assinalar a presença, o mesmo se constatou na definição da ordem pela qual cada criança marcava a sua presença – o primeiro a marcar era escolhido por uma das estagiárias (sendo uma criança diferente por dia), depois a criança tinha de escolher quem seria a próxima, não podendo escolher quem já tinha marcado a presença.

Esta atividade possibilitou a construção de saberes na área de expressão e comunicação e da formação pessoal e social. A forma como este processo se desenvolveu foi a mais profícua, pois

«registar as presenças é uma maneira de resolver problemas intrincados ao mesmo tempo que promove a interação do grupo, o apoio entre pares e um diálogo vivo. As crianças adquirem experiência no desempenho de operações cognitivas complexas», tornando o processo «algo intelectualmente estimulante e não apenas uma rotina sem significado» (Vasconcelos, 1997, citado por Maia, 2008, p.140).

Um aspeto menos positivo a ressaltar foi o facto de o grupo, com o novo quadro, assinalar a sua presença com o nome ao longo de todo o percurso, e não ter sido estimulado, numa fase posterior, o uso da cruz, visto que neste tipo de tabelas o *recurso à cruz (X) nas células de cruzamento pressupõe que as crianças já a interpretem* (Castro & Rodrigo, 2008, p. 70), possibilitando, assim, uma evolução no seu símbolo, simplificando e tornando-o mais abstrato.

Outra adaptação que a formanda considera que deveria ter sido realizada, numa fase em que a maioria das crianças já apresentava alguma facilidade em assinalar a sua presença, era de deixar de haver um momento específico no acolhimento para o desenvolvimento desta tarefa, e assim cada um dos sujeitos por iniciativa própria, durante a atividade de jogo espontâneo tinha de o fazer, ampliando assim o grau de autonomia destes que tinha vindo a ser fomentado ao longo da prática educativa da díade. Importa ainda aludir que teria sido mais benéfico para todo o grupo se nos constrangimentos que surgiram ao longo do percurso de aprendizagem de cada criança, fosse promovida uma espécie de assembleia no qual todo o grupo participasse ativamente nas resoluções dos problemas. Esta assembleia tornaria as aprendizagens mais significativas e mais enriquecedoras, potenciando um desenvolvimento superior do evidenciado no grupo, na globalidade. As crianças de três anos ainda apresentavam dificuldades significativas, uma vez que estas se encontram pouco desenvolvidas a este nível.

Um interesse constatado nesta primeira instância da observação foi o gosto por momentos de exploração e leitura de histórias em diversos formatos, que permitem à criança o contacto com a *linguagem descritiva usada com imaginação* (Weikart, Hohmann & Banet, 1995, p.207). Este interesse foi estimulado ao longo das atividades orientadas e de jogo espontâneo, sendo, por diversas vezes, utilizado como mote para as atividades desenvolvida pela díade e pela estagiária.

Para coligir as observações iniciais efetuadas ao longo de todo o período de estágio foram essenciais as notas de campo, que auxiliaram a mestranda na construção das narrativas individuais e colaborativas que fizeram parte do percurso desta, de modo a proporcionar a reflexão e a melhorar a sua ação. A reflexão teve um carácter perentório na formação desta, pois

pensar reflexivamente sobre as observações das crianças é um processo aberto no qual os adultos exploram essas observações, juntam detalhes que haviam passado despercebidos, relacionam informação nova com aquilo que já sabem sobre a criança e especulam sobre possíveis significados. Suspender juízos de valor durante este processo torna muito mais fácil para os adultos explorar totalmente explicações alternativas sobre o comportamento das crianças e gerar uma variedade de estratégias de apoio correspondentes. (Hohmann & Weikart, 2011, pp.144-145)

É de salientar que nestas estratégias, a estagiária tentou nos seus registos descrever as ações da criança de forma objetiva, evitando tecer juízos de valor quanto a estas, exceto nos momentos de reflexão fundamentada presentes nas narrativas. Assim sendo, esta tir[ou] “*fotografias mentais*” das acções ou palavras, [ou seja], pass[ou da] (...) *memórias as suas imagens mentais e tom[ou] notas específicas daquilo que as crianças (...) fizeram* (*idem*, p.335), bem como documentou situações a partir de fotografias que constituíram uma forma de relembrar, para as suas reflexões individuais e colaborativas, acontecimentos relevantes para o desenvolvimento do sujeito aprendiz (Cf. Anexo A - I,V e Anexo B-I, III) .

Nesta ordem de ideias é pertinente compreender as repercussões que as narrativas: individuais (que se encontram compiladas no diário de formação) e colaborativas tiveram no processo de formação da formanda, estando neste sempre presente um diálogo entre teoria e prática, fundamental para transformar a *práxis* de um profissional de educação. Neste sentido, é necessário ter em consideração que nestas estratégias a estagiária, tal como é definido no Decreto-Lei n.º 240/2001, refletiu sobre a sua ação e a dos outros atores, *apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recurso importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, (...) avaliando os efeitos das decisões tomadas* e, ainda, como poderia melhorá-la através de uma análise minuciosa dos pontos menos positivos de cada atividade (Decreto-Lei n.º 240/2001, Art.4.º, Anexo V, p. 5572).

Nesta linha, urge a necessidade de explorar as potencialidades da narrativa colaborativa na prática da estagiária, tendo possibilitado as *reflexões partilhadas sobre as experiências das práticas educativas e formativas* (Moreira, Vieira e Ribeiro, citados por Ribeiro, s.d, p.46). O documento no qual estavam redigidas as apreciações da tríade relativamente a uma mesma atividade, constituiu um excelente veículo de reflexão, que permitiu coadunar o tempo disponível de cada sujeito para refletir distanciando-se da ação, no sentido de tornar este momento mais rico, pela sua profundidade, na troca de conhecimentos, experiências e aprendizagens, o que só foi possível através da estruturação do pensamento, bem como consciencialização de adaptações que a escrita potencia (Cf. Anexo A-I e Anexo B-IV). Como corolário desta estratégia de aprendizagem, a formanda constatou uma evolução na elaboração da narrativa colaborativa, quer ao nível dos pressupostos teóricos e legais mobilizados, como da problematização das dificuldades sentidas, com vista a encontrar soluções adequadas ao contexto e às características, necessidades e interesses de cada criança do grupo da sala A. Trajetória idêntica, foi evidenciada nas atividades orientadas pela estagiária, sendo que esta tentou aumentar o grau de complexidade e de aprendizagens que surgiram da ação e dos momentos reflexivos orais pós-ação protagonizados pelas estudantes, com a educadora e/ou supervisora, uma vez que só através de um olhar experiente e crítico sobre a ação é que um futuro profissional de educação pode transformar e aperfeiçoar a sua *práxis*. Como tal, nas atividades orientadas por ambas as estagiárias tentou-se, também, promover esta evolução, que teve um impacto positivo e significativo na progressão das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, tal como tem vindo a ser ressaltado neste capítulo (Cf. Anexo A-III e Anexo B-II).

