

NM

Orientação

Agradecimentos

Por acreditar que quem sou é o produto de todos os que foram e de todos os que ainda são para mim, não poderia desperdiçar qualquer oportunidade de expressar o meu reconhecimento, mesmo que o faça de uma forma tão simples como esta. Assim, pela sua intervenção mais ou menos direta na produção deste trabalho, gostaria de prestar os meus agradecimentos:

Ao jardim-de-infância (JI) da Vilarinha por me ter acolhido no seu contexto, em particular às crianças e à educadora Maria do Carmo, pela sua disponibilidade e simpatia e pela partilha enriquecedora que me ocasionaram.

Ao meu par pedagógico, por me acompanhar, ajudar e apoiar em todas as minhas escolhas, resultando numa cooperação saudável ao longo da prática pedagógica.

À professora Doutora Deolinda Ribeiro pelo rigor científico e pedagógico, bem como pelo apoio e disponibilidade no sentido de boas condições de trabalho.

À professora Ana Oliveira pelos ensinamentos e encorajamento, bem como pela disponibilidade incansável de leitura, comentário e crítica de todas as etapas deste processo de formação pessoal e profissional

Aos meus Pais e ao meu Irmão, a quem devo, entre tudo o mais, a minha forma de estar, pensar e agir, por todo o apoio, carinho e incentivo que me ajudaram a ultrapassar os momentos mais difíceis. A todos os restantes familiares: tios e primos e principalmente à “Tita” por toda a amizade e paciência demonstradas ao longo de uma vida.

Ao Luís Vouga, por me compreender e apoiar, principalmente, frente às exigências temporais do presente trabalho. Por todo o amor e carinho demonstrados e pela grande ajuda e estímulo constantes, fundamentais na sua construção.

À Juliana Madureira pela amizade e disponibilidade ao longo de todo o trabalho desenvolvido na prática pedagógica supervisionada.

À Patrícia Rocha e à Laura Matos pela boa vontade e disponibilidade para me ajudarem a conciliar o trabalho com os estudos.

A todos os meus amigos, em especial à Glória Monteiro e à Carla Campos, pelo apoio e encorajamento nos momentos mais complicados.

Gostaria igualmente de agradecer a todas as pessoas que colaboraram de alguma maneira e que foram muito importantes para a conclusão deste trabalho.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada – Educação Pré-Escolar, inserida no primeiro ano do Mestrado em Educação Pré – Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP).

Esta unidade curricular tem como primeira intenção promover a construção dos saberes de ação docente, em particular de saberes profissionais para a Educação Pré – Escolar.

Deste modo, o primeiro momento de prática pedagógica desenvolveu-se no jardim-de-infância da Vilarinha, através de um protocolo com a ESE-IPP, visando o desenvolvimento de competências consignadas no Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-lei nº. 240/2001), bem como a colaboração entre todos os intervenientes do processo de formação profissional como o orientador cooperante, o par de estagiárias e o supervisor da escola de formação.

O trabalho no terreno desenvolveu-se segundo a metodologia de investigação-ação, permitindo uma articulação de saberes e processos que orientam a ação educativa de acordo com cinco etapas básicas: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação.

Neste sentido, a ação pedagógica abarcou um conjunto diversificado de estratégias, as quais contemplaram transversalmente as diferentes áreas de conteúdo, preconizando-se o crescimento e o desenvolvimento integrado e articulado. A utilização de diferentes estratégias permitiu a implicação ativa das crianças, conduzindo-as à construção do seu próprio conhecimento (Decreto-lei n.º 241/2001), e constituindo a base para a aquisição de novos conhecimentos ao longo da educação básica e da vida.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, jardim-de-infância; Investigação-ação, Prática pedagógica supervisionada.

Abstract

This report was written for the course of Supervised Pedagogical Practice - Preschool Education, inserted in the first year of the Masters in Pre-School Education and Basic School First Level teaching, School of Education at the Polytechnic Institute of Porto (ESE-IPP).

This course's primary purpose is to promote the building of knowledge in teaching activities, particularly professional knowledge for Pre-School.

Thus, the first stage of the pedagogical practice was developed at the "Vilarinha" kindergarten, made possible by an agreement with ESE-IPP, to develop the skills set in the General and Specific Performance Profile of the Childhood Educator (Law-Decree n.º 240/2001), as well as collaboration among all parts in the process of training, namely the mentor, the pair of trainees and the training school's supervisor.

The fieldwork was developed according to the methodology of research-action, enabling the articulation of knowledge and guiding educational activities procedures according to five basic steps: observation, planning, action, reflection and evaluation.

In this sense, the pedagogical action encompassed a diverse set of strategies, spanning the different content areas, advocating for an integrated and articulated growth and development. The use of different strategies allowed for the active involvement of children, leading them to the construction of their own knowledge (Law-Decree n.º 241/2001), forming a platform for the acquisition of new knowledge through basic education and life

Key – words: Pre - School Education; kindergarten; Supervised Pedagogical Practice; methodology of research-action.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1. Enquadramento Teórico Conceptual.....	5
1.1 A educação Pré-Escolar e o Educador de infância.....	5
1.1.1 O educador investigador.....	13
1.2 Modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	18
Capítulo 2. Caracterização geral da instituição de estágio.....	35
Capítulo 3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação.....	41
Reflexão final.....	65
Referências Bibliográficas.....	69
Webgrafia	74
Documentos Legais	74

Índice de Anexos

Anexos Tipo A – Suporte Papel

- ANEXO I - Guião de Observação
- ANEXO II - Diário de Formação Pessoal
- ANEXO III - Planificações
- ANEXO IV – Guiões de Pré-Observação
- ANEXO V - Narrativas colaborativas
- ANEXO VI – Avaliação geral do grupo
- ANEXO VII – Avaliação individualizada
- ANEXO VIII – Avaliação semanal

Anexos Tipo B – Suporte Digital

- ANEXO I - Guião de Observação
- ANEXO II - Diário de Formação Pessoal
- ANEXO III - Planificações
- ANEXO IV – Guiões de Pré-Observação
- ANEXO V - Narrativas colaborativas
- ANEXO VI – Avaliação geral do grupo
- ANEXO VII – Avaliação individualizada
- ANEXO VIII – Avaliação semanal
- ANEXO IX – Documentos de articulação com os encarregados de educação
- ANEXO X – Projeto Educativo de Agrupamento
- ANEXO XI – Projeto Curricular de Agrupamento
- ANEXO XII – Projeto Curricular de Grupo
- ANEXO XIII – Registo Fotográfico da sala/instituição
- ANEXO XIV – Registo Fotográfico das Atividades Desenvolvidas

Índice de Figuras

Registo Fotográfico da sala/instituição

- Figura nº1 – Bengaleiros das crianças
- Figura nº2 – Porta da sala
- Figura nº3 – Porta da sala
- Figura nº4 – Sala/mesas de trabalho
- Figura nº5 – Quadro
- Figura nº6 – Almofadas para o acolhimento/atividades
- Figura nº7 – Area de avisos
- Figura nº8 – Area do computador
- Figura nº9 – Armário da sala
- Figura nº10 – Mesa dos materiais
- Figura nº11 – Área do jogo simbólico/“casinha”
- Figura nº12 – Área do jogo simbólico/“casinha”
- Figura nº13 – Área dos jogos
- Figura nº14 – Área das construções

Registo Fotográfico das Atividades Desenvolvidas

- Figuras nº1 – nº25: Jogo da alimentação
- Figuras nº26 – nº35: Dança Rock das Frutas
- Figuras nº35 – nº 36: Relaxamento
- Figuras nº37 – nº46: Exploração do “Pequeno Livro do Comportamento”
- Figuras nº47 – 53: Construção do cartaz das regras da sala
- Figuras nº53 – 57: Construção caixas do comportamento
- Figuras nº58 – 59: Exploração de jornais
- Figuras nº60 – 61: Votação para a ilustração do jornal de parede
- Figura nº63: Ilustração da vencedora
- Figuras nº64 :Abraço de grupo à vencedora
- Figuras nº65 – 67: Visita do pai da CC para a plantação de bolbos

Figuras nº68 – 69: Exploração da terra

Figuras nº70: Escolha do lugar para os bolbos

Figuras nº71 – 72: Preenchimento do quadro da alimentação

Figura nº73: Quadro da alimentação

Figuras nº 74 – 82: Construção do quadro do tempo

Figuras nº83 – 84: Construção (recorte) do quadro do tempo

Figuras nº85: Construção do quadro do tempo

Foto nº86: Construção do quadro do tempo (dias-da-semana)

Figuras nº87 – 89: Construção (recorte) do quadro do tempo

Figuras nº 90 – 92: Construção do quadro do tempo (dias-da-semana)

Figura nº93: Exploração das formas geométricas

Figura nº94: Exploração das imagens do tempo

Figuras nº95 – 97: Exploração das formas geométricas

Figuras nº98 – 110: Exploração livre dos blocos lógicos

Figuras nº111 – 115: Exploração dos blocos lógicos

Figuras nº116 – 127: Exploração dos blocos lógicos (sequências e padrões)

Figura nº128: Exploração dos blocos lógicos

Figuras nº129 – 132: Exploração dos blocos lógicos (formação de conjuntos)

Foto nº133 – 139: Exploração do jogo dos nomes

Figuras nº140 – 141: Exploração do jogo dos nomes (contagem e formação de conjuntos)

Figura nº142: Exploração do jogo dos nomes (construção do cartaz)

Figura nº143. Exploração do dos dias da semana e dos conceitos ontem, hoje e amanhã

Figuras nº144 – 150: Exploração do livro “A Borboleta”

Figuras nº151 – 156: Exploração do livro “A Borboleta” (bichos-da-seda)

Figura nº157 - Exploração do livro “A Borboleta”

Figura nº158 - Exploração do livro “A Borboleta” (bichos-da-seda)

Figuras nº159 – 165: Exploração da Primavera

Figuras nº166 – 167: Exploração da Primavera (expressão plástica)
Figuras nº168 – 175: Exploração da Primavera (atividade experimental)
Figura nº176: Quadro do tempo
Figuras nº177 – 178: Caixas do comportamento
Figuras nº179 – 180: Reflexão “O que gostei mais, o que gostei menos”
Figuras nº181 – 182: Exploração da Biblioteca
Figura nº183: Exploração da história “A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas”
Figura nº184: Alteração da área da leitura
Figuras nº186 – 188: Construção de Fantoches
Figura nº189 - Construção da “casa” dos bichos-da-seda
Figuras nº190 – 191: Construção da “casa” dos bichos-da-seda
Figuras nº192 – 193: Construção da prenda da mãe
Figura nº193: Gelatina para o Dia da mãe
Figura nº194: Retalhos Dia da mãe
Figura nº195: Construção da manta da mãe
Figura nº196: Manta da mãe
Figuras nº198 – 204: Atividade “Vamos ao cinema”
Figuras nº205 – 206: Exploração do Livro “A manta”
Figuras nº207 – 209: Visita aos Jardins de Serralves
Figura nº210: Aniversário de RB
Figuras nº211 – 212: Visita à EB1 António Aroso
Figuras nº213 – 214: Registo da história
Figura nº215: BA a registar o nome
Figuras nº216 – 217: Exploração da história “A menina do mar”
Figuras nº218 – 219: Visita ao Sealife
Figura nº220: Visita ao Sealife - Praia
Figuras nº221 – 222: Construção de instrumentos musicais - som do mar
Figuras nº223 – 225: Semana da leitura (visita de familiares)
Figuras nº226 – 227: Semana da leitura (visita de escritores)

Figuras nº228 – 229: Registo das histórias da semana da leitura
Figuras nº230–231: Construção de marcadores de livros
Figura nº232: Divulgação da semana da leitura
Figura nº233: Divulgação da semana da leitura
Figuras nº234 – 235: Semana da leitura (visita de familiares)
Figuras nº237: Semana da leitura (registo das histórias)
Figuras nº238 – 240: Semana da leitura - Serão em família
Figuras nº241 – 246: Teatro de fantoches da “Fada Palavrinha”
Figura nº247: Utilização da nova área de Leitura
Figuras nº248 – 256: Teatro de sombras “A menina do mar”
Figuras nº257 – 258: Exploração do loto marítimo
Figuras nº259: Registo em família
Figuras nº260 – 262: Construção da árvore genealógica
Figuras nº262: Registo do nome
Figuras nº263 – 267: Apresentação do tempo
Figuras nº268 – 269: Jogo das Profissões
Figuras nº270 – 271: Dança das Profissões
Figura nº272: Relaxamento
Figura nº273: Registo coletivo das profissões
Figuras nº277 – 298: Jogo da Glória Humano
Figuras nº299 – 300: Exploração de telas, paletas e pinceis
Figuras nº301 – 305: Exploração da obra de Van Gogh, “Papoilas e Borboletas”

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada – Educação Pré-Escolar, inserida no primeiro ano do Mestrado em Educação Pré – Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, para a obtenção de grau de mestre.

Esta unidade curricular tem como primeira intenção promover a construção dos saberes profissionais para a Educação Pré – Escolar, através de compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente (Ribeiro, 2012/2013), promovendo o desenvolvimento de competências essenciais de um futuro profissional de acordo com o perfil do docente (Decreto-lei nº. 240/2001). Nesse sentido, a unidade curricular pretende o desenvolvimento, pelas mestrandas, das seguintes competências: (1) mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais; (2) saber pensar e agir inclusiva e equitativamente no contexto educativo com estratégias pedagógicas diferenciadas; (3) construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões; (4) co construção de saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas; e por fim (5) problematização das exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.

Este primeiro momento de prática pedagógica desenvolveu-se em Jardins-de-infância (JIs) protocolados com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, visando o desenvolvimento de competências e disposições consignadas no Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância, bem como a colaboração entre todos os intervenientes do processo de formação profissional como o orientador cooperante, o par de estagiários e o supervisor da escola de formação.

Neste sentido, e com base no Decreto – lei nº 75/2008, mais concretamente na última alínea do artigo 4º, a Escola Básica do 1ºCiclo e Jardim-de-infância da Vilarinha (EB1/JI) acolheu, através de uma supervisora cooperante, a iniciativa de Prática Pedagógica Supervisionada, promovida pela Escola Superior de Educação do Porto e desenvolvida pelas alunas do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No caso específico a que se refere este relatório, a prática pedagógica supervisionada teve início no dia 20 de fevereiro de 2013 na sala A do JI da Vilarinha, no Porto, sendo desenvolvida às quartas, quintas e sextas-feiras, no horário letivo das 9h às 12h00 e das 13h30 às 15h30, num total de 210 horas de prática pedagógica.

O par pedagógico iniciou o estágio pela recolha de informação, baseando-se em técnicas de observação, centrando-se em diversas dimensões, tais como: o grupo de crianças; a organização do espaço; a organização do tempo e rotinas; os recursos materiais e os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala; o projeto curricular de grupo e as atividades e projetos em curso; as interações entre os diferentes intervenientes educativos; as relações com a comunidade, entre outros.

A observação realizada e a reflexão constante em torno da mesma originou um conjunto de planificações que vão ao encontro das necessidades evidenciadas e dos interesses das crianças, e que pretendem abranger, através de estratégias diversificadas, as diversas áreas de conteúdo definidas nos documentos legais: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

O presente relatório é constituído por quatro capítulos, estruturados da seguinte forma: capítulo 1) enquadramento teórico conceptual, onde se encontram as principais fontes teóricas que serviram de base para o trabalho desenvolvido ao longo da prática pedagógica; capítulo 2) caracterização geral da instituição de estágio, destacando-se as principais características do centro de estágio bem como a caracterização do grupo; capítulo 3) descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos e apresentação de eventuais propostas de transformação,

onde se apresenta uma reflexão sobre o processo de investigação-ação desenvolvido no trabalho no terreno e no desenvolvimento das competências profissionais; e, por fim, a reflexão final, que incide sobre o contributo do trabalho no terreno para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da mestranda, identificando as potencialidades e os constrangimentos encontrados e mobilizando, de forma articulada, pressupostos teóricos relevantes. Importa ainda referir a pesquisa realizada, autonomamente e com a orientação dos docentes apresentada nas referências bibliográficas, e os anexos que ilustram os instrumentos utilizados para a observação, planificação e reflexão, os quais estão organizados cronologicamente.

Capítulo 1. Enquadramento Teórico Conceptual

1.1 A educação Pré-Escolar e o Educador de infância

O desenvolvimento profissional de um educador de infância reveste-se de grande complexidade para o qual contribuem diferentes aspetos e intervenientes. Considerando-se que a “tarefa” de educar assume uma especificidade que acarreta distintas responsabilidades, acentua-se a relevância de um conhecimento de um quadro teórico e legal no âmbito da educação de Infância que, articulado com o desenvolvimento pessoal e profissional, assume elevada importância no desenvolvimento profissional de um educador competente.

