

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DO PORTO

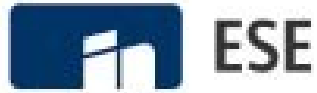
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

PARTE I: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Eliana Renata Taipa Araújo

julho de 2012



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DO PORTO

Eliana Renata Taipa Araújo

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO:

JARDIM DE INFÂNCIA LORDELO DO OURO

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Deolinda Dias Pedroso Ribeiro

Dra. Helena Maria Campos Miranda Silva Martins

julho de 2012

AGRADECIMENTOS

Convocando as palavras de John Donne, um poeta inglês, “Nenhum homem é uma ilha, sozinho em si mesmo; cada homem é parte do continente, parte do todo.” (Donne, citado por Kezen, 2004). Compreende-se, portanto, que o processo de formação foi sustentado pela disponibilidade e apoio de algumas pessoas valorizando-se, portanto, valores assentes na cooperação, partilha de experiências e de conhecimentos. Nesta perspectiva, torna-se fulcral agradecer a todos aqueles que, com o seu contributo, tornaram possível a concretização e prossecução desta etapa crucial para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À Doutora Helena Martins, supervisora da escola de formação, por ter aceite ser orientadora da Prática Pedagógica Supervisionada. Pela sua receptividade e disponibilidade para a leitura, comentário e crítica em todas as fases do trabalho desenvolvido; pela partilha da sua experiência relativa à docência que se repercutiu em oportunos e cruciais ensinamentos; e, sobretudo, pelo apoio constante, encorajador e veiculador de confiança.

À Doutora Deolinda Ribeiro pelas incansáveis palavras de encorajamento à prossecução do estágio; pela partilha generosa dos referenciais teóricos que norteiam a ação pedagógica do profissional de educação; e pela sua presença nos seminários fundamentais para a problematização de questões emergentes das práticas em contexto.

À Doutora Maria Isabel Bragança, orientadora cooperante, e restante comunidade educativa da instituição, na qual decorreu a prática pedagógica, por me terem acolhido e integrado generosamente no seu contexto. Em particular às educadoras, pela disponibilidade e pela partilha enriquecedora que me proporcionaram, e às crianças pelo caloroso acolhimento.

A todos os docentes, com quem me cruzei no meu percurso de vida pessoal e profissional e que, de certa forma, contribuíram para que emergisse e se fosse construindo este gosto pela Educação.

À minha parceira de dÍade, Sofia Fernandes, e à outra dÍade de estagiárias, Cláudia Maia e Cláudia Rodrigues, que comigo trilharam todo este percurso.

À minha família, em particular ao meu pai e à minha mãe, pelos valores de persistência que me foram veiculando; pelo seu apoio nos momentos de maior fragilidade e por me aconselharem a encarar cada dia como um novo desafio.

Aos meus amigos pelo apoio incondicional e pelo incentivo constante mediante as contingências da vida.

A todos o meu sincero agradecimento.

RESUMO

Palavras-Chave: Competências Profissionais, Investigação-ação, Pedagogia da Escuta, Pedagogia de Projeto, Colegialidade Docente.

A Prática Pedagógica Supervisionada desenvolveu-se no Jardim de Infância (JI) Lordelo do Ouro protocolado com a ESE/IPP, numa das salas da valência da Educação Pré-Escolar, tendo como intenção formativa potenciar a construção de competências profissionais consignadas no Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância. Assim, a mestranda iniciou a construção do eu profissional por meio do compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente, norteadas pelo ciclo de investigação-ação — Observar, planificar, agir, refletir, comunicar e articular. As estratégias de ação emanadas na espiral do ciclo de investigação-ação foram, assim, transversais às várias fases do processo educativo sustentadoras de uma ação docente reflexiva.

A metodologia de trabalho centrou-se numa relação dialógica entre os seminários e o estágio, sendo que os primeiros permitiram a construção de um quadro concetual e metodológico sustentador das ações desenvolvidas na Prática Pedagógica.

Munidas de todas as informações recolhidas, ora através da observação direta, ora por meio de entrevistas e análise documental, as mestrandas proporcionaram momentos de aprendizagem ajustados à singularidade do grupo de crianças. Privilegiou-se, portanto, a pedagogia da escuta e a pedagogia de projeto concretizadas por meio da Assembleia de grupo. Este espaço reflexivo e comunicativo permitiu que a criança se desenvolvesse a partir de atividades que a própria planeou e sobre as quais refletiu em cooperação e negociação. Salientou-se, assim, o currículo negociado, *não centrado na criança nem dirigido pelo professor mas originado na criança e enquadrado pelo professor* — Reggio Emilia (Maia, 2008, p.40). Assim, surgiram as atividades mistério que mobilizaram os interesses que iam sendo manifestados. Conferindo uma maior intencionalidade educativa à ação pedagógica, recorreu-se a uma panóplia de estratégias formativas: planificações, narrativas colaborativas, guiões de pré-observação, diário de bordo, grelhas e reuniões de avaliação. Estes permitiram um conhecimento cada vez mais profícuo das crianças sendo propulsores do desenvolvimento dos projetos “Os Cinco Sentidos”, “Reino dos Dentes” e “Os Seres Vivos”. O início e término dos projetos foram determinados pelo grau de motivação das crianças, convocando estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de dar resposta à diversidade dos atores, numa perspetiva equitativa da educação. Aliada a estas linhas pedagógicas, apostou-se numa “cultura da colaboração [considerando que esta] é o substrato básico intelectual e afetivo para enfrentar a incerteza e o risco do fracasso” (Gómez, citado por Santos, 2000, p.22). A ação pedagógica foi influenciada por aspetos relativos à especificidade do contexto, tendo as mestrandas de conciliar as suas crenças com culturas profissionais distintas.

Acredita-se que a ação pedagógica da mestranda contribuiu para o desenvolvimento da generalidade das crianças no que concerne “(...) ao saber, ao saber fazer [, ao saber estar], e ao saber ser (...)” (Peterson, 2003, p.67)”. Assistiu-se à sua evolução relativa à fluência e coerência do discurso, respeito pelas regras inerentes à vivência democrática, autonomia na gestão de conflitos e capacidade de reflexão, competências estas que se realçaram como lacunas no início da prática pedagógica. Como corolário desta evolução e da integração no contexto de ação do educador de infância, edificou-se o desenvolvimento de competências profissionais na futura profissional da educação. Desenvolveu, sobretudo, a sua capacidade de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa a par do desenvolvimento de competências inerentes à planificação da ação pedagógica. Compreendeu, assim, que na realidade educativa, complexa e multifacetada, a intuição não é suficiente para dar resposta a situações educativas inesperadas. Todavia, apesar de se ter desenvolvido estratégias coerentes com a evolução e interesses do grupo de crianças, considera-se que, no domínio da ação, não se conseguiu promover, na sua plenitude, o envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem das crianças, tendo este sido, indubitavelmente, condicionado pelas características do meio sociocultural.

Abstract

Key words: Professional skills, investigation-action, listening pedagogy, project pedagogy, teacher collegiality

The supervised pedagogical practice has been developed in Lordelo do Ouro kindergarten filed with ESE/IPP in a preschool education classroom and the main goal was to potentiate the construction of professional skills that are mentioned in the general and specific profile of the kindergarten teacher. This way, the master's began the construction of her professional self by means of progressive commitment and responsibility with teacher action guided by investigation-action – observing, planning, acting, reflecting, communicating and articulating. The work methodology has focused in a dual relation between seminars and training practice. The seminars provided the construction of a conceptual and methodological framework that helped the developed actions in training practice. The strategies of action emanating from the spiral of action research cycle were thus cutting across the various phases of the educational process of sustaining an action reflective teacher.

The methodology focussed on a dialogical relationship between the stage and seminars, and the first allowed the construction of a Conceptual and methodological framework supportive of the actions developed in Pedagogical Practice.

Having all the collected information, through direct observation, interviews and documental analysis, the masters provided learning moments adjusted to the specific group of children. They gave privilege to listening pedagogy and project pedagogy materialised by group work. This reflective and communicative space allowed the child to develop himself/ herself through activities he/she has actually planned and reflected about in cooperation and negotiation. So, it is important to highlight the negotiated curriculum, *not centred on the child nor directed by the teacher but with its origin on the child and framed by the teacher* – Reggio Emilia (Maia, 2008, p.40). Thus, mystery activities have emerged that mobilised the interests that were being shown. To assure a bigger educational intention to the pedagogical action, it was resorted to a variety of instruments to regulate teacher action, such as planning, collaborative narratives, pre-observation scripts, a logbook, grids and evaluation/ assessment meetings. All these instruments provided a fruitful knowledge of the children and they propelled the development of projects like “The five sense”, “The teeth kingdom” and “Living beings”. The beginning and the end of these projects was determined by the level of motivation of the children and different pedagogical strategies were used to give answers to the different children involved in them, in an equitable view of education. Together with these pedagogical lines, a “colaboration culture was implemented, considering that it is an intellectual and affective basic substract to face uncertainty and the risk of failure” (Gómez, quoted by Santos, 2000, p.22). The

pedagogical action was influenced by aspects related to the specific context and the masters had to reconcile their beliefs with different professional cultures.

It is believed that the action of the graduate student teaching contributed to the development of all children with respect “(...) to learn, to learn to do [, to learn to be], and how to be (...)” (Peterson, 2003, p. 67). There has to be developments on the fluency and coherence of speech, respect for the rules inherent in the democratic experience, autonomy in conflict management and capacity for reflection, which emphasized skills such as gaps in the early educational practice. As a corollary of this development and integration of action in the context of the kindergarten teacher, he built up the development of professional skills in the future of education. Developed, especially for his ability to question autorreflexive systematically and collaboratively together with the development of skills inherent in the planning of pedagogical action. Understood, therefore, that the educational reality, complex and multifaceted, intuition is not sufficient to meet the educational unexpected situations. However, despite having developed strategies consistent with the evolution of the group and interests of children, it is considered that, in the field of action, we could not promote, in its fullness, the family's involvement in the process of teaching and learning of children, the latter was undoubtedly conditioned by the characteristics of the socio-cultural environment.

ÍNDICE

Lista de Figuras.....	VI
Lista de Anexos.....	VIII
Introdução.....	1
Capítulo 1. Enquadramento Teórico Concetual.....	3
Capítulo 2. Caraterização Geral da Instituição de Estágio.....	18
Capítulo 3. Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos.....	22
Reflexão Final.....	45
Referências Bibliográficas.....	51
Anexos.....	56
Anexos Tipo A.....	57
Anexos Tipo B.....	116

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** - Início do registo gráfico da Canção "Controlo o Meu Irre"
- FIGURA 2** - Registo gráfico da canção "Controlo o meu Irre"
- FIGURA 3** - Caixa construída, no âmbito do dia da Páscoa
- FIGURA 4** - Início da Construção do IRRE
- FIGURA 5** - Processo de secagem do IRRE
- FIGURA 6** - IRRE identitário de cada criança
- FIGURA 7** - Área dos jogos didáticos
- FIGURA 8** - Crianças envolvidas nas atividades plásticas em jogo espontâneo
- FIGURA 9** - Introdução do fantocheiro na sala de atividades
- FIGURA 10** - Introdução das lagartas na área da Ciência
- FIGURA 11** - Leitura e Exploração do livro "A lagartinha comilona" de Eric Carle
- FIGURA 12** - Registo da alimentação da "Lagarta Comilona"
- FIGURA 13** - Processo sistemático de observação do crescimento das lagartas
- FIGURA 14** - Registo da metamorfose da borboleta
- FIGURA 15** - Observação da eclosão da borboleta do casulo
- FIGURA 16** - Projeto "Os Cinco Sentidos": Exploração tátil de diversos objetos
- FIGURA 17** – Projeto "Os Cinco Sentidos": Classificação de objetos consoante a sua textura
- FIGURA 18** - Projeto "Os Seres Vivos": Classificação de animais consoante a sua locomoção
- FIGURA 19** - Estrutura que acompanhou a leitura e exploração do livro "A que sabe a lua" de Michel Grejniec
- FIGURA 20** - Projeto "O Reino dos Dentes": Construção da escova ideal
- FIGURA 21** - Projeto "O Reino dos Dentes": Exploração do processo de escovagem dos dentes
- FIGURA 22** - Projeto "O Reino dos Dentes": ida ao dentista
- FIGURA 23** - Projeto "O Reino dos Dentes": Crianças a imitarem o comportamento da dentista
- FIGURA 24** - Projeto "O Reino dos Dentes": entrega do diploma de bom comportamento
- FIGURA 25** - Visita ao Jardim Botânico propulsora do surgimento do Projeto "Os Seres Vivos"
- FIGURA 26** - Projeto "Os Seres Vivos": Introdução de um Puff, em forma de lagarta, na sala de atividades
- FIGURA 27** - Projeto "Os Cinco Sentidos": recolha de padrões no espaço exterior
- FIGURA 28** - Projeto "Os Cinco Sentidos": Confeção do salame de chocolate
- FIGURA 29** - Projeto "Os Cinco sentidos": Registo da receita de Salame de Chocolate

FIGURA 30 - Atividades nas quais as crianças mais velhas ensinaram, às mais novas, exercícios que aprendiam nas aulas de dança

FIGURA 31 - Assembleia de grupo: coroa utilizada para identificar o responsável da semana

FIGURA 32 - Assembleia de grupo: Registos feitos no livro de parede

FIGURA 33 - Assembleia de grupo: Responsável do dia a anotar o que ia sendo mencionado na assembleia

FIGURA 34 - Assembleia semanal: no livro de parede os registos pictográficos começaram a ser acompanhados por um registo escrito

FIGURA 35 - Construção do gráfico meteorológico tridimensional

FIGURA 36 - Articulação com outros parceiros educativos: Gincana PSP

FIGURA 37 - Projeto "Os Cinco Sentidos": Passeio pela nuvem sonora

FIGURA 38 - Projeto "Os Seres Vivos": Cartões de associação do animal ao respetivo revestimento

FIGURA 39 - Projeto "Os Seres Vivos": crianças a votar no animal que mais gostavam

FIGURA 40 - Projeto "Os Seres Vivos": Registo Pictográfico da lengalenga "O cuquedo"

FIGURA 41 - Exploração das digitintas

FIGURA 42 - Atividade mistério: Início da projeção do castelo

FIGURA 43 - Construção do castelo

FIGURA 44 - Inauguração do castelo

FIGURA 44 - Projeto "Os Cinco Sentidos": Exploração olfativa de especiarias

FIGURA 45 - Quadro de presenças: divisão da folha por dias

FIGURA 46 - Atividade Mistério: Preparação da atividade "Pintar ao som da música"

FIGURA 47 - Atividade Mistério: Quadro pintado pelas crianças com a técnica de Pollock

FIGURA 48 - Cartolas e bengalas construídas para a festa de finalistas

FIGURA 49 - Festa de finalistas

FIGURA 50 - Almoço convívio realizado no âmbito do final do ano

FIGURA 51 - Marionetas construídas

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A

ANEXO I — Exemplar dos registos do Diário Formativo

ANEXO II — Transcrição da Entrevista realizada à orientadora cooperante

ANEXO III — Exemplar das narrativas colaborativas

ANEXO IV — Exemplar das planificações semanais

ANEXO V — Exemplar da tabela de avaliação: Perspetiva longitudinal do desenvolvimento da criança

ANEXO VI — Exemplar dos guiões de pré-observação

ANEXOS TIPO B

ANEXO I — Diário Formativo

ANEXO II — Narrativas Colaborativas

ANEXO III — Planificações Semanais

ANEXO IV — Avaliação: Perspetiva longitudinal do desenvolvimento da criança

ANEXO V — Guiões de Pré-observação

ANEXO VI — Projeto Curricular de Grupo da orientadora cooperante

ANEXO VII — Registos Fotográficos e Audiovisuais

ANEXO VIII — Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta Unidade Curricular tem como intento “promover a construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar, pelo compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente” (Ribeiro, 2012, p.1). Assim, a integração da mestranda no contexto educativo constituiu-se como um meio privilegiado de desenvolvimento dos saberes profissionais e, por conseguinte, a construção de uma “atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente” (Ribeiro, 2012, p.1). É importante realçar que o desenvolvimento das competências socioprofissionais, consignadas no Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância e preconizadas no programa da unidade curricular, foi assente numa colegialidade docente tendo-se organizado as mestrandas em díades em estreita colaboração com a orientadora cooperante e a supervisora da escola de formação. Quanto à metodologia de trabalho esta contrabalançou a teoria com a prática, sendo que os seminários, que acompanharam a prática pedagógica, centraram-se “na abordagem aos conteúdos fundamentais para a construção de um quadro concetual e metodológico que sustente as ações na Prática Pedagógica Supervisionada (...)” (Ribeiro, 2012, p.2). Para além disso, os seminários foram palco de problematização de questões emergentes das práticas em contexto. A redação e organização do presente documento pretende, assim, contemplar os diversos momentos que presidiram aos quatro meses de prática pedagógica, explicitando a lógica que atravessara todo este processo.

Para uma melhor estruturação, o relatório encontra-se organizado por capítulos sendo estes complementares. O primeiro capítulo, intitulado por *Enquadramento Teórico Concetual*, convoca e compila os pressupostos legais e teóricos que moveram, influenciaram e sustentaram a ação pedagógica da mestranda e, posteriores, reflexões devidamente fundamentadas. Desconstrói, assim, o conceito de Educação aludindo à sua evolução e, realçando, as suas diferentes conceções. Esta abordagem coloca em destaque as competências a desenvolver pelo profissional da educação, norteadas pelo ciclo de investigação ação que fora mobilizado para a ação pedagógica. O segundo capítulo — *Caraterização Geral da Instituição de Estágio* — apresenta a estrutura espaço-temporal inerente ao contexto no qual se desenvolveu o período de prática pedagógica. Este capítulo, sustentando-se na abordagem ecológica de Bronfenbrenner (citado por Papalia et al, 2001), realça as peculiaridades do meio envolvente da Instituição EB1/JI Lordelo do Ouro. Os capítulos supracitados serão desconstruídos no capítulo seguinte, designado de *Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos*. Neste capítulo serão descritas e analisadas a panóplia de experiências vivenciadas que presidiram à prática pedagógica,

aclarando-se a metodologia adotada e explicitando-se de que forma contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais. Apresentará, os vários projetos desenvolvidos em simbiose com as características dos seus intervenientes, refletindo acerca do seu contributo para o desenvolvimento integral e integrado da criança e convocando os diferentes instrumentos e estratégias de recolha, análise e interpretação de dados construídos. O relatório incorpora, ainda, uma Reflexão final, de cariz mais pessoal, devidamente articulada com os pressupostos teóricos a serem convocados num futuro profissional e que foram aclarados no primeiro capítulo. Esta tem como intento explanar o contributo da prática pedagógica para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da mestranda, identificando as potencialidades e os constrangimentos que foram emergindo. Refletir-se-á, assim, acerca das implicações deste momento de aprendizagem, adotando-se um olhar retrospectivo sobre o trabalho desenvolvido na interação entre os vários agentes envolvidos. A reflexão final convoca, ainda, algumas questões retóricas que espelham algumas inquietações que se constituirão como ponto de partida para uma reflexão com vista a intervenções futuras. O documento culmina com a apresentação das referências bibliográficas, às quais a mestranda recorreu para fundamentar a sua ação pedagógica e as reflexões e ilações que foram sendo feitas, bem como com os anexos do tipo A (em suporte papel) e do tipo B (em suporte digital anexo ao documento).

O presente relatório, construído com preocupações ecológicas, evidencia a evolução patente na formação da futura profissional da educação, compilando um “conjunto coerente de documentação reflectidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (Alarcão, 2003, citada por Vieira; Moreira, 2011, p. 53). Tal, como afirmam Grilo e Machado (s.d, p.44) este relatório “leva um [mestrando] dentro”, revelando as suas perspetivas sociais, pedagógicas, culturais, políticas e, até, ideológicas que, implicitamente, condicionaram os momentos de reflexão.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL

A educação tem vindo a sofrer mutações decorrentes da influência epistemológica, ideológica e cultural. Em tempos remotos a pedagogia transmissiva foi sobrevalorizada conferindo-se um papel passivo ao aprendiz. À educação pré-escolar eram conferidos “(...) objectivos sociais e de assistência” (Vilarinho, 2000, p.87). No entanto, não sendo a educação uma realidade estática, esta foi sendo desconstruída, em grande parte, devido à formação de pedagogos reflexivos e sensíveis às exigências da sociedade, que se iam emancipando. Para a intensificação dessa desconstrução contribuíram os constantes progressos científicos, tecnológicos, económicos e culturais espelhados no avanço colossal da produção de conhecimento e da globalização. Por consequência, contemporaneamente tem-se assistido a uma crescente preocupação pedagógica que, subsequentemente, tem despoletado a produção de diversos normativos legais organizadores da escola e dos processos de desenvolvimento do currículo. A Educação tem vindo, assim, a adquirir um estatuto de prioridade política acompanhada de uma valorização do papel do profissional de educação que deixa de ser perspectivado como mero cumpridor do que é prescrito a nível nacional. A educação deixou de ser vista como uma “(...) colecção de competências, um pacote de procedimentos e um amontoado de coisas que podemos aprender” (Pacheco; Morgado, 2002, p.11) para ter como objetivo fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (Delors, et al citado por Pacheco; Morgado, 2002). “O protótipo da escola transmissiva [foi, assim,] (...) substituído pelo da escola construtiva” (Santiago, 1996, p.92) que procura desenvolver a dimensão pessoal, social e cultural da criança. Em prol destas crenças, a forma de encarar a profissão docente foi sofrendo transmutações, espelhando contornos distintos de modo a contribuir para o desenvolvimento de cidadãos capazes de responder à pluralidade de desafios.

