

Cátia Sofia Neto Meireles

**Relatório de Estágio de Qualificação
Profissional (Fase Intercalar do
Estágio)**

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

junho 2013

Cátia Sofia Neto Meireles

Relatório de Estágio de Qualificação Profissional (Fase Intercalar do Estágio)

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Orientação

Prof.^a Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Mestre Manuel Fernando Gonçalves Neiva

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

junho 2013

ÍNDICE

LISTA DE ANEXOS	II
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL	5
1.1 A importância da educação Pré-Escolar: concepções legais e teóricas, modelos Curriculares e metodologias que a sustentam	5
1.2 A Investigação- Ação	17
CAPÍTULO 2. CARATERIZAÇÃO GERAL DO CONTEXTO DE ESTÁGIO	19
CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO.	27
REFLEXÃO FINAL	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A

Anexo I – Organigrama do Infantário Monfortinhos de

Real Anexo II – Grelha de registos de observações

Anexo III – Exemplo de planificação (semana 4 a 8 de março)

Anexo IV – Exemplo de planificação (semana 20 a 24 de

maio) Anexo V- Exemplo de planificação (semana 27 a 31 de

maio) Anexo VI – Guião de pré-observação

Anexo VII – Lista de figuras

Figura 1. Aprendizagem da música indígena

Figura 2. Dança indígena

Figura 3. Aprender a reciclar

Figura 4. Jogo de Estafetas “Vamos reciclar”

Figura 5. Visualização dos tecidos típicos de

Angola Figura 6. Confeção dos panos de Angola

Figura 7. Exploração dos materiais vulcânicos

Figura 8. Concretização da experiência “Vamos descobrir as areias”

Figura 9. Concretização da experiência “A pedra mágica”

Figura 10. Registo Gráfico da experiência “A pedra mágica”

Anexo VIII – Grelha de avaliação de grupo

Anexo IX – Circular enviada para os encarregados de educação, no âmbito do projeto de recolha de bens.

Anexo X – Narrativa individual

Anexo XI – Narrativa colaborativa

Anexo XII – Grelha de avaliação intermédia sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

Anexo XIII - Grelha de avaliação final sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

ANEXOS TIPO B

Anexo I – Diário individual de formação

Anexo II – Planificações semanais Anexo

III – Guiões de pré-observação Anexo IV

– Narrativas colaborativas Anexo V –

Registos fotográficos

Anexo VI – PCG concebido pela díade de formação 2012-

2013 Anexo VII – Projeto Educativo 2012-2015

RESUMO

A realização do presente Relatório de Estágio de Qualificação Profissional, foi proposta no âmbito da unidade curricular de Supervisão Pedagógica na Educação Pré-Escolar. O foco desta unidade curricular consiste em promover a construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar, pelo compromisso e responsabilização progressiva da ação docente.

Neste documento de carácter teórico e reflexivo pretende-se explicar e dar a conhecer todas as experiências vivenciadas, com um grupo de crianças, no Infantário Monfortinho de Real, durante quatro meses, completando um total de 210 horas de contacto.

Sendo a Educação Pré-Escolar a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, torna-se fundamental que o educador de infância tome consciência da influência que a sua prática pedagógica exerce no desenvolvimento equilibrado das crianças. Deste modo, deve observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular para planificar as intervenções pedagógicas, adequando-as aos interesses e necessidades despoletados pelo grupo de crianças, com o qual desenvolve a sua ação. Estas são as etapas fundamentais do processo educativo e estão intrínsecas à investigação-ação que também deve ser a base da prática de um educador. É pela reflexão crítica e sistemática da sua ação que a compreende e a pode modificar de acordo com os resultados obtidos.

Tendo por base os pressupostos teóricos e legais, bem como o trabalho desenvolvido é possível referir que no contacto com a prática, foram contributos importantes para o desenvolvimento profissional e pessoal da formanda. É de igual modo relevante salientar o desenvolvimento das crianças no decurso de intervenção da díade, nas diferentes áreas e domínios de conteúdo.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Prática Pedagógica, Etapas do Processo Educativo, Investigação-Ação.

ABSTRACT

The realization of the present Internship Report for Professional Qualification was offered under the curricular unit of Pedagogical Supervision in Preschool Education. This curricular unit is focused in promoting the construction of professional knowledge for Preschool Education, for the commitment and responsibility of progressive teaching action.

In this document of theoretical and reflexive nature is intended to explain and make known all of the experiences lived with a group of children, in Monfortinhos de Real Kindergarten, for four months, for a total of 210 hours of contact.

Being Preschool Education the first stage of basic education in a life long process of education, it becomes crucial that the preschool teachers are aware of the influence that their practice has in the balanced development of children. Therefore, they shall observe, plan, act, evaluate, communicate and coordinate to plan pedagogical interventions, adapting them to the needs and interests triggered by the group of children, which develops its action. This are the key stages of the education process and are intrinsic to action research which should also be the basis of the practice of an educator. Is through critical and systematic reflection of their actions that they can understand and change according to the results obtained.

Based upon the theoretical presuppositions and legal, as well as the work done it is possible to mention that the contact with the practice were valuable input to the professional and personal development of the trainee. It is equally important to highlight the development of children during the intervention of the dyad, in different areas and content domains.

Key words: Preschool Education, Pedagogical Practice, Stages of the educational process, Research-Action.

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB (1.º Ciclo do Ensino Básico) e do estágio desenvolvido ao longo deste semestre em contexto Pré-Escolar no Infantário Monfortinhos de Real, foi proposta a realização do presente Relatório de Estágio de Qualificação Profissional. Este foi desenvolvido em díade de formação, compreendendo o período de 20 de março a 14 de junho, prefazendo um total de 210 horas, de quarta a sexta-feira.

A UC tem como intenção formativa promover a construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar, pelo compromisso e responsabilização progressiva da ação docente. Assim, no final da formação, pretende-se que a estudante tenha desenvolvido as competências de, mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso, na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares de Grupo, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos, que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem; saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa; co construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada

e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ficha Curricular da UC de Prática Pedagógica Supervisionada).

A elaboração deste documento, tem em vista uma fundamentação contextualizada do processo de formação da estudante, ao longo do percurso académico, assim como no decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada. Consiste num momento reflexivo sobre a evolução do desempenho pessoal e profissional da formanda, recorrendo aos saberes adquiridos na teoria e aplicados na prática.

No que concerne à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em quatro partes. O primeiro capítulo referente ao enquadramento teórico e conceptual, está relacionado com as principais fontes a que se recorreu para a conceção de um quadro teórico, representando as linhas orientadoras que fundamentaram todo o trabalho realizado, nomeadamente a importância das etapas do processo educativo e de alguns dos modelos curriculares que sustentaram algumas opções educativas. No segundo capítulo é exposta a caracterização da instituição de estágio, sendo apresentados os espaços, os recursos materiais, as interações entre outros aspetos relevantes para a compreensão do ambiente educativo. Já no terceiro capítulo é apresentada uma descrição e análise, segundo os pressupostos teóricos, das atividades desenvolvidas, assim como dos resultados obtidos. Relativamente à última parte do documento, consiste na reflexão de todo o processo de prática pedagógica, elencando quais os contributos para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da formanda, enquanto futura educadora de infância.

São ainda apresentadas todas as referências bibliográficas que foram sendo utilizadas, fruto da pesquisa autónoma e orientada pelos docentes, que servem para sustentar o trabalho desenvolvido e a capacidade de reflexão crítica. Assim como os anexos que visam ilustrar algumas das situações descritas no documento. Estando divididos em duas partes são apresentados

os anexos tipo A que correspondem aos anexos impressos e os anexos tipo B que comportam os anexos digitalizados.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL

Neste capítulo será exposto as concepções teóricas e legais subjacentes à Educação Pré-Escolar, em Portugal, definindo qual o papel do educador e a importância desta primeira etapa educacional para o desenvolvimento integral da criança. Serão também referenciados os modelos curriculares que integraram o processo interventivo, assim como as metodologias que permitem colocar em prática esses modelos, nomeadamente a metodologia de projeto. Ainda neste capítulo será apresentada a Investigação-Ação que intrinsecamente deve mobilizar todo o processo de formação e *práxis* de um educador, na medida em que um educador deve assumir uma atitude reflexiva sobre a sua *práxis*, considerando o seu aperfeiçoamento.

1.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: CONCEPÇÕES LEGAIS E TEÓRICAS, MODELOS CURRICULARES E METODOLOGIAS QUE A SUSTENTAM

A Educação Pré-Escolar, em Portugal, embora já tenha documentos legais e orientadores para o seu funcionamento, ainda é caracterizada como uma escola cuja frequência não é obrigatória, uma vez que é reconhecido, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que “à família cabe um papel essencial no processo de educação pré-escolar” (Lei nº 46/86 de 14 de outubro, secção I, artigo 5º). No entanto, existem redes públicas e privadas de Educação Pré-Escolar que se destinam “às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (*ibidem*).

De acordo com a Lei- Quadro da Educação Pré-Escolar, a Educação Pré-Escolar 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 se deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 2º).

Atendendo à afirmação supracitada, torna-se crucial que ao longo desta etapa se criem condições necessárias para que as crianças aprendam a aprender, na medida em que “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida (...)” (M.E./D.E.B., 1997, p. 17).

Neste sentido, o educador deve promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural, contribuir para a igualdade de oportunidades; desenvolver a expressão e comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de anomalias no desenvolvimento, encaminhar a criança para um correto acompanhamento; incentivar a participação das famílias e a colaboração com a comunidade (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro).

Por forma a orientar o educador, nas suas intervenções educativas, o Ministério da Educação elaborou um conjunto de documentos legais, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (OCEPE), as Metas de Aprendizagem e as Brochuras.

Relativamente às OCEPE, que “não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (M.E./D.E.B., 1997, p.13), constituem apenas uma panóplia de orientações para apoiar o educador nas suas práticas

pedagógicas. Por sua vez, as Metas de Aprendizagem direcionam-se para a previsão de aprendizagens que cada criança deve atingir, no final da Educação Pré-Escolar, em cada área e domínios de conteúdo, servindo posteriormente para a avaliação fomativa de cada criança. Por último, as Brochuras, que também surgem como guias orientadores das práticas de um educador, apresentam um conjunto de tarefas/atividades que podem ser desenvolvidas nas diferentes áreas e domínios de conteúdo.

Ainda no âmbito de documentação legal orientadora para o educador, é importante apontar a existência dos Projetos Educativos e dos Projetos Curriculares de Grupo.

O Projeto Educativo (PE), de acordo com o Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro, traduz-se “na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares” (artigo 2º).