De acordo com a Lei-quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97) que consagra o ordenamento jurídico da mesma, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), a Educação Pré-Escolar é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei – Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, artigo 2º). Deste princípio decorrem determinados objetivos gerais, definidos pela Lei - Quadro, sublinhados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), (Vasconcelos, 1997b). Este documento, define-se, em Portugal, como um quadro oficial de referência, para todos os educadores, possibilitando um desenvolvimento contextualizado do currículo, das opções metodológicas e práticas de avaliação (Portugal & Laevers, 2010). Deste modo, decorrendo do princípio já enunciado e pretendendo orientar e apoiar as práticas dos educadores, este documento refere nove objetivos gerais, que, de um modo geral, assentam na procura de um desenvolvimento global, pessoal e social da criança, através de aprendizagens significativas que fomentem a curiosidade e o bem-estar da criança (Vasconcelos, 1997b).

No entanto, para que estes objetivos possam ser alcançados, no sentido de um desenvolvimento equilibrado da criança e de uma maior igualdade de oportunidades o papel do educador é fundamental. Pretende-se, assim, que o educador procure criar oportunidades de aprendizagem através de estratégias lúdicas que explorem os seus interesses e motivações, considerando a criança como construtor ativo das suas aprendizagens. De acordo com as OCEPE (Vasconcelos, 1997b, p. 13), que englobam um conjunto de princípios que apoiam o educador nas “decisões sobre a sua prática”, o educador deve construir e gerir o currículo de acordo com o projeto educativo do estabelecimento, ou conjunto de estabelecimentos, em que se insere. O educador deve construir o currículo com a equipa pedagógica, “escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos” (Vasconcelos, 1997b, p. 8).

Importa referir que não se pretende que o educador organize a sua prática em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que siga o princípio já referido no sentido de uma educação ao longo da vida. Assim, e de acordo com a Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, e com as OCEPE (Vasconcelos, 1997b), o educador deve promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, com base em experiências de vida democrática e na sua inserção em grupos sociais diversos, fomentando a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural, contribuindo para a igualdade de oportunidades e para o sucesso da aprendizagem, bem como promovendo o desenvolvimento da expressão e a comunicação, despertando na criança a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de anomalias no seu desenvolvimento, encaminhando a criança para um acompanhamento adequado e assertivo e incentivar a participação das famílias e a colaboração com a comunidade.

Deste modo, torna-se fundamental que o educador seja capaz de organizar intencionalmente e sistematicamente o processo educativo, planeando e avaliando o seu trabalho, bem como os seus resultados no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (Vasconcelos, 1997b). De acordo com as OCEPE (Vasconcelos, 1997b), a

intervenção profissional do educador deve ser caracterizada pela intencionalidade do processo educativo, a qual pressupõe observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular. Ou seja, o educador deve: observar cada criança e o grupo de crianças para que consiga conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, e recolher informações sobre o seu contexto familiar e social de modo a adequar o processo educativo; planejar o processo educativo de acordo com o que sabe do grupo, de cada criança e do seu contexto, proporcionando um ambiente estimulador de desenvolvimento e aprendizagens significativas, e refletindo sobre as intenções educativas e as formas de as concretizar e adequar ao grupo e a cada criança, envolvendo as crianças no próprio planeamento; agir, concretizando na ação as suas intenções educativas e adequando-as às propostas das crianças, procurando aproveitar as situações e oportunidades imprevistas; avaliar o processo e os efeitos, tomando consciência da ação de modo a adequar o processo às necessidades das crianças, envolvendo as crianças no processo de avaliação e validando o planeamento realizado e a realizar; comunicar, partilhando com as crianças, os colegas, os auxiliares de ação educativa e os encarregados de educação e família, as suas intenções e ações no sentido de um melhor conhecimento da criança, da família e da comunidade; e articular, com colegas, encarregados de educação, auxiliares da ação educativa e agentes da comunidade, valorizando o trabalho em equipa e promovendo a continuidade educativa e a transição com sucesso para a escolaridade obrigatória (Vasconcelos, 1997b).

Ainda referindo-se às competências do educador, o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto) acentua o enunciado anteriormente nas OCEPE (Vasconcelos, 1997b), salientando a importância do educador construir e desenvolver o currículo, através de processos de planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como através de projetos e atividades curriculares, no sentido da construção de aprendizagens integradas.

Preconiza-se assim, o desenvolvimento de aprendizagens significativas sustentadas num ambiente relacional que proporciona uma sensação de bem-estar e segurança às crianças, de modo a que cada criança se sinta acolhida e valorizada sendo capaz de se envolver nas diferentes atividades do dia-a-dia no jardim-de-infância. De acordo com Portugal & Laevers (2010), a qualidade de qualquer contexto educativo depende, precisamente, do bem-estar e da implicação, ou envolvimento, manifestados pela criança nas diferentes atividades da sua rotina diária. Neste sentido, o contexto de educação pré-escolar, deve constituir um ambiente facilitador de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, constituindo-se como o suporte do trabalho curricular do educador (Vasconcelos,1997b). De acordo com as OCEPE (Vasconcelos, 1997b), esta organização relaciona-se com as condições de interação entre os diversos intervenientes no contexto e com a gestão de recursos humanos e materiais, com vista a uma melhoria das funções educativas da instituição. Deste modo, o educador de infância deverá ser responsável pela organização do espaço, do tempo e do grupo.

De facto, a organização do tempo e do espaço na sala de atividades reveste-se de um caráter fundamental, sendo que nada pode acontecer “fora de uma dada estrutura espaço-temporal” (Cardona, 1992, p. 9).

Sendo que as crianças em idade pré-escolar aprendem, essencialmente, através da ação e experimentação, a organização do ambiente educativo deverá proporcionar-lhes um ambiente rico e estimulante, através de uma organização espaço-temporal que permita à criança situar-se e relacionar-se autonomamente (Cardona, 1992), e que reflita um contexto de vida democrática em que é possível participar, conviver e aprender a respeitar as diferentes culturas.

A organização e a utilização do espaço são assim dois aspetos inerentes à intencionalidade educativa de um educador de infância, sendo necessário um espaço bem definido, com materiais organizados e identificados, de forma lógica, para que cada criança seja capaz de os encontrar, utilizar e arrumar fácil e autonomamente (Cardona, 1992).

Deste modo, e de acordo com as orientações legais para as instalações da educação pré-escolar (Despacho – conjunto nº. 268/97, de 25 de Agosto), é importante considerar as diferentes atividades que se desenvolvem nestas instalações pedagógicas, educativas, organizativas, de gestão e de interação com a comunidade, as quais implicam a existência de ambientes, interiores e exteriores, diversificados, tais como: sala de atividades; vestiário e instalações sanitárias para as crianças; sala polivalente; espaço para equipamento de cozinha, arrumo e armazenamento de produtos alimentares; gabinete incluindo espaço para arrecadação de material didático; espaço para arrumar material de limpeza; instalações sanitárias para adultos e espaços de jogo ao ar livre.

No entanto, a mera existência destas instalações não é suficiente sendo necessário que estas sejam concebidas de forma a satisfazer as exigências inerentes às suas funções e a proporcionar boas condições de habitabilidade, satisfazendo as condições de salubridade e de conforto, e boas condições de segurança, ou seja, garantirem a salvaguarda da vida e integridade física dos seus utilizadores, face aos diferentes riscos previsíveis (Despacho – conjunto nº. 268/97, de 25 de Agosto).

É, também, importante que o educador tenha a preocupação de tornar acessíveis às crianças materiais diversificados, simples e elaborados, estruturados e não – estruturados (Gonçalves, 2010), sendo a construção dos mesmos um momento privilegiado de aprendizagens individuais ou coletivas.

O tipo de equipamento e materiais e a forma e a sua organização influenciam o modo como as crianças interagem e condiciona o que as crianças fazem e aprendem.

Neste sentido, e constituindo-se como um meio de intervenção indireta do educador de infância na sua ação pedagógica, as características dos equipamentos e dos materiais deverão compatibilizar-se com o contexto social, cultural e geográfico do estabelecimento de educação pré-escolar, com a metodologia utilizada pelo educador, bem como com as orientações curriculares para este nível educativo (Despacho – conjunto n.º 258/97, de 21 de Agosto)

Importa assim facilitar equipamentos e materiais que vão ao encontro das necessidades e dos interesses do grupo de crianças, satisfazendo condições de segurança e de qualidade, nomeadamente de qualidade estética, de resistência adequada e de adequação ao nível etário, promovendo uma multiplicidade de utilizações e valorizando-se materiais naturais e de desperdício (Despacho – conjunto n.º 258/97, de 21 de Agosto)

Por outro lado, num contexto de aprendizagem ativa as crianças necessitam de espaços planeados e equipados de modo a facilitar a aprendizagem. As crianças precisam de espaço onde possam utilizar objetos e materiais, explorar, criar e resolver problemas, e onde lhes seja permitido mover-se e falar livremente, seja com outras crianças ou com adultos que as apoiam e ajudam a alcançar os seus objetivos (Hohmann & Weikart, 2009).

Deste modo, torna-se essencial o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica do educador, em torno da funcionalidade e adequação do espaço e sobre as potencialidades educativas dos materiais para que seja possível realizar transformações de acordo com as necessidades do grupo (Vasconcelos, 1997b).

Por sua vez, os diferentes momentos da rotina diária deverão refletir os interesses e ritmos das crianças, alternando atividades dirigidas com atividades espontâneas, bem como momentos de atividade individuais em grande grupo ou em pequeno grupo (Cardona, 1992) permitindo oportunidades de aprendizagem diversificadas, de acordo com as diferentes áreas de conteúdo, nos quais as crianças podem ter oportunidade de cooperar com outras crianças e confrontar diferentes pontos de vista. Desta forma cria-se condições para a formação do grupo e para “situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro” (Vasconcelos, 1997b, p. 36).

Importa assim organizar o grupo, o tempo, o espaço e os materiais, proporcionando às crianças experiências educativas integradoras com materiais estimulantes e diversificados, gerindo o tempo de forma flexível e possibilitando uma apreensão das referências temporais pelas crianças, desenvolvendo paralelamente

um processo de avaliação, numa perspectiva formativa, em torno da sua intervenção, do ambiente e dos processos educativos adotados e do conseqüente desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e do grupo (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

No entanto, importa referir que adotar uma pedagogia organizada e estruturada não é sinónimo de adotar práticas “tradicionais” na educação pré-escolar, sem sentido para as crianças e que não permitem explorar e valorizar o carácter lúdico das aprendizagens (Vasconcelos, 1997b). É fundamental que o educador adote uma pedagogia consciente e intencional, tendo consciência que as crianças são sujeitos ativos no processo de aprendizagem e que o mesmo será facilitado por atividades e momentos nos quais as crianças se envolvem e dos quais retiram prazer, atribuindo-lhe um sentido no seu dia-a-dia. Em suma, e tal como refere Cardona (1992), o trabalho do jardim-de-infância deve ser pensado de modo a respeitar as características individuais de cada criança, possibilitando-lhes uma participação ativa na organização e no desenvolvimento das diferentes atividades desenvolvidas.

Na mesma linha de pensamento, Gonçalves (2010) refere que o educador tem como papel ser agente facilitador das “brincadeiras”, procurando articular momentos onde orienta e apoia o processo, com outros momentos onde as crianças são responsáveis pela escolha e desenvolvimento das suas próprias brincadeiras, respeitando os interesses e necessidades das crianças, dando-lhes oportunidade de se envolverem no seu próprio processo de desenvolvimento.

No entanto, e indo mais além do simples reconhecimento do papel ativo da criança, Vasconcelos (1997b, p. 19) salienta que admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo, acentuando-se a importância da educação “partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios”, dando-lhes a oportunidade de tirar proveito de experiências diversificadas, “num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e

adultos” conduzindo-a, assim, à construção da sua aprendizagem e da aprendizagem dos outros.

Piaget (1981) salienta este papel ativo ao longo de quatro estádios de desenvolvimento infantil, defendendo a existência de quatro estádios (estádio sensório-motor, estágio pré-operatório, estágio das operações concretas e estágio das operações formais), que ocorrem num processo de constante equilibração entre a acomodação e a assimilação e no qual a criança assume, de facto, um papel ativo.

Na mesma linha de pensamento cognitivista e construtivista de Piaget, Vygotsky (s.d) põe a tónica do desenvolvimento da criança no papel do meio envolvente e do contexto social, criando, ainda, a definição de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), ou seja, a distância existente entre o nível de desenvolvimento prévio da criança e o nível de desenvolvimento que esta pode conseguir com o apoio do adulto ou de um par (Vasconcelos, 1997a).

Gardner (1994) refere também a importância da aprendizagem ser significativa para a criança, salientando a importância dos valores e crenças das crianças associadas às necessidades pessoais e propósitos culturais. Segundo este autor, todas as pessoas possuem uma multiplicidade de inteligências – inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial - sendo a especificidade do desenvolvimento de cada um dependente do estímulo recebido, no sentido de desenvolvimento dessas inteligências (Gardner, 1994). As diferenças encontradas nos indivíduos assentam, segundo o autor, na predominância dessas inteligências e na forma como são utilizadas e combinadas para executar tarefas ou resolver problemas (Gardner, 2001). Nesta compreensão, o conceito de inteligência surge como um potencial para processar informações que pode ser fomentado através de um ambiente cultural no qual se valorize a solução de problemas ou a criação de produtos valorizados culturalmente.

Considera-se assim, e tendo em conta esta diversidade e a importância do ambiente educacional, que cada criança deverá ser respeitada pelo educador e

encarada como membro ativo da construção do seu próprio conhecimento, devendo cada profissional de educação apoiar e respeitar as necessidades, os interesses e as características pessoais de cada criança, adequando a sua atuação de acordo com as mesmas e tornando-se, deste modo, um profissional competente.

Contudo, quando se fala em respeitar as características individuais de cada criança, importa salientar que esse respeito integra o respeito pela diferença e, devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças, perspetivando-se no sentido de uma “escola inclusiva” (Vasconcelos, 1997b). Deste modo, e segundo as OCEPE (Vasconcelos, 1997b), a educação pré-escolar preconiza a prática de uma pedagogia diferenciada e centrada na cooperação, a qual inclui todas as crianças e aceita as diferenças, apoiando a aprendizagem e respondendo às necessidades individuais.

1.1.1 O educador investigador

No seguimento do que foi afirmado no ponto anterior a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada estabelece-se como uma componente fundamental, possibilitando aos formandos a observação e a colaboração no contexto educativo, sustentando-se em cinco aspetos chave: a observação, a planificação, a colaboração/ação, a avaliação e a reflexão; os quais se articulam com as demais etapas do processo educativo, a articulação e a comunicação entre todos os intervenientes do processo.

Através da observação, o profissional de educação deve procurar observar e compreender o contexto e ambiente educativo e as necessidades das crianças, estabelecendo prioridades para uma futura intervenção. Como refere Trindade (2007), a observação caracteriza-se como um processo através do qual se recolhe informação e aprendemos sobre o nosso comportamento e o dos outros. É, assim, uma etapa necessária para uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana (Estrela, 1994). No entanto, importa ressaltar que, segundo Trindade (2007), esta observação exige mais do que a mera perceção, distinguindo-se

do simples olhar, pelo carácter intencional e sustentado por pressupostos teóricos que ajudam a criar bases de aprendizagem fundamentada.

Deste modo, um educador deve ser capaz de mobilizar saberes de observação, para investigar de modo a complementar a sua formação como profissional de Educação, observando o grande grupo, o pequeno grupo, assim como cada criança individualmente. Só dessa forma será capaz de planificar as atividades e projetos de acordo com as necessidades das crianças e do grupo, integrando os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem o que lhe permite intervir “no real de modo fundamentado” (Estrela,1994, p. 26).

A observação, no contexto específico da educação, deve incidir sobre vários domínios, tais como o espaço físico, os recursos didático-pedagógicos, o grupo de crianças, a organização do tempo e rotina diária, as interações entre os diferentes intervenientes do contexto educativo e comunidade, entre outros. É importante, de igual modo, organizar e estruturar o processo de observação definindo os seus objetivos gerais e específicos, o campo de observação, quem observar, as formas de observação quanto à atitude do observador, quanto ao processo de observação e quanto ao campo de observação, os meios e instrumentos que serão mobilizados, bem a organização temporal da observação (Trindade, 2007; Estrela, 1994). Este processo de observação é o suporte das futuras práticas educativas do educador que, segundo o Decreto-Lei n.º 240/2000, tem como função específica ensinar, recorrendo ao saber próprio da profissão e apoiando-se na investigação e na reflexão partilhada das mesmas.

Deste modo, a intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo de observar, “basilar para o planeamento e avaliação que serve de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Vasconcelos, 1997b, p. 29), de planear, de agir e de avaliar, possibilitando adequar a prática do educador às necessidades das crianças (Decreto-lei n.º 241/2001).