Assim sendo, a terceira narrativa colaborativa (Cf. Anexo A-I), de 11 de março de 2012, remete-se à primeira atividade avaliada da formanda de forma individual. Esta atividade começou com um diálogo no qual foram colocadas questões, proporcionando a oportunidade de

cada criança demonstrar os conhecimentos que detinham quanto à reciclagem e à separação do lixo. O momento que se seguiu foi potenciado por uma carta escrita pelo lobo de “O Caso do Saco” de Eric Many, que levou o grupo a reciclar os materiais reutilizáveis que enviou no respetivo ecoponto, tendo os cuidados necessários (Cf. Anexo B-I, Fig.30 e 31). Posteriormente, uma das crianças descobriu e abriu um bilhete do lobo, no qual este propôs ao grupo a criação de cartões com elementos da reciclagem, que permitiram elaborar em atividades que a sucederam, histórias que sensibilizassem e ensinassem outras pessoas a reciclar. Nesta atividade, para além das adaptações sugeridas pela estagiária, pelo seu par pedagógico e pela educadora na narrativa, especialmente centrada no longo período de espera que existiu durante a tarefa de reciclar o lixo, a formanda considera que havia ainda dois aspetos que poderiam ser alterados, e que não estão presentes na narrativa. A primeira era a importância de ter sensibilizado cada criança para os símbolos associados à reciclagem que estão presentes no rótulo de cada produto, este momento possibilitaria o envolvimento da família no processo de aprendizagem das crianças quando estas realizassem a reciclagem em casa, uma vez que as crianças não conseguem ler algumas dessas informações e o adulto assume, assim, um papel importante no apoio a esta tarefa de separação. Esta questão dos símbolos estava presente no guião de observação, no entanto com as adaptações que se realizam na ação, as pistas que as crianças forneceram e que o adulto tentou integrar na atividade, levou a que alguns aspetos fossem valorizados em detrimento de outros, do qual este foi exemplo.

Acresce ainda referir que na tarefa de construção, o facto de a formanda ter criado um cartão com a representação do lobo, em conjunto com o bilhete, condicionou o grupo a desenhar nos seus cartões elementos da reciclagem, apesar de esta ter questionado o grupo sobre que materiais queriam utilizar. Estes poderiam, então, ter recorrido ao recorte, a pintura, entre outras técnicas. No entanto, é importante estimular o desenho infantil, pois tal como perspetiva Duquet (s.d., citado por Cardoso & Valsassina, 1988,p. 82) *[a] criança quando desenha reproduz o seu modelo interno e ainda as impressões que vive através dos traços ou formas que executa.*

Dando continuidade educativa a esta atividade, e tendo em conta o comentário da supervisora, para a necessidade de estimular a utilização dos cartões para a finalidade com que foram elaborados (Cf. Anexo A-II) foi proposto ao grupo a construção de uma história sobre a reciclagem, no dia 17 de março de 2012. Para tal foi desenvolvido um diálogo em grande grupo, no qual a díade lembrou a missão dada pelo lobo ao grupo e o objetivo da construção dessa história. De seguida, algumas crianças mostraram-se motivadas para desenvolver esta atividade, assim sendo deslocaram-se para a mesa onde esta se iria desenrolar. A primeira etapa passou pela escolha dos cartões utilizados e depois a ordem pela qual iam aparecer na história. No

entanto à medida que a criatividade e a imaginação das crianças iam fluindo esta ordem ia sendo alterada. Este grupo foi capaz de com relativa facilidade estruturar uma narrativa simples com situação inicial, conflito e situação final, que foi sendo redigida e orientada pelas estagiárias. Ainda sobre esta fase da atividade é de ressaltar a importância desta pois *quando* [as crianças] *inventam uma história (...), estão a aprender que podem exprimir as suas ideias e que essas ideias podem ser registadas e lidas em voz alta* (Weikart, Hohmann & Banet, 1995, p.215).

Posteriormente, o grupo decidiu ilustrar a história que construiu, tendo sido dada a oportunidade de escolherem as partes da narrativa que queriam desenhar, bem como a forma como este registo seria feito. Para auxiliar cada criança o par pedagógico, através do diálogo, tentou desconstruir as ideias presentes no texto, para que compreendessem o que iam representar. Quando as ilustrações já estavam finalizadas foi escrito pelas estagiárias o texto correspondente à imagem. Nesta atividade houve a necessidade de dar um papel mais significativo a uma criança, que consistiu em copiar para o computador a história escrita à mão (esta criança tinha apresentado ao longo de algumas semanas desinteresse pelas atividades promovidas na sala, o que, com base no processo de observação realizado, poderia advir da simplicidade das atividades, para o nível de desenvolvimento em que esta se encontrava) (Cf. Anexo B-I, Fig. 32).

No dia seguinte, a díade sensibilizou o grupo para a necessidade de completar a narrativa com os elementos paratextuais (comumente evidenciado por estes nos livros), cujos elementos foram rapidamente identificados, por exemplo, a capa e a contracapa. Decorrente deste diálogo, algumas crianças disponibilizaram-se a realizar alguns desses elementos que foram a votação para se decidir qual seriam colocados no livro (Cf. Anexo B-I, Fig. 33). A estratégia de votação utilizada foi de colocar no quadro as diferentes opções, no qual cada criança assinalou com um símbolo a sua escolha. Para encontrar a capa vencedora, três crianças foram contar as votações de cada desenho, e no final o grupo anunciou qual era a vencedora (Cf. Anexo B-I, Fig. 34 e 35). Na sequência desta tarefa, seguiu-se a escolha do título da história o que revelou ser um verdadeiro desafio, pois o grupo não conseguia descobrir um título com o qual a maioria concordasse, por isso a díade deu várias propostas de formas iniciais de títulos, sendo esta a melhor estratégia para auxiliar o grupo.

Como nota final, esta atividade foi muito interessante para o grupo de crianças, pois tiveram a oportunidade desenvolver aprendizagens de forma ativa, através da tomada de decisões e a resolução de problemas. Devido as suas características potenciou a ZDP, ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, bem como do domínio da matemática. Nesta ordem de ideias, torna-se relevante referir que na parte da votação dos elementos paratextuais teria sido importante que a votação surgisse da necessidade do grupo de resolver o problema e não de uma

proposta do adulto. Um aspeto positivo a ressaltar foi o facto de as crianças mais velhas (com a ajuda do adulto) demonstrarem interesse em criar a história, após terem passado algumas semanas desta atividade, com estrutura e complexidade semelhante. Em tom de síntese, esta história construída pelo grupo sobre reciclagem, foi apresentada às duas salas do pré-escolar da EB1/JI da Vilarinha onde dramatizaram a história “Os amigos a reciclar”, cujos adereços foram construído com materiais reciclados em conjunto com as crianças. Assim sendo, para além de ensinarem e sensibilizarem outras crianças e adultos a reciclarem, demonstraram como se podem reutilizar estes materiais para, neste caso concreto, elaborarem elementos de uma peça de teatro.

Na quarta e última narrativa alusiva ao dia 14 de junho de 2012 (Cf. Anexo B-IV: c), a formanda desenvolveu uma atividade integrada e integradora de construção de conhecimento, com base na brochura do sentido de número e organização e tratamento de dados, tendo como objetivo a construção e o desenvolvimento do conceito de número, recorrendo às três áreas de conteúdos presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Esta atividade surgiu de um desafio em que a formanda conseguisse articular e abordar, ou seja, promover uma atividade que abordasse todas as áreas de conteúdos e alguns domínios. Para tal, o diálogo num dos seminários com a supervisora foi fundamental para que a mestranda compreendesse pistas de desenvolvimento da mesma. A este propósito, o livro “Uma História de Dedos” de Luísa Ducla Soares foi o mote para a atividade, que proporcionou às crianças o conhecimento dos nomes dos dedos da mão, aliado à noção de número. É ainda de referir que este livro permitiu abordar os números elementares, bem como o número cinco como referência, através de elementos do corpo da criança, fomentando o conhecimento do mesmo. A exploração dos elementos paratextuais e da história foi acompanhada por fantoches de dedo e pinturas, que permitiram que as personagens ganhassem vida na mão da formanda, que explorou este recurso de forma dinâmica, motivando o grupo para esta atividade (Cf. Anexo B-I, Fig. 36). Seguiu-se a exploração do material didático (este era constituído por representações de animais, ferramentas, alimentos e objetos do quotidiano, que a criança tinha de fazer corresponder a quantidade de representações com o numeral, também presente neste material) em que numa fase inicial a estagiária mostrou ao grupo as diversas representações, e estes tiveram de identificar tanto as imagens, como a funcionalidade do que estava reproduzido naquele material. Depois, foi distribuído um determinado número de objetos desse material, tendo em conta o conhecimento que cada criança já detinha, ou seja, esta tarefa teve complexidades diferentes, de modo a estimular o desenvolvimento de todas as crianças. Ocorreu, ainda, uma tentativa de no quadro branco formar-se um conjunto, no entanto as estratégias não foram as mais adequadas para que o grupo conseguisse desenvolver este registo. Neste sentido, a adaptação na ação passou por colocar uma