Este projeto

consagra a orientação educativa da escola e é elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto-Lei n.º 115/98 de 4 de maio).

É um instrumento ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma clara intencionalidade (Roldão, 2003). É ele que cria a matriz de suporte que vai ser concretizada no Projeto Curricular de Grupo (PCG).

Quanto ao PCG, é elaborado a partir das decisões tomadas no PE, para delinear qual o modo mais adequado de o concretizar nas condições reais, ou seja, em função das características específicas das crianças, de cada sala de atividades. Este projeto deve responder a questões como: o quê, como e quando ensinar neste grupo; o quê, como e quando avaliar neste grupo? (Carvalho & Diogo, 2001).

Ao terem como referência as crianças reais a que se destinam e visando produzir aprendizagens significativas para essas mesmas crianças, os projetos curriculares “devem ser construídos no sentido de proporcionarem uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar e integrada de saberes” (Leite et al., 2001, p. 16-17). Como a Educação Pré-Escolar valoriza a preparação das crianças para a inserção na comunidade à qual pertencem, no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, capítulo IV, alínea c), está promulgado que o educador deve integrar “no projeto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa”.

Corroborando o que tem vindo a ser explanado, cabe ao educador estruturar a sua ação educativa, sendo fundamental definir a intencionalidade do processo educativo que passa por várias etapas: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular. É de ressaltar que estas etapas não se sucedem de modo estandardizado, mas sim interligando-se umas com as outras.

A observação “(...) 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” (Trindade, 2007, p. 30). Deste modo, o educador deve centrar-se numa observação focalizada, sistemática e contínua, baseada em pressupostos teóricos que a sustentam. Uma vez que, o processo de observação permite caracterizar um contexto educativo, “a identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas intervenções permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados” (Estrela, 1994, p.128).

O educador deve ter como focos de observação cada criança e o grupo, com a intencionalidade de conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades adequando posteriormente o processo educativo às evidências resultantes dessa observação (M.E./D.E.B., 1997). Esta primeira etapa constitui o fundamento da diferenciação pedagógica, pois partindo do conhecimento sobre o que cada criança já sabe, pode-se alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades (*ibidem*).

Nesta etapa é também importante utilizar diversas formas de registo

suscetíveis de identificarem quer as forças quer as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritárias, atendendo aos processos de implicação e de bem-estar experienciados pelas crianças, permitindo a monitorização dos progressos e fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente (Portugal & Laevers, 2010, p. 10-11).

Tal como referido nas OCEPE, a observação para além do já apresentado, torna-se trivial como base de planeamento e avaliação.

O planeamento deve ser encarado como uma “previsão da acção pedagógico-didáctica a desenvolver” (Diogo, 2010, p.1), sendo que o educador deverá “criar oportunidades, activar situações que façam aprender os educandos” (Roldão, 2009, p.12). Para além do referido e ainda relativo ao planeamento, o educador tem o dever de proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento e de refletir sobre as suas intenções educativas, bem como as formas de as adequar ao grupo (M.E./D.E.B., 1997). Em concordância com o referido, o planeamento deverá incorporar as diferentes áreas de conteúdo, bem como a sua articulação, já que é através da planificação que o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, as atividades e os projetos curriculares que levam à construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

No momento seguinte do planear que diz respeito à concretização das intenções educativas, o educador deve tirar partido das situações imprevistas, refletindo na ação sobre a forma como as pode integrar no momento ou *a posteriori*, o que implica a reflexão sobre a ação.

A avaliação do processo e dos efeitos pressupõe a tomada de consciência da ação para adequar as intenções educativas às necessidades das crianças e do grupo, sendo por isso o alicerce do planeamento (M.E./D.E.B., 1997).

No âmbito da educação pré-escolar a avaliação assume um papel formativo, importando não os resultados quantitativos mas sim o processo de evolução qualitativo. Deste modo, a avaliação “deverá ser entendida como um

procedimento realizado para otimizar o processo educativo, um procedimento que atribui importância não apenas aos produtos mas também aos processos de ensino e aprendizagem” (Parente, 2002, p.168).

No que concerne à articulação, esta resulta de um trabalho cooperativo de equipa que pode exceder o campo da Educação Pré-Escolar, já que o educador tem o papel de promover a continuidade educativa, que é marcado pela entrada para a Educação Pré-Escolar e a transição para o primeiro ciclo do ensino básico. Mais, ainda, o educador tem a função de propiciar condições para existir uma colaboração e articulação com os intervenientes do primeiro ciclo do ensino básico, tendo em vista facilitar a transição da primeira etapa educativa para a seguinte.

Associada a todo este processo cíclico de ação pedagógica encontra-se a reflexão. Para Oliveira e Serrazina, 2002, a reflexão “surge como um modo possível dos profissionais de educação interrogarem as suas práticas de ensino” (p.1), consistindo, assim, num poder catalisador que ajuda a melhorar a prática educativa. O educador deve sustentar as suas intervenções, desde a observação até ao momento da planificação, sobre uma prática reflexiva pois é esta que contribuirá para o aperfeiçoamento das suas ações.

A reflexão é assim transversal a todo o processo educativo e, por tal, deve ocorrer antes, durante e sobre a ação, acerca da forma como adequa a sua prática às necessidades das crianças, “sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (M.E./D.E.B., 1997, p.93). De acordo com Shön (1987), a reflexão antes da ação é aquela que permite prever os acontecimentos e um planeamento do mesmo, que se reflete, por exemplo, na planificação. A reflexão que acontece durante a ação ocorre durante a prática, na medida em que o educador vai adequar a sua prática às propostas das crianças, dando lugar às suas opiniões e respondendo às situações imprevistas. Aquela que acontece depois da ação, permite que o educador possa reconstruir retrospectivamente a sua ação e tentar analisá-la à luz dos resultados obtidos, tomando consciência do processo e feitos desse processo. Posto isto, é a reflexão que vai permitir ao educador repensar e rever os acontecimentos e as práticas (Oliveira & Serrazina,

2002), ajudando-o a “determinar acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir soluções” (Alarcão, 1996, p.17).

O processo de reflexão e avaliação deve ser realizado no âmbito de um trabalho colaborativo da equipa educativa. Ou seja, um educador não é um agente educativo que atua em favor de *per si*, pelo contrário a intervenção pedagógica é delineada intencionalmente em *prole* das crianças. Para enriquecer o conhecimento que adquire do grupo é *trivial* que estabeleça uma estreita ligação e partilha com os outros adultos responsáveis pela educação das crianças, como os encarregados de educação e a equipa educativa. Trabalhar em equipa, segundo Perrenoud (2000) “é uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional”(s.p.). A cooperação deve ser encarada como “um meio de auto-formação com benefícios para a educação da criança, bem como a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança” (M.E./D.E.B., 1997, p. 27).

No decorrer da ação pedagógica, o educador, para além dos processos referidos, deve recorrer a outras estratégias de formação que se mostram como uma mais-valia para tornar a sua ação mais corente e profícua. Essas estratégias estão relacionadas com os diários de formação, as narrativas individuais e colaborativas, as notas de campo aquando a observação, os guiões de observação, as grelhas de avaliação.

Os diários de formação, para Miguel Zabalza (2004), são documentos em que os professores anotam as suas impressões sobre o que vai acontecendo no quotidiano da sala de atividades e possuem um caráter narrativo (acontecimentos da ação) e reflexivo (dilemas e inferências sobre a ação). Uma vez que são estratégias de análise do pensamento do educador devem, sobretudo, apresentar um encadeamento histórico e longitudinal da narração.

As narrativas individuais e colaborativas espelham-se como um discurso escrito que pretende expor os significados que cada interveniente educativo atribui à ação do outo ou dele próprio. Por intermédio destas estratégias desenvolve-se o sentido de profissionalidade de docente, que resulta da

“compreensão dos acontecimentos presentes à luz da reflexão sobre o passado” (Moreira, 2005, citado por Ribeiro & Moreira, 2007, p.45). As narrativas sinalizam as possibilidades de reflexões que o docente pode construir acerca de sua formação ou prática, refletindo sobre o que antes lhe parecia comum ao cotidiano das suas ações e num olhar crítico e reflexivo pode apresentar respostas, questionamentos e esclarecimentos sobre a sua prática pedagógica.

Estas narrativas permitem estabelecer um equilíbrio entre a prática e a teoria, na medida em que “(...) a teorização da experiência decorre da sua vivência, da reflexão que se faz sobre esta, à luz de conceitos teóricos que passam a ter um outro significado (...)” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.45).

Na Educação Pré-Escolar a criança tem um papel ativo no processo educativo, uma vez que, segundo a perspectiva construtivista, torna-se co-construtora do seu desenvolvimento e aprendizagens (M.E./D.E.B., 1997). Neste sentido, o educador tem a função de proporcionar um conjunto de situações potenciadoras de aprendizagens significativas, que promovam o desenvolvimento integral de cada criança. Esta função do educador requer a existência de um quadro de referências teórico que fundamente e sustente as suas opções educativas, nomeadamente a adoção dos modelos curriculares. Estes são a chave-promotora para a criação de um ambiente educativo gerador de aprendizagens integradas e integradoras.

Os modelos curriculares para a educação pré-escolar constituem uma

(...) representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam (Biber, 1984; Schubert, 1986; Spodek, 1973; citado por Oliveira Formosinho, 1996, p.15).

Tendo a criança como sujeito central do processo educativo, o educador deverá optar pelo modelo ou modelos que se adequam ao grupo de crianças com o qual está a trabalhar, fundamentando assim a sua ação num determinado contexto. Do conjunto de modelos curriculares delineados para a Educação Pré-Escolar, é de destacar o High-Scope e o Reggio Emilia, uma vez que estes regeram todo o processo de intervenção pedagógica.

A abordagem High-Scope, influenciada pela perspectiva desenvolvimentista, emergiu na década de 1960 por intermédio de David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope (Formosinho, 2013). Neste modelo curricular, a criança é protagonizada como um ser ativo na aprendizagem, ou seja, acredita-se que através do contacto com a realidade educativa e por sua própria iniciativa, constrói o seu conhecimento (*ibidem*). Assim, o poder de aprender reside nela própria e o educador passa a ter um papel menos diretivo, uma vez que “apoia e guia as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (Hohmann, M. & Weikart, D., 2009, p.1).