A intervenção do educador deve, assim, revestir-se desta intencionalidade e ter como base uma planificação que, segundo Diogo (2010) orienta a sua ação futura,

sendo um instrumento imprescindível para a gestão do tempo e do espaço, e que incide sobre a realidade levando o educador a estabelecer prioridades e optar entre diversas possibilidades. O Decreto-lei n.º 43/2007 (2007) caracteriza o processo de planificação como vertente e componente obrigatória, a qual pode ser encarada como uma previsão da ação do educador que indica um caminho a seguir (Zabalza, 2003) ou, segundo Roldão (2009), um instrumento que estabelece as estratégias de ensino que podem ser definidas como um conjunto de ações com uma organização sequencial lógica e com procedimentos diversificados, de modo a articular as diversas necessidades das crianças e os domínios e as finalidades preconizadas para as mesmas.

Neste processo, importa desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada criança no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade das crianças (Decreto-lei n.º 240/2001), valorizando saberes, experiências e outras componentes dos contextos pessoais, culturais e sociais das mesmas.

A observação e a cooperação no contexto educativo revestem-se de um cariz fundamental na formação do educador, sendo importantes para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, observando-se, planeando-se, avaliando-se para refletir e voltar a planear.

Esta permanente reflexão, de acordo com Pourtois (1981), assenta numa constante procura de saberes, com o objetivo de adequar a prática a uma realidade concreta, que deve compreender e conhecer. Contudo, importa ressaltar que a reflexão não deve servir apenas para a construção da planificação, mas também para a construção do conhecimento.

Nesta perspetiva de investigação-ação torna-se evidente a necessidade dos educadores adotarem uma postura indagadora sistemática, crítica e reflexiva, tentando adequar e aperfeiçoar as suas práticas e desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente.

Ao nível da reflexão devem ser considerados três momentos distintos: reflexão na ação - realizada no próprio contexto, prestando atenção a fenómenos e factos que intuitivamente chamam a atenção e experienciando, explorando e testando ações e hipóteses - reflexão sobre a ação – após a situação numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural quando percecionado - e reflexão sobre a reflexão na ação – que ajuda o educador a prosperar na prática profissional, a nível pessoal e a construir o seu próprio conhecimento (Schon, 2000 cit. por Oliveira & Serrazina 2002). É assim fulcral que o educador reflita de forma consciente e distanciada dos aspetos resultantes da observação, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional (Decreto-lei n.º 240/2001). Segundo Oliveira e Serrazina (2002), uma prática reflexiva confere poder aos educadores e professores, emancipando-os face às diversas restrições e pensamentos homogéneos, contributo fundamental para agir e transformar a realidade, quando esta não é a mais favorável ao desenvolvimento integral das crianças.

Alarcão (1996) caracteriza o professor reflexivo como aluno da sua própria prática devendo o mesmo aprender a refletir e a refletir para aprender. Deste modo, o professor reflexivo é um professor investigativo na medida em que observa, questiona, investiga, interpreta, reflete, e reconstrói a ação.

Os docentes são, assim, conduzidos através da reflexão na sua própria prática e, especialmente, através da reflexão sobre a mesma, de forma a obter uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que estão a trabalhar, caracterizando-se o processo reflexivo e investigativo como um vaivém permanente entre o acontecer e o compreender, na procura de significado das experiências vividas (Serrazina, 1999).

Contudo, a qualidade e a natureza da reflexão são, segundo Oliveira e Serrazina (2002), mais importantes em detrimento da sua simples ocorrência. Neste sentido, Dewey, (1993, cit. por Oliveira e Serrazina, 2002), explorou o conceito de reflexão,

referindo que no ensino reflexivo se desenvolve o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam, sendo, por isso, fundamental formar educadores capazes de refletir sobre a sua prática, de modo a que esta seja uma ferramenta de desenvolvimento do pensamento e da ação.

De acordo com Kemis (1989, cit. por Latorre, 2003), a investigação-ação desenvolve-se num ciclo que envolve uma planificação, flexível e que permita adaptação, a ação onde o educador atua no sentido de desenvolver essa planificação, a observação (registada) da ação para recolher evidências que possibilitem a avaliação, e a reflexão sobre a ação registada que será enriquecida com a discussão, conduzindo à reconstrução da ação.

Na mesma linha de pensamento, Kemmis e McTaggart (1988) caracterizaram a investigação-ação em torno de um questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais as mesmas são desenvolvidas. Assim, é importante questionar desenvolvendo uma atitude crítica em relação às práticas educativas desenvolvidas, observando, planeando, atuando e refletindo de modo cuidado e sistemático, não apenas resolvendo problemas, mas também formulando problemas.

Neste sentido, diversos instrumentos podem ser utilizados pelo educador, instrumentos esses que promovem e potenciam a reflexão, estimulando o crescimento da capacidade reflexiva, tais como a narrativa, o diário de formação pessoal e o portfólio de formação.

A narrativa caracteriza-se como um instrumento de reflexão, não só da ação passada mas também na ação presente e para a ação futura, permitindo ao educador refletir sobre a sua prática (Sá – Chaves, 2000). De acordo com Ribeiro (2011, p. 50) as narrativas colaborativas “criam possibilidades de desenvolvimento de um olhar prospectivo, para práticas mais conscientes das suas consequências, aportando, com isso, uma progressiva autonomia do pensamento”. Assim, a reconstrução dos

problemas explorados bem como a sua reflexão e problematização torna-se fundamental para a sua compreensão e da complexidade da ação educativa, levando a um caminho de autonomia, sustentado numa intencionalidade e numa tomada de decisões mais ajustadas à transformação da ação (Ribeiro, 2011).

No contexto de Prática Pedagógica Supervisionada, estas narrativas assumem um caráter de reflexão pessoal, na qual o mestrando desenvolve um conhecimento sobre a sua própria ação, mas também de reflexão partilhada entre todos os intervenientes do processo como o par pedagógico e o orientador cooperante, estimulando a comunicação e a reflexão em torno da prática e das diferentes perspetivas da mesma no sentido de um aperfeiçoamento coletivo e pessoal.

O diário de formação reveste-se também de elevada importância para a prática docente, sendo um instrumento de análise reflexiva do pensamento apoiada numa ação escrita, numa ação reflexiva e numa ação expressiva, através das quais o educador reflete não só sobre a ação desenvolvida mas também sobre o sujeito considerando sentimentos e pensamentos que a ação desencadeou (Zabalza, 1994).

1.3 Modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar

Como referido anteriormente, o educador é um profissional que sustenta a sua atuação em torno de diferentes etapas do processo educativo. Associado a essas etapas e integrado nos pressupostos teóricos que perfilha, encontra-se o modelo curricular que cada educador e instituição dão preferência.

Refletindo sobre os diversos modelos curriculares, importa, em primeiro lugar, refletir sobre o conceito de currículo e, mais especificamente, sobre o conceito de currículo em educação pré-escolar. Caracterizando-se como um dos fatores com grande influência na qualidade da educação, currículo é um conceito que tem a sua origem etimológica no latim *currere* que significa “correr”, implicando a ideia de caminho, de uma “pista” a percorrer. Deste modo, podemos retirar da sua origem uma ligação da palavra “currículo” a um percurso a seguir (Godson, 2001).

Segundo Gibbons e Hamilton (1986, cit. por Godson, 2001), a palavra “currículo” surge na educação numa época caracterizada por um ensino de massas, que seguia um currículo prescrito e sequenciado em estádios. No entanto, quando falamos de currículo, não nos podemos esquecer que não podemos tratar o mesmo como um simples plano de estudos (Godson, 2001). Deverá, então, ser encarado como algo mais que uma planificação, envolvendo todos os intervenientes na área da educação, sejam docentes, alunos, famílias, auxiliares de ação educativa, entre outros, adquirindo diferentes sentidos de acordo com os protagonistas.

Na educação pré-escolar, a ideia de currículo confunde-se, frequentemente, com a ideia de programa de estudos, conjunto de lições ou de assuntos, não sendo encarado como o que realmente é importante na vida de uma criança, ou seja, o seu desenvolvimento holístico através do jogo livre e espontâneo (David,1990, cit. por Serra, 2004).

Ao longo dos tempos, o conceito de currículo em educação tem vindo, no entanto, a transformar-se, evoluindo para um conceito mais amplo que tem em conta o contexto educativo e todos os aspetos que nele interferem. Assim, enquanto se utilizava o currículo para designar o que deveria acontecer dentro de uma sala, foi surgindo uma nova função de currículo, a de diferenciar: crianças da mesma escola e da mesma sala poderiam ter acesso a “ mundos” diferentes e diversos (Godson, 2001).

Apesar da multiplicidade de definições de currículo, podemos encontrar uma certa relação entre currículo e prática (Vilar, 1994), sendo um objeto que surge num processo de configuração, implementação, concretização e expressão de práticas pedagógicas (Gimeno,1988, cit. por Diogo & Vilar, 2000). Segundo Roldão (1999), o currículo escolar assenta num conjunto de aprendizagens que a escola deverá garantir e organizar por serem consideradas socialmente necessárias. Na mesma linha de pensamento, Vilar (1994) afirma que a Escola é a instituição à qual a sociedade dá competência para proporcionar as aprendizagens das crianças, de acordo com a cultura socialmente significativa, caracterizando-se o currículo como a

concretização de uma atitude face à mesma, sendo a forma pela qual a cultura predominante se organiza. Assim, e ainda segundo este autor, o currículo é algo social e histórico pois representa as condicionantes da sua realização e do seu desenvolvimento (Vilar, 1994).

Deste modo, e com base esta premissa, Costa (2010) salienta a existência de três documentos essenciais para a gestão e adequação do currículo através da definição de um conjunto de aprendizagens e competências essenciais a desenvolver pelas crianças, de um conjunto de estratégias de desenvolvimento dessas aprendizagens adaptadas à realidade da escola, “pensada e assumida como uma organização com identidade própria, e com um determinado grau de autonomia e poder de decisão”: o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG).

De acordo com Vilar (1994), currículo é simultaneamente prática e projeto, uma vez que a Escola realiza um determinado projeto tornando explicito esse mesmo projeto através do currículo que concretiza pela prática.

O currículo torna-se, assim, projeto quando a escola assume um conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, de acordo com a mesma, delineando e organizando as estratégias para as concretizar, com o objetivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem das crianças/alunos (Roldão,1999).

É neste sentido que surge o termo *Projeto Educativo*, ou seja, no sentido de nos afastarmos de uma rígida conceção curricular sendo que, segundo Gimeno (1992, cit. por Pacheco, 2001, p. 89), “a autonomia curricular da escola significa a elaboração de um projecto educativo, atender às necessidades de uma comunidade, decidir sobre disciplinas e módulos de opção”, através da realização de atividades culturais que se adequam ao contexto de cada escola, organizando-se de modo mais eficiente os recursos bem como juntando pais, alunos e professores num estilo compartilhado de educação.

Deste modo, e de acordo com Leite (2000), o projeto educativo de uma escola é o que sustenta toda a dinâmica da escola definindo os princípios e linhas orientadoras,

as quais assentam nas características da comunidade educativa, de acordo com as orientações nacionais: o projeto educativo estabelece metas e prevê parcerias e, tendo em conta os recursos disponíveis,

enuncia uma resposta educativa global da instituição, define as políticas educativas para aquela comunidade educativa, é a expressão dos princípios, orientações e metas a atingir pela escola, clarifica os aspectos de gestão e administração que permitam cumprir a ideologia político-educativa da escola, define e reflecte a visão, a ideologia e as acções da escola” (Leite, 2000, p. 5).

O PEA caracteriza-se assim como uma base de todas as decisões e ações do quotidiano escolar, onde constam as respetivas normas, regulamentos e rotinas do funcionamento da escola. De acordo com Faustino e Diogo (2001, p. 52-53), o projeto educativo engloba um conjunto de questões que se procura que sejam respondidas pelos docentes, em cada contexto de educação, tais como: “Qual deve ser o papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem? Qual o papel do professor? Que comportamentos deve privilegiar e quais deve evitar? Como devem ser as relações professor-aluno? Quais as metodologias de ensino mais congruentes com o projecto educativo da escola? Quais as práticas de avaliação que permitem atingir os objectivos educativos previstos no Projecto educativo de escola?”

A utilização destas expressões associa-se à conceção de que o currículo, seja nacional ou regional, deverá ser percecionado como projeto, ou seja, como algo que é aberto e dinâmico permitindo adequações aos contextos e realidades para as quais é proposto (Leite, 2000).

Por sua vez, o PCA tem como objetivo principal possibilitar uma reconstrução do currículo nacional pela escola de modo a adequá-lo às situações, características e contextos das escolas do agrupamento, de forma articulada com o projeto educativo. De acordo com Roldão (1999), o projeto curricular que uma escola constrói um currículo contextualizado, o qual permite também a elaboração de projetos curriculares mais específicos, que nele se integrem adequadamente. Assim, e desta essência mais específica, emerge o PCG que é um documento semelhante ao PCA

mas que se reveste de mais especificidade, ou seja, define as estratégias de concretização e de desenvolvimento do currículo e do PCA, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma. Preconiza-se também uma articulação entre os diferentes PCGs e com os outros níveis de educação, de modo a possibilitar o desenvolvimento da ação educativa, no respeito pelos princípios de sequencialidade e articulação subjacentes a todo o processo educativo (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007).

Ainda no âmbito do currículo importa referir que, quando se pensa no mesmo, de imediato se associa a algo que se relaciona com as escolas básicas do primeiro, segundo e terceiro ciclo e das escolas do ensino secundário, afastando-se o seu conceito da educação pré-escolar. Comumente, se associa o currículo a questões programáticas de escolaridade obrigatória, como se a educação pré-escolar estivesse “vazia de conteúdos” (Serra, 2004, p. 33) pelo facto de, como refere o artigo 3 da Lei – Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, a frequência da educação pré-escolar não ser obrigatória, cabendo “primeiramente à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré escolar (...)”.

De acordo com Serra (2004), falar em currículo, em educação pré-escolar, é refletir sobre o que cada criança leva consigo para escola, desenvolvendo-se num espaço partilhado com outras crianças e com profissionais especializados, incluindo atividades, planeadas ou não, dando-se importância às relações sociais que as crianças estabelecem no contexto educativo.

No entanto, encontram-se, na literatura, outras definições de currículo em educação pré-escolar, as quais refletem preocupações e opiniões diferentes. Segundo Zabalza (1992, cit. por Serra, 2004), o currículo, neste nível de educação, deve ser entendido como um conjunto de pontos de partida para alcançar determinadas metas globais, e dos meios possíveis para as alcançar, caracterizando-se como um guião ao educador, o qual assenta num planeamento intencional. Na mesma linha de pensamento, Bairrão e Vasconcelos, (1997, cit. por Serra, 2004)

caracterizam o currículo na educação pré-escolar como uma sucessão organizada de propostas de tarefas de ensino e de aprendizagem, que engloba uma determinada organização temporal, espacial e dos materiais a utilizar.

Por outro lado, outros autores, como Schwartz e Robinson (1982, cit. por Serra, 2004), consideram que o currículo em educação pré-escolar deverá ser humanista, permitindo às crianças a escolha das atividades, não existindo qualquer planeamento prévio do educador, devendo este apenas proporcionar um ambiente rico, estimulante e acolhedor.

Para Vasconcelos (1990), estas diferentes conceções de currículo podem ser agrupadas de acordo com três ideias fundamentais: produção, crescimento e viagem. Assim, para a autora, existem diversos currículos em educação pré-escolar, sendo que uns se associam à ideia de “produção”, assente nas teorias behavioristas de estímulo-resposta, na medida em que as crianças são consideradas material bruto que se transforma num produto final sob a vigilância do educador, outros associam-se à ideia de “crescimento”, na medida em que a educação pré-escolar é um jardim onde a criança cresce e se desenvolve naturalmente sob o olhar atento de um “jardineiro”, e outros, por fim, associam-se à ideia de “viagem”, na medida em que o currículo é uma estrada que a criança percorre com o educador como companheiro mais velho e experiente, sendo mais importante o processo do que a “chegada”.

Apesar da multiplicidade de conceções de currículo, importa salientar que o currículo em educação pré-escolar se reveste de particularidades que o distinguem dos restantes. De acordo com Gaspar (1990, cit. por Serra, 2004), as atividades de aprendizagem prevalecem sobre outras componentes como a avaliação, os conteúdos e os objetivos, sendo que o peso atribuído a cada um deles no processo de desenvolvimento curricular vai depender dos pressupostos com que se parte para o seu planeamento.

Estas atividades de aprendizagem, de acordo com as orientações legais atuais, devem ser organizadas de modo articulado em torno de três áreas de conteúdo, entendidas como “formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as

experiências proporcionadas às crianças”, a citar: Área de Formação Pessoal e Social (AFPS), Área de Expressão e Comunicação (AEC) – domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da matemática - e Área do Conhecimento do Mundo (ACM), (Vasconcelos, 1997b).