criança mais velha a demonstrar ao resto do grupo como é que ela raciocinava quando formava conjuntos e colocava em concordância a quantidade de elementos com o numeral que os representa. Mesmo assim, o grupo necessitava de um curto período de tempo para se acalmar, para tal, numa reflexão na ação, a formanda optou por pôr de parte as diferentes tarefas definidas e colocou uma música sobre os números que fez com que o grupo voltasse à calma, promovendo um ambiente sereno e tranquilo na sala, fulcral para o jogo que se seguiu, o jogo da rede dos peixes. Neste jogo, as crianças foram divididas em dois grupos: a rede dos peixes, na qual algumas crianças se encontravam de mãos dadas formando uma roda e tiveram de combinar um número ao qual a rede se fechava, prendendo dentro desta os peixes. As restantes crianças eram os peixes que tiveram de passar por debaixo das mãos das crianças, atravessando a rede, ganhou a única criança que não foi apanhada.

Apesar de ter sido uma atividade que proporcionou a construção de conhecimento de forma ativa e significativa, havia tarefas que deveriam ter algumas adaptações, para que se tornassem mais adequadas ao grupo. Será apenas salientada a adaptação que se revelou mais pertinente. Neste sentido na atividade realizada com o material didático, após a exploração desse material, as crianças deveriam ter sido divididos em dois grupos, pois permite a *um grupo de crianças experiente[ar] em conjunto os mesmos materiais[, e] dada a sua proximidade, as crianças têm imensas oportunidades para interagir e comunicar umas com as outras* (Weikart & Hohmann, 2011, p. 376). O que possibilitaria que houvesse na mesma *a interação entre [as] crianças [que se encontram] em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, [uma vez que] é facilitadora do desenvolvimento de aprendizagem* (Ministério da Educação, 1997, p.35). Deste modo, a organização em pequeno grupo potenciaria uma aprendizagem mais significativa, uma vez que cada criança estaria menos irrequieta, mais envolvida e concentrada. Outra sugestão passaria pela introdução de um dado colorido e de dimensões adequadas às crianças, que determinaria os conjuntos que estes teriam de formar, fomentando a identificação de cores e quantidades, relacionado com o número. Esta nova dinâmica facilitaria o registo dos diferentes conjuntos até cinco (podendo nas crianças que manifestassem interesse o fazer ir até quinze), cuja forma de representação era escolhida por cada criança. Dando, assim, oportunidade de *o pensamento representativo abr[ir] a porta à criança (...). A capacidade de formar símbolos mentais permite à criança em idade pré-escolar comunicas as suas percepções e experiências através de linguagem,(...) representação em papéis e música* (Weikart & Hohmann, 2011, p. 477).

Resta acrescentar que a narrativa colaborativa permitiu, assim, consciencializar a estagiária para adaptações que deveriam ter sido realizadas, como por exemplo estratégias mais

adequadas ao contexto e ao grupo, sendo estas propostas pela estagiária, pelo seu par pedagógico e pela educadora, o que proporciona o contacto com três olhares e perspetiva diferentes, que derivam da experiência e da cultura profissional de cada uma. Nesta ordem de ideias, a formanda foi desenvolvendo uma postura crítica, reflexiva e indagadora quanto aos desafios, processos e desempenho (Decreto-Lei n.º 43/2007), desta e do resto da equipa educativa. Neste sentido, estas narrativas demonstraram ser profícuas para a formação da mestranda, uma vez que esta respeitou as opiniões fornecidas pela equipa educativa e os comentários da sua supervisora, fundamentados na sua experiência e em pressupostos teóricos, integrando essas sugestões nas suas ações futuras. Como tal, estas proporcionaram um desenvolvimento significativo e positivo relativamente à *práxis*, levando a futura profissional a tornar-se igualmente crítica e objetiva nas narrativas individuais que elaborou sobre os momentos mais relevantes dos dias de estágio.

A este respeito, é de salientar que na primeira semana de estágio a narrativa individual, presente no diário de formação, foi realizada diariamente, este facto deveu-se à quantidade significativa de informação e apreciações do contexto, bem como quanto à descrição e reflexão sobre as características do grupo e da equipa educativa que foram tecidas. No entanto, a partir da segunda semana este cenário não se constatou, como tal a formanda optou por realizar narrativas semanais (Cf. Anexo A-I e Anexo B-III), no qual abordou a informação mais pertinente, quanto às atividades, nomeadamente, dificuldades sentidas por esta na ação, a evolução de algumas crianças, as adaptações realizadas na ação e outras sugestões de estratégias, organização do grupo, entre outros fatores, que estimulariam aprendizagens mais enriquecedoras e significativas. Foi crucial, neste processo, o *feedback* da supervisora institucional, com comentários ao longo das narrativas analisadas, que possibilitaram à estagiária compreender a forma como estava a redigir e fundamentar o seu diário formativo. Nesses *feedbacks*, a formanda evidenciou que havia informações que deveriam ser explicadas de forma mais profunda, e ter em atenção a utilização de alguns conceitos que não estavam corretamente mobilizados. Assim sendo, a estagiária teve estes aspetos em atenção nos outros documentos que elaborou, como é o caso dos guiões de observação, da narrativa colaborativa, e do presente relatório. O diário associado aos documentos anteriormente elencados, proporcionou à mestranda *avalia[r], numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo* (Decreto-Lei nº 241/2001, Art. 3º, Anexo 1, p. 5573).

Tendo em conta o processo de observação neste contexto, torna-se pertinente compreender como é que a informação recolhida foi utilizada em outras estratégias e instrumentos potenciadores da transformação da sua prática pedagógica.

Como já foi sublinhado, a observação é a base do planeamento da ação uma vez que parte dos interesses e necessidades evidenciados. Na planificação da semana letiva existe ainda outro tópico onde são mobilizados conhecimentos recolhidos através da observação, designadamente os resultados de aprendizagem evidenciados, que conduziram a díade a realizar avaliações sistemáticas das suas ações, tendo em conta a evolução dos processos individuais de cada criança (Cf. Anexo A-III e Anexo B-II). É, assim, necessário analisar a forma como o processo de planificação se desenvolveu e as aprendizagens que daí resultaram. Assim sendo, às quintas-feiras a tríade reunia-se para dialogar sobre as atividades que propunha para desenvolver na semana seguinte, enunciando as necessidades e interesses diagnosticados até aquele momento. É de salientar que a equipa educativa tentou sempre estabelecer uma continuidade educativa entre as atividades ao longo da semana, conciliando as atividades desenvolvidas na sala, com as realizadas com outros parceiros educativos, que faziam parte da rotina diária do grupo, tendo sempre em conta o caráter flexível que assume a planificação. Estas atividades sugeridas, com base nas necessidades e interesses das crianças, eram resultado da pesquisa autónoma realizada pelo par pedagógico, nas brochuras do Ministério da Educação, em livros eletrónicos disponíveis na internet e cedidos pela supervisora, em atividades observadas e realizadas na Iniciação à Prática Profissional III, uma unidade curricular da licenciatura em Educação Básica, e também das atividades que foram partilhadas, pelas mestrandas, pela docente e convidados, na unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar. Importa, ainda referir que estas atividades tinham, por base, a metodologia de projeto que *dá, às crianças, oportunidades para usarem as suas capacidades, visa as competências das crianças, realça as motivações intrínsecas e encoraja as crianças a definir o que fazer e a aceitá-las como peritos das suas necessidades*, tal como salienta Katz (1994, cit. por Maia, 2008, p.50).