Tal como defende Sá-Chaves, a formação dos profissionais da educação é “uma missão que assume hoje, mais ainda do que no passado, uma responsabilidade social, científica, pedagógica e moral de enorme exigência, por mais (...) complexas serem as situações de actuação educativa [a que] (...) são chamados a intervir” (2002, p.15). O trabalho da formação, muito mais do que ensinar técnicas de trabalho deverá desenvolver nos docentes estratégias de reflexão e análise que lhes permitam observar criticamente a sua ação pedagógica.

O professor vive enredado numa teia de insegurança e confusão, devido às rápidas mudanças dos paradigmas educativos. Desejando fazer-se ouvir num país que vive de avanços e retrocessos, cabe ao docente adotar um olhar holístico sobre a educação e procurar conhecer o seu eu profissional, confrontando-o com as exigências e expectativas da sociedade. Esta atitude potenciará a construção e desenvolvimento de capacidades de investigação, autonomia, autoanálise e auto consciencialização que, por sua vez, conduzem à construção

dos saberes profissionais assentes em pedagogias diferenciadas e inclusivas. Caso contrário, poderá ser conduzido para a tendência de reprodução das concepções de ensino consagradas e cristalizadas de forma acrítica, por impregnação, mesmo que conflituosas com as novas propostas. Contrariando este aspeto, deverá contrabalançar a prática experienciada com a prática docente recomendada, sustentando-se numa investigação-ação. Esta deverá privilegiar uma atitude profissional de carácter indagador do conceito de educação e questões que lhe são inerentes. É, assim, fundamental a emergência de um novo paradigma na formação de professores, no qual se devem encetar esforços que procurem compreender quais as competências necessárias ao docente para enfrentar a complexidade do ato educativo.

No que concerne à Educação Pré-Escolar as mutações, acima supracitadas, estenderam-se à forma como se foi encarando este nível de educação. A evolução da educação de infância em Portugal reconhece-se numa

“(…) história que tal como o destino da criança e da sua educação há-de mediar entre o privado e o público; uma história escrita em sintonia com a história da família, com a história da mulher, uma história entre a família e a escola; uma história que oscila entre a protecção e a afectividade a um lado, e a racionalidade científica e técnica a outro; uma história entre a intuição, um “saber-fazer” a um lado e uma normalidade teórico-prática a outro (...)” (Justino de Magalhães, citado por Vasconcelos, 2009, p.18).

Culminou-se, assim, na concepção da Educação Pré-Escolar como “a primeira etapa da educação básica” (Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro).

Nesta realidade, é fundamental que o educador de infância, e agentes que consigo cooperam, procurem desenvolver competências, assentes numa perspectiva sócio-construtivista, capazes de alcançar “(...) certos efeitos educativos (...) em crianças de uma determinada idade (e portanto possuidoras de umas determinadas características e (...) necessidades)” (Zabalza, 1998, p.9). A partir desta ótica, o educador deverá, tal como defende Hotyat e Delépine, assumir-se como agente fulcral na “arquitetura de meios pelos quais a criança é ajudada no seu desenvolvimento pessoal e na aquisição de capacidades, de modos de comportamento e de valores considerados como essenciais pelo meio humano em que vive” (Zabalza, 1998, p.84). Esta ideia é explicitada na Lei de Bases do Sistema Educativo que prescreve que o docente deve orientar a sua ação para o “(...) desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Antunes, 2001, p.80). Como corolário, a formação do profissional da educação deverá estar assente em quatro eixos fundamentais descritos por Mialaret como pilares de formação:

“(…) uma reflexão de ordem filosófica-histórica-sociológica sobre a instituição escolar, o seu papel na sociedade e as finalidades actuais da educação; um conjunto de conhecimentos científicos sobre os problemas psicológicos que permitem ao educador conhecer as estruturas e o funcionamento da acção educativa; a iniciação à prática dos diferentes métodos e técnicas pedagógicas que possibilitem estabelecer a comunicação educativa e optimizá-la; o estudo psicológico e pedagógico da didáctica das disciplinas escolares” (citado por Estrela et al, 1991, p.11)

Estes sustentáculos de autoformação pretendem aprimorar a articulação entre “(...) o ensino teórico e a formação prática (...) [e] o isomorfismo entre a formação recebida e a educação a dar” (Estrela et al, 1991, p.11). A dialética teoria-prática deverá ser refletida no sentido de uma adequação ao contexto. Roldão elucida esta necessidade através de uma metáfora na qual estabelece um paralelismo entre o docente e outros profissionais.

“O [docente] (...) como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber (...) pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo a que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente”(citado por Vasconcelos, 2009, p.52)

Os referenciais teóricos explorados, no decurso da formação do profissional, não são desprovidos de significação, sendo que ajudam a “prever a acção assim como a assumir uma visão própria e organizada do modo reflexivo de proceder na prática de ensino” (Rivilla citada por Sá-Chaves, 2002, p.153). Tal pressupõe que, nas suas opções metodológicas, o educador tenha em conta os documentos reguladores da educação pré-escolar, respeitando, as diretrizes do Ministério da Educação (ME). Quanto aos instrumentos pedagógicos, que orientam a ação pedagógica, são de realçar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), as Metas de Aprendizagem, as circulares nº 4/2011, 7 e os decretos-lei n.º 6/2011, nº 75/2008, nº 240/2001 e nº 241/2001. As diretrizes definidas por estes documentos constituem-se como um guião às decisões diárias do educador. Porém, é fundamental que este tenha consciência da importância de mediar a dualidade teoria-prática tendo em conta que

“(...) saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento (...) complexo” (Roldão citado por Vasconcelos, 2009: p.52).

Torna-se, assim, fulcral que esses documentos sejam alvo de reflexão e interpretação de acordo com o contexto, entendendo-se que o *currículo da criança* se constrói progressivamente, enquanto resultado das suas opções. Essa interpretação será, também, influenciada pela forma como o profissional da educação compreende e encara o ensino e a aprendizagem. As aprendizagens consideradas essenciais em tempos anteriores não fazem, certamente, sentido nos dias de hoje. O currículo deverá responder às novas exigências, percorrendo uma trajetória que vai sofrendo diversas alterações consoante os diversos sujeitos pelos quais passa. Esta trajetória afunila na conceção do Projeto Curricular de Grupo (PCG), no qual o educador parte das OCEPE, formuladas pelo poder central, transformando-as no currículo traduzido. Silva refere que “currículo é hoje o espaço, um lugar, um território. É trajetória, viagem e percurso. Currículo é projecto. Currículo é construção de identidade” (citado por Costa et al, 2004, p.50). Assim, o desenvolvimento do PCG culmina no currículo real, vivenciado pelas crianças, sendo mais amplo que qualquer outro documento. Sem dúvida

que as diferentes formas de encarar a educação determinam fortemente as diversas linhas curriculares utilizadas na Educação Pré-Escolar — Pedagogia de Projeto, modelo do MEM, o modelo curricular High Scope e o método João de Deus. Neste sentido, em Portugal existem as OCEPE, em detrimento do currículo nacional para a Educação Pré-Escolar, que emergiram da necessidade de se estabelecer uma referência comum para toda a educação de infância, acentuando-se a importância de “uma pedagogia estruturada, que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico” (ME, 1997, p.18). Afastam-se, portanto, da concepção de currículo que é entendido como um conjunto de experiências e resultados de aprendizagem previamente definidos aproximando-se de noções curriculares com um caráter mais abrangente, consideradas como um “conjunto de princípios gerais e organizados a serem utilizados pelo educador para tomar decisões sobre a sua prática (...)” (Silva, 2001, p.53).

A educação pré-escolar, ao ser encarada como a primeira etapa da educação básica, fez com que as OCEPE viessem conferir uma maior aproximação do JI ao 1º CEB, devendo os educadores orientar-se por uma procura de mecanismos facilitadores da continuidade e articulação curricular, apoiando a transição entre estes dois patamares educativos.

Apesar da importância dos quadros legais e teóricos na função docente, o conhecimento profissional de um docente não se limita à

“sua estrutura e multidimensionalidade a partir dos conteúdos dos múltiplos saberes afins às diferentes áreas do conhecimento proposicional, (...) salientando[-se] a necessidade de ser um tipo de conhecimento em ação, aberto, dinâmico e flexível capaz de se tornar responsivo à especificidade de cada situação e momento” (Sá-Chaves, 2000, p.44-45).

Para tal, deverá desenvolver e consolidar algumas competências abrangendo estas “(...) um conjunto delimitado de conhecimentos, saber-fazer e atitudes a desenvolver” (Estrela et al, 1991, p.20). Os quadros conceituais teóricos per si não são suficientes, devendo ser conjugados com períodos de intervenção nos contextos educativos. Na prática pedagógica emergem constrangimentos e imprevistos que os fundamentos teóricos não demandam. A analogia criada por Jacques Busquet (1974), entre a formação de docentes e o curso de preparação de nadadores, coloca em evidência esta interdependência teoria-prática.

“Imagine-se uma escola de natação que se dedicasse um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador (...). Tudo isto, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Numa segunda etapa, os alunos nadadores seriam levados a observar, durante alguns meses, outros nadadores experimentados. E depois desta sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, num dia de temporal” (citado por Peres, s.d, p.74).

Esta metáfora traduz a essência da prática profissional, tendo ainda uma agravante: embora o mar possa ser inconstante, um ser humano é-o muito mais. Para potencializar os referenciais teóricos o aluno em formação, e que aprende a ser professor, deverá desenvolver um conjunto de competências que deverão abranger o conhecimento do conteúdo, do curriculum, pedagógico, dos fins, objetivos, valores, dos aprendentes e das suas características, o

conhecimento pedagógico do conteúdo e dos contextos (Sá-Chaves, 2000). As competências do profissional de educação não assentam somente em aspetos cognitivos mas abarcam aspetos afetivos (valores, interesses, atitudes que movem o eu docente), de performance, de consequência e exploratórios (Estrela et al, 1991). A estas competências, Freema Elbaz (citado por Sá-chaves, 2000) acrescenta a dimensão metacognitiva dando relevo ao conhecimento que o profissional tem de si próprio. É importante que o docente reflita acerca da sua ação pedagógica, tomando consciência das suas qualidades, de modo a potenciá-las de forma intencional, e realçando os aspetos a melhorar ancorados pelo ciclo de investigação-ação.

É no ato pedagógico que se entrecruza todo o saber sendo, como refere Peterson, a *prática pedagógica* “(...) um meio eficaz que conduz o aluno ao saber, ao saber fazer, e ao saber ser do futuro profissional” (2003, p.35). Nos contextos de trabalho desenvolve-se o essencial da aprendizagem profissional, sendo estes o cerne do processo formativo (Alarcão e Tavares, 1987). Reconhecendo-se esta importância, foi repensado o estatuto da prática pedagógica, assistindo-se ao reconhecimento da essencialidade do contato com o contexto de trabalho. Educação Básica, com o processo de Bolonha, tem contrabalançado a formação teórica com a prática por meio de, tal como refere a portaria nº 352/86, atividades diferenciadas ao longo da formação inicial, em períodos de duração e responsabilização progressiva. O conhecimento teórico não garante que o docente tenha competência para reagir e ultrapassar os vários imprevistos que lhe irão surgir. Não existem receitas para os ultrapassar, mas as intervenções no contexto permitem-lhe contatar com obstáculos que lhe darão uma estrutura emocional e prática, estimulando, desde logo, a sua capacidade de improviso.

Observar, planificar, agir, refletir, avaliar, articular e comunicar são funções que o docente deverá assumir no percurso profissional, não tendo estas um carácter estanque nem sequencial. Um docente “em início de carreira é um estranho numa terra que nunca viu, num território cujas regras e costumes e cultura são desconhecidos, mas que tem de assumir um papel significativo nessa sociedade” (Arends, 1995, p.486). Neste sentido, a observação é uma das etapas de desenvolvimento do processo educativo relevante para a construção de um percurso fidedigno a nível curricular e pedagógico. A observação contempla um “(...) conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco” (Alarcão & Tavares, 1987, p.103). A ação educativa deve ter em consideração o “meio sócio-ambiental de pertença, as características dos sujeitos, a acção educativa propriamente dita e os mecanismos institucionais e /ou marco normativo” que determina a intervenção escolar (Zabalza, 1998, p.10). Assim, deverá estabelecer-se uma coerência entre estes aspetos. Nas palavras de Foulquié (1971) e Leif (1974), citados por Trindade, o processo de observação caracteriza-se por ser “(...) um processo para descrever, com fidelidade e exactidão, e/ou compreender, uma determinada porção do real”. Desta forma,

a observação permite que o profissional da educação conheça, compreenda, estipule, organize todo o conhecimento dirigindo a intencionalidade do seu olhar para dados concretos e objetivos. Este ver focalizado, intencional, perentório, e suportado pelos pressupostos teóricos, permite conhecer as capacidades, interesses e dificuldades do grupo de crianças, com vista à adequação do processo educativo. Só assim será possível que o PCG tenha origem nas experiências de vida das crianças, dentro e fora do Jardim de Infância. A motivação ou intenção para um projeto poderá partir de uma criança, de um grupo, do grupo todo, do educador ou de outro adulto da instituição. Todo este processo de observação apela à construção de instrumentos de suporte, como a realização de grelhas de observação que permitem apostar num campo de observação molecular que privilegie uma perspetiva microscópica do contexto observado. Estes instrumentos facultam ao docente um olhar atento face ao modo como a criança se sente, como se envolve, como aprende e o que aprende essencialmente (Araújo e Costa, 2010). Após este levantamento das prioridades de ação, o educador estará competente para delinear percursos de aprendizagem atendendo à diversidade do público-alvo. Emerge, neste sentido, uma outra competência fulcral no profissional a educação — planificar. O educador deverá assumir-se como um gestor do currículo por meio da elaboração de planificações. Num momento antecedente e no decorrer da planificação, deverá refletir sobre a ação com o intento de lhe atribuir intencionalidade e significados, identificando as necessidades de desenvolvimento evidenciadas, não ocultando os interesses que vão sendo manifestados pelo grupo de crianças. Na planificação deverá criar um espaço no qual escute a criança acerca dos seus interesses, interrogações e dificuldades. Neste diálogo, o educador incorpora um papel fulcral enquanto mediador, ajudando o grupo a tomar consciência do que pode fazer. Desenvolverá, neste sentido, o pensamento crítico das crianças assente em valores de negociação. É importante que o grupo de crianças tenha a oportunidade de perguntar, questionar, levantar hipóteses e partilhar os saberes que já possui acerca do assunto a investigar. Posteriormente, deverão elaborar-se os mapas conceituais que esquematizam o que as crianças já sabem e o que pretendem saber. O educador deverá, ainda, elaborar o seu mapa conceitual, prevendo a que nível se pode desenrolar o processo de pesquisa e como se integram as oportunidades curriculares, incorporando as hipóteses e ideias das crianças. Segundo Roger, na planificação o docente deve procurar responder a questões como *De onde vou partir? Para onde vou? Como cheguei ali? Como sei se cheguei?* (Zabalza, 1998). Deste modo, as observações e interpretações, realizadas anteriormente, conferem ao educador a aptidão para a construção de planificações que deem resposta às necessidades e interesses das crianças (Decreto-lei nº241/2001) e que tenham em atenção a sua idade e o nível de desenvolvimento, de forma a proporcionar-lhes momentos de aprendizagens ancorados em recursos humanos e materiais apropriados. Deverá, para além disso, delinear como explorar as áreas de conteúdo e definir os objetivos de intenção pedagógica adequados

à ação educativa, tendo presente os ritmos do grupo, bem como os espaços que tem ao seu dispor. As áreas de conteúdo, segundo as OCEPE (1997) constituem as referências gerais que sustentam o planeamento e avaliação das diversas situações de aprendizagem.

Todo o processo de planificação deverá suportar-se num aspeto fulcral — diferenciação pedagógica.

“Se o desafio se chama heterogeneidade e diversidade, não pode ser vencido através da uniformidade dos processos e da rigidez das estruturas e regras de funcionamento. Só a diferenciação dos programas formativos e das condições em que são implementados pode fornecer a chave de adequação da nossa ação aos diferentes grupos de alunos que habitam as nossas Escolas (...)” (Diogo e Vilar, 1998, p.30).

A promoção da inclusão é uma das competências inerente ao docente. Este deverá organizar estrategicamente a ação educativa, reforçando a individualização das atenções e estímulos, estando desperto para os designados “momentos críticos do desenvolvimento infantil”. Cada criança tem uma carga genética própria que necessita de estímulos ambientais apropriados para que o seu desenvolvimento seja óptimo [— idiosincrasia]” (Zabalza, 1998, p.30). Para além disso, é importante que o educador tenha em conta as experiências de vida das crianças.

“Toda a criança ingressa na escola depois de ter aprendido na sua vida diária muitas coisas, depois de ter vivenciado muitas experiências nas quais vai gerando, pondo à prova e consolidando diversos padrões de pensamento, de adaptação, de resolução de problemas” (Zabalza, 1998, p.73).

Assim, o profissional da educação deverá partir deste estado anterior, procurando compreender as preconcepções do aprendiz.

Nesta fase de planificação, o docente terá, ainda, de proceder a certas opções educativas, refletindo acerca dos valores e crenças que movem a sua intenção pedagógica.

“O (...) [educador] enquanto pessoa é preparado por muitos, dentro e fora da sua profissão, para ser o centro não apenas da sala (...) mas também do processo educativo. Consequentemente por implicação, interessa [aos educadores] (...) saber quem são e o que são. A sua auto-imagem é mais importante para eles enquanto profissionais do que no caso das profissões onde a pessoa pode facilmente ser separada do ofício” (Nias, 1989, p.56).

Para tal, terá de reconhecer e desconstruir a cultura profissional espelhada nas estratégias metodológicas que orientam a ação pedagógica. Nesta reflexão deverá analisar as linhas curriculares, que se constituem como referenciais importantes para a ação docente, procurando compreender com quais se identifica. O docente deverá desconstruir esses referenciais, mobilizando as potencialidades de cada modelo curricular ao invés de se guiar rigidamente apenas por um modelo curricular único. Apesar dessa pluralidade de modelos curriculares, que poderão concorrer para um mesmo projeto, é fundamental que todos eles se sustentem numa linha pedagógica sócioconstrutivista. Acredita-se que a criança aprende na interação com o outro e quando implicada no processo de construção do conhecimento. Como tal, deverá induzir-se a criança a aprender a aprender, sendo o educador um recurso, cujo

papel será construir, organizar e provocar a construção de aprendizagens. Centrado nesta intenção, deverá adotar uma pedagogia centrada nas crianças, procurando responder “aos problemas ou necessidades” (Not, 1979, p.232). O modelo High-Scope evidencia-se pelo grau de autonomia que atribui, com o desenvolvimento de atividades como o acolhimento e a assembleia de grupo nas quais a criança é um aprendiz ativo que se desenvolve a partir de atividades que planeia e sobre as quais reflete em cooperação e negociação entre pares. Seguindo esta linha, o educador deverá estender esta autonomia para momentos de vivência democrática, sobretudo na gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço, preconizada nos ideais do Movimento da Escola Moderna (MEM). Assim, deverá recorrer-se de instrumentos de pilotagem, como é o caso do diário de parede, quadro de presenças, gráfico meteorológico (Cf. Anexo B. VII – figura 35) e comunicações em grande grupo. Todavia, apesar do MEM atribuir um grande grau de responsabilização às crianças, deverá haver uma orientação do educador, sem nunca desvanecer a auscultação do grupo acerca do que gostou, não gostou e do que quer saber. Salienta-se, assim, a essência da opção por um currículo negociado (Edwards et al, citados por Maia, 2008). A ação pedagógica deverá favorecer a cooperação entre as crianças e educador, como modo de colmatar as dificuldades e potencializar a heterogeneidade característica das salas da Educação Pré-Escolar. Tal como salienta Katz e Chard (citado por Maia, 2008, p.41), “as crianças (...) aprendem e são estimuladas pelos trabalhos dos outros”. O espaço pedagógico deverá dar enfoque à pedagogia da escuta na qual o adulto deve estar sensível à voz dos atores.