A AFPS é considerada uma área transversal a todas as outras, sendo fundamental para o desenvolvimento de atitudes e valores imprescindíveis a uma vida democrática e solidária. A AEC engloba o desenvolvimento psicomotor e simbólico, constituindo-se por domínios essenciais que permitem à criança “continuar a aprender ao longo da vida”. Por sua vez, a ACM organiza-se em torno de uma interação com o mundo, no qual a criança vive, enraizando-se na curiosidade natural da criança fomentada através da descoberta e exploração desse mundo (Vasconcelos, 1997b, p.56)

De igual modo, encontramos outras componentes curriculares que contribuem para a particularidade da educação pré-escolar, como a rotina, a proporção das atividades propostas pelos adultos/crianças, o tipo de estimulação oferecida, os materiais utilizados, as atividades e a proporção dos projetos estruturados, e que determinam os modelos curriculares que encontramos neste nível educativo (Katz & Mohanty, 1988, cit. por Serra, 2004).

Segundo Formosinho (2013), a adoção de um modelo curricular na educação pré-escolar caracteriza-se como um fator importante, sendo que o desenvolvimento de modelos curriculares concretos, mais do que as orientações curriculares, constituiu-se como um referente de qualidade na educação de infância.

Previamente a uma breve abordagem dos diferentes modelos curriculares, considera-se importante reportar a uma definição de *Modelo Curricular*. De acordo com Oliveira-Formosinho (1996, cit. por Pires, 2007), um modelo curricular integra todas as dimensões que caracterizam o processo de ensino e aprendizagem, sustentando-se em princípios orientadores que diferenciam e fundamentam as

opções educativas. No mesmo sentido, Spodek e Brown (1998, p. 15, cit. por Serra, 2004, p. 40) caracterizam um modelo curricular como um

(...) conjunto de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.

Deste modo, poderá aferir-se que *Modelo Curricular* constituiu-se como uma articulação entre teoria e prática, sendo, segundo Bairrão e Vasconcelos (1997, cit. por Serra, 2004, p. 40) “um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar”.

Ao nível da educação de infância podemos apontar diversos modelos curriculares que estão na base do ação pedagógica. Ao longo deste trabalho serão apresentados três destes modelos, os quais tiveram um papel relevante na fundamentação do processo educativo e formativo a que se refere o presente relatório: o modelo curricular *High – Scope*, o modelo curricular *Movimento da Escola Moderna* e o modelo pedagógico de *Reggio Emilia*; bem como a metodologia de trabalho de projeto pela sua relevância e integração nos três modelos anteriores.

O modelo curricular *High-Scope* assenta numa abordagem em torno de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais que se baseiam no desenvolvimento natural das crianças, defendendo os pressupostos de que a aprendizagem se desenvolve através das ações das crianças e não pela mera repetição e memorização, e que o currículo deve procurar o seu desenvolvimento intelectual de modo a apoiá-las nas suas realizações escolares futuras. Este modelo, conhecido inicialmente como *Currículo de Orientação Cognitivista*, teve início na década de 60 através de um psicólogo americano, David Weikart, e surgiu em Portugal na década de 80, do século XX. Sustenta-se no trabalho de teóricos cognitivo-desenvolvimentistas, como Piaget e Kohlberg, os quais acreditam que o desenvolvimento é sequencial e organiza-se em estádios com diferentes características, representando uma organização estrutural

básica que traduz a realidade externa das pessoas. Os estádios de desenvolvimento são assim “instrumentos de classificação das formas de conhecer, pensar e raciocinar sobre a realidade física e social” (Lourenço, 1994, cit. por Oliveira - Formosinho, 2013, p. 78). Para Piaget, o conhecimento da criança é construído através da interação com o meio físico e social que a rodeia, sendo as experiências sensoriais indissociáveis do raciocínio. Dentro desta perspectiva piagetiana, a criança constrói o conhecimento num processo sucessivo de equilíbrios através de processos de assimilação e acomodação de novos conhecimentos.

Nesta linha de pensamento, Piaget, tal como Kohlberg e Mayer (1972, cit. por Oliveira – Formosinho, 2013), desenvolvem a tese de que o desenvolvimento é a finalidade da educação, sendo necessário tornar a criança o centro do processo educativo, partindo do seu estágio atual conduzindo-a para o estágio seguinte (Oliveira – Formosinho, 2013),).

Importa, para isso, reduzir o papel diretivo do educador e criar espaços de atividade autónoma e de atividade apoiada, criar oportunidades para a criança experimentar a realidade, tendo consciência de que a criança não é um simples recetor de informação mas sim um construtor da sua inteligência e do seu conhecimento (idem, 2013).

Nesse sentido, a preocupação central na obra de Piaget e, conseqüentemente, a prioridade do modelo curricular *High - Scope* é a construção da autonomia intelectual da criança, visível na estrutura curricular deste modelo, nomeadamente da organização de elementos facilitadores desse processo, como a criação de um ambiente rico e estimulante ao nível do espaço, da rotina diária e da qualidade das interações, que permita à criança experimentar e construir o seu significado e conhecimento através da ação e dela retirar significado através da reflexão no âmbito das suas experiências chave, ou seja das suas “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Oliveira – Formosinho, 2013; Hohmann & Weikart, 2009, p. 5). Deste modo, é fundamental que o educador seja capaz de

proporcionar à criança a interação com diferentes experiências, em pequeno grupo, em grande grupo ou individualmente, desenvolvendo a sua capacidade de refletir sobre as mesmas e possibilitando a interação, não só entre crianças, mas também entre crianças e adultos.

As salas de atividades que seguem o currículo *High-Scope*, e uma orientação construtivista em geral, organizam-se em áreas diferenciadas permitindo diferentes aprendizagens curriculares. Esta organização permite, à criança, uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa mesma pluralidade, passando-lhe “mensagens implícitas” (Oliveira – Formosinho, 2013, p. 85). Por outro lado, esta organização de espaços e materiais facilita a proposta e a realização de atividades por parte do educador promovendo a escolha das crianças em áreas com os seus respetivos materiais e que estão visíveis, acessíveis e etiquetados (Hohmann & Weikart, 2009; Oliveira – Formosinho, 2013).

Deste modo, a organização do espaço em áreas, e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados, caracteriza-se como a primeira forma de intervenção do educador ao nível do modelo curricular *High-Scope*, permitindo às crianças experimentar o Mundo de diferentes ângulos e tornar essa experiência numa aprendizagem ativa. O educador não prepara o contexto aleatoriamente, mas para responder às necessidades de desenvolvimento e interesses das crianças, sendo o espaço e os materiais, e a sua organização, por si só uma área de intervenção curricular do educador. No entanto, apesar de condição necessária, o espaço não é suficiente para que a criança desenvolva uma aprendizagem ativa, pela ação (Oliveira – Formosinho, 2013), A organização do tempo, de acordo com este modelo curricular, reveste-se de elevada relevância, sendo que o educador deve procurar organizar os tempos de experimentação e de modo diversificado com os objetos e situações, permitindo tipos de interação diferenciados (Hohmann & Weikart, 2009). Neste sentido, o educador deve procurar que o tempo seja organizado em torno de experiências ricas e interações positivas, numa sequência temporal onde a criança se situa e reconhece, ou seja, através de uma rotina diária.

A rotina diária *High-Scope* é uma rotina constante, estável e, deste modo, previsível pela criança, que sabe o que esperar e conhece o “antes”, o “agora” e o “depois”. Importa referir que, apesar de pensada pelo adulto, a rotina é co-construída com as crianças.

Em suma, o modelo curricular *High-Scope* não acredita na diretividade das aprendizagens pré-estruturadas mas numa estruturação que nasce dos contributos do adulto e das crianças (Oliveira – Formosinho, 2013), sendo o conhecimento construído através da interação entre as crianças, entre as crianças e os adultos, e entre as crianças e os objetos que as rodeiam. Valorizam, por isso, a preparação dos espaços e dos materiais num ambiente estimulador de aprendizagem ativa que responde às necessidades e interesses das crianças e proporciona oportunidades de escolha, liderança e expressão individual.

Como referido anteriormente, o modelo curricular Movimento de Escola Moderna (MEM) é, na nossa perspetiva, também um modelo bastante importante no percurso formativo que sustenta o trabalho educativo.

A criação do MEM surgiu em Portugal, em 1966, e resultou de uma fusão de três práticas pedagógicas convergentes, assentando num projeto democrático de autoformação cooperada entre docentes e que, por analogia, pretende implementar a sua estrutura num modelo de cooperação educativa nas escolas. Desta conceção de escola decorrem três grandes finalidades formativas: a iniciação às práticas democráticas, a reconstrução partilhada da Cultura e a implementação dos valores e das significações sociais (Niza, 2013)

Deste modo, a escola define-se, neste modelo, como um espaço de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, devendo as crianças criar em conjunto com os seus educadores as condições afetivas, sociais e materiais, para que seja possível organizar um ambiente institucional propício à apropriação dos conhecimentos e dos valores morais e estéticos. Assim,

é no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e

materiais), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem) (Niza, 2013, p. 144)

É neste sentido que o MEM pretende promover uma negociação gradual que envolve o planeamento, a avaliação e a partilha das responsabilidades, através de uma *construção dialogante* dos valores, das práticas culturais e científicas e dos seus significados, sendo que as decisões relativas às atividades, aos tempos, aos meios, às responsabilidades e à sua regulação resultam de uma organização cooperada entre adultos e crianças (Niza, 2013).

Ao nível da dinâmica social da atividade educativa no jardim-de-infância, este modelo curricular aponta como fundamental a formação de grupos de crianças, não por níveis etários, mas integrando as várias idades, de modo a assegurar-se a heterogeneidade geracional e cultural, garantindo-se o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e de colaboração (idem, 2013).

Outra condição indispensável no MEM refere-se à necessidade de se manter um clima de livre expressão das crianças, valorizando-se publicamente as suas opiniões e ideias através do registo das suas mensagens, de uma estimulação da fala e das produções técnicas e artísticas bem como da partilha de ideias (Niza, 2013).

É necessário, de igual modo, que o educador possibilite tempo lúdico e para atividades de exploração das ideias, dos materiais ou dos documentos, levando a uma “interrogação que suscite projetos de pesquisa, auto-propostos ou provocados pelo educador” (idem, 2013, p. 149) promovendo-se o desenvolvimento em simultâneo de diferentes projetos dinamizadores da cooperação, e estimuladores da autonomia e da responsabilidade de cada criança no grupo. Este aspeto caracteriza-se como um dos pontos-chave deste modelo, valorizando-se a aprendizagem através de projetos, os quais partem do interesse da criança e que promovem o desenvolvimento de hábitos de questionamento e intervenção ativa, problematizando a realidade.

A proposta do MEM, em relação à organização do espaço, supõe sete áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala, tais como: a biblioteca, a oficina de

escrita e reprodução; o laboratório de ciências e experiências; o espaço de carpintaria e construções; o espaço de atividades plásticas; o espaço de expressões artísticas; o espaço de jogos, brinquedos e “faz de conta”. Propõe também uma área central polivalente para trabalho coletivo, constituída por um conjunto de mesas e cadeiras.

A escolha e distribuição das crianças pelas diferentes áreas de trabalho ficam ao critério das mesmas, pressupondo o compromisso e a responsabilidade da gestão adequada. Importa referir que os materiais encontram-se acessíveis e à disposição das crianças, promovendo autonomia e independência no trabalho desenvolvido.

De um modo geral, este modelo pressupõe a construção de um ambiente agradável e estimulante, no qual se utilizam as paredes como expositores das produções das crianças, bem como de todo o conjunto de mapas de registo que ajudam no processo de planificação, gestão e avaliação da atividade educativa (Niza, 2013).

Em relação à gestão temporal, o MEM distribui o tempo por duas etapas distintas: a etapa da manhã, centrada no desenvolvimento de atividades eleitas pelas crianças e organizadas pelas diferentes áreas, e a etapa da tarde, centrada em atividades culturais e de informação dinamizadas por convidados, pelas crianças ou pelo educador.

Ao nível da planificação, o modelo curricular MEM integra o sistema de avaliação no próprio processo de desenvolvimento da educação, cultivando a interação entre crianças e educadores num processo designado de avaliação formativa por Perrenoud (1991, cit. por Niza, 2013). Neste torna-se fundamental a observação espontânea mas também o registo coletivo e individual da produção bem como as comunicações das crianças e a reflexão e debate em torno das mesmas, e o acompanhamento das atividades registadas no diário do grupo.

Para terminar, é importante ressaltar a importância dada por este modelo à contribuição dos pais e encarregados de educação, os quais, para além da colaboração regular, são convidados com frequência a fazerem com os educadores

um balanço dos trabalhos, processos, registos de planeamento e avaliação das crianças, cumprindo o jardim-de-infância o seu papel mediador e promotor das expressões culturais da população da sua comunidade educativa (Niza, 2013).

No que se refere ao *Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*, este surgiu após a II Guerra Mundial, numa localidade próxima da cidade de *Reggio Emilia* no norte de Itália, caracterizando-se por um sistema para a educação de infância focalizada em todas as formas de expressão simbólica e pelo grande envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem (Lino, 2013).

Numa procura de novas (e de uma igualdade de) oportunidades, promotoras do sucesso escolar, este modelo curricular, posteriormente explorado e orientado por Loris Malaguzzi, nasceu pela iniciativa de um grupo pais e familiares e preconiza o sentimento e a vivência de comunidade educativa, no qual os educadores e as famílias constituem uma equipa de trabalho cooperativo. O processo de aprendizagem desenvolve-se de forma bilateral e recíproca entre crianças, educadores e famílias, coexistindo num contexto social repleto de significados culturais onde todos contribuem para o seu próprio desenvolvimento, numa participação diária nos acontecimentos culturais (Lino, 2013). Para isto, o modelo *Reggio Emilia* preconiza o trabalho de projeto na qual as crianças e educadores são investigadores, interagindo uns com os outros e estudando em profundidade conceitos, ideias e interesses que emergem no âmbito do grupo. Deste modo, as crianças constroem as suas próprias teorias, sustentando-se numa constante procura e investigação de sentidos e significados sobre o seu dia-da-dia, dentro e fora da escola (Rinaldi, 2006, cit. por Lino, 2013).

Em relação à organização do espaço, as escolas *Reggio Emilia* estruturam-se, à semelhança das cidades italianas, criando um ambiente agradável que reflete os valores, as atitudes, as ideias e o património cultural dos que nele trabalham. Valoriza-se assim

o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e

atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva (Malaguzzi, 1997, p. 40, cit Lino, 2013, p. 120)

Neste sentido, e sendo pensada para promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, a escola deste modelo organiza-se assim num espaço comum, a *piazza*, em torno da qual se dispõem três salas de atividades - e que é constituída por uma área do faz-de-conta, uma área de expressão dramática, caleidoscópios e materiais de construção, plantas e animais - e em sete áreas comuns como o *atelier* de artes visuais e gráficas, o arquivo de armazenamento do correio e da documentação dos trabalhos, a biblioteca, o refeitório, a cozinha e as casas de banho. Os materiais são organizados pelos adultos e escolhidos de acordo com o contexto cultural onde a escola se insere e com os interesses e necessidades de desenvolvimento das crianças.

O espaço exterior é também fundamental caracterizando-se como uma extensão do espaço interior e organizado de modo a permitir uma continuidade das atividades e trabalhos realizados no interior.

Para além da organização do espaço também a organização do tempo é valorizada neste modelo curricular, sendo a rotina organizada a partir das 9h00 da manhã e estruturada através de um equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno e grande grupo. Esta rotina inclui visitas de estudo ou passeios ao exterior de modo a promover uma observação e uma exploração de diversos tópicos dos projetos desenvolvidos.

Pela sua especificidade na organização curricular e do ambiente educativo, muitos autores consideram o modelo curricular *Reggio Emilia* único em todo o mundo (Lino, 2013).

Debruçando-nos sobre a metodologia de projeto, parece-nos pertinente referir as suas características essenciais uma vez que, como referido inicialmente, é uma metodologia transversal nos modelos curriculares supramencionados.

Segundo Vasconcelos et al (2011), o objetivo do trabalho por projetos prende-se com uma promoção de propostas de qualidade para a educação de infância, sendo

uma metodologia considerada por Katz (2004, cit. por Vasconcelos et al, 2011) eficaz na procura de respostas pedagogicamente adequadas à criança, considerada como *investigadora nata*.

A metodologia de projeto pode ser utilizada em qualquer nível educativo, considerando-se possível também a sua utilização na ação pedagógica com crianças dos 0 aos 3 anos de idade, devendo o educador ser capaz de compreender o contexto onde se insere cada criança e no qual se foi desenvolvendo, utilizando e organizando a sala de atividades como base onde decorrem múltiplas interações (David, 1998, cit. por Vasconcelos et al 2011).

Katz e Chard (1997, 2009, cit. por Vasconcelos et al, 2011) acreditam que, independentemente dos modelos curriculares adotados pelo jardim-de-infância e pela escola básica do 1º ciclo, uma metodologia comum de trabalho de projeto poderá promover e desenvolver os processos de aprendizagem e de co construção do conhecimento.