Para além do referido, as atividades e objetivos definidos tiveram em conta as opções educativas e intenções pedagógicas presentes no PCG, bem como a sensibilização para a consciência ecológica. Os modelos curriculares assumem, assim, uma dimensão crucial na prática da formanda orientando e auxiliando durante o processo de planificação, e como tal também estão patentes no capítulo I, visto que são estes que *apoia[m], verdadeiramente a educadora, a criança e o grupo (...) é a ação da educadora, reflexiva sobre si própria, comunicativa com o modelo curricular que co-construiu, partilhada com os seus pares pedagógicos* (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.36), que lhe permite melhorar a sua práxis, reestruturando os objetivos e opções educativas que se demonstraram inadequadas ao grupo e ao contexto.

Após estas reuniões de planificação, a díade completava as ideias discutidas com a educadora, mais concretamente, na formulação dos objetivos, que durante a reunião estavam subjacentes quando a tríade abordava as necessidades e os interesses, estruturava as atividades, e preenchia cada um dos itens da estrutura da planificação fornecida pela supervisora. Para elaborar o objetivo o par pedagógico teve como suporte teórico essencialmente dois documentos, as metas de aprendizagem e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, sendo que os objetivos resultavam de uma compilação da informação presente em ambos. Esta foi uma dimensão da planificação no qual a mestranda sentiu dificuldade, uma vez que, por vezes, tornava-se complicado conseguir formular o objetivo para ter aquela finalidade, tendo em conta determinada área de conteúdo e a sua concordância com o diagnóstico (necessidades e interesses) e posteriormente com as atividades que potenciavam o desenvolvimento do mesmo (Cf. Anexo A-III). Este será ainda um aspeto que terá de ser trabalhado pela formanda, através da realização de planificações e do PCG, num futuro próximo.

Neste processo de planificação, o envolvimento das crianças no processo de planificação não foi o desejado, salvo casos pontuais em que a díade questionava o grupo acerca das atividades que pretendiam realizar na semana seguinte. Tal como foi referido no capítulo primeiro, isto teria sido essencial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que iria promover a autonomia e responsabilização das crianças relativamente às atividades desenvolvidas no contexto, essenciais para a promoção de um espírito crítico e reflexivo. Assim sendo, a criança assume um papel ainda mais ativo do que foi promovido, o que em articulação com outras atividades potenciará uma maior aprendizagem e mais enriquecedora.

O par pedagógico deparou-se com a necessidade constante de reestruturar na ação a planificação, devido a condicionantes que surgiam nas atividades com os parceiros educativos, como por exemplo, as condições climatéricas e problemas com o transporte. Neste sentido, houve reformulações que só foram possíveis devido ao carácter flexível da planificação. No início do estágio este foi um constrangimento, pois a díade ainda não tinha grande capacidade para manipular a planificação, no entanto com o tempo e a ação esta tornou-se uma potencialidade, sendo assim uma excelente forma de lidar com este tipo de imprevisto que surge constantemente no contexto. Esta capacidade de lidar com imprevisto e com o carácter flexível da planificação melhorou a ação da mestranda, uma vez que permitiu que esta desenvolvesse a capacidade de na ação criar atividades com intencionalidade educativa, com base nas necessidades do grupo em geral e ainda que na presença de uma dúvida ou até mesmo uma proposta diferente de atividade que a criança quisesse realizar, reestruturasse a atividade beneficiando desses momentos profícuos de aprendizagem para a criança e/ou grupo.

Como nota final, foi evidente pelos comentários tecidos pela supervisora ao longo das planificações semanais que ocorreu uma evolução no processo de planificação, e pelas reflexões conjuntas que o par pedagógico foi realizando, com base nas dificuldades que se foram atenuando e colmatando ao longo deste processo. Em conformidade com o que foi supramencionado, a formanda considera que teve uma evolução positiva neste processo, sendo capaz de com alguma destreza elaborar uma planificação, tendo em conta imprevistos, o diagnóstico das necessidades, a diferenciação pedagógica e outras dimensões implícitas neste processo. Neste sentido, para além de terem sido um ponto de referência para compreender a evolução das aprendizagens realizadas pela diáde no processo de planificação, os *feedbacks* constituíram-se, ainda, como uma importante ferramenta para melhorar esta competência, apresentando sempre um carácter construtivo e não destrutivo, visando assim a transformação da sua *práxis*.

Importa ainda referir nesta dimensão de estruturação de atividades que os guiões de pré-observação demonstraram ser um desafio para a mestranda, devido à profundidade de descrição e fundamentação que estes implicavam, bem como por ser uma estratégia nova de orientação das atividades avaliadas. Torna-se necessário analisar a importância desta estratégia para o desenvolvimento profissional, deste modo foi a partir da estruturação e registo das ideias, que as atividades começaram a obter um coesão e coerência, com a intencionalidade educativa predefinida pela estagiária e os objetivos preestabelecidos. Um tópico importante neste documento foi a síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica, visto que foi através desta que a estagiária tomou consciência da sua cultura profissional, compreendendo as opções educativas tomadas com base nos pressupostos teóricos e legais mobilizados (Cf. Anexo A- II). Assim sendo, realizando um balanço desta estratégia, o primeiro guião efetuado estava bem fundamentado e organizado, tendo sido realizado em conjunto com o par pedagógico, o que possibilitou através deste trabalho colaborativo uma complementaridade dos pontos positivos de cada uma das estagiárias, que resultou num bom instrumento orientador da ação (Cf. Anexo B-V: a). Os outros dois guiões foram elaborados apenas pela mestranda, no qual o primeiro foi melhor que o segundo, esta evolução pode ser justificada pelo facto de este último se remeter para uma atividade mais complexa, o que pode ter tornado a sua explicação um pouco confusa, mais concretamente, nos objetivos (Cf. Anexo A-II e Anexo B-V: c). Numa perspetiva de avaliação global desta estratégia, a formanda conseguiu desenvolver as competências inerentes à construção de um guião de observação, e tentou melhorar aspetos menos positivos com base nas observações realizadas pela supervisora, bem como da própria discente a partida da análise dos guiões já

elaborados, visando a melhoria de certos pormenores nesta estratégia (este processo de análise foi realizado em todas as estratégias e instrumentos elaborados, quer de forma individual, como colaborativa, sendo que este foi um importante facilitador e potenciador do desenvolvimento profissional da formanda).

Será aludido nesta fase, algumas atividades de articulação promovidas pela díade, que fomentaram o envolvimento da família, bem como a interação o grupo e a tríade da sala B.

Como o grupo apresentava dificuldades significativas ao nível da motricidade grossa e fina, bem como no cumprimento de regras, o par pedagógico considerou que o desenvolvimento de atividades de expressão motora poderia ser uma solução viável para atenuar esta necessidade, uma vez que este grupo não desenvolvia atividades de expressão motora, salvo raras exceções. Assim sendo, houve uma tentativa de integrá-las na rotina diária do grupo, tendo-se desenvolvido duas atividades ao nível desta expressão, sendo que as atividades escolhidas tinham, também, como intuito estimular o trabalho em equipa e o controlo motor.