O docente deve dar, também, ênfase à pedagogia de projeto na qual os projetos deverão advir dos interesses e necessidades da criança e da sua orientação, visto que este “tem sempre um papel determinante na decisão e de desencadear do projeto, quer apoiando e alargando as propostas, quer apresentando propostas” (Silva, 1998, p.102). Aliada a estas linhas pedagógicas, o adulto deverá apostar numa “cultura da colaboração [sendo esta] o substrato básico intelectual e afetivo para enfrentar a incerteza e o risco do fracasso” (Gómez, citado por Santos, 2000, p.22). É fundamental que o docente mobilize as potencialidades das parcerias com a comunidade envolvente, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Reconhece-se “que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção” (Weikart citado por Hohmann et Weikart, 2004, p.1). Neste sentido, com base no diagnóstico do grupo, bem como os recursos existentes e os projetos em ação ou emergentes, o educador deve propor a criação de oportunidades de aprendizagem assentes nos saberes essenciais previstos pelas OCEPE e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, “ (...) permitindo uma articulação entre diferentes áreas e domínios de saber” (ME, 1998, p.99).

Numa etapa seguinte, o educador terá de mobilizar outra competência inerente à docência — agir — sustentada na mobilização do plano de ação. Porém, é crucial que tenha

consciência de que a planificação não apresenta um caráter rígido mas flexível. No momento de intervenção poderão surgir imprevistos que alterarão aquilo que se tinha estipulado. Sendo

“(…) a planificação (…) um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento, não pode ser encarada como uma actividade estática, porque, constituindo um instrumento [político] que incide sobre a realidade, nunca pode ser definitivo” (Vilar, 1998, p.15).

A situação educativa será influenciada “(…) pela diversidade e multiplicidade de factores que (…) se cruzam de forma instante e instável dadas as características dinâmicas das situações e dos processos psicológicos dos sujeitos que as protagonizam” (Sá-Chaves, 2000, p.164). Assim, no momento da ação poderão surgir imprevistos, ora decorrentes da inadequação dos materiais utilizados, ora das reações e atitudes inesperadas do público-alvo. Portanto,

“saber-fazer não é saber macaquear; é poder adaptar a sua conduta à situação, fazer face às dificuldades imprevistas é, também, poder manusear os seus próprios recursos de modo a tirar melhor proveito, sem esforço inútil; é enfim poder improvisar onde os outros não fazem senão repetir.” (Reboul, citado por Antunes, 2001, p.57).

Todo o processo inerente à docência, e que fora supracitado, deverá ser pautado por uma reflexão e avaliação constante, sendo estas outras competências fulcrais no Educador de Infância. Segundo Freire (1975) “(…) não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na acção-reflexão” (citado por Antunes, 2001, p.157). A dimensão da reflexão está patente no decreto-lei n.º 240/2001 que realça a figura de um docente reflexivo, ponderando

“sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência (…) sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas (…) [e também] sobre a construção da profissão” (Decreto-lei n.º 240, 2001, artigo 4).

Para tal, como defende Schön (citado por Slomski; Martins, 2008), é essencial refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, orientando-a para a ação futura e capacitando-nos de forma a gerir problemas com *valentia cívica* (Schön, citado por Slomski e Martins, 2008). O docente, no decorrer da sua atividade profissional, terá de recorrer a constantes reflexões de modo a reajustar a sua atuação às exigências e ritmo do momento interventivo. Emergem, assim, os problemas, dúvidas e impressões pouco consistentes, servindo de impulso para uma posterior reflexão. Com um olhar retrospectivo numa intervenção futura “como um motor essencial de inovação” (Perrenoud, 1993, p.186), chega o momento de refletir sobre a reflexão na ação, consciencializando-se o conhecimento tácito, procurando-se crenças erróneas e, assim, reformulando-se o pensamento. O docente não deverá encarar a reflexão como uma obrigação mas esta deve resultar da sua própria necessidade de se interrogar sobre as suas práticas de ensino, analisando-as, revendo-as, na tentativa de encontrar justificações

para possíveis constrangimentos. A qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência. Ao longo da formação docente privilegia-se uma reflexão cooperativa. “O apoio dos pares é, muitas vezes, mais eficaz para promover a reflexão dos estudantes do que as tentativas dos formadores de professores” (Flores e Simão et al, 2009, p.51). Deste modo, ressalta-se a valorização de perspectivas sustentadas em pressupostos de orientação praxiológica, ou seja, de valorização da epistemologia da prática em detrimento de uma prática na qual o processo de reflexão não intervém. O docente deve apostar na constante procura da lógica que explica e fundamenta a prática. Nesta perspectiva destaca-se Maria do Céu Roldão que valoriza o saber em uso, transformando-se o saber numa competência.

A reflexão será facilitadora de uma posterior avaliação. O educador, na sua atividade profissional, deverá recorrer a uma avaliação sistemática com vista à promoção da igualdade de oportunidades e equidade. Esta competência é realçada pelo ME, sublinhando que a “avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa” (ME, 2011, p.1). Esta deverá realizar-se, quer ao nível dos resultados previstos e encontrados, quer ao nível da procura de fundamentação para a discrepância que poderá surgir entre uns e outros. Assim, sustentado no carácter holístico e contextualizado de desenvolvimento e aprendizagem, o educador fará uma regulação que se estende aos processos, às expectativas iniciais, à ação pedagógica e princípios que a orientam. A avaliação deverá contrabalançar entre a avaliação do aprendente e entre a avaliação do trabalho desenvolvido pelo educador, conferindo-lhe uma maior intencionalidade educativa. No que concerne à avaliação do empenho do docente, segundo a escala definida por Laevers, o educador deve ser proficiente, revelando ter sensibilidade, capacidade de promover a autonomia das crianças bem como estimulá-las, através da avaliação pormenorizada das suas necessidades (Portugal; Laevers, 2010). Deverá refletir sobre o grau de liberdade que oferece ao sujeito para experimentar, dar opiniões e escolher as atividades. Relativamente à avaliação da criança, tal como refere a circular nº 4/2001, esta deverá incidir no seu bem-estar emocional e no grau de implicação e envolvimento. Como tal, não se deverá limitar a uma enumeração exaustiva das capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes. Caso o docente se limite a esta avaliação sumativa ficará aquém de uma avaliação dinâmica, ao serviço do desenvolvimento e educabilidade das pessoas. Assim, a abordagem avaliativa proposta por Vygotsky inclui a determinação do nível real e potencial de desenvolvimento, bem como a qualidade das interações que vão permitir que o nível potencial se converta em real. O desenvolvimento das crianças deverá ser desafiado por um contexto estimulante, através de atividades e relações interpessoais, situadas no prolongamento das atuais possibilidades das crianças.

Tendo por base os procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas que sustentam a avaliação, o educador deverá refletir acerca das suas finalidades, princípios, intervenientes, processos e dimensões. “A avaliação na Educação Pré-Escolar (...) [deverá assumir, portanto,]

uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” (...) (ME, 2011, p.1). Neste sentido, nas suas propostas pedagógicas o educador deverá enquadrar o ambiente educativo, quanto à sua contextualização, caracterização dos elementos do grupo e suas necessidades procurando, assim, estratégias educativas adequadas e contextualizadas.

No que concerne às atividades letivas, o educador poderá recorrer a algumas estratégias que poderão constituir-se como o reflexo do percurso de aprendizagem da criança. É fundamental integrar ativamente a criança na sua autoavaliação, levando-a a verbalizar o que não gostou, o que gostou, o que compreendeu, ou não, bem como o que gostaria de ter feito. Um recurso que poderá potencializar todo este processo é a realização de uma assembleia do grupo. Esta avaliação semanal permitirá uma planificação contextualizada, desenvolvendo-se estratégias específicas para colmatar as necessidades evidenciadas. Para além disso, no decorrer das atividades letivas o educador, mobilizando a competência de observação, deverá proceder a uma observação regular e periódica. Este procedimento constitui-se como um alicerce da sua conduta, pois é através dele que se identificam, muitas vezes, as necessidades e características do contexto educativo e se guia a atuação apropriada ao mesmo. Tal como refere Estrela, “para poder intervir no real de modo fundamentado terá de saber observar e problematizar” (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p.26).

Durante o trabalho não letivo, o educador deverá adotar metodologias de registo que favoreçam a reflexão, não deixando passar em vão certas evidências. Deste modo, deverá utilizar as notas de campo, os diários formativos, narrativas colaborativas e fichas de observação de competências, fazendo um balanço entre a planificação e a atuação, ponderando os constrangimentos, as evidências de aprendizagem e os aspetos a melhorar.

O diário de bordo apresenta-se como um dispositivo de informação de excelência na análise, descrição e interpretação das práticas educativas vivenciadas pelo profissional de educação, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. É essencial que este contenha evidências claras do desempenho e reflexão do educador, referindo os contextos reais e apostando na intencionalidade do currículo, para que não se torne num arquivo morto. Deverá, também, incorporar aquilo que o profissional sabe e pode fazer, explicitando as dificuldades, angústias e opções tomadas no percurso profissional. Neste sentido, o diário de bordo poderá ser encarado como um meio de transformação do ato educativo e, por conseguinte, um pequeno passo para a evolução do sistema educativo. No ato de refletir, muitos são os aspetos que o podem condicionar: perspetiva do docente, modo como este avalia, os seus objetivos, ideologias e motivações podendo-se descuidar os propósitos que levaram à construção do diário. Contudo, o profissional de educação deverá ter consciência da necessidade de evoluir no sentido de colmatar esse aspeto, caso contrário as potencialidades do diário desvanecem-se. As narrativas, incorporadas no diário de bordo, surgem como ponto

de partida para o desenvolvimento de perguntas pedagógicas, nas quais se questiona a validade ética da prática docente, bem como as crenças que a estas possam estar associadas. A narrativa incorpora a descrição, baseada nas questões *o que faço* e *o que penso*, tendo como intuito descrever, de modo objetivo, o que foi realizado. Descrever é uma tarefa fulcral na estruturação do pensamento do profissional da educação. É importante que o docente distinga a descrição de interpretação. Esta última tarefa tem como objetivo descobrir os princípios que informam as práticas. Após esses dois momentos é essencial que o docente faça uma análise retrospectiva, baseada no confronto entre o antes e o depois, de modo a compreender e questionar a legitimação das teorias subjacentes à ação educativa.

A capacidade de reflexão, apesar de dever surgir de um impulso natural e interior, deverá ser trabalhada ao longo da formação inicial e contínua. É importante que o mestrando compreenda as potencialidades das críticas reflexivas, potencializando-as como instrumento de evolução formativa. Neste sentido, a supervisão tem a função de “colocar andaimes (...) enquadrando, apoiando e fornecendo suporte progressivo, numa orientação baseada nos problemas encontrados no processo” (Vasconcelos, 2009, p.34). Estes discursos pedagógicos são espaços privilegiados de (re)construção de saberes profissionais pela análise reflexiva das práticas de educação trabalhando-se a epistemologia da prática. O profissional da educação,

“compreendendo a impureza da prática educativa, se embrenha nela e sobre ela constrói um conhecimento caleidoscópico, resistindo criticamente ao que a torna irracional e injusta e inventando formas, muitas vezes subversivas, de a tornar mais racional e justa. E é aqui, entre o real e o ideal, no espaço intermédio da possibilidade, que a supervisão pedagógica e a avaliação do desempenho profissional poderão desempenhar um papel relevante” (Viera e Moreira, 2011, p.8).

Em todo este processo a figura do supervisor institucional é fulcral, sendo que este ao observar, aconselhar e orientar o estagiário na prática pedagógica, contribui para a auto, eco e hétero-formação do aprendiz (Canário, 2001). *É de realçar que (...) o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria (...) [com o futuro docente] um espírito de investigação-acção (...)* (Alarcão & Tavares, 1987, p.44).

O estagiário na prática pedagógica deverá, ainda, ser acompanhado por um outro agente que contribui para a sua formação — Orientador Cooperante. Esta relação deve sustentar-se numa relação de confiança e partilha e, simultaneamente, é necessário que haja um afastamento entre o orientador cooperante e o estagiário para que este sinta que o grupo lhe vai pertencer. Essa autonomia é fundamental para que o estagiário se responsabilize, compreendendo que a sua intervenção no contexto deverá produzir transformações significativas.

Num momento precedente, e durante a prática pedagógica, o mestrando deverá frequentar seminários na escola de formação. Estes permitem estruturar, num ambiente cooperativo interativo, o processo de desenvolvimento da identidade profissional, pela vivência partilhada e refletida de vivências ocorridas nas dinâmicas dos diferentes Jardins de Infância.

Neste momento dialógico é fundamental a presença dos vários elementos que coordenam a prática pedagógica. É neste espaço que os estagiários vão construindo competências relativas à conceção, organização, gestão e avaliação do contexto educativo e de elaboração de propostas curriculares significativas para o grupo de crianças. As restantes unidades curriculares também são essenciais, contribuindo para o aprofundamento e desenvolvimento de processos pedagógicos e metodologias ativas e diferenciadas, introduzindo a abordagem de projeto como meio privilegiado de dinamizar áreas de conteúdo numa perspectiva globalizante.

Caso o docente não oriente a sua ação pela espiral de ciclos da investigação-ação — observar, planificar, agir, refletir e avaliar — arriscar-se-á a ser um mero técnico. Estas competências do docente não se resumem a competências que o próprio deverá desenvolver de forma individual. A docência não deverá descurar o trabalho colaborativo. Alarcão alerta para a “natureza ecológica [da ação docente essencial para a] (...) superação (...) [da] dimensão individualista” (citado por Vasconcelos, 2009, p.28). Considera, assim, que a qualidade do desempenho do profissional da educação não se resume ao domínio de determinados conhecimentos, e sua mobilização na prática, mas é “o rosto visível de uma competência pessoal, global, interactiva, de natureza ecológica” (2009, p.29) em estreita articulação com os restantes agentes que, de forma direta ou indireta, influenciam a ação pedagógica. Tendo em conta esta linha de pensamento, as escolas de formação de professores privilegiam na prática pedagógica a existência da díade na qual os estagiários contribuem para a formação profissional um do outro. Atualmente, qualquer que seja a profissão, para salvaguardar bons resultados torna-se necessário que o trabalho colaborativo coexista. A educação não é exceção à regra, ainda mais quando se trata de educar seres que vivem em sociedade. “O trabalho dos educadores de infância começa a ser encarado, não apenas como uma acção sobre e com as crianças, mas como uma acção sobre e com os adultos” (Vasconcelos, 2009, p.27). John Dewey reforça esta competência colaborativa referindo que “(...) a educação é uma empresa activa de cooperação e interajuda” (citado por Antunes, 2001, p.140). Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 ser-se um profissional de educação pressupõe que se colabore com todos os intervenientes, estabelecendo-se interações com outros profissionais e com outras instituições da comunidade, manifestando capacidade relacional e de comunicação (ME, 2001). Tal como defende Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, todos nos educamos uns aos outros mediatizados pelo mundo” (citado por Vasconcelos, 2009, p.46). A competência cooperativa é, assim, trabalhada no decorrer da formação inicial do futuro profissional da educação. Na prática pedagógica, e nas unidades curriculares patentes na formação do docente, a relação entre o formador/formando deverá ser “facilitadora da comunicação, condição de aprendizagem dos adultos” (Couceiro, 1998, p.55)

Na carreira docente, o profissional da educação terá de estabelecer interações colaborativas com indivíduos de culturas profissionais diversificadas. Neste percurso afiguram-

se adversidades, obstáculos e barreiras sendo necessário estabelecer uma dinâmica cooperativa, “utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação” (Perrenoud, 2000, p. 89) para superar. Esta cooperação deverá estar patente nas outras atividades inerentes à docência nas quais se destacam a planificação, construção de narrativas colaborativas e outras estratégias formativas. É necessário que se realizem regularmente reuniões entre educadores e auxiliares da ação educativa. O apoio entre os profissionais facilitará a procura de respostas mais adequadas às crianças e às famílias. O docente deverá ser capaz de comunicar e refletir com o outro a sua ação, através de um discurso pedagógico rico, atribuindo-lhe um valor epistemológico promotor de desenvolvimento. O conceito de carreira aparece, então, associado ao termo socialização dos professores, na qual o indivíduo pensa a sua ação em consonância com o meio envolvente. O docente depara-se com inúmeras funções devendo ser capaz de, nas suas práticas, articular os diferentes sistemas, contribuindo para a melhoria do enquadramento ecológico do aprendiz. Para tal deverá apoiar-se em equipas multidisciplinares. A colaboração explicitada estende-se, também, à relação do profissional com as famílias e outros parceiros educativos, promovendo-se um

“diálogo aberto [assente na] (...) corresponsabilização entre as diversas estruturas da comunidade. A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997, p.43).

A cooperação com a família pretende capacitá-la para a sua função educativa, podendo surgir da iniciativa quer de um quer de outro ou concretizar-se através de reuniões e trocas informais que permitem que o educador tenha consciência das expectativas educativas das famílias. Esta interação deverá estender-se, também, à concetualização do projeto educativo do educador bem como à participação dos familiares em situações educativas planeadas pelo educador. No que concerne à cooperação do educador com outros parceiros educativos, como autarcas e outros serviços e instituições locais, esta é fundamental. O projeto educativo do estabelecimento deverá ter em conta o meio social em que vivem as crianças e famílias.

Se a cooperação coexistir contribuirá para um “ambiente de ensino e de aprendizagem particularmente rico, científica e pedagogicamente desenvolvido, criticamente elaborado e, simultaneamente, específico e eclético mas sobretudo aberto, dialógico, flexível e disponível” (Sá-Chaves, 2000, p.129). Esta competência é fulcral no docente na medida em que

“(...) abrimo-nos ao novo e ao outro, deixarmo-nos inundar pelo potencial formativo que o outro pode constituir para nós, é sempre um jogo silencioso no qual, frequentemente, coabita um gosto amargo de desconstrução do que se tinha por inabalável e certo e um gosto doce de reconstrução e integração das dimensões de inovação que nos acrescentam e estimulam” (Sá-Chaves, 2000, p.21-22).

As interações que se estabelecem no contexto educativo deverão, desde logo, orientar-se por uma panóplia de direitos e deveres. A deontologia, cada vez mais crucial para o saber

fazer, incorpora princípios fundamentais vinculativos da profissão, exprimindo o seu sentido humano e social. Assim, o profissional da educação deverá analisar os princípios deontológicos para a educação norteadores da prática pedagógica.

“Não é possível pensar os seres humanos longe sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética (...) é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, citado por Magalhães et al, 2005, p.2).

A sua postura deve premir pela dimensão ética, social, pessoal e política estando sensível para exercer a sua profissão com qualidade, para aqueles que estão a aprender, de acordo com as exigências da profissionalidade. Na relação com as crianças o docente deverá valorizar a heterogeneidade do grupo, respeitando a dignidade e direitos de cada educando, nomeadamente, as suas diferenças pessoais, sociais e culturais. Tal como consta no Decreto-Lei n.º 240/2001, deve apresentar-se como um exemplo para os seus educandos já que nos primeiros anos de vida a criança aprende, em grande parte, por identificação com o que observa no meio social em que se insere. No que concerne às trocas relacionais que se vão estabelecendo estas deverão sustentar-se na confiança que implica, por conseguinte, o sigilo profissional sobre a panóplia de informações que das conversas, quer formais quer informais, possa resultar. No momento da construção de questionários para os encarregados de educação, o docente deverá estar consciencializado para a necessidade da formulação de questões abertas, que evitem ferir suscetibilidades. Quanto às relações que vai estabelecendo com os restantes colegas, estas devem estar assentes na lealdade e cooperação evitando situações deontologicamente inaceitáveis. Para além destes deveres, o docente tem o direito de usufruir de condições favoráveis ao exercício da sua profissão com dignidade e segurança. As exigências cada vez mais inerentes à docência poderão criar competitividade entre pares desvanecendo-se os princípios deontológicos mencionados anteriormente. É, assim, fundamental que os profissionais da educação se formem em paradigmas que lhes permitam conhecer outras perspetivas favoráveis à transformação do pensamento e da ação.

A formação do docente “não termina, porém, no momento da sua profissionalização [devendo] (...) prosseguir na formação contínua” (Alarcão & Tavares, 1987, p.131). A identidade profissional “não se constrói espontaneamente como mero fruto da maturação geral dos sujeitos [surgindo] (...) das experiências que o sujeito tenha vivido relativamente aos três eixos (...): eu mesmo, tu-outros e o meio ambiente” (Zabalza, 1998, p.14). O docente deverá assumir-se como um investigador incansável, tendo consciência de que a formação é um processo sistemático que se estende a todo o percurso profissional. O saber clássico diz que

“nenhum rio passa duas vezes sob a mesma ponte tal como também na formação é indispensável perceber essa condição de transformabilidade constante como desafio à (re)conceptualização de atitudes, de conhecimentos, de competências e de práticas” (Sá-Chaves, 2000, p.45).

CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

Quando o profissional da educação chega pela primeira vez a uma escola deverá sustentar a sua prática pedagógica na contextualização interna e externa do meio no qual se desenvolverá a sua ação — “meio sócio-ambiental de pertença, características dos sujeitos, a acção educativa e os mecanismos institucionais e /ou marco normativo” (Zabalza, 1998, p.10). Tal como defende Bronfenbrenner, na sua abordagem ecológica (Papalia et al, 2001), os cinco níveis interligados de influência ambiental condicionam de forma determinante o desenvolvimento da criança, não devendo o educador esquecer o *background cultural* que caracteriza o sujeito (Zabalza, 1998, p.71). O decreto-lei nº 241/2001 (art.º3, alínea c) reforça, portanto, que o docente deverá “planifica[r] a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos”. Far-se-á, assim, neste capítulo uma delimitação geográfica, social, cultural e económica do contexto envolvente do JI Lordelo do Ouro, destacando as “suas próprias estruturas (...) que facilitam, limitam e ordenam a conduta dos indivíduos” (Barker citado por Zabalza, 1998, p.119).

Lordelo do Ouro é, nos dias de hoje, uma zona de comércio e essencialmente um espaço residencial que espelha duas realidades antagónicas — as habitações de luxo em oposição às habitações sociais. Nos últimos anos tem vindo a assistir à implementação de habitações sociais, aglomerando alguns bairros dos quais são provenientes grande parte das crianças que integram a instituição EB1/JI Lordelo do Ouro. Estes bairros portuenses apresentam-se atualmente como fatores de perigo, embora de certo modo alvo de estigmatização pela população, devido ao consumo e tráfico de droga neles existentes. Acresce, ainda, o facto de estes pequenos universos serem extremamente complexos com carências de várias ordens, sendo habitados na sua maioria por uma população cultural e socialmente desfavorecida e não estruturada. No que diz respeito à população ativa, a maioria dos habitantes não tem um emprego estável. O desemprego estende-se, sobretudo, às camadas mais jovens em consequência da falta de qualificação profissional e do precoce abandono escolar.

Ao nível cultural, Lordelo do Ouro é o foco de grandes espaços de promoção e desenvolvimento cultural, nomeadamente espaços verdes e recreativos como a Fundação de Serralves, a Casa das Artes e o Jardim Botânico com os quais o JI Lordelo do Ouro coopera.

O Agrupamento Vertical Dr. Leonardo Coimbra (Filho) encontra-se situado nesta freguesia, abarcando vários níveis de educação, sendo um “Território Educativo de Intervenção Prioritária de 2ª Geração com o tema “UNI-R - uma nova identidade”. Este tema surgiu para dar resposta às situações problemas diagnosticadas que incidem nas baixas expectativas relativamente ao ensino quanto ao percurso escolar e futuro profissional, desmotivação dos alunos, falta de hábitos de estudo e indisciplina constituindo-se estes como parâmetros de reflexão por parte das equipas educativas. Com vista a colmatar estas evidências e a alcançar a missão supracitada, as finalidades do PE assentam na

“melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural (pág. 5). Como tal, os objetivos que estipula são orientados por objetivos de qualidade e pelo princípio da igualdade de oportunidades” (PE, 2011, p.10).

As estratégias projetadas pelo PE, para dar resposta às necessidades evidenciadas, sustentam-se no apoio às famílias desfavorecidas, fazendo com que estas beneficiem de ação social escolar. Em consonância com estas estratégias, o agrupamento pretende garantir a responsabilização coletiva e solidária, relacional e social, por meio do espírito de equipa, essencial para uma cultura de colegialidade sustentada numa gestão democrática.

A sede do Agrupamento situa-se na Escola Básica 2,3 Dr. Leonardo Coimbra (Filho). Para além desta instituição, estão afetas ao agrupamento a EB1/Jardim de Infância (JI) Lordelo do Ouro e da Pasteleira e, ainda, a EB1/JI das Condominhas. A distância física entre estes e a escola sede não é significativa, o que permite uma fácil mobilidade favorecendo, possivelmente, a articulação entre os mesmos em atividades conjuntas.

A prática pedagógica desenvolveu-se na EB1/JI Lordelo do Ouro, uma instituição da rede pública que funciona na direta dependência da administração pública central e local - ME. Este JI, tal como os restantes do Agrupamento, possui um horário de funcionamento das 8h30 às 18h30, definido no início do ano letivo incluindo, neste sentido, a *componente de apoio à família*, de acordo com as necessidades dos encarregados de educação.

A sala do JI, onde se desenvolveu a Prática pedagógica, é caracterizada por um grupo de 17 crianças, sendo 6 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, respeitando a lotação da sala definida no artigo 10º do decreto-lei nº 147/97 de 11 de Junho. Relativamente à idade das crianças esta é heterogénea, abrangendo crianças dos três aos seis anos, embora, na sua maioria, as crianças tenham três anos. Quanto à frequência das crianças neste JI, apenas quatro o frequentaram no ano letivo anterior, tendo as restantes ingressado na educação pré-escolar no presente ano letivo. Como corolário, a generalidade do grupo encontra-se numa fase de integração e apropriação nas regras da instituição.

No que concerne ao ambiente quotidiano imediato da criança — Microssistema — a criança sofre uma influência bastante forte podendo esta ser positiva ou negativa. No período de observação e colaboração no contexto educativo, diagnosticaram-se alguns constrangimentos no seio familiar que incidem nas habilitações literárias dos encarregados de educação, bem como no estado da sua profissionalidade. O nível económico do agregado familiar do grupo de crianças é, na sua generalidade, baixo, sendo que grande parte dos pais encontram-se em situação de desemprego. Quanto às habilitações literárias o nível de escolaridade que predomina é o ensino básico. O grupo de crianças apresenta uma baixa assiduidade, possivelmente derivada dos padrões culturais — Macrossistema, compreendendo-se que “(...) formas de ser e de estar ancestrais na nossa sociedade (...)

influenciam o modo como cuidamos e educamos as nossas crianças” (Vasconcelos, 2000, p.14). No que concerne ao seio familiar, 9 das crianças vivem só com um progenitor. Algumas crianças evidenciam carências afetivas possivelmente provenientes de *acontecimentos stressantes na família, tais como mudança de casa e de emprego, divórcio e morte...* (Papalia et al, 2001 p.295). Por conseguinte, os pais poderão não conseguir desempenhar de forma adequada as suas funções socializadoras e de educação dos seus filhos. Neste sentido,

“em zonas urbanas e suburbanas degradadas, a presença da instituição é factor estruturante para crianças e famílias pouco estruturadas. Ora nestes contextos torna-se vital a intencionalidade pedagógica, bem como estratégias articuladas de envolvimento das famílias e de articulação com o 1º ciclo, bem como outros serviços” (Formosinho e Vasconcelos, citado por Vasconcelos, 2009, p.19-20)

No que diz respeito às características de desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial, identificar-se-ão as principais necessidades e interesses do grupo de crianças. Ao nível da autonomia, as crianças já conseguem executar as diferentes tarefas quer sejam de higiene, alimentação quer sejam de organização dos materiais. A autonomia das crianças de três anos é estimulada, possivelmente, pelas interações com as crianças mais desenvolvidas. Albert Bandura (1979), defende na sua teoria da aprendizagem social, que as “crianças aprendem a identidade de género e papéis sexuais da mesma forma como aprendem outros comportamentos” pelo contato com adultos e crianças (citado por Papalia et al, 2001, p.359).

O período pré-escolar apresenta-se como uma etapa crucial para o desenvolvimento da linguagem, sendo este um parâmetro no qual o presente grupo se encontra menos desenvolvido, tendo já sido referenciado como uma necessidade global no PCG da educadora. No domínio da Matemática, o grupo de crianças revela lacunas no registo de dados, como se pode constatar no preenchimento do quadro de presenças, muito devido à pouca consolidação de noções espaciais e temporais. No domínio da Expressão Motora, a generalidade do grupo apresenta dificuldades na coordenação óculo-manual, aquando do aperto dos cordões dos sapatos, vestir e despir roupa e no recorte com a tesoura. No que concerne à área da Formação Pessoal e Social o grupo revela dificuldade na aceitação e cumprimento de regras da sala e conduta. Algumas crianças apresentam limitações do pensamento pré-operatório, definidas por Piaget (1974), encontrando-se numa fase egocêntrica. Estas não conseguem afastar-se do seu ponto de vista, ficando frustradas quando a sua opinião não prevalece em oposição às crianças que já demonstram capacidade de se descentralizar. O grupo revela, também, lacunas no domínio das noções de saúde, evidenciando a falta de hábitos de higiene.

No plano dos interesses, evidenciados pelas crianças, estes centram-se, sobretudo, na área do Conhecimento do Mundo. No espaço exterior o grupo demonstra um interesse notório pela observação e exploração do mundo que os rodeia, formulando questões sobre o ambiente natural. Para além disso, o seu entusiasmo evidencia-se em jogos de movimento que envolvam

ritmo e um grande dinamismo. A maioria das crianças encontra-se, ainda, no estágio sensório motor pelo que aprendem mais facilmente por meio da manipulação e de atividades concretas.

Uma outra variável fundamental na Educação Pré-Escolar “(...) é a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam alegria (...) e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário” (Zabalza, 1998, p.119). Refletindo sobre esta evidência, e tal como alerta o currículo High Scope, o educador deverá conferir grande ênfase ao planeamento da estrutura do JI e à seleção de materiais apropriados. Assim, quanto às infra-estruturas, o edifício principal da EB1/JI Lordelo do Ouro é constituído por três pisos, destinando-se o primeiro e o segundo a quatro salas do 1º CEB e o rés-do-chão a duas salas do JI. A instituição possui, também, duas arrecadações; três casas de banho, distribuídas pelos respetivos andares; uma biblioteca e uma cozinha/refeitório comum aos sujeitos que integram a instituição. No primeiro piso existe uma sala dos professores, um polivalente — cuja finalidade converge na realização de sessões de Expressão Motora bem como atividades festivas — e uma sala de prolongamento. No último piso encontra-se a sala de apoio educativo destinada a alunos com dificuldades de aprendizagem. Relativamente à sala de atividades do JI, o espaço está organizado por áreas que se constituem como espaços abertos dentro da própria sala (Cf. Anexo I Tipo B – 9 de março). No início do ano letivo a sala de atividades encontrava-se organizada por áreas de jogo definido: área da leitura, área da garagem e jogos didáticos, área da casinha, área da cozinha, área do computador, área de acolhimento, área da pintura e da plasticina. No centro destas áreas a sala dispõe algumas mesas de trabalho. À medida que o ano letivo foi decorrendo, introduziram-se algumas modificações à organização anterior. Essas alterações decorreram de alguns interesses evidenciados pelo grupo de crianças. Assim, e em deliberação conjunta com o grupo e com a educadora introduzira-se um *laboratório de ciências e experiências* entre a área da casinha e a área do computador, sendo que esta opção fora condicionada por constrangimentos espaciais. Quanto ao espaço exterior, este encontra-se munido de materiais que potenciam a sua exploração por meio do movimento, descontração, exploração livre e desenvolvimento da atividade física: bolas, arcos, jogos de chão. Possui uma área coberta, permitindo à criança utilizá-lo em dias chuvosos, bem como uma sebe natural. O pavimento é de cimento, apresentando-se como um obstáculo à sua utilização segura.

No que diz respeito à equipa educativa, a sala é acompanhada por uma equipa multidisciplinar constituída pela educadora titular do grupo, licenciada em formação de formadores e supervisão pedagógica, e que simultaneamente está a assumir a função de orientadora cooperante no período da prática pedagógica. Integra, ainda, uma assistente técnica, uma assistente operacional e pela POC (Programa Ocupacional de Emprego), sendo que a primeira e a última possuem o 12º ano de escolaridade enquanto a segunda possui o 9º ano de escolaridade.

CAPÍTULO 3

A prática pedagógica congregou o processo evolutivo e experiencial pautado pelo desenvolvimento de conhecimentos, destrezas e disposições impulsionadoras da construção da identidade profissional. Este processo foi ancorado pelo ciclo de investigação-ação, elucidado no capítulo 1, estabelecendo uma relação recíproca com o desenvolvimento da mestranda nos parâmetros definidos na escala de empenhamento do adulto (Portugal; Laevers, 2010).

Compreendendo-se as potencialidades da observação, espelhadas e refletidas no capítulo 1, esta foi uma das etapas cruciais, transversal ao desenvolvimento do processo educativo. Procurando conhecer as características do meio envolvente, bem como a singularidade de cada criança, a mestranda recorreu a algumas estratégias formativas facilitadoras de uma observação sistemática munida de objetividade. As notas de campo permitiram, assim, o registo diário dos principais acontecimentos. Posteriormente, esses registos foram desconstruídos e refletidos no Diário de Bordo (Cf. Anexo I tipo A – Nota Introdutória). A observação estendeu-se, também, à análise do PCG (Cf. Anexo VI tipo B) procurando-se conhecer as intenções, estratégias e objetivos que moviam a ação pedagógica da orientadora cooperante. Todavia, o olhar das mestrandas não conseguiu aceder a alguns aspetos, que estão para além do observável, tendo surgido a necessidade da realização de uma entrevista à orientadora cooperante (Cf. Anexo II tipo A). Este instrumento de recolha de dados permitiu aceder às conceções, subjacentes à construção do PCG, da orientadora cooperante, compreendendo-se o impacto do seu desenvolvimento nas aprendizagens das crianças. O período da prática pedagógica não ficou, assim, alheio a influências externas, tendo estabelecido relações estreitas com as diversas unidades curriculares integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, no âmbito da unidade curricular de Projeto Integrado na Educação, a díade de estagiárias analisou e interpretou o PCG, já existente, para, posteriormente, estruturarem um PCG tendo em conta o grupo de crianças da sua prática pedagógica. Esta tarefa, implícita na docência, desenvolveu na mestranda competências de observação, planificação, ação, reflexão, comunicação e articulação (Decreto-lei nº 240/2001). Surgiu, neste sentido, a necessidade de interpretação de alguns documentos inerentes ao Agrupamento Dr. Leonardo Coimbra, nomeadamente o PE, à luz de referenciais teóricos. Só assim, foi possível o desenvolvimento de um projeto em consonância com as diretrizes do ME, do agrupamento e da própria instituição, bem como tendo em conta a missão do Agrupamento, supracitada no capítulo 2. A construção do projeto não foi pespetivada como mera obrigação, o que lhe conferiria uma mera funcionalidade institucional, mas sim com vista a uma ação pedagógica estruturada e fundamentada. Tendo em linha de conta que, na ação pedagógica, se privilegiou a metodologia de projeto, aliada a uma auscultação sistemática do grupo, o PCG foi sendo alvo de reformulações consoante o

momento da enunciação, caso contrário a sua significação para o destinatário seria diminuta, ou até mesmo inexistente. Desta forma, uma das potencialidades do PCG assentou, essencialmente, na resposta à realidade das crianças a que se reportava. Considera-se, neste sentido, que se desenvolveu um projeto viável que não se restringiu apenas à utopia, pois, por vezes, o docente, erroneamente, exige do grupo de crianças o que o próprio idealiza em detrimento de sustentar a sua ação pedagógica nos reais interesses e necessidades de cada criança. Contudo, é importante realçar que a ação pedagógica das mestrandas nem sempre teve os mesmos contornos.

No início da prática pedagógica, foram desenvolvidas algumas atividades pouco desafiadoras do desenvolvimento das crianças, o que poderá justificar-se pelo conhecimento pouco sustentado do grupo de crianças. Destaca-se, assim, a atividade do Teatro “Controla o teu IRRE” (Cf. Anexo I tipo B – 15 de Março), consolidada por meio da construção do IRRE (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 4, 5 e 6) e, por conseguinte, da canção “Controla o teu IRRE”. A estruturação destas atividades surgiu como forma de se explorarem algumas regras inerentes a uma vivência democrática, pelo que se diagnosticou, inicialmente, que o grupo de crianças apresentava curtos períodos de concentração acentuados pelo não cumprimento de algumas regras. Algumas potencialidades surgiram, emergidas essencialmente da vertente lúdica das atividades, tendo o grupo de crianças conseguido mobilizar as aprendizagens, veiculadas essencialmente pela letra da canção, para comportamentos futuros, controlando o seu IRRE. Todavia, surgiram alguns constrangimentos relativos à gestão do tempo e adequação do discurso. Nos primórdios da prática pedagógica a aptidão para a construção de planificações, capazes de dar resposta às necessidades e interesses das crianças, inerentes à fase da planificação do processo educativo, realçada no capítulo 1, estava ainda em desenvolvimento. Este quadro marcado pelo conhecimento pouco profícuo do grupo de crianças justifica, talvez em parte, o facto de, inicialmente, se planificarem atividades complexas e longas que não estavam em consonância como o grau de concentração do grupo de crianças. O objetivo era *cumprir* o que foi planificado, previamente, pois caso contrário emergiam sentimentos de frustração. Para além disso, nas interações pedagógicas a comunicação verbal era bastante complexa para a faixa etária do grupo de crianças e, sobretudo, tendo em conta que, tal como realçado no capítulo 2, a generalidade do grupo apresentava dificuldades acentuadas, no que concerne ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Assim, compreende-se que inicialmente a potencialidade da ação pedagógica foi desvanecida pela inexperiência relativa à docência, mas não só. Conquanto, a fase da ação do processo educativo assistiu a um desenvolvimento holístico progressivo ao longo da prática pedagógica, pelo que se começou, paulatinamente, a organizar adequadamente o ambiente educativo com vista a interações pedagógicas intencionais e congruentes com o desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica.

A evolução, relativa quer à planificação quer à ação, nem sempre foi linear pelo que a mestranda foi-se confrontando com uma conceção de ensino e aprendizagem que em pouco se assemelhava às suas ideologias inerentes ao conceito de Educação. A orientadora cooperante mobilizava para as suas práticas aspetos preconizados pelo método João de Deus, destacando-se uma orientação da ação pedagógica sustentada por temas de vida, bem como valorizando os trabalhos manuais, modelagem e desenho, recorrendo frequentemente a fichas de trabalho. O período da prática pedagógica abarcou alguns momentos festivos: Páscoa, Primavera, dia do pai, dia da árvore (Cf. Anexo I Tipo B – 21 de Março) e dia da mãe (Cf. Anexo I tipo B – 4 de Maio). Desde logo, a orientadora cooperante demonstrou valorizar a celebração destes acontecimentos da vida social, sendo estes eixos principais do desenvolvimento do seu PCG (Cf. Anexo VI tipo B). Esta valorização teve repercussões na prática pedagógica das mestrandas, tendo sido condicionadas ao desenvolvimento de ações pedagógicas desprovidas de crenças, valores e princípios pedagógicos em que acreditam. Tal se verificou na atividade de construção da caixa da Páscoa (Cf. Anexo VII tipo B – Fig. 3), na qual a orientadora cooperante solicitou que se construíssem, previamente, as caixas que seriam, posteriormente, pintadas por cada criança. Tarefas de recorte e de construção foram protagonizadas pelas mestrandas e não pelas crianças, pelo que a motricidade fina e a criatividade não foram desenvolvidas por estas últimas. Além disso, considera-se que a caixa não deveria ser igual para todas as crianças pois a Páscoa não tem um significado unívoco. Procurando atenuar estes contrassensos, e problematizando esta questão, deixou-se que cada criança personalizasse a sua caixa, com elementos à sua escolha, conferindo-lhe uma identidade pessoal. Algumas rolhas de cortiça foram colocadas à disposição do grupo, pretendendo-se, acima de tudo, atribuir-lhe uma maior implicação pessoal refletida na sua autonomia, liberdade de escolha e funções de conceção e desenvolvimento de estratégias criativas. Nesta óptica, algumas crianças utilizaram a rolha com uma funcionalidade semelhante ao pincel e outras à de um carimbo. No momento da orientação da atividade, a orientadora cooperante entrevistou mencionando às crianças que teriam de *pintar direito* para que a caixa ficasse *bonita*. Mais uma vez, revelou valorizar a resposta em detrimento do processo (Maia, 2008). Todavia, considera-se que esta conceção de ensino e aprendizagem poderá ser influenciada pelo modo como a sociedade, mais concretamente os encarregados de educação daquele grupo de crianças, encaram a educação pré-escolar. Tal como referido no capítulo 1, nem sempre a educação e a formação dos educadores em Portugal teve os mesmos contornos, sendo estes influenciadores da sua cultura profissional.