Importa, antes de prosseguir, clarificar o conceito de metodologia de projeto. De acordo com os mesmos autores, Katz e Chard (1997, cit. por Serra, 2004), esta metodologia assenta num estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças desenvolvem, o qual poderá ter uma duração de dias ou semanas, dependendo da sua natureza e características ou das idades das crianças. Ainda segundo Katz e Chard (1997, cit. por Serra, 2004) cada projeto envolve as crianças num processo de planeamento, ao contrário da brincadeira espontânea, em torno de diversas atividades que compreendem um determinado esforço durante os vários dias ou semanas. Vasconcelos et al (2011) definem esta metodologia como sendo uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou, segundo Leite, Malpique e Santos (1989, cit. por Vasconcelos et al, 2011), uma metodologia adotada em grupo que pressupõe uma elevada implicação de todos os intervenientes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados.

Apesar de suscitado pelas crianças, o educador tem um papel preponderante no trabalho por projetos, na medida em que deve promover uma interação significativa com diferentes pessoas e objetos, bem como com o ambiente que rodeia as crianças onde são trabalhados aspectos do contexto familiar das mesmas (Katz & Chard, 1997, cit. por Serra, 2004).

Segundo Vasconcelos et al (2011), o trabalho de projeto pode surgir dos mais variados elementos e intervenientes, passando por quatro fases: (1) definição do problema, (2) planificação e desenvolvimento do trabalho, (3) execução e (4) avaliação e divulgação.

A utilização desta metodologia permite promover a autonomia, a responsabilidade e a participação nos projetos e na sociedade como cidadãos ativos, sendo a criança encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. Assim, a criança

demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros. Trata-se de uma criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência (Vasconcelos et al, 2011, p. 18).

Capítulo 2. Caracterização Geral da Instituição de estágio

A EB1 e JI da Vilarinha situa-se na freguesia de Ramalde, na cidade e distrito do Porto, e integra o Agrupamento Vertical de Escolas Manoel de Oliveira. Este agrupamento engloba a educação pré-escolar e os 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, integrando-se no setor público de ensino e estando, como tal, aberto a toda a comunidade escolar e envolvente.

Ao Agrupamento, pertencem ainda a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Manoel de Oliveira, a escola - sede, e mais três EB1 e JIs. Cada uma das freguesias onde estas escolas se encontram apresenta um contexto residencial e social heterogéneo, o que se traduz na existência de grupos populacionais com níveis académicos e culturais muito diferenciados (Agrupamento de Escolas Manoel de Oliveira, 2012).

De acordo com os dados obtidos pela junta de freguesia de Aldoar, o nível socioeconómico dos agregados familiares é considerado médio-baixo, observando-se algumas dificuldades. Em contrapartida, a EB1/JI da Vilarinha, é frequentada por crianças oriundas predominantemente da classe média e média-alta, não se observando tantas dificuldades económicas (Agrupamento Vertical de Escolas Manoel de Oliveira, 2012).

Importa ainda referir que a freguesia de Ramalde comporta simultaneamente áreas residenciais de luxo como é o caso da Avenida da Boavista, da Zona Residencial da Boavista (Foco) e da Avenida Antunes Guimarães e zonas de bairros de habitações sociais como os de Pereiró, Campinas, Ramalde, Viso, Francos, Ramalde do Meio e Bairro de Santo Eugénio (Agrupamento Vertical de Escolas Manoel de Oliveira, 2012).

Sustentado nesta recolha e análise de informação foi elaborado um PEA, um PCA e um PCG.

No sentido de tornar possível uma adequação do currículo a este contexto específico analisou-se e caracterizou-se o mesmo, observando-se baixos rendimentos familiares e situações problemáticas de integração social, onde não há incentivo ao

estudo nem ambiente propício para o mesmo, tendo sido diagnosticados diversos problemas, tais como o insucesso escolar, o absentismo e a indisciplina. Das várias razões apontadas para o insucesso escolar, as principais, de acordo com a análise realizada pelo agrupamento, associam-se ao pouco envolvimento dos encarregados de educação no ambiente escolar e no processo educativo dos seus educandos, caracterizadas com baixas expectativas que acabam por se gerar nos alunos conduzindo ao desinteresse pela escola e ao absentismo (Agrupamento Vertical de Escolas Manoel de Oliveira, 2012).

O PEA foi assim concebido em torno destas dificuldades, denominando-se *Envolver*, tendo como principal objetivo “implicar, responsabilizar, ligar afetiva e profissionalmente, influenciar os que pretendemos ver envolvidos” (Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira, 2012, p. 4). Ou seja, pretende envolver os alunos, os docentes e não docentes, os pais e encarregados de educação, e ainda associações, desportivas, culturais, recreativas e de intervenção social, empresas e autarquias, trabalhando toda a comunidade educativa no sentido da construção de cidadãos ativos, autónomos e recetivos a uma aprendizagem ao longo da vida (Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira, 2012).

Por sua vez, o PCA Vertical de Escolas Manoel de Oliveira estabelece como prioridade intervir nas questões relativas à gestão curricular, tanto ao nível do seu modelo de funcionamento como ao nível da adequação de estratégias às necessidades dos alunos (Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira, 2012).

Perante os problemas referidos anteriormente, e seguindo o objetivo geral do PEA, o PCA pretende que todas as crianças/alunos obtenham uma escolaridade básica de qualidade, reforçando-se as inter-relações entre a Escola e os pais/encarregados de educação e a comunidade envolvente. Deste modo, foram estipulados três objetivos gerais, os quais procuram dar resposta às mudanças necessárias para atingir os objetivos propostos no PEA: prevenir o absentismo e o insucesso escolar, promover a qualidade do sucesso e, por fim, promover a ligação

positiva escola – família e uma cultura multi e interdisciplinar de resolução de problemas (Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira, 2012).

O PCA Vertical de Escolas Manoel de Oliveira estabelece como prioridade intervir nas questões relativas à gestão curricular, tanto ao nível do seu modelo de funcionamento como ao nível da adequação de estratégias às necessidades dos alunos (Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira, 2012).

Perante os problemas referidos anteriormente, e seguindo o objetivo geral do PEA, o PCA pretende que todos as crianças/alunos obtenham uma escolaridade básica de qualidade, reforçando-se as inter-relações entre a Escola e os pais/encarregados de educação e a comunidade envolvente. Deste modo, foram estipulados três objetivos gerais, os quais procuram dar resposta às mudanças necessárias para atingir os objetivos propostos no PEA: prevenir o absentismo e o insucesso escolar, promover a qualidade do sucesso e, por fim, promover a ligação positiva escola – família e uma cultura multi e interdisciplinar de resolução de problemas (Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira, 2012).

No mesmo sentido foi construído um PCG, considerando as características do grupo e as necessidades das crianças, enunciadas de seguida.

No que se refere à caracterização da instituição em si e do grupo, a EB1 e JI da Vilarinha, dispões de duas salas destinadas às atividades da educação pré-escolar, acolhendo crianças dos 3 aos 6 anos em dois grupos de 25 crianças, e oito salas destinadas ao 1º ciclo do ensino básico. É ainda constituída por um polivalente, uma cantina, uma biblioteca, uma sala de professores, dois espaços exteriores - um para o 1º ciclo e outro para o pré-escolar - uma arrecadação e cinco casas-de-banho.

A sala Pré - A é constituída por 25 crianças, 15 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, caracterizando-se como um grupo bastante heterogéneo, quer seja ao nível da idade, quer seja ao nível de desenvolvimento e interesses. É um grupo bastante conversador e motivado para as aprendizagens, sendo curiosas e interessadas. Demonstra vontade de comunicar e utilizar a linguagem oral para partilhar experiências pessoais, apesar de, inicialmente, o realizarem de modo um

pouco “desarticulado” e com excessivas repetições. Em relação à escrita, todas as crianças com cinco e seis anos são capazes de escrever o seu nome e identificar as suas letras, bem como a data por imitação. Por já terem desenvolvido essa capacidade, as crianças interessam-se bastante em jogos de palavras, estimulando as crianças mais novas a participarem. Nos outros domínios de expressão e comunicação, nomeadamente ao nível da expressão plástica, observou-se que as crianças com quatro e cinco anos revelam uma certa confiança e destreza apesar de alguma dificuldade no manuseamento de determinados instrumentos como a tesoura. Os mais novos expressam-se, essencialmente, através de desenhos abstratos (“riscos”) e mistura de diferentes cores. Importa também referir que o grupo apresentava, no início do estágio, dificuldades ao nível da motricidade fina.

De um modo geral, é um grupo muito sensível, gostando de manipular materiais e de realizar experiências no sentido de compreender a origem das coisas e o seu modo de funcionamento, revelando um bom relacionamento com os pares e com os adultos, e não demonstrando dificuldades de integração ou de adaptação.

O grupo de crianças da sala pré – A utiliza a sala de atividades, o polivalente e o espaço exterior diariamente. De um modo geral, os espaços educativos utilizados pelas crianças estão em bom estado de conservação, sendo limpos e arejados com regularidade, sendo funcionais com material e mobiliário apropriado para as crianças e seguindo as regras de segurança e higiene. Assim, os espaços educativos são facilitadores de uma utilização autónoma por parte das crianças, proporcionando-lhes um desenvolvimento seguro e harmonioso.

A sala de atividades em particular está organizada de modo a estimular o interesse e a curiosidade das crianças, tendo em consideração as suas necessidades ao nível físico, cognitivo, linguístico, social e emocional, estando estruturada por áreas de interesse, existindo cinco áreas distintas: a área das mesas de trabalho/acolhimento, a área das expressões, a área de jogos/tapete, a área do jogo simbólico (casinha) e a área da leitura, que ao contrário das restantes é pequena e pouco organizada. A sala de atividades é caracterizada ainda por espaços adaptáveis,

os quais favorecem a criatividade e a autonomia, revelando cuidados estéticos e pedagógicos não infantilizados na sua organização e decoração.

Para além da componente curricular, encontra-se também em funcionamento a componente de apoio à família (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), com serviço de almoços e de prolongamento de horário, no período da manhã das 8h às 9h e de tarde das 15h30m às 18h30m.

A equipa educativa que integra a instituição, é constituída por duas educadoras, duas auxiliares de educação, uma assistente operacional do JI e quatro assistentes operacionais da EB1, que apresentam horários rotativos e intercalados, tendo como funções prestar apoio ao desenvolvimento das atividades do quotidiano educativo, apoiar as crianças na hora do almoço, proceder à limpeza de alguns dos espaços da escola e realizar o prolongamento. Sendo fundamental a colaboração de todos os intervenientes, no sentido de assegurar às crianças a vivência de um processo educativo saudável e devidamente articulado e integrado, a equipa educativa caracteriza-se como uma equipa coesa, colaborativa e respeitadora das diferenças individuais.

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

As atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica supervisionada contribuíram, não só para o desenvolvimento e crescimento das crianças, como também para o próprio crescimento pessoal e profissional da mestranda, sustentando-se numa articulação entre a ação, a investigação e a formação.

A primeira semana de aulas na ESE-IPP constituiu-se como a base inicial do processo formativo, tendo sido a primeira interação com os instrumentos a utilizar ao longo da prática pedagógica, nomeadamente a grelha de planificação, o guião de pré-observação, a grelha da narrativa colaborativa, entre outros. As expectativas eram elevadas sendo, no entanto, acompanhadas por um certo receio de não corresponder ao desempenho desejado.

As aulas de Prática Pedagógica Supervisionada revelaram-se fundamentais, não só pela oportunidade de explorar questões práticas que poderiam ser desenvolvidas no terreno, mas sobretudo pela reflexão coletiva e pelo apoio e acompanhamento por parte das diferentes docentes da unidade curricular. No caso específico da mestranda, esta oportunidade ainda foi mais rica uma vez que uma das tipologias de aulas da prática pedagógica supervisionada foi lecionada pela supervisora, servindo as dúvidas das mestrandas, por vezes, de mote para as discussões e reflexões.

Nas várias sessões da unidade curricular foram exploradas diversas temáticas, fulcrais no processo de formação, tais como: a importância da reflexão; os instrumentos de apoio ao processo de investigação-ação e a sua importância; os modelos curriculares que sustentam a prática na educação pré-escolar; a intervenção precoce e a educação especial, entre outros. Esta unidade curricular permitiu ainda uma interação com diferentes modelos inovadores de educação no âmbito do seminário internacional “Projetos inovadores em Educação e Formação – Dinâmicas de participação, implicação e inovação educacional”, realizado na Universidade Católica do Porto. Deste modo, a mobilização constante de pressupostos teóricos e

legais, o recurso a exemplos concretos da prática, e a articulação entre a base teórica e a prática, constituíram-se como um suporte significativo do desenvolvimento da prática pedagógica.

A primeira semana no Jardim-de-Infância da Vilarinha permitiu recolher e analisar informações em relação às necessidades e interesses das crianças, que por sua vez estiveram na base das planificações realizadas, tendo sido fundamental essa primeira observação para refletir e adequar a intervenção futura, pois segundo Santos (cit. por Conselho Nacional de Educação, 2001) a creche, o jardim-de-infância e a escola não podem ser locais de depósito, mas, pelo contrário, um espaço onde os adultos saibam descobrir o que a criança sabe, antes de lhe pretenderem ensinar o que eles próprios já sabem.

Esta observação e recolha de informação auxiliaram a mestranda no sentido de concretizar as expectativas, dando “corpo” a uma realidade que, até ao momento, apenas havia sido idealizada, sendo, segundo Estrela (1994), uma etapa necessária para uma adequada intervenção pedagógica, surgindo como um instrumento fundamental que nos possibilita uma aprendizagem gradual e sólida.

Como referido no primeiro capítulo, é importante que o educador seja capaz de mobilizar conhecimentos de observação no sentido de observar com intencionalidade educativa, indo para além do simples olhar (Trindade, 2007). Deste modo, a observação realizada na primeira semana no contexto educativo constitui-se como o início de um processo de investigação-ação que contemplou as suas diferentes etapas, procurando-se observar, questionar, investigar, interpretar, refletir, e reconstruir a ação.

A observação e acompanhamento do grupo permitiram constatar que o grupo é autónomo nas rotinas de acolhimento, de higiene e de alimentação, e que se caracteriza também por uma grande entreatajuda entre as crianças mais velhas e as mais novas.

Deste modo, e para a realização da observação, foram construídos instrumentos que permitiram recolher informações relativas a diferentes dimensões que um

educador deve ter em consideração (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexo I: Guião de Observação).

A observação e colaboração ao longo da primeira semana de prática pedagógica supervisionada, tanto nas atividades orientadas pela orientadora cooperante como nas atividades de jogo espontâneo, foram uma oportunidade bastante enriquecedora para conhecer o grupo e as suas personalidades, observando-se o modo como cada criança interagiu e desenvolveu as suas “brincadeiras” e verificando-se de imediato quem tem uma personalidade mais “dominadora” e quem tem uma personalidade mais “passiva” e amigável.

Para além do grupo, outras dimensões foram observadas e caracterizadas, tais como a organização do espaço e do tempo, os recursos pedagógico-didáticos utilizados e as interações entre os diversos intervenientes educativos.

Tal como preconizado pelo modelo curricular *High-Scope*, o espaço na sala A do JI da Vilarinha encontra-se organizado por áreas de interesse, estando os recursos materiais disponíveis e ao alcance das crianças (cf. Anexo tipo B – Anexo XIII: imagens sala/instituição). A interação das crianças com o espaço e com os materiais foi, assim, facilitada por esta disposição. No entanto, após as primeiras semanas de estágio, verificou-se que a área da leitura e a área dos jogos encontravam-se um pouco desorganizadas, o que dificultava a mobilidade no seu interior. Neste sentido, e tendo sido fornecida às mestrandas liberdade para alterar o que fosse necessário, foi proposta uma modificação destas duas áreas, bem como da mesa onde se guarda o material de escrita e de desenho, sendo possível uma melhor organização e aproveitamento da sala, nomeadamente das paredes e dos placares que revelavam pouco do trabalho realizado com as crianças. A área das expressões revelava, de igual modo, alguma carência, tendo sido alterada a sua disposição, em particular do cavalete e do fantocheiro, os quais não permitiam uma interação espontânea por parte das crianças. Simultaneamente foram desenvolvidas diferentes atividades, que procuraram uma melhoria do espaço e dos recursos da sala, bem como uma

integração das crianças nas modificações a realizar, desenvolvendo-se um sentido de pertença a um determinado espaço e grupo.

Por outro lado, e acreditando que todos os fatores influenciam a aprendizagem das crianças e que o seu bem-estar físico e psicológico, as suas ansiedades, necessidades e dependências, também afetam o seu esforço quando estão no JI (Arends, 2007), dedicamos também atenção à sua rotina diária que “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre que o fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 8). Na sala de atividades em questão, o tempo é organizado em diferentes tipos de atividades – individual, em pequeno ou grande grupo -, alternando-se atividades mais enérgicas com atividades mais tranquilas, de acordo com as situações e de forma a possibilitar experiências diversificadas. A este nível, a educadora já desenvolvia uma rotina bastante enraizada na qual se verificou um tempo de intervalo elevado: as crianças terminavam as atividades da manhã às 10h30, lanchavam e dirigiam-se para o exterior, não regressando à sala até à hora do almoço (12h00).