No dia 29 de março, as crianças realizaram como atividade de ativação geral, o jogo do pica-gelo, no qual havia um criança que era o pica que tinha de apanhar os colegas, quando isto acontecia as crianças ficavam em estátua com as pernas afastadas, para se libertarem, as restantes crianças tinham de passar por debaixo das suas pernas. De seguida realizaram uma ativação específica efetuando exercícios de mobilização das articulações, que, em conjunto com a atividade anteriormente descrita, permitiram predispor o organismo para a prática. O último jogo realizado foi denominado de as sapatilhas, neste cada criança deslocou-se até ao arco, e voltou para a beira dos seus colegas passando a sua vez à criança que se encontrava no início da fila. Devido ao tempo que foi necessário despender para as atividades anteriores não foi possível realizar o último jogo planificado. Nesta atividade o grupo teve grande dificuldade em realizar cada uma das atividades, neste sentido a formanda considera que como primeira atividade deveria ter feito menos tarefas, proporcionando assim mais tempo de exercitação, e no momento de explicar as atividades a díade deveria ser sido mais concisa e objetiva, estas pequena adaptação poderia originar uma melhor compreensão das regras e dos jogos (Cf. Anexo A-IV e Anexo B-II: a). Neste sentido para conseguir gerir o entusiasmo da criança teria sido importante recorrer ao apito, ou a outros instrumentos que permitisse direcionar a atenção da criança para a estagiária. Outro aspeto menos positivo, foi que esta se dirigia com frequência apenas a uma criança para tentar ajudá-la a superar determinada dificuldade, sentida também por todo o grupo, assim sendo seria importante ter parado a atividade e ajudar todo o grupo com uma nova explicação desta. Estas dificuldades foram fulcrais para que a mestranda, na sua outra atividade de expressão motora prevendo algumas dificuldades, conseguisse utilizar estratégias adequadas.

Assim sendo, no dia 3 de maio foi estimulada outra atividade de expressão motora que se desenvolveu dentro da sala. Esta começou com o jogo das “caçadinhas”, no qual havia duas crianças a apanhar, quando estas apanhavam outra criança esta assumia o papel de caçador. Depois executaram uma tarefa de manipulação de uma com diferentes variáveis, desenvolvendo a noção de lateralidade. Após um razoável período de exercitação, as crianças realizaram o jogo intitulado de “vamos arrumar a casa”, assim sendo a sala foi transformada num campo dividido em duas partes, e as crianças foram divididos em quatro grupos, sendo que enquanto dois desses grupos realizavam a atividade, os outros assistiam ao jogo. Neste jogo cada grupo teve de enviar as bolas com a mão previamente colocadas em ambos os campos, para o campo adversário, ganhou a equipa que tinha menos bolas no seu campo. O vencedor era estabelecido após a contagem de cada grupo e confirmada pela estagiária (Cf. Anexo B-II: f, III: i). Nesta ordem de ideias, a mestranda constatou que o grupo já foi capaz de cumprir as regras e desenvolver as atividades até ao fim, no entanto houve detalhes que poderiam ser mais proficuos para o grupo, como por no exercício da manipulação da bola, utilizar o jogo do silêncio para que o grupo conseguisse ouvir as indicações dadas por uma das estagiárias, evitando assim algumas confusões que surgiram devido ao motivo enunciado. É ainda se salientar que organização da sala para atividade de “vamos arrumar a casa” não foi a mais adequada, pois as bolas iam para debaixo da mesa e outros espaços, o que dificultou a execução da atividade, para tal era necessário vedar os espaços circundantes impedindo que as bolas ficassem presas e escondidas pelas diferentes áreas da sala.

Importa ainda referir, quanto ao domínio da expressão motora que apesar de este ser muito importante para o grupo, devido à quantidade de atividades realizadas com os parceiros educativos e os imprevistos que surgiram nos três dias de estágio, a díade não conseguiu integrar este domínio na rotina do grupo, e esporadicamente realizava atividade neste domínio. Esta foi uma lacuna que o par pedagógico não conseguiu resolver e que apesar dos constrangimentos, deveriam ter encontrado uma solução, pois este problema poderá surgir no futuro e terão de delinear/traçar estratégias para intervirem. Desta forma, a estagiária julga que uma possibilidade de resolução passaria por numa das atividades do acolhimento desenvolver um exercício de expressão motora, que proporcionaria ao grupo uma certa evolução a este nível.

Relativamente às atividades de articulação será primeiramente descrita e analisada criticamente a atividade das profissões. Esta surgiu do interesse demonstrado ao longo das interações do grupo com a equipa educativa, tendo esta última percebido o desconhecimento que as crianças tinham relativamente a este tema. Deste modo, a educadora iniciou a atividade que possibilitaria ao grupo conhecer algumas profissões com os quais estes se deparam no seu

quotidiano com um pequeno diálogo, que deu mote ao jogo realizado sobre as profissões, sendo este conhecimento complementado com a leitura de livros alusivos a algumas profissões, como por exemplo, a de agricultor e professor. Numa fase posterior, as crianças desenharam a profissão que pretendiam seguir quando fossem mais velhas. Deste leque de possibilidade surgiram profissões como: ser princesa, Hulk, um super-herói – estas crianças, neste caso, ainda não compreenderam o conceito de uma profissão, no entanto a maioria do grupo já compreendeu e isso foi visível na identificação que realizaram da profissão que desenharam do qual são exemplo – construtor, padeiro, polícia e cabeleireira. Experimentando outra estratégia de abordagem deste tema, as profissões, o par pedagógico convidou as famílias das crianças a apresentarem ao grupo as suas profissões, desta forma dois familiares demonstraram-se disponíveis para partilhar com as crianças da sala A as suas vivências. O grupo pôde assim ficar a conhecer um pouco da profissão de bibliotecária e auxiliar de educação, bem como de enfermeira, sendo que nesta última profissão as crianças puderam ser enfermeiros por um dia (Cf. Anexo B-I, Fig. 37 e 38). Esta atividade espelha a importância que tem vindo a ser ressaltada ao longo deste relatório sobre o envolvimento da família no processo de aprendizagem da criança (Cf. Anexo B-III: p). Na perspetiva da formanda, os intervenientes, nesta atividade, recorreram a estratégias diversificadas, o que permitiu desenvolver atividades significativas, outro aspeto a salientar foi o facto de a atividade partir da escuta das crianças. A única mudança que esta integraria era de fazer um registo no início e no fim da atividade (uma vez que o grupo já tinha realizado o registo da sua profissão a meio da atividade), para através das representações que estes esboçam, compreender de forma mais evidente as aprendizagens que estes construíram e fortaleceram.

A última atividade a destacar ao nível da articulação com a família e, neste caso concreto, com outra sala do mesmo nível de educação, a sala B do Jardim de Infância da Rua de Angola, foi a do dia de África. Esta atividade despontou da curiosidade manifestada sobre a cultura de algumas crianças, do continente africano, que as atividades desenvolvidas no recreio estimularam o interesse dos seus colegas para com determinadas ações. Nesta ordem de ideias, como este interesse era mútuo em ambas as salas da educação pré-escolar, ambos os pares pedagógicos em colaboração desenvolveram esta atividade que foi de extrema importância, uma vez que o educador deve ter sempre em atenção que *não é possível “fazer crescer” pessoas sem alimentar as suas raízes. Não podemos guiá-las em direcção ao futuro sem valorizarmos o seu passado*, segundo Martin Luther King Jr. cit. por Weikart e Hohmann, 2011, p.112 (Cf. Anexo B-II: i, V: b).

Para introduzir este tema foi lido o livro de “A surpresa de Handa” de Eileen Browne, editora Caminho, a três vozes, acompanhada pela visualização de um vídeo animado que ilustrava os acontecimentos narrados. De seguida, realizou-se a exploração da história, colocando algumas questões como por exemplo: Que frutas levava Handa no cesto?; para auxiliar o pensamento de ambos os grupos as estagiárias valeram-se do livro e de imagens, de modo a estimular a sua memória. Após este momento, uma das estagiárias atraiu a atenção das crianças para objetos diferentes típicos do continente africano, que se encontravam em diversos espaços da sala, do qual é exemplo um tambor, uma escultura e pinturas em tecido. Para complementar este conhecimento promovido da cultura africana, algumas crianças deste continente ensinaram como é que as suas mães transportavam os bebés, desta todas as crianças experimentaram transportar desta forma os bonecos que tinham na sala, com a ajuda dos seus colegas e do adulto (Cf. Anexo B-I, Fig. 38, 39 e 40).