É através da aprendizagem pela ação que as crianças constroem o conhecimento, vivenciando experiências diretas e imediatas com as pessoas, materiais e ideias, refletindo sobre as mesmas e atribuindo-lhes significado. Cabe ao educador potenciar um conjunto de situações que permitam o autoconhecimento das crianças, apoiando-as nos momentos de diálogo e brincadeiras, na resolução de problemas, nas suas interações com o mundo que as rodeia, transmitindo-lhes o sentimento de confiança e de partilha. Assim sendo, é de realçar que o desenvolvimento e conhecimento da criança “não emerge[m] dos objectos ou da criança, mas das interacções que se estabelecem entre a criança e esses objectos” (Piaget, 1969,s.p.).

Neste modelo curricular, o espaço surge como um aspeto *trivial* para o desenvolvimento de aprendizagens ativas. Este deve estar dividido em quatro ou cinco áreas de interesse, como por exemplo, a área da casa, área da expressão plástica, área das construções, área da biblioteca, entre outras, sendo a sua organização flexível (Formosinho, 2013).

Relativamente à organização das áreas deve ter-se em atenção vários parâmetros: a sua identificação que deve ser perceptível para todas as crianças; a variedade de objetos e materiais que as incorporam para permitir à criança uma livre exploração e manipulação dos mesmos, ampliando o seu contacto com a ludicidade; a flexibilidade na tomada de decisões na transição entre as diferentes áreas; conterem objetos motivadores que promovam o desenvolvimento da linguagem e por fim, todas as áreas devem ser acessíveis quer às crianças quer aos adultos, para que estes possam observar e participar nas brincadeiras, estando ao mesmo nível das crianças (Hohmann, M. & Weikart, D., 2009).

Todavia, e apesar de o espaço ser uma condição necessária, não é suficiente para que a criança faça uma aprendizagem ativa. É necessário que o educador estabeleça uma organização dos tempos de experimentação diversificada, criando assim uma rotina diária. A partir do momento em que a criança passa a conhecer a estrutura da rotina do jardim-de-infância, torna-se capaz de prever os acontecimentos, tornando-se independente do adulto para lhe dizer o que vai acontecer a seguir, o que contribui também para a segurança da criança, uma vez que conhece a sequência dos acontecimentos.

No modelo Reggio Emilia são valorizadas as relações e as interações das crianças com os intervenientes educativos, familiares e com o meio social e cultural, onde está inserida. Segundo Rinaldi, (1998, citado por Formosinho 2013) “ todo o conhecimento [da criança] emerge de uma construção social e pessoal, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização co construída com o grupo de pares e com os adultos” (p. 118). Nestas interações é importante dar ênfase à colaboração, às trocas e ao diálogo, como recursos para dotar as crianças de aprendizagens significativas.

Na conceptualização dos espaços, Reggio Emilia defende que este requer uma especial atenção, na medida em que deve fomentar a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação, entre a criança, professores, familiares e comunidade. Tal como Malaguzzi, (1997, citado por Formosinho 2013) refere

(...) Nós valorizamos o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas de atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens (...) (p. 120).

Ao nível das interações, Reggio Emilia apoia-se na pedagogia da escuta que se consubstancia na imagem da criança que é “preconizada como ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura” (Formosinho, 2013, p. 127). Posto isto, neste modelo dá-se primazia à escuta que mais do que ouvir significa interpretar, atribuir significado às comunicações da criança, em detrimento do professor que fala e expõe (*ibidem*).

A escuta aparece associada a três fenómenos, observar, documentar e interpretar. O professor, através da escuta, observa as necessidades, interesses e capacidades das crianças. Este processo é completado pela documentação pedagógica que resulta da recolha dos registos sobre o que a criança diz e faz. Por último a interpretação surge aliada as dois aspetos referidos, porque só pela interpretação dos dados é que surge o levantamento de hipóteses para realizar experiências profícuas e significativas para as crianças.

Como forma de colocar em prática os modelos curriculares, surge a Metodologia de Projeto que pode ser usada por educadores, em qualquer contexto, independentemente dos modelos adotados. Esta metodologia prevê o trabalho de assuntos ou tópicos que resultem dos interesses do grupo de crianças, que podem ser desenvolvidos a par do currículo. A criança deve ser encarada como alguém que pretende descobrir e investigar sobre o mundo, iniciando-se na resolução de problema, sendo, por isso, fulcral que esses assuntos estejam relacionados com questões sociais, ambientais ou culturais de modo a propiciar aprendizagens significativas.

Como afirmam Katz e Chard (1997)

no trabalho de projecto, as crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua actividade e a seleccionar tarefas que elas próprias possam orientar. As crianças tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem. O docente dá sugestões, mas as crianças podem recusá-las e julgar por elas próprias. Um juízo deficiente pode ser ocasião para ensiná-las (p. 27).

De acordo com a citação de Kartz e Chard, esta pedagogia pretende dar ênfase à atividade da criança, uma vez que ela se integra voluntaria e pessoalmente no processo, atribuindo-lhe assim sentido. Esta metodologia permite, também, estabelecer um sentido de pertença a um grupo, pois

“pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 149, citado por Vasconcelos, 2012, p. 10).

A metodologia de projeto encontra-se, segundo os seus defensores, dividida em várias fases.

William Kilpatrick, citado por Vasconcelos 1998, estabelece quatro fases para o trabalho de projeto, sendo a fase I a definição do problema (questionamento e escolha da situação-problema que constituirá o projeto), a fase II – planificação e lançamento do trabalho (verifica-se os recursos disponíveis para a resolução do problema), a fase III – Execução (pesquisa através de experiências diretas que podem ser propostas quer pelo educador quer pela criança) a fase IV– Avaliação/Divulgação (são apresentadas de forma sintetizada as informações à comunidade educativa, recorrendo a recursos como painéis, álbuns, livros ou desdobráveis).

A realização de projetos com o grupo de crianças, possibilita o desenvolvimento do autocontrolo do seu pensamento, aprendendo a mover-se para além do senso comum.

Tendo em conta as etapas do processo educativo, os modelos e metodologia descritos, é importante referir que a sua mobilização no contexto só é possível se

o educador assumir uma postura investigativa reflexiva, ou seja, o educador tem que investir na sua formação e perceber que estratégias serão mais profícuas para exercício da sua prática, tendo em vista o desenvolvimento de cada criança. É neste sentido que se aposta numa *práxis* de investigação-ação.

1.2 A INVESTIGAÇÃO- AÇÃO

A investigação-ação é um processo de cariz reflexivo que consiste no aperfeiçoamento da *práxis* de um educador. René-Barbier, (1996, citado por Coutinho et al., 2009) define que a investigação-ação constitui uma conversão epistemológica, ou seja, uma mudança de atitude/postura académica do investigador. Este deve debruçar o seu estudo sobre uma situação, com o objetivo de melhorar a qualidade de determinada ação que decorre num contexto específico (Esteves, 2008).

A presente perspetiva teórica caracteriza-se por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade social, maior proximidade do real pela predominância da *práxis*, da participação e da reflexão crítica e intencionalidade transformadora (Stenhouse, 1988, citado por Coutinho et al., 2009). O educador deve não só perante situações problemáticas procurar resoluções, como também sustentar a sua prática numa planificação que introduza mudanças significativas para os intervenientes da ação pedagógica.

Segundo Ribeiro (2006), este processo de investigação-ação é sistémico e colaborativo, remetendo para modos de investigação sobre a ação que potencializam a auto-formação dos seus participantes e a construção de um saber de cariz emancipatório, que só essa *práxis* crítica permite, porque é informada e compreendida como uma ação social transformadora. Isto porque, as transformações não devem restringir-se apenas à sala de atividades mas também nas mudanças das práticas sociais e das políticas educativas.

O processo de investigação-ação envolve uma espiral de ciclos, que encerra em si quatro momentos, a observação e a reflexão que constituem dimensões reconstrutivas de ação e a planificação e atuação, sendo estas dimensões construtivas da mesma (Kemis, 1989, adaptado de Latorre, 2003). O foco deste processo consiste na reflexão sobre a ação, este é o momento que permite melhorar e transformar as ações posteriores.

Relativamente à planificação, o educador deve ter em conta que este momento consiste em prever e utilizar “um conjunto de procedimentos, mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas ações e atividades previstas de antemão, com as quais se pretende alcançar determinados objetivos, tendo em conta a limitação dos recursos” (Ander-Egger, 1883 citado por Diogo, 2010). Contudo, este plano de ação não deve ser seguido rigorosamente, uma vez que as necessidades das crianças devem ser a principal preocupação do educador.

Aliado a estes momentos de reflexão e planificação situa-se a observação, momento que permite a recolha de informações profícuas para atuar de forma sustentada e intencionada. A observação deve ocorrer sistematicamente no decorrer das intervenções pedagógicas, é a partir dela que o educador reflete sobre a sua prática e *a posteriori* planeia, visando as possíveis alterações, ou seja, novas estratégias, permitindo uma continuidade educativa.

Será importante ter sempre em conta os pressupostos teóricos subjacentes às práticas reflexivas porque é através destes que a *práxis* é fundamentada e pode ser comunicada aos outros. De acordo com Elliot (2010, p. 30) “todas as teorias são ferramentas da prática e, por isso, a investigação-ação dependerá de quão sucedida for a fusão entre a teoria e o raciocínio prático na construção de sentidos da acção” (*ibidem*, p. 32).

Ao investigarmos em educação estamos a auto refletir sistemática, individual e colaborativamente, desenvolvendo assim, o caminho para a construção de saberes que fomentam a progressiva emancipação profissional. Tal como referido inicialmente, caminhamos para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

CAPÍTULO 2. CARATERIZAÇÃO GERAL DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

O presente capítulo pretende explicar o conjunto de características que estão associadas ao meio envolvente do ambiente educativo e da própria instituição de estágio, uma vez que o processo de desenvolvimento das crianças é influenciado pelo contexto de vida ecológico, no qual estão inseridas (Bronfrenbrenner, 1979).

A prática pedagógica supervisionada decorreu no Infantário Monfortinhos de Real. Esta instituição, de cariz particular, situa-se na freguesia de Vermoim que pertence ao concelho da Maia, município fronteiro do Porto que integra a sua Área Metropolitana, situada no noroeste do país (Junta de Freguesia da Maia, 2013).

Vermoim é considerada a segunda maior freguesia do concelho que se estende por uma superfície territorial de aproximadamente 4,2 km², apresentando um vasto número populacional, cerca de 15.700 habitantes. Esta freguesia, maiense, é caracterizada socialmente pela predominância de uma classe social média ou alta, que habita em agradáveis áreas residenciais. No âmbito económico pode-se referenciar que é dotada de redes de comércio terciário e industrial que marcam o seu desenvolvimento, já que em tempos remotos era uma região de tamanqueiros e predominantemente agrícola (Junta de Freguesia da Maia, 2013).