Em futuras intervenções, procurou-se atenuar os constrangimentos supracitados relativos, quer quanto à pouca consolidação de determinadas competências, quer no que diz respeito à influência da cultura profissional da orientadora cooperante. A ação pedagógica foi acompanhada por um objetivo fulcral — Respeitar e valorizar a singularidade de cada criança,

mobilizando os seus verdadeiros interesses e necessidades, diagnosticados pela observação sistemática. Assim, procurando atingir este objetivo, e privilegiando-se a pedagogia da escuta (Oliveira-Formosinho et al, 1998), introduziu-se, em meados do mês de Abril, a assembleia de grupo. Este espaço reflexivo e comunicativo apresentou-se como um espaço privilegiado de auscultação do grupo, no qual cada criança podia ter voz e ser voz na sua constituição individual e coletiva, sem se descurar a importância por parte da orientação do adulto. A prática pedagógica foi, portanto, sustentada e originada nas propostas do grupo. A assembleia de grupo realizou-se às sextas-feiras, proporcionando momentos nos quais as crianças refletiam sobre o que fizeram, durante aquela semana, comunicando ao grupo o que mais/menos gostaram e o que aprenderam. As crianças expunham, verbalmente ou não (registo pictográfico), o que gostavam de investigar/descobrir. Este instrumento de pilotagem, utilizado pelo MEM, permitiu a exploração de uma das áreas prioritárias emergida do diagnóstico do grupo — Linguagem oral e abordagem à escrita, bem como a Formação Pessoal e Social. O grupo apresentava dificuldade nas interações comunicativas, desde articulação das palavras, à fluência do discurso; bem como a falta de aceitação de regras inerentes a uma vivência democrática. A assembleia de grupo contribuiu, notoriamente, para que essas dificuldades fossem atenuadas e contrariadas assim como para a formação de cidadãos civicamente ativos e conscientes. Neste sentido, foi um espaço impulsionador de situações que permitiram desenvolver a identificação/pertença da criança ao grupo, durante a reflexão e seleção da proposta semanal, promovendo o desenvolvimento da autonomia e espírito crítico da criança. Potenciando-se esses momentos de escolha, levou-se a criança a tomar decisões e encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões, participando democraticamente na vida do grupo e envolvendo-se e responsabilizando-se pelas suas aprendizagens. As propostas e interesses manifestados pelo grupo de crianças, na assembleia de grupo, foram mobilizados para a planificação, e conseqüente ação pedagógica, tendo surgido as *atividades mistério*. Estas abarcaram uma panóplia de interesses diagnosticados na assembleia de grupo, pelo que surgiram, assim, algumas atividades, compostas por vários momentos, que incidiram na construção de um castelo (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 42, 43, 44), criação de uma casa de música (Cf. Anexo I tipo B – 7 de Maio) e exploração de elementos relativos à pintura. Desde logo, o facto de estas terem surgido de propostas emergidas no seio de grupo gerou uma motivação acrescida, resultante de uma satisfação notória dos elementos envolvidos. Esta, em muito, se deveu ao facto das atividades terem sido desenhadas em grande parte pelas crianças, sentindo-se valorizadas e tendo confiança nas suas competências, desenvolvendo a sua autoestima. Crianças que, inicialmente, evidenciavam pouco interesse por intervir nas atividades orientadas, começaram a manifestar interesse em propor e iniciar atividades. Das atividades mistério desenvolvidas destaca-se “Pintar ao Som da Música” (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 47 e 48) pelo grau de motivação que conseguiu despertar no grupo. Esta atividade

favoreceu o contato com diferentes artistas, conceituados e vanguardistas, respetivas técnicas e modalidades expressivas, ampliando o universo cultural de cada criança. O acesso a manifestações artísticas (...) constituem[-se como] momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvimento do sentido estético” (ME, 1997, p.63). Esta evidência foi realçada na narrativa colaborativa (Cf. Anexo III tipo A – 4ª narrativa colaborativa), realizada pelas mestrandas e pela orientadora cooperante, na qual, refletindo-se sobre a ação na ação, se compreendeu o desafio da atividade para o desenvolvimento das crianças. Destaca-se, tal como explicitado no capítulo 1, as vantagens das narrativas colaborativas que foram sendo realizadas mensalmente, ora iniciadas pela orientadora cooperante ora por uma das mestrandas. Este documento de regulação da ação docente permitiu a consciencialização de quais os aspetos a melhorar com vista a intervenções futuras providas de significação. As potencialidades desta estratégia formativa foram reforçadas pela supervisão pedagógica, pelo que a supervisora teve um papel preponderante que contribuiu para a reflexão, bem como para a integração das mestrandas na instituição, tal como se sucedeu na primeira reunião que decorreria na semana anterior à iniciação da prática pedagógica (Cf. Anexo I tipo A – 2 de Março). A supervisora assumiu a mediação da relação entre a orientadora cooperante e as mestrandas esclarecendo, desde logo, os objetivos que presidiam à prática pedagógica. Alertou, também, as mestrandas para a necessidade de procurarem compreender e adequar as suas práticas às da instituição, competência esta fulcral no profissional da educação.

No que diz respeito à expressão motora, a planificação semanal contemplava, todas as quartas-feiras de manhã, sessões de expressão motora que se destinavam às crianças de 3/4anos, enquanto as restantes frequentavam as aulas de dança, no centro de Dança do Porto. No início da prática pedagógica, estas sessões foram desenvolvidas pela orientadora cooperante. Todavia, as mestrandas manifestaram vontade em iniciar o desenvolvimento das mesmas, estruturando atividades de estimulação da coordenação motora, ao nível da motricidade global e final e favorecendo a progressão da criança, no que concerne à utilização e domínio do seu corpo. As atividades realizadas incorporaram deslocamentos como andar, rastejar, rolar, trepar, saltitar, rececionar e correr, sendo estas associadas à dramatização, ora imitando a locomoção dos animais, ora dramatizando movimentos de personagens de histórias. A criança foi estimulada a ouvir e mobilizar indicações, favorecendo-se o desenvolvimento da capacidade de resposta rápida a estímulos, de acordo com um dado critério. As sessões de expressão motora realizaram-se no polivalente, pelo que no deslocamento da sala de atividades para o supracitado e vice-versa, aproveitou-se a subida e descida de escadas para estimular as crianças a alternar os pés. É de sublinhar que estas sessões foram progredindo. Se ora inicialmente tinham como intento trabalhar vários aspetos inerentes ao domínio do corpo, posteriormente foi mobilizada a exploração dos conteúdos que estavam a ser

trabalhados promovendo-se, assim, uma transdisciplinaridade. O Projeto “Os Seres Vivos” foi mobilizado para uma das sessões de expressão motora (Cf. Anexo IV tipo B – 7ª planificação), tendo as crianças de imitar a deslocação dos vários animais. Assim, esta temática foi explorada de uma forma concreta, dinâmica e significativa para o grupo de crianças.

As atividades mistério, realizadas semanalmente, e as sessões de expressão motora foram acompanhadas, paralelamente, pelo desenvolvimento de pequenos projetos, surgidos do diagnóstico das necessidades e interesses manifestados, diariamente, pelo grupo de crianças. Inicialmente este diagnóstico foi feito com recurso à observação direta e ao diário formativo mas, posteriormente, foi-se sentindo a necessidade de elaborar uma grelha de avaliação formativa do desenvolvimento da criança (Despacho normativo, n.º1/ 2005). A construção deste instrumento (Cf. Anexo V tipo A) foi contínua e sistemática, sendo realizada mensalmente, reunindo um conjunto de informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências. Espelhando uma perspetiva longitudinal do desenvolvimento da criança, as grelhas de avaliação favoreceram a regulação do processo de ensino e da aprendizagem, convocando o diário de bordo, o qual continha as informações sustentadoras de uma avaliação coerente e fidedigna. Permitiu, assim, refletir os progressos ou retrocessos de cada criança, no que concerne às atitudes e aos domínios essenciais, com vista ao seu desenvolvimento integral e integrado. Este instrumento possibilitou uma diferenciação pedagógica, tendo sempre presente as maiores dificuldades de cada criança, enquanto ser único, bem como facultou a identificação das dificuldades transversais à generalidade do grupo. A avaliação foi, também, realizada pelas crianças, recorrendo-se à construção de um livro de parede (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 32, 33 e 34), preenchido nas assembleias de grupo. Cada criança teve a oportunidade de expressar o que gostou e gostava de fazer, o que não gostou e o que fez, havendo uma orientação para respostas justificadas. Permitiu, portanto, uma planificação contextualizada, desenvolvendo-se estratégias específicas para colmatar as necessidades evidenciadas.

Do diagnóstico, supracitado, bem como da observação dos interesses das crianças, surgiram alguns pequenos projetos — “Os Cinco Sentidos”, “O Reino dos Dentes” e “Os Seres Vivos”. O desenvolvimento da ação educativa a partir da construção de projetos, para e com as crianças, tornou-se uma estratégia de atuação essencial sustentada nos pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com o outro e aprender a ser. O desenvolvimento dos projetos orientou-se, portanto, por uma linha sócioconstrutivista, na qual a criança foi o centro do processo de ensino e aprendizagem. As mestrandas adaptaram-se às suas necessidades e ao seu ritmo de desenvolvimento, valorizando uma *educação puerocêntrica* (Gameiro, 1998). Todos os projetos nortearam-se por fases distintas — escolha do tema, levantamento das preconcepções, elaboração de mapas conceituais, pesquisa, exploração didática dos conceitos, consolidação, avaliação e comunicação/divulgação (Katz et al, 1998). Assim, mobilizou-se as experiências sociais do grupo para os pequenos projetos.

A opção pela pedagogia de projeto influenciou, por conseguinte, as planificações semanais. Estas tinham essencialmente a função de prever a ação mas que seria reajustada ao momento de enunciação. Apesar de se formularem objetivos para as atividades/projetos, antecipadamente, estes constituíam-se, na sua essência, como formulações de hipóteses do que poderia acontecer, com base no conhecimento das crianças e das suas experiências anteriores. As planificações evoluíram, também, na sua estrutura e conteúdo. Inicialmente não se faziam acompanhar de uma descrição pormenorizada do percurso da atividade (Cf. Anexo IV tipo A – 1ª Planificação). Posteriormente, foi-se sentindo necessidade de descrever a atividade, como forma de estruturar o pensamento e minimizar os imprevistos, ampliando-se as suas potencialidades educativas (Cf. Anexo IV tipo A – 8ª Planificação). A legenda foi progredindo conferindo uma fácil leitura à planificação não se tornando num arquivo inutilizável. A supervisora foi, igualmente, um dos agentes protagonista desta evolução, pelo que os seus feedbacks alertaram para a necessidade de se pensar nas necessidades de forma individualizada. A realização dos guiões de observação (Cf. Anexo VI tipo A – 1º Guião de Pré-Observação) foi, também, fulcral, pelo que estes foram os pilares sustentadores da supervisão pedagógica. Da estrutura do guião destaca-se, pela sua importância, o parâmetro “Dificuldades Previstas no Desenvolvimento da atividade e Estratégias de Resolução” que em muito contribuiu para uma reflexão antes da ação e, em consequência, uma minimização dos imprevistos, conferindo-se uma maior intencionalidade pedagógica à atividade a ser desenvolvida. Foi, igualmente, pertinente o parâmetro “Relevante para Ser Observado nesta Atividade” permitindo à supervisora ter consciência dos domínios nos quais as mestrandas tinham mais dificuldades e nos quais necessitavam de um olhar mais atento e de uma maior orientação.

Nas várias etapas do desenvolvimento dos projetos, o contexto sociocultural peculiar, no qual está inserido o grupo de crianças, foi determinante para as opções metodológicas que foram sendo tomadas. Assim, no decorrer da prática pedagógica, as mestrandas foram-se apercebendo que, para aprender, as crianças teriam de estar mais sensíveis ao mundo envolvente. Apesar de o grupo de crianças se encontrar, segundo Piaget (1974), na fase pré-operatória, devido a algumas características do seu desenvolvimento considera-se que no início da prática pedagógica algumas crianças se encontravam na fase anterior. A generalidade das crianças revelava uma maior entusiasmo nas atividades que envolviam a manipulação e toque de objetos, bem como que requeriam uma movimentação e ativação corporal e sensorial. Surgiu, neste sentido, o projeto “Os Cinco Sentidos” propulsor do desenvolvimento de muitas competências, desde a capacidade de escutar atentamente o outro, interpretando o que é dito (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 37) até ao desenvolvimento de uma maior sensibilidade tátil (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 16 e 27). Este projeto contribuiu para o desenvolvimento de algumas aprendizagens por parte das mestrandas relativamente às vantagens ou, pelo contrário,

desvantagens do desenvolvimento de atividades em grande grupo. Segundo Vygotsky (1991), as crianças aprendem em socialização com o outro e, portanto, os projetos quando abarcam todas as crianças possibilitam uma partilha de saberes, levando-as a gerir o confronto com diferentes opiniões. No entanto, tendo em conta a singularidade de cada criança e que o que está no cerne da motivação poder variar de criança para criança, acredita-se que os projetos individuais ou em pequeno grupo são, portanto, vantajosos conseguindo dar resposta a diferentes interesses, motivações e ritmos. Tal se verificou no presente projeto no qual foi necessário desenvolver estratégias diversificadas capazes de dar resposta às características de cada criança. As tarefas propostas para determinadas crianças eram demasiado fáceis, enquanto para outras eram complexas. Compreendeu-se, deste modo, que no momento de organização das atividades, é imprescindível que o docente tenha em conta uma variável — a capacidade funcional da criança. Só assim poderá adequar o nível de complexidade das tarefas, estabelecendo um equilíbrio (Crespo, 1986). Esta ideia é, também, preconizada por Jean Piaget na sua teoria psicogenética sustentada por Bandet & Sarazanas quando afirmam que “a uma certa idade corresponde um certo brinquedo, que quando dado prematuramente ou tardiamente, este não interessa à criança pois não corresponde à expectativa natural e às necessidades de determinada idade” (1975, p.10). Percebeu-se que o desenvolvimento de atividades com graus de complexidade demasiado elevados, relativamente à capacidade funcional da criança, é gerador de uma sensação de incapacidade que pode influenciar a sua autoestima. Assim, procurou-se organizar atividades cujo nível de complexidade se apresentasse ligeiramente acima da capacidade funcional do sujeito, promovendo nele uma atitude de auto superação, sem se fosse necessário provocar frustração.

No que concerne ao projeto “Os Seres Vivos” este surgiu de um interesse manifestado pelo grupo de crianças. Numa das primeiras saídas ao exterior da instituição — Visita ao Jardim Botânico (Cf. Anexo VII tipo B – fig.15) — o grupo revelou um enorme entusiasmo pela observação e exploração do mundo envolvente, nomeadamente no que diz respeito ao mundo animal. Para além disso, em atividades de jogo espontâneo, no espaço exterior, as crianças MB, MG, RD, CM, JS e AG demonstraram essa curiosidade formulando questões sobre o ambiente natural. Contudo, na sala de atividades não tinham presente uma área da ciência, na qual tivessem a oportunidade de explorar esse interesse. Procurando mobilizá-lo e operacionalizá-lo para a ação pedagógica, surgiu este projeto que procurou criar experiências que potenciasses a compreensão de alguns fenómenos naturais, como foi o caso da observação da metamorfose da borboleta (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 13, 14 e 15). Deste pequeno projeto, pelo grau de envolvimento do grupo, destacou-se a introdução de uma lagarta real na sala de atividades (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 10), bem como um puff (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 26). Tal como já referido, algumas crianças ainda se encontravam no estágio sensório motor pelo que aprendiam mais facilmente por meio da manipulação, observação direta sendo,

portanto, mais significativas as atividades concretas. Neste sentido, concretizou-se a atividade utilizando como estratégia uma lagarta permitindo que o grupo observasse de perto o processo da metamorfose. Esta fase do projeto permitiu desenvolver algumas atitudes científicas, como observação, problematização, levantamento de hipóteses, pesquisa, seleção de informação e formulação de conclusões. Quanto ao seu contributo para as mestrandas este foi palco do desenvolvimento de competências assentes, essencialmente, na desconstrução de termos científicos complexos para o nível de desenvolvimento das crianças. Inicialmente um termo científico era desconstruído por meio de uma panóplia de explicações que, por vezes, não eram compreensíveis para a criança. No entanto, foi-se compreendendo que seria mais profícuo e significativo mobilizar exemplos práticos para a explicitação de conceitos, respeitando e valorizando as preconcepções, pré-requisitos e conhecimentos disponíveis das crianças. Nem sempre aquilo que a criança já sabe corresponde ao que educador poderá dizer sendo que, por conseguinte, a criança poderá demonstrar relutância ao novo conhecimento. Este projeto acarretou consigo um contributo para as aprendizagens de todos os intervenientes que participaram ativamente no seu desenvolvimento. Na prática pedagógica as mestrandas contactaram com crianças que possuem um fraco desenvolvimento linguístico, condicionando, desde logo, o desejo e a motivação para aprenderem. Reteve-se, assim, a importância da motivação e prazer inerente ao processo de ensino e aprendizagem, sendo que o sucesso resulta em mais sucesso e mais motivação (Erikson, 1968). A motivação intrínseca — tendência natural de procurar e vencer desafios — nem sempre foi evidenciada pelo grupo de crianças, tal como se pode constatar na atitude “Curiosidade e Desejo de Aprender”, mencionada na grelha de avaliação das crianças (Cf. Anexo IV tipo B). Foi, portanto, necessário favorecer o desenvolvimento da curiosidade da criança e, por conseguinte, a sua motivação intrínseca, desde logo, estimulada na assembleia de grupo. Teve-se em linha de conta que o querer aprender reside na planificação, na consciência do que se quer e de como se quer aprender, aspetos estes mobilizados para a assembleia de grupo. Todavia, apesar das potencialidades supracitadas, nem sempre o grau de envolvimento do grupo foi linear. Se, por um lado, o projeto surgiu de um interesse, por outro teve o seu término pela desmotivação evidenciada pelo grupo. Denota-se, assim, que a ação pedagógica foi sendo reajustada e flexível ao momento de enunciação, tendo as mestrandas desenvolvido competências de *reflexão na ação e sobre a ação na ação* (Schön, citado por Slomski e Martins, 2008).

O projeto “O Reino dos Dentes” surgiu de uma necessidade identificada em atividades de jogo espontâneo. Na leitura de um livro, que abordava a temática da higiene oral, aproveitou-se o momento de leitura do mesmo para orientar o discurso, com vista a compreender se a criança reconhecia hábitos relativos à higiene oral. A generalidade do grupo confundiu uma não escovagem diária dos dentes. Nota-se, assim, a importância que o jogo espontâneo assume no reconhecimento das necessidades e interesses do grupo. Assentes numa

colegialidade docente, as mestrandas refletiram com a orientadora cooperante tendo esta mencionado que a Formação Pessoal e Social tem sido uma das áreas prioritárias da sua intervenção mas que, no entanto, ainda não tinha desenvolvido nenhum projeto em torno da temática supracitada. Progredindo na dimensão da sensibilidade, presente na escala de empenhamento do adulto (Portugal; Laevers, 2010) a díade de estagiárias demonstrou sensibilidade e ética deontológica na exploração do projeto. Formularam, portanto, a conjectura de que a instabilidade económica do agregado familiar, referida no capítulo anterior, poderia não permitir que estes adquirissem escovas e pastas de dentes. Mais do que essas implicações monetárias, seria fundamental a exploração deste hábito de higiene para que os familiares compreendessem a sua importância na comunidade pueril. O trabalho de erradicação da cárie deve partir da adoção de medidas educativas, sustentadas num trabalho multiprofissional. É no primeiro ano de vida que se estabelecem os hábitos de higiene orais, devendo a escola e os profissionais da educação, em interação com os encarregados de educação e, inclusive com odontologistas, responsabilizar-se pela educação oral da criança, veiculando-lhes comportamentos de autorresponsabilização da sua saúde oral (Vasconcelos et al, 2001). A figura da família é preponderante, sendo que é com esta que a criança passa grande parte do seu tempo e, como tal, tende a imitar os comportamentos que observa. Desta forma, os familiares devem compreender que as suas atitudes educacionais, a médio e longo prazo, terão consequências na saúde oral das crianças (Rodrigues, 2008).

Deste projeto realçou-se a atividade de ida ao dentista (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 22, 23 e 24), exploração do processo de escovagem (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 20 e 21), lavagem periódica dos dentes e a canção “A minha escova deixa os dentes lavadinhos”, tendo sido estas as mais significativas para o grupo, sendo referidas pelo mesmo frequentemente. Os resultados do projeto foram notórios, sobretudo em momentos de jogo espontâneo as crianças comunicavam, aos adultos e colegas a sua vontade em ir ao dentista. Para além disso, demonstravam um enorme prazer e satisfação ao confidenciar que lavaram os dentes em casa. O projeto foi propulsor do desenvolvimento de uma das fases do processo educativo, a articulação, quer horizontal quer vertical, cujas potencialidades foram supramencionadas no capítulo 1. O grupo de crianças ensinou ao 1º CEB, e ao grupo de crianças da mesma valência, a canção (Cf. Anexo I tipo B – 11ª Planificação), explicando o que aprenderam com o Projeto “O Reino dos Dentes”. Neste momento as crianças revelaram ter compreendido a essência do projeto, utilizando a letra da canção para explicar quando se deve lavar os dentes, como e porquê. O conceito de cárie foi desconstruído de forma significativa para as crianças, pelo que foi facilmente compreendido. Na visita ao dentista (Cf. Anexo I tipo B – 4 de Maio), promoveu-se uma articulação com outros parceiros educativos na qual as crianças tiveram a oportunidade de conhecer o consultório de um dentista, esclarecendo eventuais dúvidas. O impacto desta visita repercutiu-se na desmistificação de possíveis receios que as crianças manifestavam.

Quanto às lacunas do projeto, compreende-se que a abordagem inicial não foi conseguida na sua plenitude, devido à exposição teórica excessiva não estar em consonância com o nível de concentração do grupo. A utilização de imagens de diversas bocas (Cf. Anexo I tipo B - 13 de abril) apesar de ter permitido a recolha de preconcepções conferiu um papel passivo à criança, prenúncio da sua inquietação. Foi, por conseguinte, mais vantajoso a exploração da temática por meio de recursos lúdico-pedagógicos, tal como se verificou na exploração do processo de escovagem dos dentes através de uma boca manipulatória (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 21).