No início da tarde, foi proporcionada a visualização de um filme marroquino, dispensado por uma das mães, que ilustrava um pouco da cultura deste povo, nomeadamente um casamento marroquino. As crianças desde logo identificaram algumas particularidades, como por exemplo, as roupas, joias, pinturas realizadas nas mãos e as danças. De seguida, a mãe de uma das crianças, de origem marroquina, deu a oportunidade a ambos os grupos de contactarem com a cozinha marroquina, através da confeção de bolachas deste país. Enquanto as bolachas iam cozendo, as crianças puderam passar por diferentes estações, onde lhes fizeram tranças decoraram copos de iogurte alusivo ao continente africano e houve uma outra atividade paralela no qual se pretendia que as crianças elaborassem pulseiras através de tranças, no entanto estas não conseguiram fazer, nem com o auxílio das estagiárias e da educadora, o que levou estas últimas a efetuar as tranças. No final do dia, todas as crianças puderam desfrutar de um lanche marroquino (Cf. Anexo B-I, Fig. 41,42 e 43). Esta atividade foi bem estruturada e fomentou de forma ativa a construção e desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens. Em contrapartida na exploração das frutas a formanda poderia ter enriquecido este momento se tivesse levado as frutas para a sala e assim as crianças poderiam, por exemplo, cheirá-las e até mesmo prová-las, estimulando a utilização dos diferentes sentidos. É ainda de salientar, outra mudança que seria importante para tarefa da construção das pulseiras, que se limitasse o número de crianças a desenvolver esta atividade, por exemplo, uma por adulto, o que poderia através de um apoio individualizado ajudar a criança a compreender como se faz uma trança – em que primeiro só se utilizaria dois fios e depois, dependendo da evolução da criança, poder-se-ia realizar uma trança com três fios (Cf. Anexo B-II: 1).

Centrando-se agora na avaliação, é de referir que esta foi fulcral, tanto para o processo de aprendizagem das crianças, como da mestranda, uma vez que esteve presente em todos os momentos da ação, permitindo, desta forma, que esta reestruturasse as atividades e estratégias, com base na avaliação do processo individual de cada criança, realizado em conjunto com o par pedagógica. Neste sentido, as notas de campo, o diário de formação e as planificações revelaram ser importantes documentos de registo desta informação, sendo que com a confrontação da informação desses registos com os objetivos propostos ao longo das atividades, foi possível avaliar algumas competências, e conhecimentos desenvolvidos.

Para além do mencionado, a formanda teve em atenção as cem linguagens da criança, para avaliar o desenvolvimento de cada criança nas diferentes áreas de conteúdo e seus respetivos domínios, visto que nelas estão patentes as aprendizagens das mesmas. Um exemplo de como esta avaliação se relevou importante para a ação da formanda, bem como para o processo de aprendizagem, foi o caso de duas crianças da sala A, o P. e a E., que apresentam um nível de desenvolvimento maior que o do grupo em geral. Estas duas crianças tinham estagnado no seu processo de aprendizagem e estavam a apresentar um comportamento estranho nas atividades, estando desatentos e um deles nem se envolvia nestas, durante vários dias. Um dos motivos diagnosticado pela díade foi simplicidade que as atividades apresentavam para estes. A este propósito durante o processo de planificação todas as atividades tinham de permitir ao adulto variar a sua complexidade, tendo em conta os conhecimentos e competências já adquiridas pelas crianças, esta solução permitiu que estas crianças e outras da mesma faixa etária se envolvessem mais nas atividades (numa das crianças esta estratégia não resultou na sua plenitude, uma vez que havia outros problemas que influenciavam a sua atitude e predisposição para realizar as atividades), tal como já foi sublinhado neste capítulo na atividade de construção da história.

Numa fase posterior, apesar do registo da evolução das crianças, já descrito, foi necessário sintetizar toda a informação presente em todos estes instrumentos, utilizando critérios bem formulados, em todas as áreas de conteúdo e respetivos domínio, de forma igualitária entre todas as crianças, com base nas metas de aprendizagem. Com o preenchimento da grelha (Cf. Anexo B-VI), em conjunto com o seu par pedagógico, a formanda constatou que, especialmente as crianças mais novas ainda apresentavam dificuldades significativas em algumas áreas de conteúdo, assim sendo este documento será crucial para um próximo ano letivo, para que a educadora compreenda quais as necessidades que cada uma das crianças apresenta.

Neste processo assume relevância abordar a avaliação, quanto ao processo de formação da mestranda, sendo que esta *utiliz[ou] a avaliação, nas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade (...) da aprendizagem e da sua*

própria formação (Decreto-Lei n.º 240/2001, Art.4º, Anexo III, p.5571). Assim sendo, existiram para além dos documentos já mencionados para a avaliação do grupo, que foram também fundamentais para autoavaliação realizada por esta, ao nível da sua postura e da sua ação, duas avaliações, a reguladora e a final (Cf. Anexo B-VII: a, b). Nestes dois últimos instrumentos, a avaliação realizada foi, numa fase inicial, feita unicamente pela formanda, depois debatida e fundamentada com a educadora e a supervisora, em momentos distintos. Entre estas avaliações foi possível evidenciar algumas evoluções em todos os domínios que foram avaliados. Esta evolução só foi possível devido ao trabalho desenvolvido nas aulas da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, na qual a docente promoveu uma articulação entre os pressupostos teóricos e legais explorados e as dificuldades e exemplos de ações pedagógicas desenvolvidas, tanto pela educadora, como pelas mestrandas, e ainda os seminários (que proporcionaram o esclarecimento de dúvidas e o outros aspetos relevante para a ação da formanda). É de ressaltar nestas aulas, a visita de uma educadora que veio demonstrar o trabalho que desenvolvia com o seu grupo, esta tinha uma preferência pelo MEM, elucidando a turma do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre este modelo curricular. Esta aula foi decisiva para a mudança já mencionada do mapa de presenças, introduzir uma cor para cada dia da semana, pois ao ver o trabalho que se encontrava a desenvolver, as suas estratégias e os resultados que as crianças estavam a demonstrar, o par pedagógico considerou que seria uma mudança profícua para o grupo, tal como já foi sublinhado.

Outro agente facilitador da formação da estagiária foi o trabalho em díade, bem como com a educadora, na qual esta organização permitiu a partilha de opiniões e perspetivas, desenvolvendo um trabalho colaborativo, que enriqueceu e melhorou a formação da discente quer a nível profissional, como pessoal. Deste modo, *os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planejar estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias* (Weikart &Hohmann, 2011, p.129).

Pode assim, concluir-se, que apesar de ter sido um curto período de estágio, este foi bastante rico em vivências e aprendizagens para a formação como educadora de infância. Para tal, aliado ao que já foi descrito neste capítulo, o apoio e *feedbacks* disponibilizados pela supervisora constituíram um importante fator nesta formação, uma vez que a sua ação impulsionou a mestranda a querer enfrentar desafios mais complexos, que com base na sua experiência eram avaliados de forma objetiva e construtiva.

Reflexão final

A reflexão final do relatório de estágio de qualificação profissional será um reflexo de todos os agentes facilitadores e dos constrangimentos sentidos, que tiveram um papel decisivo no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da mestranda, enunciados ao longo do presente documento, bem como outras aprendizagens mais relevantes que, tal como o anteriormente referido, foram fruto da metodologia de investigação-ação. Assim sendo, serão referidos e refletidos os constrangimentos mais significativos, sendo que alguns destes se tornaram potencialidades.