Não podendo descurar a relevância da educação não-formal, note-se a existência de espaços culturais, desportivos, de lazer próximos da instituição que possibilitam uma interação entre ambos, no desenvolvimento de atividades pedagógicas (cf. Anexo VII, tipo B), sendo exemplo, a LIPOR, Pavilhão Municipal, a Casa do Povo de Vermoim, Complexo Municipal de Ginástica, Complexo Municipal de Ténis, Parque Zoológico da Maia, a Biblioteca Municipal da Maia, .

Tendo por base de análise para caracterização do ambiente educativo, o Projeto Educativo da instituição e o Projeto Curricular de Grupo concebido pela d'ade, uma vez que a orientadora cooperante, em momento algum da prática pedagógica, apresentou ou facultou o PCG, estruturado pela mesma, torna-se essencial apresentar a relevância destes documentos na gestão e organização do estabelecimento e da sala de atividades.

Tal como evidenciado no primeiro capítulo, o Projeto Educativo deve ser elaborado pelas instituições, quer sejam públicas ou privadas. O projeto da instituição de estágio pedagógico, tem como foco o saber artístico, na medida em que consideram que “o saber artístico contribui para a estimulação de procedimentos cognitivos que estão ligados à construção do saber” (Infantário Monfortinhos de Real, 2012/2015, p. 16). Em relação ao Projeto Educativo, revela-se articulador, no sentido em que valoriza a integração das diferentes áreas de conteúdo, como forma de potenciar diferentes experiências significativas para a aprendizagem de cada criança. A Educação Pré-Escolar não tem que se reger por um programa rígido e formatado academicamente, pelo contrário, importa gerar aprendizagens significativas que estão relacionadas com a forma como cada criança vê o mundo e como o representa. Nada é estanque, tudo que as rodeia tem significado.

De facto, o saber artístico está de todo relacionado com a Educação Pré-Escolar, onde impera a ludicidade, o jogo simbólico, a espontaneidade, a curiosidade, a descoberta de materiais que aliados à construção do saber, promovem o desenvolvimento integral da criança, na medida em que proporcionam o contacto com múltiplas linguagens

Já o Projeto Curricular de Grupo que sustenta a caracterização da sala e das crianças, foi criado de raiz pela d'ade, uma vez que a orientadora cooperante, em momento algum da prática pedagógica, apresentou ou facultou o PCG, estruturado pela mesma, mencionando apenas, em situação de diálogo quais os projetos que foram desenvolvidos e que competências pretenderam desenvolver nas crianças. Este projeto visa dar resposta ao conjunto de necessidades e interesses evidenciados pelas crianças. Esses interesses relacionam-se com o

conhecimento das diferentes culturas dos países que constituem os cinco continentes do planeta Terra.

Centrando a caracterização no espaço educativo, importa referir que a instituição foi arquitetada de raiz e aprovada pelas entidades competentes como a Direção Regional de Educação do Norte (DREN) e Segurança Social. O Infantário Monfortinhos de Real comporta uma área de construção de 600 m² e área descoberta 826.50 m². Com capacidade para 115 crianças, contempla duas valências de ensino: a creche e o jardim-de-infância (Infantário Monfortinhos de Real, 2012/2015).

No âmbito da creche estão incorporadas e equipadas três salas, para acolher crianças com um e dois anos e cada sala tem capacidade para grupos de 12 crianças. Por sua vez, para o jardim-de-infância estão preparadas três salas, respetivamente para crianças com três, quatro e cinco anos. Tal como na creche estas salas têm um limite de capacidade, o qual corresponde a 25 crianças. As salas apontadas estão divididas pelos dois pisos que compõe a estrutura física da instituição. Constitui o piso inferior um *hall* de entrada; um escritório; as salas de atividades dos quatro e cinco anos; três casas de banho; a cozinha e o refeitório que corresponde também ao espaço polivalente. Neste último espaço, são desenvolvidas as sessões de expressão motora, de dança e festividades. No piso superior, cujo acesso é feito por uma escadaria, estão situadas as três salas de creche e a sala dos três anos, três casas de banho, um fraldário e um consultório médico. Através da sala dos dois anos é possível aceder ao parque infantil para a valência creche (Infantário Monfortinhos de Real, 2012/2015).

Para as restantes salas os espaços lúdicos que permitem explorar situações de jogo, fora da sala de atividades, convergem no pátio e no parque infantil, para o qual o acesso é efetuado por uma escadaria, este está equipado com instrumentos de metal e estruturas da Soanca e contém a horta que possibilita o contacto com as atividades agrícolas. Importa referir a existência de salas de arrumos, da lavandaria e de pontos de bebedouros no exterior (*ibidem*).

Para o funcionamento de uma instituição não só as infra-estruturas são *triviais* como os recursos humanos existentes. A equipa educativa, desta

instituição, que pode ser consultada no organograma do estabelecimento (cf. Anexo I, tipo A), pretende dar resposta às necessidades desenvolvimentais das crianças que a frequenta, sendo por isso composta quer por educadoras como também por auxiliares técnicas, auxiliares de cozinha e de limpeza, professores que desenvolvem as atividades de expressão motora e musical, terapeuta da fala e pediatra. Por forma a gerir financeiramente a instituição e os recursos humanos que a integram, existe uma diretora e uma coordenadora, esta é uma das educadoras que integra a equipa educativa. Relativamente à equipa educativa alargada, privilegia-se muito a articulação vertical, nomeadamente nas épocas de festividades. Os grupos juntam-se para realizarem determinadas representações (danças, teatros, musicais). Ainda relacionado com as festividades, momentos que tornam a articulação mais notória, é de salientar que para as diferentes faixas etárias são sempre trabalhadas as mesmas temáticas, ajustando cada educadora as estratégias a abordar na sua sala. Para além desta articulação e como referenciado no Projeto Educativo (2012/2015), privilegia-se na instituição o trabalho em equipa na planificação, organização e execução de atividades, porque acreditam que “ ao comunicar com os outros é não estar sozinho, é descobrir, é resolver, é crescer, é sobretudo crescer” (p. 13)

A Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, nos seus pontos 1 e 2, do 12.º artigo, estabelece que

os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas(...) (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997).

Posto isto, e respeitando o enquadramento legal existente, os horários de funcionamento da instituição são os seguintes: as atividades pedagógicas iniciam às 9:00h e culminam às 17:00h, sendo que das 7:30h às 9:00h e das 17:00h às 19:30h as crianças que permanecem na instituição integram a componente de

apoio à família. O acompanhamento na componente de apoio à família é realizado pelas auxiliares de ação educativa, no espaço polivalente (Infantário Monfortinhos de Real, 2012/2015).

Remetendo a caracterização institucional para a sala dos quatro anos, na qual decorreu todo o processo de crescimento pessoal e profissional inerente ao estágio pedagógico, é fundamental ter em atenção aspetos como o número e idades dos elementos do grupo de crianças, os horários das atividades, os recursos existentes na sala, a caracterização sociológica e psicológica das crianças e as interações entre os diferentes intervenientes neste processo.

De acordo com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, que define as orientações dos educadores cooperantes, a díade foi acompanhada pela educadora JP, orientadora cooperante, na sala suprarreferida. No início da prática pedagógica integravam o grupo 18 crianças, apesar de o número total corresponder a 19, nove crianças do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades entre os quatro e cinco anos. A ausência de uma das crianças, que se prolongou até ao mês de maio, justifica-se pela emigração da família para um país estrangeiro.

No que concerne aos horários que orientam as rotinas diárias da sala de atividades é de referir que entre as 9:00h e as 9:30h começa a chegar uma parte significativa das crianças, um grupo de três crianças já se encontra na instituição na componente de apoio à família/prolongamento. Nesse período de tempo é feito o acolhimento e as crianças são distribuídas pelas diferentes áreas incorporadas na sala de atividades. Entre as 9:30h e as 10:00h é distribuído do lanche e findo esse período é feita uma reunião em grande grupo para diálogo e delimitação do trabalho que irá ser desenvolvido no dia em questão. Posterior a esse diálogo as crianças, em grande grupo ou pequeno grupo, são orientadas para atividades pedagógicas até às 11:00h. Na medida em que o jogo espontâneo deve ser valorizado nestas idades, das 11:00h até às 11:45h as crianças escolhem as áreas nas quais querem desenvolver o jogo simbólico e se meteorologicamente for propício para a saída da sala, são conduzidas até ao exterior para explorarem os espaços adequados para o efeito. Entre as 11:45h e

as 12:00h efetua-se a higiene pessoal, antes do almoço, que se prolonga até as 13:00h, introduzida neste horário a higiene após o almoço. Prossegue a hora de repouso e por volta das 15:00h as crianças levantam-se, realizam a sua higiene pessoal, dialoga-se sobre o seu dia e por volta das 16:00h dirigem-se para o refeitório para a hora do lanche. Entre as 16:20h e as 16:30h as crianças são encaminhadas para a sala voltando novamente para situações de atividade orientada e por volta das 17:00h são dadas por terminadas as atividades pedagógicas (Escola Superior de Educação do Porto, 2013). Estes momentos de rotina explanam o referenciado por Hohmann e Weikart (1997) quando mencionam que “os elementos de uma rotina diária são como marcas de pegadas num caminho [que permitem o envolvimento das crianças] em variadas aventuras e experiências que lhes interessam e que respondem à sua natureza inventiva e lúdica”(p. 24).

O desencadeamento das atividades espontâneas e pedagógicas, para além das rotinas diárias que as regulam, requerem a existência de espaços adequados para o seu desenvolvimento e implementação, uma vez que os espaços de educação pré-escolar condicionam o que as crianças podem fazer ou aprender, por isso o educador deve interrogar-se sobre a função e finalidades educativas do espaço e dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões da organização adotada (M.E./D.E.B., 1997). Essa interrogação poderá refletir-se na modificação da organização, de modo a atender às necessidades e evolução do grupo (*ibidem*).

A sala dos quatro anos está equipada com três amplas janelas que possibilitam a saída para o espaço exterior e jardim, tendo estas incorporadas cortinas que permitem resguardar o espaço da exposição solar, nomeadamente na hora de repouso. No seu interior estão expostos armários com bancada fixa e ponto de água, contém sistema de som, tela para projeções e quadros e arames em aço que são utilizados para a exposição de trabalhos. De acordo com Zabalza (1998) é crucial colocar à disposição das crianças áreas e materiais que contribuam significativamente para “o processo de crescimento pessoal e [para] o desenvolvimento de atividades instrutivas” (p. 20). No que diz respeito às

áreas, que compunham inicialmente a sala eram as seguintes: área da plástica, área da pediatria, área da cozinha, área do quarto, área das construções, área da biblioteca, área dos jogos e área de acolhimento. Quanto ao material existente na sala de atividades é bastante diversificado, ou seja, “contém um sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher e utilizar para levar a termo as suas ideias e intenções de brincadeira e jogo” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 8). Esta diversificação, bem como o cuidado estético e preservável dos materiais são factores que condicionam diretamente o desenvolvimento global das crianças.