Procurando um maior aproveitamento e enriquecimento desse espaço de tempo, as mestrandas propuseram à educadora a realização de atividades, orientadas ou espontâneas. A este respeito convém salientar que não se pretendeu limitar as atividades ao espaço da sala, tendo sido o espaço exterior (recreio) frequentemente utilizado para a exploração de conceitos, fenómenos, situações ou experiências pessoais e sociais.

Importa referir que, sendo a atitude do educador fulcral para o desenvolvimento das interações e da participação das crianças no planeamento, na organização do espaço e dos materiais e na avaliação das atividades, a educadora cooperante desempenhou também um papel fundamental no desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda. O trabalho no terreno nas primeiras semanas permitiu conhecer a educadora e o seu método de trabalho, essencial para a integração no grupo. Foi possível observar que a educadora adota um tom de voz forte e perceptível,

respeita, valoriza e incentiva as crianças, escutando-as e respondendo-lhes sempre que solicitada. O ambiente da sala A é assim, um ambiente democrático onde as crianças têm liberdade de expressão e onde se promove a sua autonomia e responsabilidade e a resolução de problemas, o que se estendeu à relação de supervisão pois a educadora revelou-se sempre disponível para colaborar e ajudar as mestrandas em qualquer situação.

Partindo dos dados de observação recolhidos e analisados e de um processo de reflexão para e sobre a ação, foram construídas planificações semanais em conjunto com a educadora cooperante e com o par pedagógico (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexo III: Planificações), sustentadas nos documentos legais, nas OCEPE (Vasconcelos, 1997b), nas metas de aprendizagem (Ministério de Educação, 2010) e nas brochuras do Ministério da Educação (2008), e tendo sempre como centro a criança e as suas aprendizagens. A este nível importa referir uma certa dificuldade em separar estratégias de objetivos, uma vez que as mestrandas consideram os dois conceitos indissociáveis sendo frequente a construção de objetivos como “promover o desenvolvimento da motricidade fina através da construção de (...)”. Após o alerta da supervisora e da Professora Deolinda Ribeiro, as mestrandas começaram a refletir mais sobre a construção dos objetivos, sendo notória a evolução das planificações (cf. Anexo Tipo A – Anexo III: Planificações). Por outro lado, foi visível a evolução também referente ao espaço destinado ao registo dos interesses e necessidades das crianças na estrutura de planificação, o qual era preenchido inicialmente no geral e não especificando-se as crianças em questão (cf. Anexo Tipo A – Anexo III: Planificações). Ainda referente às planificações, a mestranda considera que a planificação mais difícil de realizar foi, de facto, a primeira, não só pela falta de experiência mas também por ainda não ter muitos dados relativos às necessidades e interesses do grupo de crianças.

Com base na premissa enunciada anteriormente em relação à criança como o centro da sua própria aprendizagem, a prática pedagógica assentou numa lógica de construção do conhecimento e de desenvolvimento do processo de ensino e de

aprendizagem, segundo uma perspectiva de cariz construtivista que coloca a criança no centro do processo educativo e que responde aos interesses e às necessidades da mesma, integrando e articulando os domínios intelectual, social e emocional. Nessa perspectiva construtivista, a criança aprendeu a partir de experiências, interesses e conhecimentos prévios, em detrimento da repetição e da memorização, integrando, modificando e estabelecendo relações entre os esquemas de conhecimento que já possuía, sendo a partir deles capaz de elaborar uma representação com significado próprio (Coll et al., 2001).

Assim, procurou-se evitar uma “pedagogia de transmissão” atribuindo-se às crianças um papel ativo no seu processo de aprendizagem, aprendendo a partir da sua ação e da reflexão sobre a mesma (Formosinho, 2013).

Esta implicação no seu processo de aprendizagem permitiu o desenvolvimento de um grau elevado de entusiasmo e de motivação, estimulando o desenvolvimento da imaginação e ajudando-a ainda a criar uma imagem positiva de si própria. No seguimento destas ideias, a mestranda considera, que ao longo da prática pedagógica, as crianças foram atores da sua própria aprendizagem, participando, colaborando e expressando os seus interesses e desenvolvendo a sua iniciativa e autonomia.

Importa, antes de mais voltar aos modelos curriculares destacados na fundamentação teórica e que permitiram suportar a prática pedagógica no sentido desta aprendizagem ativa da criança, nos quais a educadora da sala em questão se sustenta: *High-Scope* e MEM.

Como abordagem construtivista, no modelo *High-Scope* os conteúdos são desenvolvidos sequencialmente, pelo educador ou a pedido das crianças, com recurso a estratégias diversificadas e estimulantes que impliquem direta e ativamente as mesmas (Hohmann & Weikart, 2009). Neste sentido, tentou-se garantir à criança um tempo de interação com experiências várias e ajudá-la a refletir sobre as mesmas, através de questões, reduzindo o papel diretivo da mestranda e propiciando uma maior ação, iniciativa e decisão por parte da criança, diferenciando,

de igual modo, o tipo de interação (criança-criança, criança-adulto, pequeno ou grande grupo e individual). Para isso, foi fulcral a organização atempada do tempo, do espaço, dos materiais e das experiências, bem como observar, apoiar e analisar a observação como sustentáculo de propostas educacionais futuras.

De acordo com o referido, na sala em epígrafe desenvolveram-se diversas atividades que procuraram ir ao encontro das características do grupo que, como já mencionado no capítulo anterior, é bastante conversador, demonstrando vontade de comunicar e utilizar a linguagem oral para partilhar experiências pessoais ou contar histórias. No entanto, o grupo revela alguma dificuldade ao nível da organização e coerência do discurso, resultando num discurso confuso e pouco perceptível, surgindo assim uma necessidade de intervir a este nível. Além destas características comuns à maior parte das crianças é importante referir que existe ainda uma criança a frequentar a terapia da fala, devido à dificuldade na pronúncia do [R], e outras duas que apresentam dificuldades generalizadas de dicção e articulação dos fonemas. Por outro lado, observou-se que, apesar do incentivo da educadora, existem algumas crianças que raramente falam por iniciativa própria e que não respondem quando solicitado.

De acordo com Piaget, no estágio pré-operatório, no qual se encontram as crianças do grupo, ocorrem geralmente grandes progressos, sendo o período em que as crianças se encontram mais abertas à aprendizagem da linguagem (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Neste sentido, tornou-se importante a atenção prestada às palavras de cada criança sendo que “uma das melhores maneiras de compreender e apoiar o interesse das crianças na linguagem consiste em escutar atentamente o que elas dizem quando brincam” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 545).

Como referido, o grupo constitui a base do processo educativo, o qual estabelece diversas interações sociais e relações entre adultos e crianças e entre crianças no contexto escolar. As características individuais das crianças, o número de crianças de casa sexo, a diversidade de idades e a dimensão do grupo são aspetos que

influenciam as diferentes etapas do processo educativo, bem como as relações destacadas anteriormente.

Deste modo, e articulando o interesse e as características das crianças com as necessidades evidenciadas, promoveram-se diversas atividades que tornaram possível o desenvolvimento da linguagem oral, utilizando-a como veículo para aceder ao conhecimento do mundo social e pessoal, desenvolvendo e alargando o léxico de cada criança através de um clima favorável à evolução da comunicação, uma vez que quanto mais rico for o meio verbal maior a probabilidade da linguagem se desenvolver com maior sucesso (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Neste sentido, procurou-se promover situações de diálogo e partilha de experiências, não só no acolhimento, mas em diferentes momentos da rotina diária em que as crianças partilharam, as experiências dos dias anteriores e experiências e descobertas pessoais. As aprendizagens das crianças foram, assim, baseadas nas suas experiências diretas uma vez que “falar com os outros proporciona o modelo e o contexto das experiências”, e que quando as crianças falam e ouvem vão descobrindo a linguagem e percebendo o significado das suas descobertas “encaixando as suas observações do mundo num quadro de compreensão pessoal” (Tough, 1977, cit. por Hohmann & Weikart, 2009). Segundo Vasconcelos (1997b), não se pode pretender que a comunicação seja desenvolvida apenas através do que a criança “traz” de casa e, nesse sentido, foi necessário possibilitar no contexto de educação pré-escolar situações que motivaram o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns e dos projetos em desenvolvimento. Importa ainda prestar atenção às crianças que revelam mais dificuldade em se exprimir ou que nada têm a dizer sobre um determinado assunto, como observado em contexto de prática pedagógica, não tendo sido, no entanto, a sua autoestima e confiança colocada em risco (Vasconcelos, 1997), pois a equipa educativa interveio ativamente no sentido de promover o gosto pela expressão e comunicação.

Deste modo, desenvolveram-se atividades que fomentaram o diálogo e o questionamento, transversalmente e em articulação com outras áreas de conteúdo,

estimulando-se o desenvolvimento da oralidade que, em idades pré-escolares, se reveste de elevada importância uma vez que a vontade de comunicar é essencial para que a criança partilhe as suas experiências, comunique os seus sentimentos e desejos, interaja com outras pessoas, pergunte coisas e pense sobre elas (Halliday, 1973, cit. por Hohmann & Weikart, 2009).

No que se refere ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, explorou-se o interesse por histórias revelado pelo grupo, dando-lhes a conhecer histórias no modo narrativo, lírico e dramático.

Para além disso, e verificando-se que as crianças revelavam pouca interação com outros tipos de texto, procurou-se alargar o seu conhecimento ao nível de textos não literários. Neste sentido, foi efetuada uma recolha de jornais que foram explorados, mostrando-se as imagens que as crianças interpretaram e lendo-se, posteriormente, o título das notícias e algumas notícias (integralmente) escolhidas pelas crianças, tal como sugerido ao longo das aulas práticas da prática pedagógica supervisionada. Desta exploração, as crianças foram capazes de serem elas próprias a retirar e construir o significado da pré-leitura e leitura do jornal, decorrendo uma proposta de construção de um jornal da sala, desenvolvida e aprofundada com as suas ideias, nomeadamente a de realização da ilustração da primeira página do jornal, observando-se um envolvimento imediato no projeto. A ilustração foi escolhida democraticamente através de uma votação do grupo (cf. Anexo tipo B – Anexo XIV: Fotos nº 60,61 e 62 - votação para a ilustração do jornal de parede).

Esta atividade constituiu uma oportunidade de enriquecimento social, permitindo o desenvolvimento de atitudes democráticas e de cooperação que, como sublinhadas nas OCEPE (Vasconcelos, 1997b), são um meio fundamental de formação pessoal e social assentes numa participação democrática na vida em comum.

Ao nível da escrita, e sendo o grupo bastante interessado na realização de registos, procurou-se em todas as atividades promover momentos de registo diversificando-se o tipo e o modo de realização.

Articulando o interesse das crianças pelo registo e por atividades lúdicas que envolvem as suas próprias características, desenvolveram-se diferentes atividades destacando-se o jogo dos nomes. De acordo com Vasconcelos (1997b), no processo emergente de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações do código escrito vão-se tornando gradualmente mais próximas do modelo, começando a criança a compreender as normas da codificação escrita. Deste modo, foi possível observar um crescente desejo em aprender a escrever determinadas palavras, principalmente o seu nome, o qual tem um sentido afetivo para as crianças, começando a realizar comparações entre letras que se repetem noutras palavras como o nome dos companheiros, o que as mestrandas ou a educadora escreveram, entre outros.

Por outro lado, fomentou-se também o desenho como forma de escrita, sendo que os dois meios (desenho e escrita) se complementam surgindo diversas vezes associados. O desenho de um objeto ou de uma parte de uma história pode “substituir uma palavra”, permitindo um conjunto de desenhos “*narrar* uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (Vasconcelos, 1997b, p. 69).

Salienta-se ainda outra atividade, que promoveu também o desenvolvimento da linguagem oral e a abordagem à escrita e que se revestiu de elevada importância para as mestrandas, permitindo aceder ao pensamento de cada criança através de um processo de *planear – fazer – rever* (Hohmann & Weikart, 2009.) Segundo Hohmann e Weikart (2009), a rotina diária inclui o processo *planear-fazer-rever* que possibilita à criança pôr em prática aquilo que deseja fazer e refletir sobre o que fizeram. Neste sentido, a atividade de reflexão semanal foi desenvolvida todas as sextas-feiras, permitindo desenvolver capacidades de reflexão, procurando-se compreender o que não correu tão bem e o que poderíamos ainda planear considerando sempre as vontades, as curiosidades e as opiniões das crianças. De acordo com Rowe (1986, cit. por Arends, 2007, p. 414) é precisamente quando refletimos e falamos sobre o que fizemos e observámos, e “discutimos sobre o que fazemos das nossas experiências, que as ideias se multiplicam, se refinam e acabam por produzir novas questões e futuras explorações”.

Por outro lado, e como referido anteriormente, esta atividade permitiu desenvolver o domínio da linguagem que se sustentou num diálogo em grande ou pequeno grupo, fundamental para as crianças “treinarem os seus processos de pensamento e melhorarem as suas competências de raciocínio” (Arends, 2007, p. 414). Através desta reflexão em conjunto foi possível observar as crianças e compreender as suas dificuldades, nomeadamente as dificuldades das crianças de três anos em utilizar a linguagem para expressar o seu pensamento, as dificuldades ao nível da concentração e da capacidade de argumentação, bem como dificuldades ao nível da compreensão de diferentes conceitos como, por exemplo, “mais” e “menos”.

Deste modo, a atividade semanal de reflexão foi fundamental para que as crianças revissem os conteúdos explorados anteriormente, para iniciar novas atividades e para que pudessem refletir sobre a sua aprendizagem e comportamento e partilhar as suas experiências, confrontando opiniões diferentes da sua e desenvolvendo competências sociais indispensáveis à vida em comum.

Como sabemos, o espaço é, segundo o currículo *High-Scope*, um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador grande investigação e investimento, no seu cuidado e equipamento (Hohmann & Weikart, 2009). Como referido no início deste capítulo, as mestrandas, em conjunto com a supervisora, observaram que o ambiente físico da sala A encontrava-se um pouco condensado e compactado, principalmente na área da leitura, não permitindo grande mobilidade e autonomia por parte das crianças, que raramente a utilizavam. Deste modo, no desenrolar da iniciativa do Ministério da Educação da “Leitura em vai e vem” e tendo em conta o gosto manifestado pelas crianças pela leitura e interação com os livros (cf. Anexo Tipo B – Anexo IX: questionário sobre os hábitos de leitura), foi decidido, com as mesmas, a transformação desta área criando um espaço mais amplo e confortável, propício à leitura autónoma pelas crianças. Para além das várias sugestões, as crianças decidiram ainda a deslocação do trono existente na sala, fruto da exploração dos castelos e da época medieval, para a área em questão. Todo este

projeto realizou-se conforme as necessidades e sugestões do grupo, permitindo-lhes co construir as suas aprendizagens.

Ainda dentro deste âmbito, e servindo como ponto de partida para este projeto, foi explorado o livro “A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas” de Luísa Ducla Soares, que retrata a construção de uma biblioteca e a importância dos livros. A exploração deste livro permitiu uma estimulação da imaginação e da criatividade das crianças que queriam, à semelhança da história, construir uma biblioteca. Por outro lado, a exploração deste livro foi também importante para a interação das crianças com a poesia, as quais identificaram de imediato que era um livro “com rimas”.

Após a reflexão sobre as alterações a efetuar na sala de atividades, passou-se à concretização das sugestões idealizadas. As crianças revelaram-se muito entusiasmadas e motivadas surgindo novas ideias à medida que iam trabalhando (cf. Anexo Tipo B – Anexo XIV: foto nº184-alteração da área de leitura).

Uma das sugestões assentou na construção de almofadas que tornassem a área de leitura mais confortável e apelativa. Neste sentido, foram disponibilizados às crianças diferentes tipos de material como tecidos, canetas de tecido, tintas, espuma de enchimento, almofadas velhas, entre outros, procurando-se sensibilizar o grupo para o sentido estético e para a reutilização de materiais, fomentando, nas crianças, o gosto pela preservação do ambiente e a noção de pertença.

Esta atividade revelou-se também muito enriquecedora para o desenvolvimento da motricidade fina, através de atividades como o recorte, a colagem, o desenho e a pintura, bem como para o desenvolvimento da capacidade de cooperação, de trabalho em equipa e partilha, colaborando “em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade e/ou na elaboração do produto final” (Metas de Aprendizagem de Formação Pessoal e Social, 2010, s/p).

Sendo uma das fragilidades do grupo, foi extremamente interessante observar a evolução ao nível da motricidade fina, nomeadamente na capacidade de manipulação e utilização de diferentes materiais, bem como a discussão e a resolução de problemas entre os colegas sobre quais os materiais mais ou menos

adequados. Permitiu, de igual modo, promover a autonomia das crianças, pois segundo Vasconcelos (1997b, p. 53), “adquirir maior independência significa na educação pré - escolar ir dominando determinados saber-fazer (vestir-se, despir-se, lavar-se...)”, mas também ser capaz de utilizar melhor os materiais e instrumentos à sua disposição.