Os pequenos projetos desenvolvidos, ao longo da prática pedagógica, desencadearam algumas alterações na organização do ambiente educativo, mais propriamente, na sala de atividades. Nesta reorganização do espaço, e consequente alteração das rotinas do JI, considerou-se que as alterações bruscas poderiam ter repercussões negativas no desenvolvimento equilibrado do grupo de crianças. Assim, optou-se por uma alteração progressiva, envolvendo as crianças nas decisões que estariam no cerne dessas mudanças. Segundo o modelo Reggio Emilia, o ambiente educativo deverá ser encarado

“como algo que educa a criança, e portanto deve ser flexível, deve passar por modificações frequentes, em que as crianças devem participar, de modo a poderem permanecer sensíveis. Um currículo originado na criança e enquadrado pelo professor é, por isso, designado de currículo negociado” (Edwards et al, citado por Maia, 2008, p.40).

Todavia, considera-se que não se conseguiu alcançar a envolvimento pretendida, por parte da criança, o que poderá ter-se devido à falta de hábitos neste âmbito. Na entrevista realizada à orientadora cooperante, quando questionada acerca do papel das crianças na organização do espaço mencionou que “Primeiramente nada, pois fui eu que a montei, segundo o que sabia, pelas fichas de identificação, depois, seguindo a minha intuição, a própria característica da sala e também segundo a auscultação do grupo” (Cf. Anexo II tipo A). Além disso, o espaço era bastante reduzido, pelo que nem sempre foi fácil introduzir determinados recursos pedagógicos. Quanto aos recursos materiais estes tiveram como principal preocupação as suas potencialidades e não apenas a sua vertente estética. Valorizou-se a autonomia das crianças na utilização dos recursos para que os pudessem utilizar, autonomamente, em atividades de jogo espontâneo. Deu-se primazia a materiais não tóxicos e, que portanto, não representassem perigo para a criança. No JI, algumas crianças ainda colocam, tendencialmente, os objetos na boca. Assim, o educador deverá ter a sensatez de não colocar à disposição material inadequado, devendo a sua escolha facilitar e não inibir o desenvolvimento da criança. Esta preocupação orientou a prática pedagógica tendo-se construído materiais com receitas caseiras, tal como se verificara nas digitintas (Cf. Anexo B. VII – fig.41) e na pasta de papel bem como se privilegiou recursos de fácil construção (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 52). Compreendeu-se, também, a importância da utilização de materiais do quotidiano levando a criança a explorar as suas potencialidades. Tal se verificou na atividade “Lojinha dos aromas” (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 45) na qual exploraram, por meio do

olfato, especiarias e flores presentes no seu quotidiano. “A empatia do homem em relação à natureza pode tornar-se uma verdadeira empatia estética” (Gonçalves & Rodrigues, citado por Baudouin, 2011, p.30), sendo importante que as crianças sintam prazer no manuseamento dos materiais. Todos os materiais construídos ficaram na instituição, sendo que as crianças os mobilizaram para as suas pequenas brincadeiras, como se verificou com a caixa toque. Algumas crianças atribuíram-lhe a função de caixa mistério, na qual colocavam, quotidianamente, novos elementos para que as restantes, por meio do tato, os descobrissem.

A ação pedagógica não se restringiu às atividades orientadas, abarcando, também, as rotinas de higiene, de entrada e saída da instituição bem como os momentos de jogo espontâneo. A ausência da orientadora cooperante na sala de atividades, determinada pelo seu cargo de coordenadora de escola, atribuiu uma maior autonomia e responsabilidade às mestrandas. Assim, desenvolveram competências relativas à gestão do grupo, orientação das rotinas bem como competências inerentes à transição entre atividades. No início da prática pedagógica, questionava-se o tempo que era conferido, pela orientadora cooperante, ao jogo espontâneo. Paulatinamente, foi-se compreendendo as potencialidades que o jogo espontâneo assume no desenvolvimento das crianças, quando devidamente orientado pelos adultos. Como já mencionado, os momentos de jogo espontâneo foram cruciais para a identificação das necessidades e interesses da criança. O facto de a sala de atividades estar dividida em áreas de interesse específico faz com que, tal como defende o modelo Reggio Emilia (Oliveira-Formosinho et al, 1998), as crianças sejam encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se, usando diversas formas de linguagem, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música. Nas suas brincadeiras, em jogo espontâneo (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 7 e 8), a criança vai exprimindo as suas emoções, sobretudo na área da Expressão Dramática introduzida na sala de atividades, dado o grupo ter revelado fascínio pela manipulação de fantoches (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 8). Esta área encorajou a criança a expressar o seu mundo interior e a sua fantasia, reflexo da sua própria realidade. Ao criar o fantoche conferia-lhe elementos afetivos, inventando falas para as personagens que, muitas vezes, eram a sua própria imagem do pai ou da mãe. Assim, compreende-se que o fantoche pode ser “um biombo para a criança tímida e que através dele adquire autoconfiança para se exprimir, verbalmente” (ME, s.d: 38).

Quanto à dinamização destas áreas orientou-se o jogo espontâneo, evitando incorrer-se no erro de a criança estar simplesmente ocupada de forma rotineira. Assumindo uma posição de observadoras-participantes, as mestrandas possibilitaram que as crianças estivessem envolvidas em atividades cognitivamente complexas. Compreende-se que a observação sistemática do jogo espontâneo permitiu compreender que os “modos diferenciados como as crianças usam, se apropriam e atribuem sentido aos espaços (...)” (Pinto; Sarmiento, 1997, p.66) é revelador de algumas das suas necessidades e interesses. O facto de uma criança

frequentar poucas ou, pelo contrário, muitas vezes uma determinada área foi uma evidência reveladora das suas características identitárias. As crianças AM, CM e RD raramente frequentavam a área da casinha, optando pelos jogos educativos, pelo que foram demonstrando uma preferência por atividades cognitivamente mais complexas, envolvendo o raciocínio lógico, em oposição ao jogo simbólico. Esta evidência poderá denotar, segundo Piaget, a maturação do processo cognitivo das crianças supracitadas. Por sua vez, as crianças RT e SP utilizavam habitualmente a área da casinha e das construções evidenciando a sua preferência pelas construções a três dimensões. A criança RT, em jogo espontâneo, optava por atividades individuais tendo dificuldade em partilhar objetos nas suas brincadeiras. Encontrava-se numa fase egocêntrica apresentando, segundo Piaget, limitações do pensamento pré-operatório. Esta dificuldade de interação com os colegas, revelada em jogo espontâneo, refletiu-se na dificuldade em se integrar em atividades orientadas, em grande grupo, que requeriam o confronto de diferentes pontos de vista e cooperação. A criança Y, também, optava por atividades individuais mas o motivo que estava no cerne dessa opção era distinto. Esta criança integrou o JI a meio do ano letivo pelo que se encontrava numa fase de integração. Na área da plasticina, conseguiu-se perceber que a generalidade do grupo tinha dificuldades relativas à motricidade fina, inerente à moldagem da plasticina, tendo sido trabalhada em intervenções posteriores, como fora o caso das digitintas (Cf. Anexo VII tipo B – fig.41).

O jogo espontâneo foi, ainda, um espaço privilegiado de exploração das várias áreas e domínios do saber, favorecendo uma articulação entre os mesmos (ME, 1998). A área da Formação Pessoal e Social foi transversal a todos os projetos desenvolvidos, apesar de ter tido um espaço privilegiado nos momentos de acolhimento e de jogo espontâneo. As mestrandas orientaram a sua ação pedagógica de modo a consolidar a afetividade da criança, desenvolver o seu sentido moral, inculcando-lhe hábitos de cidadania. Os projetos desenvolvidos reforçaram a estimulação da autoestima, promovendo a confiança na criança e permitindo-lhe uma maior facilidade na partilha das suas necessidades e sentimentos. Como estratégia as mestrandas recorreram a feedbacks positivos, levando a criança a participar por iniciativa própria e por meio de pequenas responsabilidades. Assim, surgiram as funções de responsável do dia e de ajudante introduzidas pela assembleia de grupo. O responsável do dia e ajudante tinham algumas responsabilidades acrescidas de organização do grupo e gestão de conflitos. Primeiramente a função de responsável da semana foi atribuída, maioritariamente, às crianças mais desenvolvidas, estimulando-se a sua capacidade de resolução de problemas, competência comunicativa, de convivência democrática, de cooperação e, ainda, de solidariedade e respeito pela diferença. Por sua vez, o papel de ajudante foi orientado para as restantes crianças, estimulando-se a participação das crianças mais tímidas, como foi o caso da YM e do TC. Esta estratégia de iniciação das atividades, pelas crianças mais desenvolvidas

(Cf. Anexo VII tipo B – fig. 30), foi transversal à generalidade das atividades considerando-se que as crianças menos desenvolvidas aprendiam, em grande parte, por imitação. Compreende-se, neste sentido, a importância da aprendizagem social, preconizada pela teoria cognitivo-social de Albert Bandura (1979). No decorrer das relações interpessoais, a criança aprende ou modifica os seus comportamentos, em grande parte, pela imitação das restantes crianças. Assim, a heterogeneidade, presente no grupo de crianças, foi benéfica pois, tal como defende Vygotsky (1991) as interações entre crianças com níveis de desenvolvimento diferentes permite que as crianças se estimulem umas às outras, cooperando nas várias atividades.

Ao longo do ano letivo promoveu-se, também, momentos de identificação da rotina diária da sala do JI, como nas atividades de acolhimento e assembleia de grupo, em que se estimulou as crianças menos desenvolvidas a expressarem-se oral e/ou graficamente, seguindo uma lógica temporal e espacial. Durante estas atividades e as rotinas de higiene, conduziu-se a criança à realização de tarefas, de forma autónoma, incentivando as crianças mais desenvolvidas a auxiliar as restantes. Os momentos de chegada e partida da instituição foram aproveitados para a introdução e utilização de palavras de saudação e cortesia no vocabulário do grupo. Constituindo-se a área da Casinha como um palco de exploração de indumentárias, na qual a criança veste e despe roupa, aperta e desaperta botões, laços/cordões, fechos, entre outros, o jogo espontâneo foi orientado no sentido do desenvolvimento da autonomia. Durante a exploração do jogo espontâneo, mais propriamente, nos jogos educativos, estimulou-se o grupo de crianças a executar uma atividade/tarefa do princípio ao fim, responsabilizando-os pelas suas escolhas. Esta estimulação fora feita, sobretudo, com as crianças ÍM, SP, RT e LD que trocavam, constantemente, de um jogo para o outro, muito antes do seu término, tal como se pode aferir nos parâmetros “auto-organização” e “Iniciativa/autonomia” patentes nas grelhas de avaliação (Cf. Anexo IV tipo B)

A assembleia de grupo semanal e os momentos de acolhimento permitiram contrariar os curtos períodos de concentração já supracitados. A generalidade do grupo de crianças desenvolveu a sua capacidade de ouvir o outro. Para além disso, permitiram que as crianças progredissem na sua expressão e comunicação oral. O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita apresentou-se como um alicerce fundamental para a construção de novas aprendizagens, constituindo-se como o meio pelo qual a criança expressou as suas dúvidas, esclarecendo-as. Expandiu-se intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitiram às crianças dominar-se progressivamente como emissores e recetores (M. E., citado por Sim-Sim, 2008, p.35). No PCG, elaborado pela orientadora cooperante, foi identificado como necessidade global a linguagem deficitária devido ao vocabulário pobre e má articulação das palavras. Tendo em conta que, na primeira e segunda infância, o adulto desempenha um papel fundamental na adoção de uma postura enquanto modelo do seu processo de

desenvolvimento, orientou-se o desenvolvimento de diálogos com e entre as crianças. Sobretudo na assembleia de grupo e no momento de acolhimento, as crianças tiveram a oportunidade de se exprimir, bem como de serem ouvidas. As crianças com dificuldades mais evidentes na articulação das palavras e fluência do discurso, nomeadamente a AG, LF, MG, TC e YM, foram encorajadas a expressar o seu raciocínio, pensamento, incertezas, experiências, entre outros, progredindo no que concerne à fluidez na expressão oral e à articulação correta das palavras. Assim, optou-se por indagar as crianças com questões abertas, levando-as a complexificar o seu discurso. Todos os espaços de conversa, desde o jogo espontâneo, até as atividades orientadas, foram aproveitados para que se estabelecessem diálogos com a criança, captando a sua atenção. Fomentou-se, ainda, nestes momentos o alargamento do léxico, utilizando um léxico diversificado para colocar a criança em contato com palavras que lhe são desconhecidas, incluindo, progressivamente, novas palavras e explorando-as oportunamente. Neste âmbito, considera-se que a mestranda evoluiu nas suas interações verbais. No seu discurso procedeu a algumas modificações nos traços paralinguísticos sintáticos no discurso, facilitando à criança a compreensão e o uso da linguagem. A preocupação em articular com clareza as palavras, usar frases curtas e simples, um vocabulário novo e referenciar diferenças entre objectos que rodeiam o espaço da criança foi uma constante. As crianças foram compreendendo, aos poucos, que durante as interações comunicativas tinham de cumprir determinadas regras como falar na sua vez (Sim-Sim, 2008, p.27). Pelo supracitado, o acolhimento e a assembleia de grupo constituíram verdadeiros momentos de interações comunicativas, nos quais a criança foi estimulada a narrar acontecimentos já experienciados, a prever o que iria acontecer, comunicando-o intencionalmente. O mesmo sucedeu em atividades de exploração de fenómenos naturais, como a cromatografia (Cf. Anexo I tipo B – 22 de março), a metamorfose da borboleta, entre outros. Os momentos de entrada e saída da instituição, higiene pessoal, jogo espontâneo e atividades orientadas, foram aproveitados para que a criança ouvisse e compreendesse ordens e pedidos simples, comunicasse com o intuito de dar informações ou fazer pedidos. A criação do responsável da semanal fez com que a criança tivesse de gerir as interações na assembleia de grupo, adequando o seu discurso consoante o ouvinte e contexto.

De modo a que o grupo de crianças progredisse no seu percurso de aprendiz de falante, e dando resposta ao problema identificado pela educadora no PCG – fracas competências de literacia – foi favorecido o contato com literacia infantil, selecionando-se obras em consonância com os projetos que estavam a ser desenvolvidos. Recorreu-se a obras literárias como “A Lagartinha Muito Comilona” (Cf. Anexo III tipo A – 2ª narrativa colaborativa) de Eric Carle (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 11 e 12), “O Menino que Detestava Escova de Dentes” de Zehra Hicks (Cf. Anexo I tipo B – 19 de abril), “O Cuquedo” de Clara Cunha (Cf. Anexo I tipo B – 7 de Maio) e “A que sabe a lua” de Michel Grejniec (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 19). Proporcionou-se a

exploração tátil destes livros, como forma da criança aprender a pegar corretamente num livro, desenvolvendo a sua motricidade fina aquando da tarefa de o desfolhar. Nestes momentos abordaram-se os elementos paratextuais do livro, permitindo à criança a identificação da capa, contracapa, guardas e as folhas de álbuns narrativos. Valorizou-se, assim, hábitos de leitura essenciais para o acesso e compreensão de diferentes tipos de linguagem, favorecendo-se o desenvolvimento da audição e compreensão de histórias. Nos momentos de exploração das histórias fomentou-se o desenvolvimento da capacidade de narrar/recontar uma história ouvida, organizando sequencialmente os factos. Favoreceu-se, também, o contato com código escrito, recordando, interpretando e representando momentos de uma narrativa. Explorou-se, também, a língua de forma lúdica, através de rimas, lengalengas (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 40) e canções, estabelecendo-se uma ligação com o domínio da expressão musical. Nas canções, recorreu-se a ilustrações para explicitar cada verso da canção (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 1 e 2), fomentando-se o contato com o código escrito.

No que se refere à emergência da escrita, todos os momentos, desde o acolhimento, no qual se construiu um quadro de presenças, até à assembleia, preenchendo e refletindo-se no livro da semana, possibilitaram o desenvolvimento da compreensão e adoção das diferentes funções do código escrito. No caso do quadro de presenças, o grupo de crianças, ajudando-se mutuamente, progrediu na adoção de estratégias de organização de dados, compreendendo a sua estrutura e simbologia. O mesmo se procedeu com o livro da semana, no qual o grupo de crianças teve de encontrar um símbolo que distinguisse o responsável da semana do ajudante (Cf. Anexo VII tipo B – fig.31). Estimulou-se a criança a criar a sua assinatura no quadro de presenças, como forma de a motivar à iniciação da utilização das letras do seu nome, utilizando vários instrumentos de escrita. Junto das crianças mais desenvolvidas potenciaram-se momentos de identificação das letras do seu nome em diversas palavras. O registo de receitas confeccionadas pelas crianças (Cf. Anexo VII tipo B – fig.28 e 29) foi orientado de acordo com o grupo de crianças presente, incorporando, portanto, elementos de desenho, garatujas ou letras para representar o ingrediente e respetiva quantidade (Cf. Anexo I tipo B – 28 de março e 21 de junho). Neste sentido, fez-se uma articulação com o domínio da matemática, promovendo-se o desenvolvimento da organização de dados, criação e adoção de simbologia. O JI, no qual se desenvolveu a prática pedagógica, possui um dia próprio (Quinta-feira) para explorar aspetos inerentes ao domínio da Matemática, designado na planificação semanal de “Dia da Matemática” e que se destina, somente, às crianças com idades compreendidas entre os 5/6 anos. Todavia, as mestrandas acreditam que será mais significativo a abordagem dos vários aspetos inerentes ao domínio da Matemática nos vários momentos do quotidiano da criança. Compreende-se, assim, a importância deste domínio ser explorado de forma contextualizada e significativa. Procurou-se promover o desenvolvimento do raciocínio lógico do grupo de crianças por meio de atividades como a confeção de receitas e

seu registo, registo do quadro de presenças, medições das crianças e da lagarta, construção de um gráfico de tempo tridimensional (Cf. Anexo VII tipo B – fig.35) e de gráficos de barras tridimensionais (Cf. Anexo VII tipo B – fig.39). No projeto “Os Seres Vivos” através da exploração dos animais de acordo com o seu revestimento (Cf. Anexo VII tipo B – fig.38), modo de locomoção e habitat, desenvolveram-se momentos de classificação de acordo com um dado critério. No mesmo projeto, aquando da exploração do tato, as crianças distinguiram os objetos rugosos dos macios e os moles, dos duros (Cf. Anexo VII tipo B – fig.17). Mais uma vez, proporcionaram-se atividades de classificação (Cf. Anexo VII tipo B – fig.18), promovendo-se o desenvolvimento da capacidade de reconhecer e classificar objetos consoante a sua textura, reconhecendo as diferenças e semelhanças que permitem distinguir o que pertence a um ou a outro conjunto. O processo de arrumação foi aproveitado para que a criança organizasse os objetos de acordo com critérios. Durante este processo, aproveitou-se para pedir à criança que contasse, por exemplo, quantas peças tinha um determinado jogo. No registo das receitas, as crianças foram incitadas a utilizar expressões como maior do que, menor do que, mais pesado que, ou mais leve que para comparar quantidades e grandezas.

Ao nível da organização e tratamento de dados, optou-se por várias estratégias (Cf. Anexo VII tipo B– fig.39), como forma de estimular as crianças, envolvendo-as prazerosamente neste tipo de tarefas. O quadro de presenças não teve qualquer tipo de restrição, sofrendo alterações de acordo com as respostas e problematização do grupo. Vasconcelos afirma que

“registar as presenças é uma maneira de resolver problemas intrincados ao mesmo tempo que promove a interacção do grupo, o apoio entre pares e um diálogo vivo. As crianças adquirem experiências no desempenho de operações cognitivas complexas.” (1997, p.122).