Atendendo a esse desenvolvimento importa caracterizar o grupo psicologicamente e socialmente. Em relação ao primeiro nível apontado, pode-se afirmar que o grupo de crianças, tendo em consideração os estádios de desenvolvimento definidos por Piaget (1991), se encontra no estádio pré-operatório. Neste estádio a criança já não depende unicamente das suas sensações, dos seus movimentos, mas já distingue um significador (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), o significado. O pensamento simbólico transparece um carácter lúdico.

Ainda neste nível de caracterização do grupo, é de salientar que as crianças evidenciam interesse por conhecer, sendo, por isso questionadoras e interventidas no decorrer de atividades pedagógicas orientadas, revelando conhecimento em relação às diferentes áreas de conteúdo. Relativamente a necessidades, existem apenas dois casos pontuais de crianças que necessitam de acompanhamento terapêutico em relação à fala e uma terceira que apresenta ligeiras limitações motoras. No âmbito social é um grupo que descende de famílias de uma classe média-alta, a maioria dos pais possui grau académico superior. Os pais/encarregados de educação mostram-se assiduamente interessados e participativos no acompanhamento das crianças.

Por fim, importa salientar as interações no que concerne às dinâmicas de organização. Torna-se *trivial* coexistir um trabalho de equipa, neste processo de aprendizagem que “(...) [implique] um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 130). Este trabalho deve ser ativo, na medida em

que todos os elementos da equipa devem ter oportunidade de fazer escolhas, considerando as experiências vividas e as observações individuais das crianças. No entanto, só é conseguido se existe uma transmissão de conhecimentos e metodologias de trabalho que visem o desenvolvimento não só das crianças mas de cada interveniente da ação. Analisando as relações, tendo em conta as crianças em relação com os seus pares e equipa educativa, pode-se destacar a facilidade de fazer amizade e a afetividade que cada criança do grupo evidencia no contacto com os intervenientes da ação pedagógica.

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

Na conceção deste terceiro capítulo está inerente a descrição e consequente análise reflexiva das atividades desenvolvidas, no decurso do período de estágio de qualificação profissional, bem como os resultados obtidos, apresentando, também, eventuais propostas de transformação.

Ao longo de todo o estágio, como referido no capítulo anterior, desenvolvido no Infantário Monfortinhos de Real, foram tidos sempre em conta os pressupostos teóricos e legais que fundamentavam a prática e a tornavam proveitosa em termos de aprendizagens e desenvolvimento de todos os atores educativos, ou seja das crianças e consequentemente da diáde de formação.

Como futuros profissionais de educação torna-se fundamental tomar consciência da necessidade de refletir e que se deve “reflectir sobre as nossas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos e materiais necessários à sua realização” (M.E./D.E.B., 1997, p. 26). A prática reflexiva esteve associada à investigação sobre as práticas, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento pessoal, estando também ligada ao processo de investigação-ação, sendo este um excelente guia para orientar a prática educativa.

Deste modo, as intervenções preconizadas alicerçaram-se às etapas do processo educativo, na medida em que todas elas, tal como mencionado no primeiro capítulo deste documento, são fundamentais em contexto pedagógico de forma interligada. Estas etapas, presentes no Decreto-Lei n.º 241/2001, conferem intencionalidade à intervenção do educador de infância,

por isso a díade teve o cuidado de observar, planejar, agir, avaliar, comunicar, no período de estágio.

No que concerne à observação, esta etapa “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” (Trindade, 2007, p. 30). Assim sendo, a observação patenteou todo o processo interventivo, potenciando o conhecimento exato das especificidades do contexto. Como a observação constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalização do processo educativo”, (M.E./D.E.B., 1997), foi essencial, antes de partir para os contextos, criar instrumentos de observação direta e indireta para orientar e focar o olhar, enquanto observadores, sobre o ambiente educativo. A grelha de observação (cf. Anexo II, tipo A), comportou um desses instrumentos, potenciando uma observação participada e armada com o objetivo de conhecer e analisar o funcionamento do ambiente educativo, no que diz respeito às suas dimensões, espaços, tempos, recursos e interações.

O educador, segundo o Decreto-Lei nº 241, anexo I, ponto 3, deve “observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e de aprendizagem”. De acordo com o citado, todo o período de estágio pedagógico fundamentou-se em observações das necessidades e interesses do grupo, despoletando aprendizagens significativas que promovessem o desenvolvimento de cada criança. Para auxiliar esta observação, a formanda recorreu às notas de campo, que se tornaram um meio de identificar as necessidades e interesses das crianças. Essas notas inicialmente eram tomadas de forma contínua e sistemática, contudo com o decorrer deste período de prática pedagógica, essas foram mais centradas em atitudes, comentários que suscitavam relevância para as ações/intervenções futuras.

As observações também se realizaram de forma indireta, na medida em que se obteve informações através da consulta de documentos, como o PE

(cf. Anexo VII, tipo B), através de conversas informais com a equipa educativa e da análise das fichas de identificação das crianças. A observação indireta permitiu consolidar informação já recolhida e obter nova que de outra forma não seria possível.

Através da observação realizada, a díade foi-se apercebendo de algumas características presentes no grupo de crianças. Como já mencionado no segundo capítulo, do presente relatório, a formanda teve oportunidade de trabalhar com um grupo constituído por 19 crianças, 11 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, sendo que uma das crianças, esteve ausente entre o mês janeiro e abril, regressando no início do mês de maio . Este grupo, no seu geral, é bastante assíduo e pontual, o que não condicionava, a realização de determinadas atividades. É um grupo que revela bastante curiosidade em relação ao conhecimento do mundo, nomeadamente dos continentes e dos países. Em diálogo, com a educadora cooperante percebeu-se que este interesse surgiu da viagem de uma das crianças para um país estrangeiro, e por provirem de uma classe média-alta, onde as viagens são um fenómeno frequente no seu contexto familiar.

Por intermédio da observação contínua e sistemática foram elencadas as necessidades e interesses para poder passar à concretização. Assim sendo, avaliaram-se as necessidades do grupo, através de observação participante, tendo sido possível passar à análise da situação e ao estabelecimento de prioridades.

Como se pode verificar nas planificações concebidas (cf. Anexo II, tipo B), foi-se adequando a ação às especificidades do grupo, centrando o olhar em aspetos relevantes de cada criança. Sempre com o propósito de melhorar a ação educativa, procedeu-se a alguns ajustes nas planificações, tornando-as mais funcionais e facilitando a sua leitura (cf. Anexo II, tipo B).

Os guiões de pré-observação (cf. Anexo III, tipo B) tornaram-se num contributo fulcral para uma mudança significativa na forma como se passou a encarar a planificação, sendo que se começou a atribuir uma maior ênfase às

necessidades e interesses evidenciados por cada criança, tendo em vista a diferenciação pedagógica.

A planificação, de acordo com o promulgado no Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo I, ponto 3, é um meio de integração e flexibilidade da intervenção educativa “tendo em conta os dados recolhidos na observação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo”, deste modo, a dÍade ao planificar, teve sempre em atenção a organização de um ambiente estimulante de desenvolvimento, incorporando as diferentes áreas de conteúdo, bem como a sua articulação, já que é através da planificação que o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, as atividades e os projetos curriculares que levam à construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

As planificações eram realizadas semanalmente, dando resposta às necessidades e interesses evidenciados. Inicialmente a maior dificuldade com que a dÍade se deparou foi o facto de a orientadora cooperante considerar crucial relacionar todas as atividades planeadas com o PCG (cf. Anexo VI, tipo B). Este estava relacionado com a descoberta dos continentes e consequentemente dos países, no que concerne à cultura musical, artística, às tradições e língua. Posto isto, ao realizar a primeira planificação (cf. Anexo II, tipo B), foi necessária a orientação da JP para conseguir dar resposta ao projeto e às necessidades e interesses do grupo. Depois de compreender a metodologia seguida pela JP, nas planificações posteriores, a dÍade já evidenciava facilidade na defenição das atividades para atender aos dois aspetos referidos, percebendo a importância de contextualizar cada atividade planeada com o projeto, pois a aprendizagem das crianças deve resultar de uma assimilação de conhecimentos, relacionados entre si, tendo, por isso, deve existir um fio condutor, que neste caso correspondia ao país que se estava a trabalhar. Para além da situação referenciada, outras dúvidas surgiram em relação à planificação, principalmente na formulação das necessidades e interesses verificados nas observações. Como consistiu na

primeira experiência com esta formatação e para além disso, inicialmente, o tempo de observação tinha sido reduzido, tornou-se um constrangimento encontrar resultados de aprendizagem já evidenciados no grupo. No entanto, como é possível verificar na evolução das planificações, as lacunas, em relação a este campo, foram colmatadas. Sempre com o propósito de melhorar a prática educativa procedeu-se a alguns ajustes nas planificações, tornando-as mais funcionais e facilitando a sua leitura (cf. Anexo II, de tipo B).

É de realçar que não existia continuidade entre as atividades realizadas pela díade e as atividades desenvolvidas pela orientadora cooperante, sendo que, as necessidades de desenvolvimento, os interesses e os resultados de aprendizagem evidenciados sustentavam, apenas, as atividades realizadas pelas formandas. Na reunião de planificação apenas era decidido as atividades a desenvolver, tendo em conta as propostas das formandas que tinham por base as observações realizadas. Apesar de as necessidades, interesses e resultados de aprendizagem não serem alvo de discussão em todas as reuniões de planificação estavam sempre implícitas, uma vez que, as atividades planeadas pela díade tinham sempre por base esses aspetos, só assim era possível dar respostas às dúvidas e curiosidades proferidas pelo grupo, e dar ênfase às suas motivações.

Correspondendo às necessidades e interesses elencados pelas observações participadas e ao objetivo geral do PCG, a díade iniciou a concretização do projeto com a leitura e exploração da história “Meninos de Todas as Cores” de Luísa Ducla Soares e o construção de um planisfério (cf. Anexo V3, tipo B), para a sala de atividades, onde estavam representados os cinco continentes do planeta Terra. Estas atividades revelaram-se importantes, na medida em que potenciaram o conhecimento das diferenças raciais e o planisfério possibilitou uma perceção visual da localização dos continentes. Após esta apresentação geral, nas posteriores planificações procedeu-se ao conhecimento específico de cada continente, nomeadamente dos países que o integram.