Por outro lado, a promoção de atividades de expressão artística é fundamental uma vez que as artes plásticas assentam em atividades de fruição, experimentação e descoberta que “constituem pilares sobre os quais aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar”, sendo as capacidades desenvolvidas nestas atividades como a de comunicação, de expressão, de conhecimento emocional e relacional fortemente valorizadas atualmente em todas as profissões (Godinho & Brito, 2010, p. 9).

De um modo geral, as crianças revelaram-se bastante empenhadas e interessadas na atividade, promovendo-se um sentido de pertença e de orgulho pelo trabalho realizado. Foi, de igual modo, possível desenvolver-se a autonomia, revelando grande parte do grupo a capacidade de fazer escolhas e de tomar decisões, potenciando-se a independência das crianças e do grupo através de uma “apropriação do espaço e do tempo” no qual as crianças aprenderam a “escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões” (Vasconcelos, 1997b, p. 53).

Ainda no âmbito deste projeto, e sendo outra das sugestões das crianças, o grupo desenvolveu uma atividade de construção de fantoches da história referida que permitiu articular diferentes domínios da AEC. A sua construção foi fundamental para a promoção do desenvolvimento da motricidade fina, promovendo-se a interação com diversos materiais em atividades de costura, pintura e colagem de pequenos materiais.

Para além do desenvolvimento de capacidades e técnicas de expressão plástica, a construção dos fantoches fomentou também uma melhor compreensão da história em si, uma vez que a escolha dos materiais a utilizar na cabeça e na roupagem das

personagens foi efetuada pelas crianças, tendo as mesmas identificado as suas principais características como a cor do cabelo, os olhos, a roupa e os adereços.

Importa salientar que todas as atividades desenvolvidas foram pensadas de modo a utilizar materiais de desperdício e reutilizáveis, valorizando-se a construção dos recursos *pelos* crianças e não apenas *para* as crianças. Neste sentido, foram possibilitados ao grupo diferentes momentos de construção plástica, não só em torno da transformação da área da leitura mas também ao nível da exploração de outros projetos como o dos castelos, da Primavera e, mais especificamente das borboletas, interesse evidenciado desde o início pelo grupo, da exploração da história “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen e do ambiente marítimo em geral, bem como da exploração dos diferentes tipos de meio de transporte.

Ao nível destes projetos, importa salientar que, como referido no primeiro capítulo deste relatório, a metodologia de projeto integra os diferentes modelos curriculares caracterizados, tendo a ação da educadora e das mestrandas também se sustentado nesta metodologia. Sendo assim, os projetos levados a curso permitiram promover a autonomia, a responsabilidade e a participação nas atividades à semelhança da sua participação na sociedade como cidadãos ativos. Partindo deste pressuposto, a mestranda procurou intervir no sentido de possibilitar uma interação significativa das crianças com diferentes pessoas, objetos e com o ambiente que as rodeia, dando ênfase à participação ativa das mesmas nas suas aprendizagens, sendo explorados diversos conteúdos dos seus contextos familiares (Katz & Chard, 1997).

Sustentando a intervenção numa perspetiva de articulação curriculares e diferenciação pedagógica, várias foram as situações que promoveram o desenvolvimento de diferentes capacidades, nas diversas áreas e domínios de conteúdo. Deste modo, as crianças tiveram oportunidade de explorar diferentes conceitos ou fenómenos que, associados ao seu dia-a-dia, permitiram desenvolver capacidades lógico-matemáticas, expressivas, comunicativas, sociais, entre outras.

Por se acreditar que é através da exploração sensorial que todos nós, mas especialmente as crianças, nos apropriamos de conceitos e noções essenciais, e sendo este grupo em particular bastante sensível e interessado em explorar, promoveu-se ao longo de toda a prática pedagógica uma interação livre e intencional com os materiais e os espaços.

Com base neste pressuposto, promoveram-se diversas atividades no sentido de uma aprendizagem que permitiu à criança conhecer-se a si e ao mundo, tendo sido essencial a realização de atividades nas quais aprendeu “a partir da exploração do mundo que a rodeia” (Vasconcelos, 1997, p. 47-48).

Seguindo a linha de pensamento de que a criança apreende o mundo através dos sentidos e tendo em conta que a matemática é parte integrante desse mesmo mundo, o trabalho com as noções e conceitos matemáticos deverá, assim, começar por uma exploração sensorial. Deste modo, as crianças da sala A do JI em epígrafe, desenvolveram atividades sensoriais e exploratórias que promoveram a interação com noções e conceitos matemáticos, como o sentido de número (cardinalidade e ordinalidade), a contagem, a classificação, a comparação, a ordenação, os princípios de conservação, a sequencialidade temporal, entre outros, manipulando recursos propícios à sua compreensão como balanças, medidores de quantidade, tabelas e pictogramas. Para além destes, e sustentando-se no modelo curricular do MEM, o espaço apresenta diversos instrumentos de registo que promovem o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade das crianças mas que possibilitaram também a construção de noções matemáticas como o quadro de presenças, o quadro de alimentação, o quadro do tempo, entre outros.

Nesta perspetiva sensorial e exploratória de construção de conhecimento, salienta-se a realização de atividades que permitiram uma exploração e compreensão do mundo físico e tecnológico pela criança.

Sabendo que desde cedo as crianças interagem de variadas formas com diversos equipamentos que são o reflexo dos avanços da ciência e da tecnologia da sociedade atual, tornou-se fundamental valorizar e rentabilizar esta interação promovendo-se

no JI simultaneamente uma iniciação aos “procedimentos e formas de pensar próprias da construção do conhecimento científico” (Martins et al, 2009, p.7). Assente nesta premissa, as mestrandas procuraram fomentar a interação com objetos e com os outros, conduzindo as crianças a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que as rodeiam durante “as observações que realizam nas ações que desenvolvem acompanhada ou autonomamente” (Martins et al, 2009, p. 12).

Deste modo, e no sentido mais específico do desenvolvimento de atitudes científicas como a observação, o questionamento, a formulação de hipóteses e de conclusões, o par pedagógico recorreu a uma estratégia pouco utilizada na sala em questão: a atividade experimental. A procura de respostas e explicações para fenómenos do dia-a-dia que despertaram a curiosidade das crianças configurou-se, assim, um contexto rico para o desenvolvimento da capacidade de pensar crítica, criativa e cientificamente (Martins et al, 2009). Estas atividades superaram as expectativas da mestranda, uma vez que, como referem diversos autores, as crianças foram capazes de compreender conceitos científicos, estabelecendo relações entre aquilo que pensaram e que observaram, e de identificar qual o modo mais adequado para testar uma dada hipótese (Ruffman et al., 1993, cit. por Martins et al, 2009).

Importa ainda salientar o desenvolvimento de atividades integradas na ACM mas que permitiram o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, nomeadamente a responsabilização por outros seres vivos, como os bichos-da-seda levados para a sala pelas mestrandas, e no desenvolvimento de hábitos saudáveis.

Uma das necessidades evidenciadas pelo grupo assentou, também, no tipo de alimentação observada na hora do lanche. Ao longo do primeiro mês de prática pedagógica supervisionada observou-se que os lanches das crianças se constituíam, com frequência, em pão com chocolate, sumos e bolachas de chocolate. Sendo um aspeto importante para uma vida saudável, a alimentação é um direito da criança que, de acordo com o princípio IV da declaração dos direitos das crianças (UNICEF, 1989) tem o direito a crescer e a desenvolver-se em boa saúde, devendo ser-lhe proporcionados cuidados especiais, os quais incluem uma boa alimentação.

Deste modo, procurou-se desenvolver uma atividade que chamasse a atenção das crianças para a importância de uma alimentação saudável, articulada com o dia-a-dia das mesmas (cf. Anexo Tipo B – Anexo III: Planificação de 2 a 5 de Abril). Para além da atividade, foi construído um quadro de registo diário da alimentação, bem como dado um alerta junto das mães no festejo do “dia da Mãe” no JI. No entanto, o número de crianças que revelaram uma evolução no sentido de uma alimentação mais saudável foi menor do que o esperado. Na perspetiva da mestranda, ficou em falta um momento de reunião e reflexão com os encarregados de educação/família em torno desta questão, sendo esta apenas uma eventual proposta de transformação que se sustenta na premissa de que a família é o suporte de crescimento e desenvolvimento da criança e, como tal, é fundamental o estabelecimento de uma relação ativa entre JI e família/encarregados de educação. Neste sentido, a educadora e o par pedagógico desenvolveram uma relação cooperativa e respeitadora com a família, sendo a comunicação constante através de trocas informais e reuniões, tendo sido essencial para conhecer as suas expectativas educativas, os esclarecer sobre o processo educativo e para ouvir as suas sugestões (Vasconcelos, 1997b). Por outro lado, foram também construídos instrumentos que permitiram um conhecimento destas expectativas, a um nível mais específico como a importância e os hábitos de leitura, a árvore genealógica, entre outros (cf. Anexo Tipo B – Anexo IX: documentos de articulação com os encarregados de educação).

A colaboração dos pais e da família foi também valorizada, nomeadamente nos dias comemorativos (dia do pai, dia da mãe) e na semana da leitura (cf. Anexo Tipo B – Anexo XIV: fotos nº 223, 224, 225, 226, 234, 236), nos quais o contributo dos saberes e competências dos pais e de outros membros da comunidade se constituíram como um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem das crianças (Vasconcelos, 1997b).

Por outro lado, a comunicação foi também estabelecida através do registo de informações relevantes da instituição e do seu funcionamento num local de fácil acesso aos encarregados de educação, bem como dos trabalhos realizados pelas

crianças, possibilitando uma valorização pública dos mesmos e uma promoção do sentido de pertença e orgulho, tanto nas crianças como nas famílias, como preconizado nos modelos curriculares do MEM, *Reggio Emilia e High-Scope*.

Destaca-se ainda a importância da articulação da Educação Pré-Escolar, não só com a família, mas também com os restantes níveis educativos e escolas do agrupamento, bem como com todos os agentes do processo educativo da instituição. Neste sentido, evidenciam-se algumas atividades desenvolvidas ao longo do trabalho no terreno. A atividade de articulação com o 1º Ciclo (canção da Primavera) foi fundamental para que as crianças interagissem num ambiente diferente do seu onde foram capazes de comunicar e colaborar com colegas mais velhos. De igual modo, a atividade permitiu dar a conhecer à criança um pouco da dinâmica do dia-a-dia do 1º ciclo no sentido de facilitar a transição das crianças com seis anos para este nível educativo, e a consequente adaptação para o novo meio social, onde lhe são colocadas novas exigências (Vasconcelos, 1997b).

A deslocação do grupo à biblioteca da EB1 da Fonte da Moura para realização da hora do conto, a apresentação do teatro de fantoches à sala B do JI, a deslocação ao JI de António Aroso e a articulação entre as duas salas do JI da Vilarinha na preparação da festa final (menina do mar) foram também atividades bastante enriquecedoras. Apesar do nível educativo ser o mesmo, estas atividades permitiram uma “troca” de experiências entre os diferentes intervenientes e uma interação que resultou em atividades motivadoras e potenciadoras ao desenvolvimento de competências sociais e do conhecimento do mundo.

Esta relação que se estabelece com outros intervenientes no processo educativo da criança promove o desenvolvimento holístico da criança mas também facilita a compreensão e a avaliação de cada criança, que, de acordo com as OCEPE (Vasconcelos, 1997), faz parte da intervenção profissional de um educador, caracterizada pela intencionalidade do processo educativo, a qual pressupõe observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. No sentido desta articulação e comunicação, que sustentou a ação e a avaliação, os diálogos informais com a

educadora cooperante e com outros educadores e professores enriqueceram o trabalho da mestranda possibilitando um confronto e articulação de diversos pontos de vista, valores e crenças no sentido de uma co construção do saber profissional. A troca de informação em contexto formal e informal com os pais/encarregados de educação contribuíram para compreender um pouco mais o meio envolvente das crianças e compreender melhor o seu desenvolvimento. Simultaneamente, o par pedagógico manteve um diálogo e contacto constante com a educadora cooperante, tornando possível uma troca de informação acerca das observações, realizadas pela tríade, de forma a potenciar e apoiar o desenvolvimento de cada criança

Ao nível da avaliação das crianças realizada pelo par pedagógico, foram adaptadas as estruturas de duas grelhas de Portugal e Laevers (2010), uma de avaliação individualizada e outra de avaliação do grupo, as quais foram sendo aperfeiçoadas de acordo com as orientações da supervisora (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexos VI e VII). Estas grelhas permitiram avaliar, de um modo geral, o bem-estar e a implicação de cada criança do grupo ao longo de cada mês, bem como avaliar individualmente as atitudes – autoestima, auto-organização, iniciativa, curiosidade e desejo de saber, criatividade e ligação ao mundo – e as competências ao nível dos domínios essenciais para o seu desenvolvimento – motricidade fina e grossa; expressão artística; linguagem; pensamento lógico, concetual e matemático; compreensão do mundo físico e tecnológico e compreensão do mundo social. Destaca-se ainda a construção de uma outra grelha, também sustentada no trabalho de Portugal & Laevers (2010) com a qual pretendemos avaliar a implicação das crianças ao longo das atividades semanais (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexo VIII)

O registo nestes instrumentos de avaliação auxiliou a mestranda a refletir em torno das atividades realizadas, e os respetivos objetivos, bem como do desenvolvimento e evolução das crianças e, conseqüentemente, do desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

Como referido no primeiro capítulo deste relatório, ao longo de toda a ação é importante ir avaliando todo o processo, de modo a reajustar e melhorar a prática,

devendo ser considerados três momentos distintos nesse exercício: “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação” (Schön, 2000 cit. por Oliveira & Serrazina, 2002).

Com base neste pressuposto, e numa perspectiva de investigação-ação, a mestranda procurou implementar, ao longo de toda a prática pedagógica, estes diferentes tipos de reflexão, adotando uma postura indagadora, crítica e reflexiva. A reflexão anterior à ação foi a base do planeamento das atividades educativas que se sustentaram nas observações do grupo e das suas características. A avaliação ao longo da ação permitiu refletir sobre a adequabilidade das atividades desenvolvidas, aprofundando os conhecimentos, os interesses, a curiosidade e o desejo de aprender das crianças. Após a ação, a reflexão permitiu ainda reajustar o processo educativo de acordo com os aspetos positivos e menos positivos de cada atividade, de modo a permitir a evolução das crianças.

Esta reflexão possibilitou assim reorientar objetivos e estratégias em função da evolução e consecução das aprendizagens significativas a desenvolver com cada criança, tendo em conta os seus contextos e do grupo no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada. Desta forma, a mestranda adotou uma postura atenta, observando todos os aspetos do comportamento da criança: cognitivo, psicomotor, linguístico, emocional e inter-relacional, de modo a ser capaz de, de forma contínua e individualizada, valorizar cada um destes aspetos em cada uma das crianças.

De facto, através da reflexão foi possível analisar algumas contrariedades e obstáculos que se opuseram ao trabalho desenvolvido, tal como a duração de algumas atividades que se revelou, por vezes, excessiva sendo notório o cansaço e a desmotivação das crianças. O facto de o grupo ser bastante heterogéneo e constituído por bastantes crianças de três e quatro anos contribuiu para um desenvolvimento mais lento das atividades que conduziu a uma certa impaciência por parte das crianças mais velhas. Ao longo da prática pedagógica foi possível atuar no sentido de superar esta dificuldade, refletindo na ação, após a ação e para ação, planeando-se mais atividades em pequeno grupo onde cada criança desenvolveu as

diferentes atividades ao seu próprio ritmo. Por outro lado, o grupo apresenta uma criança que, apesar de ter já seis anos de idade, revelava uma ansiedade permanente que se traduz em choro, participando nas atividades apenas de manhã (com exceção da quarta-feira), e outra que falta com frequência ao JI. O desenvolvimento da autoestima da primeira criança e da integração da segunda constituíram-se como desafios, sempre presentes nos momentos de observação, planificação, intervenção e reflexão. Chegando o momento de uma reflexão final, a mestranda refere, com satisfação, que a criança de seis anos já não chora com tanta frequência e que a segunda criança referida já revela sinais de satisfação nas atividades desenvolvidas no JI, tendo sido possível desenvolver a confiança e a autoestima nestas crianças que são agora capazes de permanecer no JI com alegria e tranquilidade, revelando um bem-estar emocional propício à aprendizagem

Em suma, a reflexão e a avaliação anteriormente mencionada, como suporte do planeamento e da intervenção, assumem uma dimensão formativa, por se tratar, essencialmente, de um método contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados, como salientado pela supervisora, e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e de como as ultrapassar. Sustentada em pressupostos teóricos e em todas as etapas do processo educativo, foi assim desenvolvida uma prática reflexiva, observando-se, planeando-se, avaliando-se para refletir e voltar a planear, criando-se as bases de uma aprendizagem fundamentada, quer para a mestranda quer para as crianças

Paralelamente, no decorrer da prática, as reuniões com a orientadora cooperante e as reflexões presentes no diário de formação pessoal (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexo II: Diário de Formação Pessoal) permitiram a reflexão sobre a intervenção nas atividades realizadas. A construção das narrativas colaborativas revestiu-se, de igual modo, de elevada importância no sentido de um desenvolvimento da capacidade reflexiva e de mobilização de referentes teóricos e legais adequados à construção do saber profissional. A este nível, salienta-se uma certa desorientação na primeira

narrativa, elaborado no início da prática, caracterizada por uma análise sucinta e direta e um pouco vazia de capacidade crítica sustentada em pressupostos teóricos (cf. Anexo Tipo A e B – Anexo V: 1ª Narrativa Colaborativa). A orientação da supervisora e a reflexão com o par pedagógico em torno desta dificuldade permitiu uma evolução crescente, visível nas narrativas seguintes (cf. Anexo Tipo A e B – Anexo V: 3ª Narrativa Colaborativa).