Assim, aos poucos, o grupo de crianças foi apropriando-se da funcionalidade deste instrumento. Este processo foi progressivo, sendo que a evolução de um quadro mais simples para um mais complexo foi lenta, mas significativa para o grupo. O quadro de presenças iniciou-se com uma folha branca na qual cada criança teve de escrever que estava presente na sala de atividades, de uma forma totalmente livre. Algumas crianças assinavam por meio do registo escrito e outras foram adotando um desenho como símbolo, utilizando, portanto, o registo pictográfico. As mestrandas iam orientando o processo colocando questões problematizadoras da evolução do quadro de uma só entrada para um quadro de duas entradas. Todos os dias, uma das crianças contava quantas crianças estavam presentes na sala de atividades, confrontando esse número com a quantidade de assinaturas do quadro de presenças. Emergiram, assim, situações suportadas por “andaimes” (Vasconcelos, 1997, p.127), convocando-se a zona de desenvolvimento próximo das crianças. O quadro de dupla entrada (Cf. Anexo VII tipo B – fig.46) surgiu quando as crianças se aperceberam da sua desorganização espacial e temporal, tendo dificuldade em saber onde se encontrava a sua assinatura do dia anterior, confundindo-a com um outro dia. Com o decorrer do tempo as

crianças foram-se apercebendo que se tornara difícil a leitura do quadro pela falta de ordem das assinaturas. A criança CM revelou a sua ideia de fazer linhas para separar os diferentes dias da semana. Orientando este processo, questionou-se o grupo acerca dos elementos que identificam cada dia da semana tendo surgido um símbolo para o representar. Procurou-se não apresentar soluções, mas pistas para que as crianças resolvessem os dilemas que iam surgindo. Mais tarde, a criança CM sugeriu que se utilizassem números para representar cada dia da semana. A introdução do quadro de presenças foi, sem dúvida, uma das experiências mais desafiantes para as mestrandas a par do livro de parede que, também, foi explorado com o intuito de levar o grupo a problematizar sobre a sua organização espacial. Estas experiências piloto envolveram uma reflexão constante, no sentido de se potencializar estes instrumentos para o desenvolvimento das crianças, no que concerne à organização espacial e temporal. Neste âmbito, os seminários semanais, realizados no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, assumiram um papel fulcral sendo palco de problematização das questões emergentes da prática. O processo de construção do quadro de presenças foi-se deparando com algumas influências externas que estiveram no cerne de alguns retrocessos e estagnação. Desde logo, a baixa assiduidade do grupo de crianças não permitiu que este fosse um processo contínuo. Para além disso, a orientadora cooperante não dava continuidade ao seu preenchimento nos dias em que as mestrandas não estavam presentes no contexto.

Para além dos entraves relativos à baixa assiduidade do grupo, a prática pedagógica foi influenciada por processos extrínsecos e intrínsecos ao ato educativo. Os processos extrínsecos incidiram nos fatores externos que influenciaram, de forma indireta, o ato educativo, tais como a família, a comunidade envolvente e o poder central. Por vezes, as atividades planificadas foram confrontadas com outras atividades propostas pelo Agrupamento, não podendo as primeiras ser desenvolvidas. Compreende-se que tal se poderá relacionar com a hierarquia inerente aos agrupamentos de escola. Esta hierarquia faz com que muitas das vezes o desenvolvimento de uma atividade, como por exemplo visitas ao exterior, tenha de ter permissão do Agrupamento. Essas respostas podem ser demoradas pelo que o desenvolvimento da atividade poderá já não se adequar ao momento de enunciação, nomeadamente aos interesses e necessidades do grupo de crianças.

Um outro aspeto que não foi conseguido na sua plenitude prende-se com o envolvimento das famílias na ação pedagógica, inerente à etapa da comunicação do processo educativo. Tal se deveu, em grande parte, às normas próprias do JI, definidas centralmente e a nível da própria escola. A regulamentação existente permite a cada ator, dentro da estrutura hierárquica da organização, orientar as suas formas de atuação. A participação dos pais na escola, apesar de estar claramente defendida pelo poder político, depende, em grande parte, do estilo de liderança que cada organização adota. Uma das regras da instituição, na qual se desenvolvera a prática pedagógica, estipula que os familiares não podem entrar no interior da sala de

atividades, exceto em momentos festivos pré-determinados. A orientadora cooperante foi mencionando que os pais perturbavam o ambiente educativo, conferindo ruído e interferência nas atividades. Por conseguinte, os familiares não faziam parte das ações, quer na fase de planeamento quer na fase de execução, sendo apenas apreciadores dos resultados finais. Foi, assim, importante perceber qual a lógica interna de funcionamento da escola e como esta se articula com as características da sociedade em que se insere, tendo presente que a escola pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática ou, contrariamente, ser um veículo de reprodução social e cultural. A relação Escola-Família não foi apenas condicionada pelas restrições do JI. Assistiu-se a uma certa demissão das responsabilidades por partes dos pais. Deste tipo de conduta advinham repercussões negativas no desenvolvimento da criança (Davies, 1989). No grupo de crianças denotou-se a existência de vários estilos parentais — contexto no qual os pais influenciam os filhos, por meio das suas práticas, que são o espelho das suas crenças e valores. Compreendeu-se que o facto de o contexto, no qual se integra o JI, ser um contexto difícil marcado pela marginalidade condiciona e limita a relação da educadora com os familiares com receio de represálias. Aliás, a educadora mencionou que nem sempre o trabalho que é feito na escola tem continuidade no contexto extraescolar. Reforçando esta ideia, na entrevista proferiu que apesar de ser “essencial o papel dos Encarregados de Educação em todo este processo. Não com o intuito de criticar mas de construir, para um futuro melhor dos seus filhos. Lamento que os nossos Encarregados de Educação não estejam preparados para o fazer” (Cf. Anexo II tipo A).

A postura da instituição e dos familiares refletiu-se na reduzida articulação entre estes últimos e as mestrandas. Procurando colmatar esta evidência, ao longo da prática pedagógica foi-se problematizando o envolvimento da família, na educação do grupo de crianças, refletindo acerca da sua importância e presença, propondo alternativas ao envolvimento parental. Considera-se, portanto, que os pais sendo co-educadores devem colaborar com o JI em plena complementaridade (Lima, 1992). Este envolvimento não deve ser encarado apenas como um direito mas, acima de tudo, como uma responsabilidade e um valor. Contornando os obstáculos, que foram sendo mencionados, na sua ação pedagógica as mestrandas valorizaram o que a criança trazia de casa, quer sugestões quer recursos materiais. Tal se verificou na construção do castelo no qual os familiares colaboraram com pacotes de leite e com tecidos para que fossem feitas fantasias para o castelo. Na atividade “Lojinha dos aromas” a família foi envolvida, pelo que as crianças tiveram de trazer um aroma de casa, contribuindo para a estruturação desta atividade. O projeto “O Reino dos Dentes” colaborou, de forma implícita, com as famílias no que concerne à educação das crianças relativa à higiene bucodentária. Este projeto ofereceu, a cada criança, escova e pasta de dentes. A articulação com as famílias estendeu-se, também, aos momentos festivos (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 51). Para o dia da Mãe, em colaboração com o grupo de crianças, elaborou-se um filme no qual

cada criança teve de expressar o que sentia pela mãe. Preparou-se, ainda, uma panóplia de jogos tradicionais, a serem realizados no espaço exterior com as crianças e familiares, mas, devido às más condições climatéricas, tal não foi possível. Por sua vez, na festa de finalistas as crianças, com a orientação das mestrandas, construíram as cartolas e as bengalas (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 49 e 50). Estes elementos tiveram como intento homenagear os finalistas, simbolizando o ritual de passagem entre os dois patamares educativos — JI e 1º CEB. Todavia, considera-se que poder-se-ia ter optado por, atribuindo iniciativa e autonomia, deixar que cada criança construísse um elemento à sua escolha, e que portanto teria certamente um maior significado e identidade pessoal, representativo do término desta fase da sua vida.

Uma outra estratégia de articulação com as famílias foi ponderada. O objetivo incidia na construção de um jornal. Às segundas-feiras cada criança escreveria uma notícia relatando e ilustrando o que fizera no fim-de-semana. No entanto, esta estratégia foi inviabilizada dado a prática pedagógica não coincidir com o início da semana. Caso o jornal tivesse sido realizado às quartas-feiras, muito provavelmente, as crianças já não se recordariam do que tinham feito no fim-de-semana. Refletindo sobre a ação na ação, competência fulcral no educador de infância convocada no capítulo 1, considera-se que poderia ter-se optado pela elaboração do jornal à quarta-feira, no qual as crianças teriam de comunicar o que tinham feito na segunda e terça-feira. Esta opção pedagógica potenciaria, possivelmente, o desenvolvimento de competências inerentes à narração e organização sequencial de acontecimentos.

Neste esforço de articulação as mestrandas ficaram alertas para aspetos que poderão emergir da articulação com as famílias. Apesar de esta cooperação ser fulcral, por vezes, poderá surtir efeitos contrários. O dia da mãe e a festa de final do ano espelharam a tristeza de algumas crianças pela ausência dos familiares, pelo que estes momentos festivos se constituíram como verdadeiros momentos de segregação (Cf. Anexo I tipo B – 4 de maio e 13 de junho).

A escassa articulação com as famílias não se estendeu à colaboração com outros parceiros educativos. As atividades de articulação com estes últimos surgiram, sobretudo, dos interesses manifestados pelas crianças na assembleia de grupo. Intituladas por *atividades mistério* surgiram a visita de um escritor (Cf. Anexo I tipo B – 6 de junho) e de um músico (Cf. Anexo I tipo B – 8 de junho). Tanto na visita do escritor como na do músico os dois grupos de crianças, do contexto do Pré-Escolar, reuniram-se. Considera-se que esta opção não foi benéfica pois não permitiu um maior envolvimento de cada criança. Além disso, se os grupos não tivessem sido reunidos estes momentos de articulação poderiam ter sido desenvolvidos na sala de atividades sendo, desde logo, mais acolhedores criando-se, conseqüentemente, uma maior empatia entre o visitante e o grupo de crianças. “Embora seja possível prestar atenção em qualquer lugar (...) algumas localizações facilitam esse acto, enquanto que outras o tornam difícil” (Stires, citado por Ferreira; Santos, 2000, p.32). Apesar destes constrangimentos, a colaboração com outros parceiros educativos foi benéfica permitindo um contato do grupo de

crianças com a realidade da cultura externa. Estas atividades, de envolvimento da comunidade na educação das crianças, tiveram um contributo para o desenvolvimento de competências nas mestrandas, implícitas à fase da avaliação e reflexão patentes no ciclo de investigação-ação. Desde logo, compreendeu-se que a planificação de visitas ao exterior, como foi o caso da ida ao dentista, e de atividades que envolvem outros parceiros é fulcral. A planificação destas visitas envolveu ativamente as crianças, como se constatou na visita ao dentista na qual, previamente, o grupo de crianças elaborou um guião de perguntas a colocar à dentista (Cf. Anexo I tipo B – 4 de maio). Caso contrário, incorrer-se-ia no erro de se desvanecer a intencionalidade educativa destes momentos, como se verificou nos vários momentos de articulação proporcionados pelas orientadoras cooperantes — visita ao Jardim Botânico (Cf. Anexo I tipo B – 14 de Março), ida ao Palácio de Cristal, Gincana PSP (Cf. Anexo VII tipo B – fig. 36 e anexo I tipo B – 6 de junho) e visita de uma dentista (Cf. Anexo I tipo B – 30 de Maio).

A envolvimento das mestrandas abarcou, também, outras atividades/funções. Para além da componente educativa, o JI oferece a componente de apoio à família, sendo que esta foi, pontualmente, observada. Nesta, as crianças ficavam a brincar em jogo espontâneo, sob a orientação de um adulto. Considera-se que este momento revelou uma falta de intencionalidade educativa, sendo que a equipa educativa não procedia a uma articulação coerente entre a componente educativa e a componente de apoio à família, não “evitando os tempos de espera inúteis que provocam mal-estar e cansaço nas crianças” (ME, 1997: 42). Durante o ano letivo as mestrandas participaram em momentos formais de reunião e momentos informais de troca de opiniões. Nestas reuniões, quer de estabelecimento quer de departamento (Cf. Anexo I tipo B – 29 e 30 de Março), compreendeu-se a importância da equipa educativa se reunir, com frequência, no sentido de planificar momentos de articulação e refletir sobre o trabalho desenvolvido. Estes espaços de colegialidade (Caria, 2000), mobilizando-se para a ação pedagógica a etapa de articulação do processo educativo, favoreceram o desenvolvimento de mecanismos facilitadores da transição entre diferentes níveis de ensino/educação, perfilhando-se, neste âmbito, uma troca de opiniões e experiências fulcrais para intervenções futuras providas de uma maior intencionalidade educativa.

Os princípios éticos e deontológicos, convocados no capítulo 1, foram norteadores das relações que se estabeleceram ao longo da prática pedagógica. Uma equipa educativa é constituída por indivíduos singulares com crenças, valores, princípios e convicções que, na maioria das vezes, são distintos. Assim, os pressupostos teóricos que movem um docente poderão ser distintos dos que movem a ação pedagógica de um outro profissional da educação. A pedagogia da escuta, privilegiada com o grupo de crianças, estendeu-se, assim, aos adultos envolvidos na instituição. Denota-se, neste sentido, a importância de se ouvir o outro, compreendendo-se que o motor originador da evolução da educação está na problematização e interseção de ideias distintas. Todavia, nem sempre esta tarefa foi fácil pois

conciliar diferentes perspectivas de educação implica ter uma “valentia cívica” (Schön, citado por Slomski e Martins, 2008) e uma capacidade de negociação. Inicialmente, as mestrandas confrontaram-se com ideologias distintas das suas, tal como já referido aquando do realce da orientação da ação pedagógica da orientadora cooperante por temas de vida. Aos poucos as mestrandas foram compreendendo que a orientadora cooperante tinha alguns *vícios profissionais* que em muito se relacionavam com a falta de reflexão antes, durante e após a ação, tendo, desde logo, mecanizados determinados comportamentos pela sua vasta experiência profissional. Às práticas enraizadas aliam-se as responsabilidades burocráticas, inerentes ao cargo de coordenadora de escola, que perfazem grande parte do seu tempo, que possivelmente interferem com a sua disponibilidade para autoindagação com vista à desconstrução do seu eu profissional e, conseqüente, transformação das práticas educativas. Compreendeu-se que sem uma implicação, pessoal e profissional, nada poderá mudar. Não obstante, apesar de não mobilizar para a sua prática, elementos preconizados pelo MEM, a orientadora cooperante revelou uma recetividade notória, aquando da introdução da assembleia de grupo. O facto de assumir o cargo de coordenadora de escola, reflete-se na sua ausência na sala de atividades, o que inviabiliza a sua opção pela pedagogia de projeto e utilização de instrumentos piloto, não podendo estes ser acompanhados devidamente. Agravando esta evidência, a baixa assiduidade do grupo não permite um trabalho contínuo, apresentando-se, também, como uma entrave à ação pedagógica das mestrandas. Mais uma vez, esta evidência espelha a pouca valorização da educação pré-escolar por parte dos encarregados de educação. Ao longo do estágio as mestrandas foram, portanto, integrando as ideologias da orientadora cooperante, procurando compreendê-las. Se não o tivessem feito poderiam ter gerado uma rutura nas rotinas da criança. Assim, as alterações foram introduzidas paulatinamente e de uma forma muito refletida.

A primazia desta postura ética e deontológica estendera-se, ainda, às informações recolhidas, quer pela observação direta quer pela observação indireta. Na entrevista realizada à orientadora cooperante (Cf. Anexo II tipo A), as mestrandas procuraram não ferir suscetibilidades, analisando a informação no sentido de uma crítica construtiva.

Na relação com as auxiliares da educação procurou-se adotar uma postura que permitisse uma abertura à sua opinião, enquadrando-a nas atividades. Acredita-se nas potencialidades que advêm da envolvência de toda a equipa educativa nos vários momentos da ação pedagógica, desde a planificação à reflexão. Quando questionada acerca do papel da auxiliar da ação educativa, a orientadora cooperante proferiu que é um “Papel muito importante, pois é o nosso braço direito. Têm que ter muito bom senso, intuição e pedagogia” (Cf. Anexo II tipo A). No entanto, as assistentes técnicas e operacionais não foram envolvidas nos vários momentos inerentes à planificação da ação pedagógica. Compreende-se que esta não envolvência se reflete na falta de compreensão, por parte das assistentes técnicas e

operacionais, dos princípios que estão no cerne de uma determinada opção pedagógica, como por exemplo a importância de a criança ser envolvida ativamente nas rotinas de entrada e saída da instituição.

A atitude ética marcou, também, a relação com as parceiras de díade da Instituição. Primeiramente evidenciou-se uma certa relutância das duas díades em cooperar em atividades conjuntas. Essa relutância emergiu de dificuldades na conciliação de diferentes ideologias que foram sendo ultrapassadas com o decorrer da prática pedagógica, percebendo-se as vantagens desta articulação. Sendo grupos pequenos era favorável proporcionar-se esta dinâmica de convivência em grande grupo. Para além disso, a junção das díades de estagiárias permitiu a realização de atividades de maior dimensão, como foi o caso da dinamização do teatro “Controlo o meu IRRE” e construção do castelo. Assim, a equipa pedagógica da sala reuniu-se, semanalmente, com a equipa da outra sala para realizar a planificação semanal. Esta planificação partilhada enquadrou, pelo menos, uma atividade conjunta, proporcionando um trabalho de parceria entre as duas salas do JI da instituição.

As relações supracitadas contribuíram, em grande parte, para o desenvolvimento do eu profissional da mestrandas. Tal como afirma Freire (citado por Luís e Calheiros, 2008, p. 67) “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Houve uma influência recíproca que abrangeu a equipa educativa. As mestrandas evoluíram, no que concerne à conciliação de culturas profissionais distintas, sendo capazes de gerir o significado, mostrando aos outros a sua visão. Foram, portanto, conquistando autonomia por meio de vicissitudes e constrangimentos com que se foram deparando pelo caminho. A orientadora cooperante fez com que a mestrandas olhasse para certos aspetos, inerentes à ação educativa, de uma forma distinta, tendo-os realçado na reunião de avaliação intermédia, espelhada na grelha de avaliação das mestrandas (Anexo VIII tipo B). Se inicialmente as mestrandas orientavam o seu olhar, essencialmente, para os recursos pedagógicos, posteriormente, começou-se a pensar mais nas estratégias o que se estendeu, também, à gestão do tempo. Na reunião de avaliação intermédia a orientadora cooperante alertou para a necessidade de uma diferenciação pedagógica, sendo esta uma preocupação patente na sua ação. Compreendeu-se, a importância das reuniões de avaliação, na regulação da ação pedagógica das mestrandas. Estas apresentaram-se como espaços de reflexão cooperativa, nos quais se ponderava acerca das atuações das mestrandas ao nível da “sensibilidade, capacidade de promover a autonomia das crianças bem como estimulá-las, através da avaliação pormenorizada das suas necessidades” (Portugal e Laevers, 2010, p.34). Acredita-se, também, que a orientadora cooperante evoluiu enquanto profissional com a presença das mestrandas, refletindo sobre aspetos que, caso contrário, não teria feito. Assim, realça-se a importância da formação ao longo da vida.

REFLEXÃO FINAL

O processo de auto e hétéro formação docente repercutiu-se no desenvolvimento ao nível pessoal, profissional e social, tendo a mestranda desenvolvido a sua capacidade de tomar decisões mediante situações concretas da prática educativa.

No que concerne à dimensão pessoal a mestranda aprendeu, tal como defende o ditado popular, a “não julgar o livro pela capa” (autor desconhecido, sabedoria popular). Se no princípio da prática pedagógica não se compreendeu a conceção de ensino e aprendizagem da orientadora cooperante, no decorrer da mesma foi-se compreendendo que essa conceção acarretava consigo um conjunto de influências externas. Nem sempre aquilo em que se acredita se coaduna com os valores preconizados por um determinado contexto. Tal se verificou no JI Lordelo do Ouro cujo seio familiar do grupo de crianças é peculiar, como já mencionado no capítulo anterior, influenciando a ação pedagógica da educadora. Foi-se percebendo que por detrás de um rosto estará uma história de vida elencada. O desenvolvimento da criança não depende exclusivamente da ação pedagógica do educador mas, também, é fortemente influenciado pelas características do seu seio familiar. Assim, antes de definir a esfera de intervenção foi fundamental que, previamente, se procurasse desconstruir o que estava no cerne de uma determinada dificuldade revelada pela criança. O contexto sociocultural peculiar, no qual o JI se insere, foi desafiante. Porém, as rotinas e os ritmos das crianças eram bastante diferentes daquilo a que o par pedagógico estava habituado a observar em contextos anteriores o que exigiu uma maior reflexão para a criação de atividades estimulantes.

Uma outra aprendizagem refere-se com a importância do profissional da educação ser determinado. Não desistir perante as adversidades deverá ser um princípio transversal a toda a sociedade. O percurso da prática pedagógica foi sendo pautado por algumas influências extrínsecas, alheias ao seu controle, que se tentou que fossem ultrapassadas com “valentia cívica” (Schön, citado por Slomski e Martins, 2008).

Ao nível profissional e social, a contextualização da mestranda no contexto de Educação Pré-Escolar contribuiu para que fosse construindo e descobrindo a sua identidade profissional. A mestranda compreendeu a essencialidade do ciclo de investigação-ação para o desenvolvimento de ações pedagógicas significativas e contextualizadas. Tal como um treinador tem que observar cada um dos jogadores constituintes da equipa, tentando perceber as suas características para, posteriormente, estabelecer táticas de jogo conducentes ao sucesso, também o profissional de educação precisa de partir de uma avaliação das necessidades de cada criança, garantindo uma equidade e igualdade educativa. Esta metáfora traduz a essência da unidade curricular, na medida em que permitiu práticas pedagógicas, alicerçadas e fundamentadas em pressupostos teóricos e legais, contribuindo, profundamente, para uma atuação com intencionalidade pedagógica e formativa. Aprendeu-se, ainda, a

valorizar o jogo espontâneo e as rotinas, sendo estes, tal como explanado no capítulo 3, cruciais para o desenvolvimento da criança, sobretudo no que diz respeito à Formação Pessoal e Social. É nas rotinas que a criança aprende, interage com os outros e adquire as regras básicas de higiene e socialização. Assim, compreende-se que estas constituem-se como o currículo da criança. O papel do educador “ (...) não se trata de ensinar nada (...) mas criar ambientes ricos e estimulantes que permitam e, potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças” (Zabalza, 1998, p. 123).