Desta forma, como na leitura e exploração da história surgiu o interesse pelo conhecimento da cultura indígena, pois o menino tinha a cor vermelha e as crianças não estavam familiarizadas com essa tonalidade de pele, iniciou-se a apresentação deste povo tão característico da América, mais concretamente da Amazônia (cf. Anexo III, tipo A) .

Como as danças fazem parte das tradições indígenas, uma das atividades consistiu no ensinamento de uma música e dança indígena (cf. Anexo VII, fig. 1, tipo A), respondendo assim à necessidade de coordenação motora de algumas crianças, como o J1 e a J e ao interesse da maioria do grupo. Os objetivos traçados para esta atividade tinham haver precisamente com o desenvolvimento da motricidade global- coordenação; promover o desenvolvimento da educação musical: potenciar capacidades de escuta e de canto e potenciar o desenvolvimento da expressão motora: dança. As crianças revelaram facilidade na memorização da letra da música embora, em relação à dança, ter sido necessário um acompanhamento mais específico de algumas crianças que, tal como referido apresentavam dificuldades. Esta atividade suscitou um elevado grau de interesse e motivação nas crianças. De facto a abordagem da cultura indígena, no desenvolvimento de todo o projeto foi aquela que se prolongou por um maior espaço de tempo, em toda a prática pedagógica, originando até uma nova área na sala de atividades, a Área da Tenda (cf. Anexo V6, tipo B).

Como o educador deve promover a articulação das diferentes áreas e domínios de conteúdo, essa articulação esteve sempre presente no desenvolvimento de todas as atividades. Na atividade descrita estiveram articuladas a área de conhecimento do mundo, o domínio de expressão musical e domínio de expressão motora, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e outras como o domínio da expressão dramática uma vez que cada criança assumiu uma personagem indígena e a representou, para tal foram criadas as tearas e as roupas indígenas (cf. Anexo V5, tipo B).

Uma outra atividade que marcou especialmente pela alteração da sala de atividades e pela introdução de novos hábitos comportamentais em relação

ao ambiente e a nível pessoal das crianças, foi a da reciclagem (cf. Anexo VI, tipo A). Com esta atividade pretendia-se consciencializar as crianças para a importância da preservação ambiental, indo ao encontro do conhecimento da Amazônia, já que esta é a maior floresta do mundo e nela está o *exilíbris* da vida, pois é a maior fonte de oxigénio. Foi viável com o desenvolvimento da atividade, trabalhar a expressão motora, uma vez que a possibilidade de desenvolver sessões de expressão motora tornava-se diminuta no contexto educativo porque as crianças, semanalmente, tinham um dia específico com um professor titular para esse efeito. Nesta atividade inicialmente e através do diálogo e do factor surpresa, que correspondia a uma caixa (cf. Anexo V17, tipo B) em que no seu interior eram colocados objetos que as crianças tinham que descobrir, depois de ser apresentada a temática da atividade foram apresentados às crianças os ecopontos existentes e o tipo de resíduos que lá poderiam colocar (cf. Anexo VII, fig.3, tipo A). Posteriormente, as crianças foram encaminhadas para o espaço exterior para realizarem o jogo de estafetas (cf. Anexo VII, fig.4, tipo A), em que o objetivo era o de reciclar o lixo fomentando o trabalho em equipa. Este grupo em específico apresentava alguns casos de crianças que não toleram a perda, na concretização de jogos, e queriam ser sempre os primeiros, afirmando constantemente que os primeiros são sempre os melhores, sendo o caso do JA, DF e do T. Ao promover o trabalho de equipa e a consequente cooperação, pretendia-se atenuar estas atitudes comportamentais, para tal foi necessário um contínuo trabalho no âmbito da área de formação pessoal e social.

Por forma a tornar as aprendizagens o mais diversificadas possível em todas as áreas e “viajando” até ao continente africano, que também foi um interesse despoletado pelas crianças, na medida em que a auxiliar de sala é descendente africana e várias vezes refere situações vivenciadas pela mesma, no seu país natal, Angola, a atividade que será descrita incide sobre a cultura artesanal de Angola (cf. Anexo IV, tipo A). Através desta exploração, trabalhou-se, além da área do conhecimento do mundo, a expressão plástica e o domínio da matemática. O foco principal da confeção dos panos de Angola

incide sobre a sequência das imagens neles existentes (cf. Anexo VII, fig.6, tipo A), assim sendo, foi pedido a cada criança para confeccionar um pano, sequenciando as figuras geométricas (cf. Anexo VII, fig.5, tipo A), uma vez que na semana anterior tinha sido observado a existência de dúvidas em relação às formas geométricas aquando a elaboração da moldura para o oferecer às famílias.

Por fim, e como as ciências não devem ser descuradas no contexto de Educação Pré-Escolar, pois as crianças aprendem pela negociação, experimentação e cooperação, sendo assim, propiciou-se o desenvolvimento de atividades experimentais (cf. Anexo V, tipo A), relacionando o seu surgimento com a curiosidade de algumas crianças como a A3, o T, o B1 em perceber o que é e como funciona um vulcão. Essa curiosidade proviu da visualização de uma imagem de um vulcão, no momento de decoração do avião, com as imagens recolhidas em casa pelas crianças, relativamente ao que gostariam de saber sobre o continente africano. Neste sentido, foram estruturadas duas experiências, a primeira intitulada “Vamos descobrir a areia”, que tinha por objetivo geral levar as crianças a perceber as diferenças granulométricas entre a areia vulcânica e a areia da praia, e a segunda tinha como finalidade perceber o porquê de a pedra pomes flutuar, tendo por título “ A pedra mágica”. Antes de iniciar as experiências foi estabelecido um diálogo em que as crianças tiveram oportunidade de contactar com as areias e a pedra pomes (cf. Anexo VII, fig.6, tipo A) , visto que as aprendizagens também passam pelos órgãos dos sentidos são eles que ajudam a conhecer o mundo que as rodeia. Para a realização das experiências, as crianças foram divididas em pequenos grupos, para que o adulto pudesse acompanhar de uma forma mais profícua no manuseamento dos materiais de laboratórios. Ambas as experiências integraram a área do conhecimento do mundo, uma vez que “encara-se, (...) a área do Conhecimento do Mundo como uma sensibilização às ciências (...)” (M.E./D.E.B., 1997, p. 80), sendo que “ (...) a sensibilização à metodologia experimental é apenas uma das estratégias que

aponta para a tomada de consciência, reflexão e espírito crítico a desenvolver (...)” (*ibidem*, p. 83)

A experiência das areias, para além de estar associada à área do conhecimento do mundo, esteve também relacionada com o domínio da matemática, visto que era necessário medir as quantidades de areia, antes de colocar nos crivos (cf. Anexo VII, fig.7, tipo A). Relativamente à experiência da pedra pomes, integrou também a área do conhecimento do mundo, e o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Embora, a linguagem oral esteja associada a todas as atividades planeadas, uma vez que se promoveu em todo este processo, o diálogo, já que é por meio deste que o educador toma conhecimento dos interesses das crianças, das suas conceções em relação aos assuntos, nesta atividade experimental, valorizou-se o registo da experiência, através do desenho (cf. Anexo VII, fig.9, tipo A), na medida em que correspondeu a um momento de recriar a atividade, tornando-se “meios de documentar projetos que podem depois ser analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo” (M.E./D.E.B., 1997, p. 62).

Em todas as atividades desenvolvidas, as crianças revelaram bastante interesse e motivação, querendo constantemente opinar, nos momentos de diálogo, participar no manuseamento dos materiais. Conseguiram atingir os objetivos delineados para cada atividade, embora umas com mais facilidade do que outras, neste caso foram definidas estratégias de acompanhamento e de diferenciação pedagógica adequando as atividades às características das crianças, por exemplo sempre que era planeada uma atividade de expressão motora, considerava-se as limitações físicas das crianças referidas. Assim como, na maioria das atividades, procedeu-se à estruturação de trabalhos em equipa como forma de colmatar a necessidade observada. E ainda, baseando as ações no modelo curricular Reggio Emilia, atendeu-se sempre à pedagogia de escuta, uma vez que o educador deve escutar cada criança, observando as necessidades e interesses e através da interpretação dos registos documentados, fazer o respetivo levantamento de hipóteses para tornar as

experiências mais significativas para as crianças. Para além deste modelo patenteou todo o processo de planificação, ação a metodologia de trabalho por projeto, no sentido em que acordando com as quatro fases defendidas por William Kilpatrick, citado por Vasconcelos 1998, antes de iniciar a abordagem de um continente, procedia-se ao levantamento das curiosidades e os interesses das crianças em relação ao que gostariam de saber, por exemplo antes de iniciar a abordagem ao continente africano, as crianças recolhem em casa imagens sobre o que gostariam de conhecer do continente, que posteriormente foram colocadas no avião (cf. Anexo V28, tipo B), incidindo assim sobre a primeira fase que corresponde à defenição do problema. Respondendo à segunda fase as formandas planificaram, tendo em conta os recursos disponíveis para a execução das atividades. Essa recolha de informação sobre os recursos disponíveis, sempre que possível, era realizada junto da orientadora cooperante e técnica de sala.. Na execução, que diz respeito à terceira fase, eram valorizadas as situações propostas pelas crianças, o que levava à reflexão no momento da ação e estruturação daquilo que havia sido planeado. Em relação à quarta fase, a divulgação era realizada junto dos pais através dos meios de avaliação e da comunidade educativa pela exposição dos trabalhos quer na sala de atividades, quer no exterior, nomeadamente no corredor.

Como pode ser verificado na descrição e análise de algumas das atividades desenvolvidas, existiu a necessidade de alterar a estrutura inicial da sala de atividades, de acordo com o modelo High-Scope essa estrutura não tem que ser estanque, podendo ser alterada no decorrer do ano, desde que seja consistente com as necessidades desenvolvimentais das crianças e se tornem recursos para promover aprendizagens significativas. Essas mudanças estruturais resultaram na introdução da área da tenda, da área da reciclagem e alteração da área das construções e da biblioteca. Inicialmente a área da biblioteca era bastante restrita, não apresentava conforto e as crianças, como evidenciavam grande interesse em folhear os livros e ouvir as histórias, deslocavam-se a esta área e traziam os livros para as mesas de trabalho. Em

diálogo com a orientadora cooperante, chegou-se à conclusão de que era fulcral ampliar a área e torná-la mais confortável. Por forma a ampliá-la, retirou-se a área da pediatria que, após a introdução da área da tenda deixou, de ter procura por parte das crianças, e os puffs e mesa que a compunham foram colocados na área da biblioteca. Para além destes materiais, e interligando com o desenvolvimento do PCG, mediante os países trabalhados foram construídas as bandeiras dos mesmos, em almofada, que o grupo de crianças denominou, em consenso “bandeira-almofada” (cf. Anexo V18, tipo B), conferindo mais conforto à área. Na área das construções, a estruturação incidu sobre os materiais que a completavam. No início eram materiais estruturados e em reflexão com a orientadora cooperante, percebeu-se que seria uma mais valia proporcionar o contacto com outro tipo de material, nomeadamente não estruturado. Foram introduzidos cones de linhas de grande dimensão, rolos de papel, tampas de garrafas (cf. Anexo V36, tipo B) que possibilitaram trabalhar vários domínios, entre o jogo simbólico, empilhamentos, sequências, quantidades, entre outros. Estas alterações fez com que a procura, o uso e a arrumação dos objetos fossem ao encontro dos interesses, dos planos e das intenções de cada criança, possibilitando que estas se sentissem seguras, valorizadas, competentes e curiosas (Hohmann & Weikart, 2009).