Para esta evolução, as reuniões/conversas informais com a supervisora, após os momentos de supervisão foram essenciais, possibilitando também identificar e compreender as fragilidades e os pontos positivos no trabalho desenvolvido pela mestranda, facilitando a revisão da ação desenvolvida e o aperfeiçoamento em situações futuras, de modo a garantir a qualidade educativa nas atividades desenvolvidas com o grupo. Esta ação foi avaliada pela supervisora, em determinados momentos da prática pedagógica, de acordo com um guião de pré-observação (cf. Anexo tipo A e Tipo B – Anexo IV), de modo a clarificar as evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentaram a atividade pedagógica; a própria atividade pedagógica; a(s) área(s) e domínio(s) de conteúdo, bem como os objetivos a desenvolver; as estratégias e recursos pedagógicos usados; as dificuldades que se previam; as estratégias de combate a esses imprevistos; e os aspetos relevantes a observar.

Por sua vez, não se poderia deixar de salientar o trabalho colaborativo desenvolvido com o par pedagógico na elaboração dos instrumentos de observação, planificação e reflexão e dos recursos pedagógicos e no dia-a-dia do JI, que possibilitou o desenvolvimento de capacidades interpessoais como a cooperação, a entreaajuda, o respeito, entre outras, tendo a contribuição e a experiência pessoal de cada uma contribuído para um enriquecimento do nosso trabalho.

Importa ainda destacar as reuniões de avaliação com todos os intervenientes do processo educativo – par pedagógico, orientador cooperante e supervisora – no sentido de avaliar e ajudar a melhorar o processo de investigação-ação. Ao longo dos quatro meses de prática pedagógica supervisionada foram realizadas duas reuniões

de avaliação: uma no início de Abril com um cariz de avaliação intermédia e constituindo-se como um balanço do primeiro mês de prática pedagógica, e outra final a meados de Junho.

Reflexão final

Encetando mais um capítulo de aprendizagem e formação pessoal e profissional, torna-se essencial salientar a importância das vivências que decorreram da experiência pedagógica na educação pré-escolar.

Sendo a intenção formativa desta unidade curricular a promoção da construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar, pelo compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente, importa destacar alguns aspetos relevantes no crescimento profissional da mestranda, e considerados na respetiva ficha da unidade curricular (Ribeiro, 2012/2013).

Salienta-se em primeiro lugar o trabalho e a colaboração com o par pedagógico e com os restantes intervenientes no processo de formação profissional das mestradas, nomeadamente a supervisora da instituição, a educadora cooperante, a auxiliar de ação educativa da sala respetiva, as crianças, a mestranda e a educadora da sala B do JI, e os restantes membros da EB1/JI da Vilarinha, sem os quais este processo não seria possível. Esta interação e colaboração constituíram-se como uma oportunidade de enriquecimento pessoal e profissional possibilitando o desenvolvimento de interações pedagógicas positivas bem como a articulação com diferentes perspetivas, crenças e valores, fundamental para a co construção do saber profissional.

Segundo o Decreto-lei n.º 240/2001, um profissional de educação deve ser capaz de colaborar com todos os intervenientes no processo educativo e manifestar uma capacidade relacional favorecendo o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, crianças/alunos, encarregados de educação e pessoal não docente. Neste sentido, as relações estabelecidas não se limitaram apenas aos agentes supramencionados mas abrangeram toda a comunidade educativa, desenvolvendo-se a ação educativa da educadora e da mestranda em articulação com os pais/encarregados de educação. Esta interação sustentou-se na construção de condições propícias para que, a par com a família, a criança aprenda a aprender.

Nesta compreensão a observação e o planeamento, foram aspetos fulcrais para o desenvolvimento de uma prática de cariz construtivista onde se procurou conhecer as crianças, os seus interesses, necessidades e dificuldades, através de uma partilha e articulação de saberes, orientada com base numa reflexão e avaliação que, de acordo com Oliveira e Serrazina (2002), atribuem importância às finalidades e consequências da educação, quer numa perspetiva social quer numa perspetiva pessoal.

Deste modo, considerando a relevância de momentos reflexivos, foram realizadas diversas reflexões sobre a prática pedagógica, constituindo-se como uma etapa do processo educativo que melhorou e adequou a ação, mas também como uma oportunidade de desenvolvimento da capacidade reflexiva e de competências pessoais e profissionais da mestranda. Para isso, a orientação bastante constante e presente da supervisora de estágio foi fundamental para a identificação e compreensão de outras perspetivas de melhoria, sendo imprescindível para o crescimento pessoal e profissional da estagiária.

As reflexões semanais com a educadora cooperante foram também momentos que orientaram a prática, desenvolvendo-se um clima de entreajuda e confiança, fulcral para o estabelecimento de um ambiente de trabalho saudável que possibilitou a evolução da mestranda ao nível da construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos da prática docente.

Importa referir que a colaboração com os diferentes agentes do processo de formação da mestranda, no sentido de uma reflexão constante, permitiu uma melhoria significativa ao nível da capacidade reflexiva, na qual a mestranda revelou mais dificuldade ao longo, não só da prática pedagógica, mas de toda a sua formação inicial.

Por outro lado, as interações positivas entre adultos conduziram a um ambiente propício ao desenvolvimento holístico das crianças, no qual se valorizou as interações entre adulto-criança e entre criança-criança, considerando-se todos os contributos das crianças, mantendo a motivação e a satisfação das mesmas e evitando-se preconceitos. Deste modo, conseguiu-se construir um ambiente positivo, não só para

os adultos, como referido, mas também para as crianças no qual se promoveu um sentido de confiança, com base em experiências relevantes e oportunidades de diálogo, facilitando as aprendizagens com sucesso, a satisfação das necessidades e o respeito pelas suas características individuais.

Neste sentido, a ação pedagógica abarcou um conjunto diversificado de estratégias, quer de estimulação e registo de produções orais, artísticas e expressivas, através de atividades lúdicas orientadas ou espontâneas onde as crianças puderam explorar e idealizar a realização de novos projetos (Legrand cit. por Formosinho, 2013), as quais contemplaram as diferentes áreas de conteúdo, de uma forma transversal e integradora, preconizando-se o crescimento e o desenvolvimento integrado e articulado. A utilização de diferentes estratégias permitiu a implicação direta e ativa das crianças, conduzindo-as à construção do seu próprio conhecimento, assente na participação, na experimentação e na reflexão (Decreto-lei n.º 241/2001), constituindo a base para a aquisição de novos conhecimentos ao longo da educação básica e da vida.

Deste modo, e chegando ao final de um intensivo percurso, salienta-se a significativa evolução da mestranda nesta dimensão, sendo agora mais capaz de saber pensar e agir no contexto educativo da educação pré-escolar, através de estratégias pedagógicas diferenciadas que visam responder, de um modo inclusivo e equitativo, à diversidade das crianças.

O período de intervenção no contexto de educação pré-escolar possibilitou simultaneamente uma evolução ao nível da postura da mestranda que se foi tornando cada vez mais próxima da criança, tanto a um nível afetivo (revelando mais sensibilidade, mais transparência das suas emoções, mais carinho e afetividade) como a um nível educativo na medida em que procurou evitar uma postura diretiva e expositiva mas colaborativa e mediadora de conhecimento, tendo desenvolvido a sua autonomia e a capacidade de estimular a criança, incentivando-a na descoberta do saber.

As características do grupo foram também facilitadoras da aprendizagem, na medida em que o grupo da sala A da instituição em questão revelou-se bastante interessado e motivado para aprender e descobrir, o que facilitou o processo de ensino e de aprendizagem e a evolução dos projetos desenvolvidos, sentindo-se as crianças mais motivadas à medida que concretizavam as suas ideias e as viam valorizadas e enriquecidas.

Como foi enfatizado ao longo da formação da mestranda, é necessário ter consciência de que na educação não existem “receitas” nem “fórmulas” para lidar com o dia-a-dia e com os desafios do JI, devendo o educador procurar renovar e aprofundar os seus conhecimentos e competências profissionais pois as questões e as dúvidas serão tantas quantas as diferentes características dos grupos com os quais o educador trabalha ao longo da sua carreira.

Neste sentido, e para terminar, acredita-se que a formação de um docente nunca estará terminada, devendo o profissional de educação manter uma postura indagadora e crítica face às exigências da ação profissional, encarando a sua prática no sentido de uma aprendizagem ao longo da vida.

Após esta experiência, e terminando uma importante etapa de qualificação profissional, a mestranda considera que o trabalho desenvolvido nesta unidade curricular e as relações estabelecidas com profissionais competentes, aliciaram ainda mais a vontade de trabalhar neste contexto educativo, possibilitando um maior tempo de interação com a realidade, e mostrando que, numa sociedade onde o mercado de trabalho é irregular e onde os horários dos pais são instáveis, o papel do educador torna-se mais abrangente devendo incentivar o conhecimento e o desenvolvimento de valores, princípios e hábitos alimentares e de higiene, fomentando a autonomia e a sua inclusão na sociedade, garantindo o bem-estar das crianças e o desenvolvimento das componentes da sua identidade individual e cultural, assumindo a dimensão cívica e formativa das suas funções (Decreto-lei n.º240/2001).

Referências Bibliográficas

- Antunez, S. (1991). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Editorial Graú.
- Alarcão, I. (1996), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, Coleção Cidine, Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Apple, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2006). *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7ª edição). Lisboa: Mac Graw-Hill.
- Cardona, M. J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de-infância*. In revista cadernos de educação de infância (s.n.). N.º 23. Lisboa: Edições dos cadernos de educação de infância.
- Conselho Nacional de Educação (2011). Recomendação n.º 3/2011. *A Educação dos 0 aos 3 anos*.
- Carvalho, A.; Diogo, F. (2001). *Projecto educativo*. (4ª edição.). Porto: Edições Afrontamento.
- Coll, C.; Martin, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A. (2001). *Construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Diogo, F.; Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Coleção Cadernos Pedagógicos. (3ª edição). Porto: Edições ASA.
- Diogo, F (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Porto Editora
- Estrela, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Faustino, A.; Diogo, F. (2001). *Projecto Educativo*. Porto. Edições Afrontamento.

- Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância – dialogando com o passado e construindo o futuro*. Artmed.
- Formosinho, J (2013). *Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas*. In Oliveira – Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo um praxis de participação*. Porto: Porto Editora. (p.9 - 24).
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (2001). *A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e Como a Escola pode Ensiná-la*. Porto Alegre: Artmed.
- Godinho, J.C; Brito, M.J (2010). *As Artes no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Godson, I. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto Editora. Portugal.
- Gonçalves, J. (2010). *Prática de Ensino Supervisionado Em Educação Pré-Escolar*. Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação para a Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Bragança. Bragança.
- Hohmann, M.; Banet, B.; Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L.; Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.
- Kemmis, S.; McTaggart, R. (1988). *The Action Research Reader*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, C. (2000). *Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma. O que têm em comum? O que os distingue?*. DEB. Portugal.
- Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In Oliveira – Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo um praxis de participação*. Porto: Porto Editora. (p. 110 – 140).
- Marques, A. (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar - Circular n.º A/DGIDC/DSDC/2011*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Martins, I.; Veiga, M.L.; Teixeira, F.; Tenreiro – Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F.; Pereira, S.J. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação. Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica(2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Circular n.º 17*.
- Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica (2007). *Circular sobre a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, M. A. (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira – Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo um praxis de participação*. Porto: Porto Editora. (p. 142 – 160).
- Oliveira, I.; Serrazina, L (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de trabalho de Investigação, (Org), “Reflectir e investigar sobre a pratica profissional” (pp 29-42). Lisboa: APM.

- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In Oliveira-Formosinho, J. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo um praxis de participação*. Porto Editora, Porto. (p. 62 – 108).
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo um praxis de participação*. (4ª edição). Porto Editora, Porto.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto Editora.
- Piaget, J. (1981). *Psicologia e Pedagogia*. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pires, C. M. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. Porto: Profidições.
- Pourtois, J.P (1981). *Organisation interne et spécifique de la recherche-action en education*. Les sciences de l`education pour l`ère nouvelle. 2-3. (p.39-57).
- Portugal, G.; Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2011). *Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática de formação de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade*. In M. A. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo (p. 41-56).
- Ribeiro, D. (2012/2013). *Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada*. Instituto Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas em análise*”. Porto Editora.
- Roldão, M. C.; Marques, R. (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto Editora. Portugal.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação. Lisboa.

- Roldão, M. C. (2009) *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação de professores – Cadernos didácticos*. Série Supervisão Nº1. Aveiro: Universidade de Aveiro. (p. 19-27).
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “portfólios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Colecção Educação. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora. Portugal.
- Sim-Sim, I.; Nunes, C.; Silva, A.(2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sprinthall, N. A; Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw Hill.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (1990). *Modelos Pedagógicos em Educação Pré-Escolar. Que pensam os educadores?. Aprender*, nº 11 (p. 38-44).
- Vasconcelos, T. (1990). *Imaginar o currículo*. Cadernos de Educação de Infância, nº 13 (p. 18- 20).
- Vasconcelos, T. (1997a). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T (1997b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um Hamster ao processo de pesquisa: pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal*. In

Qualidade e Projecto na Educação Pré- Escolar. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.

- Vasconcelos, T. (coord); Rocha, C.; Lourenço, C.; Castro, J.; Meneu, J.; Sousa, O.; Hortas, M.J.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Mil-homens, P.; Fernandes, S.; Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção geral da educação.
- Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino: para uma prática teórica*. Coleção Horizontes da Didáctica. Edições Asa. Portugal.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M.A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Coleção Perspectivas Actuais. (5ª Edição). Lisboa/Porto: Edições ASA.

Webgrafia

- Agrupamento Vertical de Escolas Manoel de Oliveira. Disponível em: <http://avmanoeloliveira.pt/> [consultado a 20 de Fevereiro de 2013].
- Costa, R. (2010). *Projecto Curricular de Escola 2010-13*. Escola Secundária Serafim Leite. Comissão de Elaboração, Desenvolvimento e Acompanhamento do Projecto Educativo (e PCE). Disponível em: http://essl.pt/joomla/images/stories/escola/docs_estruturantes/pee/PEE_ESSL_15_setembro_25jan_CG30mar.pdf [consultado em 20 de Fevereiro de 2013].
- UNICEF (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf . [consultado em 18 de Abril de 2013].

Documentação Legal

- Decreto-Lei n.º 43/1989 de 3 de fevereiro – *A reforma educativa*. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1989/02/02900/04560461.pdf>. [consultado a 20 de Abril de 2013].

- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Diário da República I, Série A, Nº 15 - *Reorganização curricular do Ensino Básico*. Ministério de Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.PDF>. [consultado a 18 de Fevereiro de 2013].
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (2001). *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Disponível em: http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto_lei_241.2001.pdf [consultado a 18 de Fevereiro de 2013].
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf> [consultado a 20 de Abril de 2013].
- Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril – *Regime de Autonomia das Escolas*. Disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf> [consultado a 25 de Março de 2013].
- Despacho Conjunto nº 258/97 – *Normas de equipamento e material*. In Vasconcelos (1997). *Legislação*. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=17> [consultado em 27 de Maio de 2013].
- Despacho Conjunto nº 268/97 – *Normas de Instalações*. In Vasconcelos (1997). *Legislação*. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=17> [consultado em 27 de Maio de 2013].
- Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Desp_Norm_1_05.pdf.

- Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: www.dgidc.min-edu.pt [consultado em 17 de Fevereiro de 2013].
- Lei nº 46/86 de 14 de outubro Diário da República I, Série A - Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf> [consultado em 17 de Fevereiro de 2013].
- Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro (1997). Lei – Quadro Educação Pré – escolar. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF> [consultado a 19 de Fevereiro de 2013].
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1128/L492005.pdf> [Consultado a 20 de Abril de 2013].
- Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010). Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/> [consultado a 17 de Fevereiro de 2013].
- Ministério da Educação (2007). *Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, Contributos para a sua Operacionalização.*