Um primeiro constrangimento a ser aludido foi as saídas pedagógicas preestabelecidas. Numa fase inicial estas centravam-se na manhã de segunda-feira e no dia de quinta-feira, no entanto, devido a condicionantes que foram surgindo, estas passaram a ser desenvolvidas nas manhãs de quarta, quinta e sexta-feira, ou seja, todas as manhãs dos dias de estágio. Estas atividades desenvolvidas, muitas vezes, eram semelhantes entre si, o que não potenciava a construção de novos saberes e o desenvolvimento de novas aprendizagens. Neste sentido, e do ponto de vista da estagiária, teria sido mais profícuo se pudesse ter mais tempo para trabalhar com o grupo, bem como para experimentar outras estratégias e atividades. Esta mudança beneficiaria também o grupo, uma vez que poderiam ser desenvolvidas atividades que fossem ao encontro das suas necessidades, repercutindo-se positivamente na evolução evidenciada. Desta forma, o papel da equipa da sala foi *estabelece[r] uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdos, tendo em conta o que observa da evolução do grupo e do desenvolvimento da criança* (Ministério da Educação, 1997, p.50), o que não se comprovou nas atividades com os parceiros educativos.

Em contrapartida, é de salientar que as atividades de articulação com a EB1 da Fonte da Moura, nomeadamente na biblioteca, permitiram ao grupo explorar diferentes tipos de livros e texto, bem como desenvolver comportamentos de leitor. Para além disso, foi evidente o esforço de ambas as educadoras da instituição em fomentar a articulação com o 1º ciclo do ensino básico, para atenuar os receios já evidentes em algumas crianças na sua transição para este nível de ensino, bem como possibilitou, em complementaridade com as atividades desenvolvidas na sala, estimulação da compreensão da *relação existente entre a linguagem falada e a escrita e relacionar[em] o falar, o ouvir e o escrever com o processo da leitura começa[ndo] a ler naturalmente e a escrever por prazer, como forma de comunicarem* (Weikart, Hohmann & Banet, 1995, p. 215).

Um último constrangimento foi o facto de não haver uma partilha recíproca da experiência entre a tríade. Desta forma, é de reiterar que houve partilha entre a díade havendo em diversos momentos a oportunidade de observação de atividades desempenhadas por cada uma das estagiárias. No entanto, durante este estágio, para além das primeiras duas semanas de observação, não foi possível observar atividades desenvolvidas pela educadora, salvo uma exceção, a atividade da digitinta, que foi um momento bastante rico de aprendizagens, pois a formanda desconhecia por completo este material e as suas potencialidades (Cf. Anexo B-III: i). Por este motivo, a mestranda considera que esta partilha teria sido fulcral para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, pois mesmo no curto período de intervenção em diferentes contextos educativos promovidos ao longo da licenciatura em Educação Básica, não existiu oportunidade, tal como aconteceu neste estágio, para observar a ação dos educadores, diferentes estratégias que utilizam e atividades inovadoras que possam conhecer. Neste sentido é de salientar que no trabalho em equipa, tal como afirma Weikart, Hohmann e Banet (1995, p. 137),

quando o adulto tem mais experiência curricular ou entende o currículo mais prontamente do que os outros, tem por dever explicar aspectos específicos desse currículo e relacionar o que faz com as crianças com o guia curricula. Partilhando o seu pensamento com o resto da equipa, não só aumenta a sua própria compreensão do currículo, como também contribui para o crescimento e eficiência dos outros.

Em contrapartida, o trabalho desenvolvido com o par pedagógico foi crucial para o desenvolvimento de aprendizagens pela formanda, repercutindo-se positivamente na evolução evidenciada entre a avaliação reguladora e a final. Neste sentido, foi com o trabalho colaborativo em díade que consegui superar algumas dificuldades, através dos diálogos reflexivos, da partilha de perspetivas, bem como de experiências. Outra dimensão importante foi o apoio que esta organização proporcionou nos momentos mais difíceis, dos quais são exemplo os constrangimentos, que só foi possível ultrapassar devido ao trabalho desenvolvido em conjunto pela díade.

A partir do exposto torna-se igualmente importante salientar outros aspetos que possibilitaram a maturação profissional da mestranda dos quais são exemplo, a organização do ambiente educativo, certos comportamentos das crianças, e ainda o facto de o grupo ser heterogéneo.

A este propósito, é essencial, numa primeira etapa, abordar a organização do ambiente educativo. No que concerne à organização do espaço, este revelou-se um desafio que, pelo trabalho da díade num estreito processo de colaboração com a orientadora cooperante, foi superado. Como já mencionado, a sala A apresentava uma dimensão reduzida e, conciliado com um inadequado aproveitamento do espaço, influenciava negativamente a aprendizagem das

crianças. Este pensamento levou o par pedagógico a efetuar diversas propostas de possíveis alterações da sala até conseguir encontrar uma solução viável (que permitisse que a criança acesse aos diferentes espaços autonomamente e no qual fosse possível haver uma zona relativamente ampla onde se pudessem reunir em grande grupo e do qual o grupo usufruísse durante as atividades.). Esta é uma realidade com a qual muitos educadores se deparam (uma sala com espaço limitado), e têm de olhar para este não como um constrangimento, mas sim como uma possibilidade de desenvolver as suas competências tornando aquele espaço potenciador de aprendizagens, tendo em conta as *intenções educativas e (...) [a] dinâmica de grupo* que pretende fomentar (Ministério da Educação, 1997, p. 37). Em jeito de conclusão, a formanda considera que conseguiu desenvolver esta competência, fundamental no perfil do educador, proporcionando ao grupo da sala A *experiências educativas integradas* (Decreto-Lei n.º 241/2001, Art. 3.º, Anexo 1, p.5573).

A gestão das interações do grupo e, também, de conflitos que surgiam entre as crianças, revelou-se potenciadora do crescimento e desenvolvimento da formanda enquanto futura profissional de educação. Neste sentido, é importante mencionar que, por vezes, torna-se mais fácil para o adulto ignorar ou colocar a criança fora da sala sem compreender a razão por detrás daquele comportamento. Assim sendo, a solução passou, numa fase inicial, por conhecer o motivo daquele comportamento e realizar “acordos”, através da negociação *que permite (...) [à criança] (...), constituir-se em parte activa da distribuição de poder na (...) [sala]* (Rutherford & Lopes, 1994, p.77). No entanto, durante o estágio houve momentos no qual a negociação não foi a suficiente e como tal a mestrande teve de colocar a criança a “pensar”, ou seja, afastar a criança do grupo para que pudesse refletir sobre os seus atos e após algum tempo e de um diálogo com a estagiária no qual este compreendia o que tinha feito, voltaria a integrar o grupo (Cf. Anexo IV-tipo A).

Em tom de síntese, quer a nova organização do espaço, como a resolução de conflitos sentidos, permitiu que o grupo desenvolvesse a sua autonomia, que explorasse e contactasse com outros materiais da sala, bem como potenciou a interação criança-criança na sua plenitude, sendo notável a evolução observada desde o início do estágio até ao término deste.

Importa mencionar que como o grupo era heterogéneo exigiu que a formanda desenvolvesse uma prática sustentada na diferenciação pedagógica, recorrendo a estratégias diversificadas e a uma complexidade distinta de abordagem do conhecimento, do qual é exemplo a situação explanada do P. e da E. (um aspeto melhorado pela mestrande na avaliação final). Deste modo, as diferentes necessidades e interesses observados neste grupo permitiram que a mestrande em conjunto com a equipa educativa, encontrasse uma forma de dar uma resposta

equitativa. Assim sendo, o facto de o grupo ser heterogéneo foi um agente facilitador do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças que integram o grupo, representando, por vezes, uma dificuldade significativa para a ação dos adultos presentes na sala, que tiveram de aprender a trabalhar em parceria com diferentes atores do processo educativo que, conseqüentemente, tinham diferentes pontos de vista de encarar a prática pedagógica mas um objetivo comum: o desenvolvimento integral e integrado da criança, pela construção do conhecimento através de experiências de aprendizagens significativas.