No âmbito da Educação Pré-Escolar a avaliação assume um papel formativo, importando não os resultados quantitativos mas sim o processo de evolução qualitativo. Deste modo, a avaliação “deverá ser entendida como um procedimento realizado para otimizar o processo educativo, um procedimento que atribui importância não apenas aos produtos mas também aos processos de ensino e aprendizagem” (Parente, 2002, p. 168). Foi neste sentido que foram valorizados os processos de envolvimento, motivação, autonomia e participação das crianças no desenvolvimento das diferentes atividades. Para esta avaliação foram mobilizados diferentes instrumentos, nomeadamente registos gráficos, escritos, construções tridimensionais, como no caso da atividade com o barro, fotográficos que quer realizados

individualmente ou em grande grupo, por exemplo a pintura abstrata (cf. Anexo V22, tipo B), evidenciaram o progressivo desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas e domínios de conteúdo. Para além destes instrumentos, foi elaborada uma grelha de avaliação do grupo, em que foram definidos níveis de avaliação do desenvolvimento geral do grupo (cf. Anexo VIII, tipo A). Esta grelha permitiu perceber o impacto das intervenções da díade no progressivo desenvolvimento cognitivo e atitudinal das crianças.

Os meios construídos para a avaliação, principalmente os que permitiram a avaliação individual de cada criança, integraram o portfólio, estratégia avaliativa adotada pela orientadora cooperante. Este revela-se uma mais valia, não só para o processo avaliativo, na medida em que nele estão explanados os diferentes trabalhos das crianças, bem como as observações e da equipa educativa, educadora ou formandas, sobre o seu trabalho, como torna-se um meio de comunicação entre a família e a escola. Neste sentido, foram elaborados, pela equipa educativa, registos que eram levados para casa para serem preenchidos ou comentados pelos pais e criança (cf. Anexo V31, tipo B). Esta consistiu numa estratégia de divulgação dos resultados, assim como de articulação entre a escola e a família, visto que a Educação Pré-Escolar é um complemento à educação familiar (M.E./D.E.B., 1997)

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), está também definido que o educador deve promover a articulação nomeadamente com o 1º ciclo do ensino básico, esta articulação não foi concretizada, como a instituição é particular, apenas executa esta articulação com o grupo de cinco anos, aquando a proximidade da passagem para esse ciclo de ensino. Todavia apesar de não ter existido uma articulação horizontal, procedeu-se à articulação vertical, ou seja, com as outras salas da instituição, nomeadamente com a sala dos três e cinco anos, desenvolvendo-se o projeto de recolha de bens materiais (roupas, calçado, livros, brinquedos), para entregar à Cruz Vermelha Portuguesa (cf. Anexo IX, tipo A). O grupo de crianças da sala da formanda, tendo em vista a sensibilização para a pobreza existente no continente africano, encaminhado pela díade, foi dirigido às

restantes salas para sensibilizar para a situação, dando a conhecer o que se pretendia e como poderiam colaborar. Para além desta ocorrência, existiu a oportunidade de articulação em mais um momento de cooperação entre as díades da sala dos três e quatro anos, planeando e definindo um conjunto de atividades experimentais e de expressão motora, concretizadas no último dia de prática pedagógica, promovendo a interação das crianças dos dois grupos e a consequente interajuda (cf. Anexo V42, tipo B).

Aliada a todos estes processos, tornando-se transversal, surge a reflexão que, como está patente no primeiro capítulo, citando Schön deve ocorrer antes, durante e após a ação, tendo em vista o aperfeiçoamento da prática pedagógica. O exercício de análise introspetivo, potenciado pela reflexão, despoletou o questionamento pessoal e provocou uma intensa procura de fontes de novos saberes. A reflexão na ação e sobre a ação permitiu, em todas as intervenções, uma projeção para o futuro, para que, no desenvolvimento de uma próxima atividade semelhante os imprevistos pudessem ser atenuados. Esta é o cerne da Investigação-Ação que se caracteriza pelo seu processo cíclico, na medida em que o educador observa para incidir a sua ação nas necessidades ou interesses das crianças, planifica a ação de acordo com as observações, coloca em prática as estratégias delineadas para dar resposta a esses interesses e necessidades e novamente de acordo com as observações dos resultados, volta a estruturar a ação, aperfeiçoando-a para promover aprendizagens significativas, aplicando as suas alterações nas estratégias e recursos para novamente, com um olhar atento, observar os resultados. De acordo com o exposto é possível afirmar que o educador investigativo deve ter uma prática reflexiva, só através da reflexão é que percebe onde e o que deve incidir a sua *práxis*, por forma a “determinar ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir soluções” (Alarcão, 1996, p.17).

Para uma prática reflexiva, no decorrer da ação pedagógica foram utilizadas estratégias de formação que evidenciavam uma descrição e reflexão das atividades desenvolvidas, bem como o olhar crítico sobre a atitude da

formanda em relação à sua prática. Essas estratégias eram usadas de forma individual, como os diários de formação ou colaborativamente, como as narrativas colaborativas, as reuniões com o supervisor e as reuniões de avaliação intermédia e final.

No que concerne aos diários de formação, estes resultaram em reflexões/narrativas, inicialmente diárias, da práxis onde eram descritos os acontecimentos e incidentes críticos e a reflexão sobre os mesmos. Este documento era elaborado, na sua maioria das vezes pelo recurso às notas de campo. Após a reunião de avaliação intermédia, em diálogo com o supervisor, a formanda percebeu que seria fundamental a elaboração de narrativas individuais semanais, em que existe um distanciamento da ação, o que permite um olhar mais crítico sobre o sucedido. Os diários de formação constituíram uma estratégia de análise do pensamento, apresentando um encadeamento histórico e longitudinal da narração (Zabalda, 2004) (cf. Anexo X, tipo A).

Para o desenvolvimento profissional da formanda, exerceu contributo o trabalho com a tríade, na medida em que o trabalho em equipa permitiu uma partilha de ideias e de emoções que enriqueceram as ações, assim como o aperfeiçoamento da prática, porque em diálogo eram expostos os pontos fortes da prática e em que pontos poderiam melhorar. Esta interação esteve também explanada nas narrativas colaborativas, que eram elaboradas em tríade, o olhar atento da orientadora cooperante também contribuiu significativamente para este processo de crescimento profissional. As narrativas espelhavam por intermédio de um discurso escrito, os significados atribuídos de determinadas ações realizadas (cf. Anexo XI, tipo A) . Estas permitiram também mobilizar a relação existente entre a teoria e a prática, uma vez que era crucial fundamentar teoricamente as afirmações e reflexões descritas.

Como o processo de estágio pedagógico pressupõe um registo formal das opiniões de todos os intervenientes, foram realizadas duas reuniões de avaliação. A avaliação intermédia constituiu um momento fundamental para o

desenvolvimento do plano de ação, visto que se tomou consciência dos aspetos / dimensões em que deveria ocorrer uma evolução, com vista ao enriquecimento da ação educativa. Destacando-se a importância de estabelecer parcerias não só com a família, como com a comunidade (cf. Anexo XII, tipo A). Esta parceria ainda não tinha sido conseguida e proporcionada pela díade de formação, uma vez que inicialmente o trabalho desenvolvido centrou-se na sala de atividades e grupo para conhecer cada criança e para além disso a forma como a orientadora cooperante interage e desenvolve a articulação com as famílias e restante comunidade. Um outro aspeto salientado, prendeu-se com os conhecimentos teóricos e legais que patenteavam as observações, referindo o supervisor que seria necessário apresentar mais cientificidade, nomeadamente nas evidências das necessidades e interesses nas planificações. Uma outra chamada de atenção, relacionou-se com o tempo dispendido para a concretização das atividades, mencionando a orientadora cooperante que a díade deveria ter mais atenção, nomeadamente nos momentos de grande grupo, porque, por vezes provocava a dispersão das crianças.

Considerando os aspetos apontados na avaliação intermédia, e após uma interiorização do exposto, considera-se que, no geral, as formandas evoluíram positivamente, focalizando um olhar crítico e indagador com a intenção de satisfazer as necessidades evidenciadas pelas crianças e correspondendo à necessidade de tornar o tempo de ação flexível e regular, bem como propiciar a colaboração com as famílias e com a restante comunidade. Para tal como já citado anteriormente foram apresentadas estratégias de articulação que passaram pelo desenvolvimento de projetos e de registos.

Findo o período de estágio profissional tornou-se fulcral realizar uma nova avaliação, sendo esta o resultado de todo o caminhar pela prática pedagógica. Nesta reunião os processos foram valorizados, o que espelhou a evolução profissional das formandas (cf. Anexo XIII, tipo A)

O período de estágio é essencial para uma formação profissional fundamentada e adequada, neste sentido, as orientações proferidas pela

orientadora cooperante e pelo supervisor revelaram-se uma mais valia em todo este processo.

REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão final integra a tomada de consciência de todo o percurso de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, na medida em que possibilita à estudante refletir sobre o percurso de formação que, segundo Oliveira e Serrazina (2002), caracteriza-se “por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (p. 4). Este percurso englobou as aprendizagens realizadas e significados atribuídos, a mobilização de saberes, a experimentação em contexto educativo, a transformação de ações concretizadas, mas principalmente corresponde ao início da construção de uma identidade e de um profissional.