Nesta etapa da formação docente, tomou-se consciência da relevância de alguns documentos que na formação inicial não emergira. No âmbito da Unidade Curricular de Projeto Integrado na Educação reconheceu-se a verdadeira necessidade de o docente elaborar um PCG, no sentido de conferir uma maior intencionalidade educativa à sua ação pedagógica e, por conseguinte, tudo o que isso envolve, desde a realização de inquéritos a entrevistas. Compreendeu-se, ainda, a importância da realização de várias estratégias reflexivas que permitiram a tomada de consciência dos parâmetros menos conseguidos a serem, portanto, colmatados em intervenções futuras. Se, inicialmente, se questionava a importância do diário de bordo posteriormente percebeu-se o seu papel nessa tomada de consciência. Tal como diz o ditado popular “As palavras voam, a escrita fica” (autor desconhecido, ditado popular).

No âmbito da fase da planificação do processo educativo, reconheceu-se a dificuldade do profissional da educação cumprir as planificações. Aliás poderá fazê-lo mas será que o faz proporcionando verdadeiras aprendizagens? As planificações são importantes sendo imprescindível o educador desenvolver a sua ação pedagógica no vazio, sem uma projeção prévia do que irá ser feito. No entanto, a planificação é alterada por muitos aspetos. Tal como defende Eisner “ O ensino exige que os fins sejam construídos durante o processo mais no decorrer da interação com os estudantes do que pré-estabelecidas e eficientemente prosseguidas” (Citado por Woods, 1999, p.14). No entanto, o que acontece, na realidade, é que os educadores, pressionados pelo tempo “são encorajados a procurar as respostas certas, tão rápida e frequentemente quanto possível, e tudo o que acontece que ultrapasse essa procura é visto como um incidente” (Duckworth, 1991, p.38). As mestrandas procuraram ter, neste sentido, um papel fundamental no sentido de contrariar essa tendência.

A Prática Pedagógica Supervisionada permitiu aos mestrandos compreenderem a essencialidade da sua contribuição na atenuação da diversidade e complexidade, cada vez mais inerente aos contextos educacionais. A história do Beija-Flor conta que, um certo dia, houve um incêndio na floresta e que todos os animais se puseram em fuga. Todos, exceto o Beija-Flor que, trazendo gotas de água no bico, tentava contrariar as lavaredas. Um dos animais em fuga interpelou-o e disse-lhe que era impossível extinguir o fogo com aquelas gotas de água. O Beija-Flor respondeu: “Eu sei que não são estas gotas que vão apagar o fogo, mas eu faço a minha parte” (s.a). Esta metáfora do docente como um Beija-Flor traduz o desafio

que cada mestrando deverá assumir num futuro profissional que se avizinha, fazendo a sua parte e perspetivando o mundo da Educação de uma outra forma. Cada profissional da educação tem o direito de ter opinião acerca da educação em defesa da Escola Pública, sendo esta um bem da sociedade.

Ao nível social foram desenvolvidas competências de ética e saber estar. A mestranda ao longo da licenciatura, e no decorrer do presente mestrando, foi-se apercebendo da realidade da educação, compreendendo, desde logo, que a sua integração no mundo profissional será uma escalada. A Prática Pedagógica Supervisionada veio reforçar a importância dessa escalada ser sustentada numa colegialidade docente, tal como espelhara a história “A que sabe a lua” (Grejniec, 2002) explorada na ação pedagógica. Esta fábula permite perceber a importância da entreaajuda entre os animais que se poderá, e deverá, estender aos profissionais de educação. A lua surge como o objeto de desejo de todos, motivando a cooperação e a interação entre diferentes animais, alguns até rivais, que colaboram na missão comum de a alcançar. Este desejo faz com que as diferenças dos animais se desvançam dando lugar à união final – “nessa noite os animais dormiram muito juntos” (Grejniec, 2002). Estendendo esta narrativa ao mundo profissional, compreende-se que é fundamental que todos os agentes, envolvidos na educação cooperem de modo a atingir um objetivo — Contribuir para o desenvolvimento integrado e integral da criança constituindo-se, quiçá, como um pequeno passo para a evolução do sistema educativo em Portugal. A cooperação supracitada implica que, em detrimento do individualismo ou de uma colegialidade artificial, se opte por uma colegialidade docente, procurando compreender os valores, princípios, crenças que movem a ação pedagógica de cada docente. O livro “O aquário” de João Pedro Méseder (2004) recria literariamente a temática da diferença, apelando, de forma implícita, para a tolerância e aceitação do outro, sendo que estes valores são essenciais no contexto educativo. O aquário, enquanto espaço fechado e limitado fisicamente, gera conflitos e metaforiza, de alguma forma, a vida inerente à docência, também ela dominada, muitas vezes, por lutas pelo poder e pelo domínio. A resolução positiva da intriga apela, uma vez mais, à necessidade de colaboração entre todos, tal como acontece na história “A que sabe a lua”. Reconhecendo esta essencialidade, a unidade curricular organizou os mestrandos em díades de estagiários. Esta estratégia organizativa permitiu a partilha de uma panóplia de sentimentos que foram sendo despoletados no decorrer da ação pedagógica. A organização em díades permitiu, também, uma observação sistemática atenta dos vários pormenores presentes no ambiente educativo, pelo que enquanto o olhar de uma das mestrandas se focalizava num dado aspeto o da outra dirigia-se para os restantes. Esta observação profícua refletiu-se numa maior significação da ação pedagógica para a singularidade do grupo de crianças. A colaboração com a orientadora cooperante foi, neste sentido, fulcral na resposta a questões sobre as quais o olhar das mestrandas não acedia. Os benefícios da colegialidade abrangeram, ainda, a abordagem

transdisciplinar dos conteúdos. Cada mestranda sentiu um maior prazer por uma determinada área de conteúdos, complementando-se e interagindo-se. Esta organização em pares beneficiou, por conseguinte, uma melhor gestão do grupo, facilitando a diferenciação pedagógica. Enquanto uma das mestrandas trabalhava com um pequeno grupo, a outra trabalhava com as restantes crianças. Apesar das potencialidades supracitadas, considera-se que emergiram algumas desvantagens desta organização. No início da prática pedagógica as mestrandas apoiavam-se mutuamente, sendo uma espécie de “andaime” uma da outra. Esta evidência foi, por um lado positiva mas, por outro lado, fez com que não desenvolvessem-se, nesta fase inicial, competências inerentes à reflexão na ação, ou seja, a sua capacidade de improvisar era complementada pela mestranda que, naquele momento, não estava a orientar a atividade. Além disso, as dificuldades peculiares de cada mestranda não foram tão facilmente identificadas, no sentido de serem colmatadas. No entanto, estes obstáculos foram sendo contrariados pelas mestrandas que começaram a ser capazes de gerir o seu próprio processo de mudança e de autorregulação na ação a partir, não apenas de práticas colaborativas, mas, também, de prioridades próprias. Cada mestranda foi tendo uma maior autonomia na condução de processos de mediação reflexiva e intervenção intencional que estruturam a ação educativa, numa atitude responsável de ponderação cuidadosa das consequências, tanto esperadas como inesperadas, da sua ação.

A prática pedagógica foi, também, pautada pelo confronto com algumas situações inesperadas. Tal como já realçado no capítulo 3, o JI Lordelo do Ouro é marcado por uma escassa relação entre os profissionais da educação e os familiares das crianças. Agravando a situação, na reunião de escola os professores do 1º CEB revelaram falta de iniciativa por atividades de articulação, quer com outros níveis de ensino/educação quer com as famílias. Sentiu-se, ainda, uma certa competição despoletada na relação entre alguns docentes pelo que demonstraram optar por uma atitude individualista em detrimento de uma colegialidade docente. Esta realidade poderá ser explicada por uma “conceção burocrática do trabalho docente” (Dinis; Alonso, 2008, p.365) que incorpora uma multiplicidade de tarefas com prazos estipulados. Compreende-se, portanto, a importância dos profissionais da educação debaterem acerca do que estão todos a fazer, caso contrário não analisarão pela mesma lente. A escola é uma organização, e como organização que é deve ser entendida como sistema vivo, ou seja, composto por uma interação entre diversos intervenientes, mas, também, por um conjunto de decisões e diretrizes de ação, que necessitam de algo que os una, que lhes confira identidade promovendo o desenvolvimento da totalidade do sistema. Reconhece-se, assim, que o sistema educativo e, por conseguinte o organismo em desenvolvimento, é influenciado, perentoriamente, pelas mudanças dos “cenários imediatos que [o] envolvem (...)”, tendo sido esta evidência catalisada na teoria ecossistémica de Bronfenbrenner (1989, p.188).

Quanto à dinâmica do estágio considera-se que um dos objetivos fulcrais foi o desenvolvimento de competências profissionais sustentado numa troca de experiências com profissionais com uma vasta experiência. Todavia, os dias destinados para o estágio foram assumidos, na sua essência, pelas mestrandas pelo que a observação da ação pedagógica da docente ficou aquém das expectativas. As atividades observadas, dinamizadas pela orientadora cooperante, restringiram-se ao dia da Matemática, a algumas sessões de expressão motora e visitas ao exterior. Quanto ao tempo destinado à prática, considera-se que, ao contrário dos anos letivos anteriores, foi suficiente para conhecer com afinco as características do grupo de crianças. Todavia, como o estágio se desenvolveu sempre nos mesmos dias da semana, pré-determinados, não se teve a oportunidade de observar outras atividades extracurriculares, bem como quebrou o ritmo de ligação com as crianças. O facto de a orientadora cooperante ser, também, coordenadora de escola foi por um lado positivo, atribuindo uma maior autonomia às mestrandas, e, por outro lado, negativo não permitindo o seu acompanhamento das nesta etapa crucial da sua formação. Com um olhar retrospectivo, compreende-se que a diversidade de tarefas a que a orientadora cooperante tinha de dar resposta fez com que nem sempre estivesse solícita e aberta à nossa presença (Cf. Anexo I tipo B – 29 de Março). A diáde de estagiárias aprendeu a administrar conflitos interpessoais, respeitando a opinião do outro. No mundo da Educação a quantidade de professores com que terão de lidar será certamente maior do que este grupo de trabalho. Se não souberem viver em equipa sendo esta "...feita de pequenos conflitos que a fazem avançar, se resolvidos com humor e respeito mútuo" (Perrenoud, 2000, p.41), não sobreviverão, certamente, a este emaranhado.

No decorrer da prática pedagógica foram emergindo algumas questões retóricas que foram, e serão, foco de reflexão por parte da mestranda. Como será capaz de exercer o cargo de coordenadora de escola, a par de outras funções educativas, sem descurar a intencionalidade da sua ação pedagógica? Gerir uma equipa educativa implica, muitas vezes, transmitir diretrizes impostas pelo agrupamento, com as quais, por vezes, não se concorda. Frequentemente, tal como se verificou na reunião de escola, essas informações veiculadas pela coordenadora geram na equipa docente discordância que parecem não compreender e aceitar as funções que o cargo de coordenadora acarreta consigo.

Uma outra inquietação diz respeito ao desenvolvimento da ação pedagógica em contextos socioculturais peculiares. Como conseguirá um profissional de educação gerir limitações monetárias, que se repercutem na ação pedagógica, quando confrontado com um contexto sociocultural desfavorecido que pouco, ou nada, poderá contribuir para os recursos pedagógicos?

A prática pedagógica desenvolveu-se junto de um grupo de crianças com uma faixa etária bastante heterogénea. Emergiu a questão "Se as mestrandas se depararam com contrariedades inerentes ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas conducentes com a

heterogeneidade do grupo, tratando-se de um grupo diminuto e sem nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais, e para além disso sendo duas, como conseguirão num futuro profissional conjugar as diversas tarefas subjacentes à docência com a garantia de uma diferenciação pedagógica? Valorizar o papel ativo do educando é, de facto, imprescindível no processo de ensino-aprendizagem. Todavia será que no futuro profissional a mestrandia conseguirá fazer-se ouvir num país que vive enredado por mutações constantes? Será que numa escola que dê primazia a cultura individualista conseguirá conjugar o seu ponto de vista com uma multiplicidade de perspetivas educacionais? Será que numa sociedade, na qual o aprendiz não foi habituado a refletir e a envolver-se ativamente no processo de ensino e aprendizagem, conseguirá promover o desenvolvimento de práticas de investigação, preconizadas pelo MEM? Numa sociedade que valoriza predominantemente a resposta em detrimento do processo, lógica inerente à pedagogia transmissiva, e na qual os encarregados de educação formulam metas a atingir como conseguirá mobilizar para a ação pedagógica práticas sustentadas em ideais sócioconstrutivistas? Convocando uma metáfora teatral que compara os docentes com hipotéticos atores “ a quem [se] (...) modernizam os cenários quando (...) [estão] ainda, vestidos com trajes de uma outra época” (Ferreira, 2007, p.10) não será tudo isto uma mera utopia?

Apesar destas inquietações, considera-se que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (Freire, 2000, citado por Magalhães et al, 2005, p.1). Sem excessos de ingenuidade ou fatalismo, acredita-se que os dilemas e dificuldades que foram sendo elencados no presente relatório, inerentes à complexidade do contexto educacional, poderão ser contrariados caso se encetem esforços por uma escola “enquanto comunidade educativa, democrática, construída de dentro para fora com base em princípios de autonomia, iniciativa, participação e responsabilização de todos (...) pela melhoria da qualidade educativa” (Dinis; Alonso, 2008, p.361).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS CONSULTADOS

- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ANTUNES, M. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- ARAÚJO, S.; COSTA, H. (2010). *Pedagogia-em-participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança*. In Cadernos de Educação de Infância nº91. Lisboa: Associação de profissionais de Educação de Infância.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- BANDET, J.; SARAZANAS, R. (1975). *A criança e os brinquedos (2ª edição)*. Lisboa: Editora Estampa.
- BANDURA, A. (1979). *Modificação do Comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- BAUDOUIN, A. (2011). *Aplicação de um programa de Educação Artística: envolvimento de crianças e jovens em processos criativos “a brincar com a luz criei uma história”*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes.
- CANÁRIO, R. (2001). *A prática profissional na formação de professores*. In: CAMPOS, B. (Org.) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- CARIA, T. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores, O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho na Conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- COSTA, J.; ANDRADE, A. ; NETO-MENDES, A.; COSTA, N. (2004). *Gestão curricular – percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da Aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAVIES, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DINIS, R.; ALONSO, L. (2008). *Democracia e/ou burocracia? A teia e a trama do trabalho colegial e individual dos professores*. In COSTA, A.; MENDES-NETO, António; VENTURA, Alexandre (Org.). *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DIOGO, F. ; VILAR, A. (1998). *Gestão Flexível do Currículo (1ª edição)*. Edições Asa: Porto.
- DUCKWORTH, E. (1991). *Ideias – Maravilha em Educação e outros ensaios em ensino e aprendizagem*. Lisboa.
- ERIKSON, E. (1968). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ESTRELA, A. et al (1991). *Formação de Professores por Competências – Projecto Foco (Uma Experiência de Formação Contínua)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, M.S. & SANTOS, M. R. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender* (3ª Ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- FERREIRA, M.S (2007). *Educação Regular, Educação Especial – Uma História de Segregação*. Porto: Edições Afrontamento.
- FLORES, M.; SIMÃO, A. et al (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- GAMEIRO, A. (1998). *Pedagogia e relação educativa*. Porto: Edições Salezianas.
- GREJNIEC, M. (2002). *A que sabe a lua?*. Lisboa: Editora Kalandraka.
- GRILO, J. ; MACHADO, C. (s.d). *“Portfolios” reflexivos na formação inicial de professores de Biologia e Geologia*.
- HOHMANN, M.; WEIKART, D. (2004) *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L.; RUIVO, J.; SILVA, M.; VASCONCELOS, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- LIMA, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- MAIA, J. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-De-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- MÉSSEDER, J. (2004). *O aquário*. Porto: Editora Deriva
- NOT, L. (1979). *As Pedagogias do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; BROWN, B.; LINO, D.; NIZA, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. ; MORGADO, J. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- PAPALIA, D. ; OLDS, S. ; FELDMAN, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª Edição). Lisboa: McGraeHill.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- PERRENOUD, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- PETERSON, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico— Perfil e Formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- PIAGET, J. (1974). *Seis estudos de psicologia* (2ª edição). Lisboa: Dom Quixote.
- PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (1997). *As crianças: contextos, identidades*. Porto: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.

- PORTUGAL, G.; LAEVERS, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, C. (2008). *Comportamentos, Hábito e Conhecimentos de Saúde Oral das Crianças: Percepção dos Pais/Encarregados de Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfolios reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2002). *A construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Fundação Calouste Gulbenkian: s.l.
- SÁ-CHAVES, I. (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- SANTIAGO, R. (1996). *A Escola Representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SILVA, I. (2001). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar em Portugal – a participação dos Educadores*. In Actas do Encontro Pensar o Currículo em Educação de Infância – Abril 1997. Lisboa: APEI.
- SILVA, M. (1998). *Projectos em Educação Pré-escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento*. In Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SIM-SIM, I.; SILVA, A.; NUNES, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SLOMSKI, V.; MARTINS, G. (2008). *O conceito de professor investigador* - Revista Universo Contábil, Blumenau.
- TRINDADE, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências (1ª edição)*. Edições Colibri: Lisboa.
- VIEIRA, F.; MOREIRA, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP– 1. Lisboa: Ministério da Educação.
- VILAR, A. (1998). *O professor planificador (3ª edição)*. Edições Asa: Porto.
- VILARINHO, M. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- VYGOTSKY, L.S. (1991). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In A.R. Luria, A.N. Leontiev, L.S. Vygotsky et al., *Psicologia e pedagogia I — Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa.

WOODS, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

ZABALZA, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil* (2ª edição). Edições Asa: Porto.

REVISTAS CONSULTADAS

COUCEIRO, M.L.P. (1998). *Autoformação e transformação das práticas profissionais dos professores*. *Revista de Educação*, Vol VII, 2.

CRESPO, J. (1986). *O Desporto e a Formação da Personalidade*. *Revista Horizonte*, vol.III, n.º16.

SOUSA, A.; FILHO, M. (2008) *A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional*. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 44/7, 1-8.

KEZEN, S. (2004). *Ser Humano*. *Revista Partes*. Ano IV, nº 48.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). Decreto-lei n.º 147/1997 de 11 de Junho.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento de Educação Básica (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da educação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Decreto-Lei n.º 240/2001* de 14 de Dezembro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011). *Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Decreto-lei 240 de 30 de Agosto de 2001*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Decreto-lei 241 de 30 de Agosto de 2001 — Perfil do Educador de Infância*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Decreto-Lei N.º 6 de 18 de Janeiro DE 2001*.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Regulamento Interno do Agrupamento Dr. Leonardo Coimbra (Filho) do ano letivo 2011/2012.

Projeto Educativo do Agrupamento Dr. Leonardo Coimbra (Filho) do ano letivo 2011/2012.

ENDEREÇOS ELETRÓNICOS CONSULTADOS

MAGALHÃES, Abigail et al (2005). *A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire*. Recife: V Colóquio Internacional Paulo Freire. Página consultada em 28 de Maio de 2012, disponível em <http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20FORMA%C3%87%C3%83O

%20DE%20PROFESSORES%20PARA%20A%20DIVERSIDADE%20NA%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>.

PERES, A. (s.d.). *Formação de professores. Formação inicial: As reformas, a retórica dos discursos e a desarticulação entre a teoria e a prática*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Pólo de Chaves. Página consultada a 22 de Maio de 2012, Disponível em <<http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=141&doc=105&mid=115>>.

SANTOS, L. (2000). *A Cultura Profissional e o Trabalho dos Professores*. Página consultada em 16 de Maio de 2012, Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/tese/C2-CulturaProfissional.pdf>>

VASCONCELOS, T. (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Página consultada em 13 Maio de 2012, Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/48/50/2476675.pdf>, 25 de Abril de 2012>.

VASCONCELOS, R.; MATTA, M.; PORDEUS, I.; PAIVA, S. (2001). *Escola: um espaço importante de informação em saúde bucal para a população infantil*._Página consultada em 01 de Abril de 2012, Disponível em: <<http://ojs.fosjc.unesp.br/index.php/cob/article/view/131>>.

História do Beija-Flor. Página consultada em 22 de Junho de 2012, Disponível em <<http://www.slideshare.net/1950/a-historia-de-um-beija-flor>>.

OUTRAS REFERÊNCIAS

RIBEIRO, D. (2012). *Programa da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar*. Porto: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.