Resta acrescentar que a formanda desenvolveu a sua prática profissional *a partir das necessidades e realizações que se consciencializ[ou], mediante a análise problematizada da sua ação pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais* (Decreto-Lei n.º 240/2001, Art. 4.º, Anexo V, p.5571). Neste sentido, as competências definidas para serem desenvolvidas no decorrer desta unidade são essenciais para a formação de um bom profissional de educação e desta forma a estagiária considera que foi capaz de desenvolver nas diferentes componentes que constituíram a sua aprendizagem, adquirindo a maioria das competências definidas. Nesta ordem de ideias, a formanda tornou-se mais crítica relativamente ao que observa e à sua ação, perspetivando a melhoria da sua *práxis*. É ainda de salientar que esta teve um desenvolvimento positivo e significativo a nível das diferentes etapas do processo educativo, bem como dos instrumentos e estratégias fundamentais para a sua ação, sustentando-se em todas essas etapas nos pressupostos teóricos e legais desenvolvidos nas aulas teórico práticas desta unidade curricular, bem como da pesquisa autónoma efetuada pela mestranda. No entanto, apesar desta evolução a formanda necessita, ainda, de melhorar ao nível da formulação dos objetivos, e da diversificação das estratégias. Neste sentido, a reunião de avaliação reguladora e a final foram fundamentais para que a estagiária compreendesse a sua evolução, através do ponto de vista de outros atores importantes na sua formação como é o caso da supervisora e da educadora. Ainda sobre este tópico, no domínio da observação que sustentou a ação da mestranda foi evidente um maior conhecimento do contexto e do meio através do processo de observação, bem como uma melhor adequação das atitudes, no que se refere aos procedimentos da observação. No processo de planificação a estagiária evoluiu na articulação entre objetivos, estratégias e na avaliação, e na integração de imprevistos nesta. É ainda de referir o desenvolvimento de atividades, estando mais presente após a avaliação reguladora, na qual se valorizaram e promoveram respeito pela diversidade cultura, prática que deve ser basilar do educador, tal como referenciado do Decreto-lei n.º 241/2001. A evolução esteve também patente na *estimula[ção] [d]a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de*

problemas (Decreto-lei n.º 241, Art. 1.º, Anexo 1, p.5573) . Esta evolução descrita e aludida, ao longo deste relatório, só foi possível através do desenvolvimento da capacidade de reflexão ao longo dos quatro meses de estágio, sendo que neste período, na avaliação final a formanda revelou, maior saber do currículo e outros pressupostos teóricos e legais. Em jeito de conclusão, é de referir que a discente deveria ter desenvolvido atividades que valorizassem a instituição educativa como pólo de desenvolvimento e melhorar a sua comunicação verbal e não-verbal de modo a espelhar claramente o seu saber pedagógico. Para que seja possível o desenvolvimento destas competências é necessário compreender que a educação ocorre ao longo da vida, neste sentido o profissional de educação *deve ter formação permanente, com acompanhamento pedagógico, com reuniões [frequentes] (...). Encontros para discutir a prática, para fundamentar com a teoria.* [Assim sendo, o educador] *tem que ser escutado, visto, reconhecido como peça fundamental na educação,* tal como afirma Madalena Freire (Rede de Educação Cidadã, s.d). Visto que esta profissão implica um desafio constante e a necessidade de inovar, respondendo as solicitações das crianças, tendo por base uma formação contínua de saberes.

Referências Bibliográficas

- Cardona, M. J. (1999). *O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância* (Vol. 10, nº1). Pro-Posições.
- Cardoso, C., Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil. Linguagem Plástica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Castro, J.P., Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, C.P.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M.J.; Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas* (Vol. XIII, nº2, pp.455-479). Portugal: Universidade do Minho.
- Diogo, F., *Desenvolvimento Curricular – manual para a formação de professores da República de Angola* (Capítulo III). s/l: s/e.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. F, (2006). *Projecto SER MAIS Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Universidade do Porto
- Formosinho, D. (2007).” Modelos Curriculares na educação básica – um referencial de qualidade na diversidade”. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (3.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Guedes, F. (Dir.) (2004). *A enciclopédia* (Vol. VII). Lisboa: Editorial Verbo.
- Lino, D. (2007). “O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia”. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (3.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática no Jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (3.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A.B., Salvador, A., Trés, E.K., Fernandes, M.G. (1999). *A Reflexão na Prática Docente*. Brasil: Faculdade Capixaba de Nova Venécia
- Oliveira, I., Serrazina, L. (2002). “A reflexão e o professor como investigador”. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projecto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares*

- para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (3.^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (3.^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para ensinar: Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a avaliação de professores.
- Resendes, L., Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola pode Esperar*. Cadernos CRIAP, nº 37. Porto: Edições ASA.
- Ribeiro, D. & Moreira, M.A. (2007). “Onde acaba o Eu e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional”. In Bizarro, R. (org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp.43-47). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2011). “Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade”. In Moreira, A. (org.) *Narrativas Dialogadas na Investigação, Formação e Supervisão de Professores* (Vol. 1). Mangualde: Edições Pegado.
- Ribeiro, J.P. (2007) *Área de Projecto e Contextualização Curricular: potencialidades e constrangimentos*. Porto: Universidade Portucalense
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA .
- Rutherford, R., Lopes, J. (1994). *Problemas de comportamentos na sala de aula –identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora
- Serra, C.M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto : Porto Editora
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino dos alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Vieira, F., Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente – para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a avaliação de professores.
- Weikart, D.P., Hohmann, M. (2011). *Educar a criança* (6ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weikart, D.P., Hohmann, M., Banet, B. (1995). *A criança em acção* (4ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação consultada e outros documentos

- Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira (2008) *Projecto Curricular de Agrupamento do Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira*. Retirado a 20 de maio de 2012, Disponível em: <http://www.eb23-aldoar.rcts.pt/ProjCurricular.pdf>.
- Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira (2009) *Projecto Educativo «Envolver»*. Retirado a 12 de maio de 2012, Disponível em: <http://www.eb23-aldoar.rcts.pt/projeducativo.htm>.
- Câmara Municipal do Porto. (s.d.). *Parque Escolar do Município do Porto Caracterização Física e Funcional*. Retirado a 6 de maio de 2012, Disponível em :http://www.cm-porto.pt/users/0/56/JI_M_2d994476a6455bd9cb68f1f77f25f958.pdf.
- Censos (2011) *Publicações*. Retirado a 4 de março de 2012 de: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização*. Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento curricular.
- Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento curricular.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1ªSérie – N.º 201.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (2001). *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República, 1ªSérie – N.º 201.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (2007) *Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Básico e Secundário*. Diário da República, 1ªSérie – N.º 38.

- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril (2008). *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República, 1ª Série – N.º79
- Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento curricular.
- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro (1997.) *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, 1ª Série – N.º34.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar- Introdução*. Consultado a 10 de maio de 2012, Disponível em: <<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>>.
- Niza, S. (s.d.) *Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A Formação no Movimento da Escola Moderna*. Retirado a 12 de maio de 2012, Disponível em: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=22&ved=0CFUQFjABOBQ&url=http%3A%2F%2Fmemacores.files.wordpress.com%2F2007%2F04%2Fcontextoscooperativosaprendizagemprofissional1.doc&ei=NAnBT6yyGqGs0QWR70nACg&usq=AFQjCNHPnpGY-HvzJ_uuz1Fa7g1RMMwehA.
- Rede de Educação Cidadã (s.d.). *Fórum*. Retirado a 15 de julho de 2012, Disponível em: http://www.recid.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=938&Itemid=2
- Soares, F. (2008). *A criança numa concepção interacionista de aprendizagem*. Retirado a 10 de junho de 2012, Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/interacionista.asp>.
- Vasconcelos, T. (coord.); Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M. J.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Mel, N.; Rodrigues, P. F.; Mil-Homens, P.; Fernandes, S. R.; Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Retirado a 28 de fevereiro de 2012 de: <http://www.dgide.min-edu.pt/educacao/infancia/index.php?s=directorio&pid=17>.

ANEXOS

ANEXO TIPO A