Um semestre de prática pedagógica supervisionada corresponde, de facto, a um curto período de tempo em contexto educativo. Porém a prática educativa acarretou um conjunto de potencialidades profícuas para a formação profissional, pessoal e social da estudante, conduzindo-a num processo de aquisição de competências que integram conhecimentos, capacidades e atitudes que se manifestam articuladamente numa ação autónoma. Este momento torna-se uma almejada ponte entre a teoria e a prática, uma vez que não podemos agir num determinado contexto sem passar pelo processo de fundamentação das nossas ações. Todos os atos devem apresentar uma intencionalidade pedagógica e formativa, contribuindo significativamente, não só para a formação da estudante mas, também, para o processo educativo das crianças. Assim, a passagem, embora diminuta, pelo contexto de Educação Pré-Escolar revelou-se uma mais valia para a consolidação de aprendizagens.

É de referir que os conhecimentos teóricos mobilizados no decorrer da prática são o resultado de todo o processo de formação académica da mestranda, que tem vindo a ser desenvolvido desde a licenciatura em

Educação Básica. Esses pressupostos foram os alicerces das intervenções em contexto educativo, uma vez que possibilitaram compreender fenómenos da prática e agir fundamentadamente, dando resposta às necessidades evidenciadas nas crianças. Todavia, não pode ser descurado todo o trabalho desenvolvido em díade de formação, o apoio da supervisão e da orientadora cooperante que contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional e pessoal da formanda. Relativamente ao par pedagógico, o trabalho desenvolvido em cooperação tornou-se fundamental, no sentido da reflexão, das observações e planeamento das ações. Desta forma, o diálogo reflexivo esteve patente em toda a prática, permitindo um notório aperfeiçoamento da mesma. Deste modo, e de acordo com Hargreaves (1998), depreendeu-se que

“a colaboração em diálogo fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a reflectirem sobre a sua própria prática. Os outros tornam-se espelhos para essa prática, conduzindo a uma reflexão e a uma reformulação mais crítica da mesma” (p. 279).

Em relação à supervisão, o apoio existente ao longo de toda a prática pedagógica supervisionada permitiu um crescimento profissional, principalmente nos momentos de planificar, uma vez que após a reunião intermédia a díade passou a observar com mais intencionalidade as necessidades e interesses evidenciados pelo grupo, e de cada criança, através de uma observação individualizada, nas diferentes áreas e domínios de conteúdo. Neste âmbito, deve salientar-se o papel fulcral da supervisão pedagógica, uma vez que a mesma possibilitou uma reflexão crítica cooperada e conseqüentemente uma orientação e transformação das ações educativas, o que por sua vez potenciou a melhoria das práticas e crescimento profissional da formanda. O papel do supervisor foi fundamental “na criação de atmosferas de formação e espaços de reflexividade favoráveis à

consciencialização e problematização da acção profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 55). As reflexões realizadas contribuíram para uma problematização de questões emergentes da prática, o que permitiu encontrar respostas que levaram ao desenvolvimento de um perfil profissional.

Deve enaltecer-se a crucial orientação conferida pela orientadora cooperante, uma vez que a mesma fomentou o desenvolvimento de algumas estratégias profissionais, como a valorização das opiniões de cada criança, o facto de se tirar proveito das situações imprevistas como momentos de aprendizagem, ter em atenção o tempo dispendido para o jogo espontâneo, pois este é um complemento fulcral à aprendizagem significativa de cada criança. Um outro aspeto que várias vezes foi referido pela orientadora cooperante e que, a díade teve em consideração nos momentos de planificação e posteriormente na ação, prendeu-se com o facto de na transmissão de novos conhecimentos coexistir uma ligação com as aprendizagens já realizadas, só assim as crianças são capazes de consolidar o que aprenderam e assimilar os novos conhecimentos, para tal tornou-se fulcral contextualizar em cada intervenção, as novas aprendizagens com as anteriores.

A possibilidade de integrar a rotina de um grupo de crianças, acompanhá-lo e fazer parte de uma equipa educativa, foi proveitosa para o desenvolvimento de competências essenciais à profissão de educador de infância, desta forma foi essencial promover um ambiente propício para que as crianças desenvolvessem as capacidades e alcançassem o sucesso pela exploração de todas as potencialidades.

Em toda a ação pedagógica desenvolvida encarou-se a equipa educativa como um “grupo reunido em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e colaboração” (Perrenoud, 2000, p. 89). Neste âmbito, o trabalho colaborativo propiciou um crescimento a nível pessoal e profissional, na medida em que contribuiu para a existência de uma maior capacidade para se ouvir construtivamente a opinião dos outros. Este

trabalho colaborativo também permitiu o confronto de várias perspectivas, não só entre a díade de formação, como entre a tríade, o que proporcionou um trabalho mais enriquecedor.

Ao longo de todo o processo de formação da formanda foi essencial a pesquisa e o trabalho desenvolvido sobre as diferentes etapas do processo educativo. Numa fase inicial, a formanda apresentou-se com uma postura de observadora participante, interagindo com todos os intervenientes do processo educativo, tendo como principal objetivo elencar evidências essenciais à conceção de uma planificação mais rica em termos pedagógicos.

Assim, a conceção de todas as planificações foi assumida como base do trabalho desenvolvido, tendo sempre em consideração as necessidades, os interesses e os resultados de aprendizagem evidenciados, só assim foi possível desenvolver um plano estimulador para as crianças, despertando a sua motivação, mesmo que esta tenha oscilando entre níveis diferentes. Aliada ao processo de planificação encontramos a avaliação, que constituiu um instrumento imprescindível na prática pedagógica, permitindo compreender quais as áreas e os domínios mais desenvolvidos e aqueles que necessitavam de uma maior dedicação e exploração.

No que concerne à comunicação, sendo esta também uma etapa do processo educativo é de ressaltar que inicialmente, as interações comunicacionais entre a díade e as famílias era diminuta, talvez por ainda não existir um sentimento de confiança. Contudo, com o avançar do período de tempo de ação no contexto educativo, esta fragilidade foi colmatada. Deste modo, e como a Educação Pré-Escolar é o complemento da educação familiar, a comunicação com as famílias, foi realizada informalmente, através dos trabalhos realizados pelas crianças e levados por estas para casa, no sentido de dar continuidade a algumas atividades desenvolvidas, nomeadamente ao nível da autonomia. A interação entre a díade e os familiares também, passou a ocorrer no acolhimento das crianças e na fase final do dia, quando era necessário acompanhar as crianças à saída. Nesses momentos estabeleciam-se diálogos entre a formanda e os pais, no sentido de dar a conhecer as

atividades desenvolvidas e as atitudes comportamentais, assumidas pelas crianças, no decurso das atividades e nas interações estabelecidas entre a criança e outras e a equipa educativa.

Tendo em consideração o que foi proferido nesta metareflexão, importa realçar que o jardim-de-infância “deve promover uma educação que assenta numa cultura de vida, que está ao serviço do que humaniza e do que cria laços sociais” (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 21), sendo, neste sentido, essencial que o educador pratique uma pedagogia de investigação-ação, tendo as crianças como o centro da sua investigação, questionando constantemente as suas práticas, os objetivos propostos, as estratégias utilizadas e a intenção da sua ação. O processo cíclico desta metodologia, contribui em grande parte para dar resposta ao exposto, uma vez que através da observação contínua e sistemática de cada criança, procedia-se ao levantamento das suas necessidades e interesses, tornando-a o centro da ação, posteriormente planificava-se atendendo ao observadoe como forma de compreender o impacto das ações no desenvolvimento de capacidades nas crianças, avaliava-se os resultados. Transversal a todo este processo cíclico, emerge a reflexão que permitiu o questionando antes, durante e após a ação sobre os parâmetros supracitados, tendo em vista o aperfeiçoamento da prática pedagógica. É importante referir que notou-se um progressivo melhoramento nas diferentes fases desta metodologia, por parte da díade, o que permitiu criar e promover oportunidades para que as crianças participassem ativamente na construção das suas aprendizagens e na resolução de problemas.

Em todas as ações desenvolvidas a formanda procurou adaptar a postura ao desenrolar dos acontecimentos, na tentativa de motivar e cativar o grupo, não se desviando dos objetivos propostos, ou seja, encarando a prática sempre como um momento de reflexão.

Em suma, a retrospectiva final resulta num sentimento de crescimento pessoal e profissional, considerando que os objetivos propostos pela unidade

curricular foram alcançados em cada ação realizada, reconhecendo todo o trabalho como mais um passo dado no sentido do conhecimento.

Após o todo o trabalho desenvolvido fica a certeza que “nós só aprendemos (...) depois de raspamos a tinta com que nos embotaram os sentidos, depois de desaprendermos o que nos enviesa o olhar e as inteligências” (Caeiro, citado por Roldão, 2009, p.), ou seja, só depois de alteradas as concepções que cada pessoa possui, será possível compreender determinada realidade, centrando o olhar reflexivo em dimensões mais relevantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mac Graw-Hill.
- Barbier, J. M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projecto educativo*. (4ªed.). Porto: Ed. Afrontamento.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, volume XIII, n.º 2, 455-479.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular – manual para a formação de professores da República de Angola*. (s.e).
- Elliott, J. (2010). *Building Educational Theory through Action Research*. In Noffke S., & Somekh B., *Handbook of Educational Action Research* (p.28-38). London: SAGE.
- Esteves, I.M. (2008). *Visão paronâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *A teoria e prática de observação de classe: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo um praxis de participação*. Porto Editora, Porto.
- Infantário Monfortinhos de Real (2012/2015). *Projeto Educativo*.
- Junta de Freguesia da Maia (2013). *A freguesia*. 12 de maio do site: <http://www.jf-maia.pt>

- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto a Educação Pré-Escolar. Textos de Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Latorre, A. G. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Leite, C., Gomes, L., Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Meireles, C. & Silva, T. (2013) *Projeto Curricular de Grupo*. Escola Superior de Educação do Porto.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill. (Cap.11).
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. São Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Patente, C. (2002). *Observação:um percurso de formação ,práticas e reflexão*. In Formosinho, O. J. (2002). *A Supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Colecção de Infância, vol.7. Porto:Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed. (Cap. 5) .
- Piaget, J. (1991). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

- Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-Acção na Formação de Supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). *Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade pessoal*. In Bizarro, R. (org.), *Eu e o outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidades(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revistada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. VNG: Fundação Manuel Leão.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um Hamster ao processo de pesquisa: pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal*. In *Qualidade e Projecto na Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- Vasconcelos, T. (coord.). (2012) *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*, DGE, 16 de maio do site: <http://www.dgidc.minedu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. (s.l) : Edição Asa.
- Zabalza, M. (2004) *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA.

Documentação legal

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 Agosto (2001). Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 Agosto (2001). Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 115-A/1998. Autonomia das Escolas.

Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (2007). Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República I, Série A - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro. Diário da República I, Série A - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica,
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997.
Lisboa: Ministério da Educação, (1.ª Ed.).