

Orientação

AGRADECIMENTOS

Após a conclusão de mais uma etapa importante da minha vida acadêmica, torna-se essencial destacar todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o meu crescimento tanto a nível profissional como pessoal, prestando-lhes os meus sinceros agradecimentos.

Neste sentido, começo por agradecer à minha família pelo eterno apoio em todas as decisões tomadas, mesmo as menos acertadas e pela paciência demonstrada nos momentos de grande ansiedade, ajudando-me a continuar o meu percurso.

Agradeço, também, a todos os meus colegas e amigos pela disponibilidade, pela cooperação e por todos os momentos de partilha de saberes, de dúvidas, de conhecimentos, de sorrisos, de alegria, de ansiedades, entre muitas outras emoções e sentimentos que me ajudaram, sem dúvida, a crescer a todos os níveis.

Torna-se essencial, ainda, agradecer a todos os docentes da Escola Superior de Educação, nomeadamente ao supervisor Mestre Carlos Jorge Correia, pelo apoio em diversos momentos, pela orientação, pela atenção, pela disponibilidade, pelo tempo dedicado, pelos ensinamentos, pela troca de conhecimentos e de experiências e pela promoção de novas experiências.

Agradeço, também, ao meu par pedagógico e amiga Ana Filipa, pela amizade que se foi tornando cada vez mais forte, pela caminhada conjunta, por todos os momentos que experienciamos juntas e por todas as aprendizagens construídas.

Um grande obrigado à educadora cooperante pelo acolhimento, pelo apoio incondicional e pelos vários momentos de partilha e de troca de saberes que me permitiram começar a pensar e a refletir em determinados assuntos.

Importa destacar, a forma como fui recebida pelas crianças, essencialmente o grupo da sala C. Por todos os motivos, agradeço ao grupo pela cooperação, pelas experiências proporcionadas, pela receção, pela abertura e pela disponibilidade em aprender e em ensinar novos conhecimentos que contribuirão, sem sombra de dúvida, para a minha formação.

Agradeço, ainda, a todos os intervenientes da instituição onde decorreu o estágio, nomeadamente às educadoras de infância, a todas as crianças e às auxiliares de ação educativa, pelo acolhimento, pela disponibilidade e pela alegria transmitida.

A todos, um muito obrigado!

RESUMO

O trabalho realizado no relatório de estágio tem como propósito a reflexão e análise crítica de todo o processo desenvolvido no contexto de educação pré-escolar, no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada,

Ao longo do presente relatório será mobilizado o quadro teórico e conceptual da formanda que sustentou e orientou as práticas desenvolvidas no decorrer do período de estágio, evocando autores conceituados como Piaget, Vygotsky, Oliveira-Formosinho, Zabalza, Roldão, entre muitos outros.

Deste modo, será mencionado o papel da criança bem como a natureza do seu processo de desenvolvimento e de construção, evidenciando o seu papel ativo, participativo e construtivo. Também, será referida a importância do papel do Educador de infância, bem como os princípios deontológicos que o orientam na sua construção profissional e pessoal.

Torna-se, também, fundamental referir os referenciais legais que norteiam a Educação Pré-Escolar referindo a sua importância no desenvolvimento das crianças, assim como os modelos curriculares e pedagógicos que orientam a práxis pedagógica, permitindo a construção de práticas fundamentadas e conscientes.

Para isso é, também, imprescindível adotar uma atitude indagadora de carácter investigativo, crítico e reflexivo, permitindo responder de forma adequada às necessidades individuais de cada criança, numa perspectiva diferenciada e individualizada, mas também global. Neste sentido, ao longo de todo o período de estágio, foi adotada, a metodologia de investigação-ação, denotando a importância dos momentos de observação, planificação, ação e reflexão. Só desta forma foi possível compreender a realidade, de modo a transformá-la com o intuito de melhorar a qualidade da Educação.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; construtivismo; princípios deontológicos; metodologia de investigação-ação.

ABSTRACT

The work realized in the report of internship has as intention the reflex and criticism of all the process developed in the context of pre-school education in the ambit of the Curricular Unity (UC) of Pedagogical Practice Super observed.

All along the present statement of internship will be mention the theoretic and conceptual background that sustained and supported the practice developed, evoking important names such as Piaget, Vygotsky, Oliveira-Formosinho, Zabalza, Roldão, and others.

Thus, the child performance as well as the nature of his development and construction process will be mentioned showing up his active, participative and constructive role. The importance of the pre-school teacher role will be referred as well as the deontological principles which guide him in his construction professional and personal.

It's also essencial to refer the legal referential which rule the Pre-School Education mentioning its importance in the children development as well as the pedagogical and curricular models which guide the pedagogical praxis allowing the construction of fundamental and wise practices.

For this, it's also essencial to adopt an inquiring attitude of investigative, critique and reflexive character allowing too answer in an adequate form to the individual necessities of each child in a different and individual perspective, but also global. In this way, all along the term of internship, the investigation-action methodology was adopted showing the importance of the observation, reflection and evaluation moments. Only in this way, it was possible to understand reality to transform it with the aim of improving the quality of Education.

Keywords: Pre-School Education; construction; deontological principles; investigation-action methodology.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL	3
1.1.Os protagonistas do processo educativo e o processo de aprendizagem	3
1.2.O educador de infância e a importância da metodologia investigação-ação na Educação	12
1.3.Os modelos/abordagens pedagógicas para a educação pré-escolar	19
CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	25
2.1.Caracterização do meio socioeconómico e cultural envolvente	25
2.2.Caracterização geral da instituição	27
2.2.1.Um pouco da história da instituição	27
2.2.2.Caracterização do centro educativo	27
2.2.3.Caracterização do grupo da sala C	30
2.3.Metodologias de investigação evidenciadas	32
CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIVOS	35
3.1.Atividade “À descoberta dos sons”	36
3.2.A importância das atividades/sessões de expressão motora	41
3.3.Atividade “Jornalistas por um dia!”	43
3.4.Outros exemplos de atividades que estimulem o desenvolvimento de atitudes democráticas	45
REFLEXÃO FINAL	51
REFERÊNCIAS	55
Bibliográficas	55
Sitográficas	59
Legais	60
Documentais	61
ANEXOS	63

LISTA DE ANEXOS

Anexos tipo A

- Anexo A.1 – Exemplo de uma planificação semanal
- Anexo A.2 – Exemplo de um guião de pré-observação
- Anexo A.3 – Grelha de avaliação reguladora
- Anexo A.4 – Grelha de avaliação final
- Anexo A.5 – Exemplo de uma narrativa colaborativa
- Anexo A.6 – Exemplo de uma narrativa individual

Anexos tipo B

- Anexo B.1 – Freguesias do Concelho do Porto
- Anexo B.2 – Património da freguesia de Campanhã
- Anexo B.3 – Associativismo na freguesia de Campanhã
- Anexo B.4 – Agrupamento de Escolas do Cerco (AEC)
- Anexo B.5 – Planta das instalações
- Anexo B.6 – Organograma do AEC
- Anexo B.7 – Pessoal docente, não docente e discente do estabelecimento de educação pré-escolar, JI Falcão
- Anexo B.8 – Organização da sala de atividades do grupo da sala C
- Anexo B.9 – Análise dos inquéritos realizados pela Educadora Cooperante às famílias das crianças
- Anexo B.10 – Registo fotográfico
 - Anexo B.10.1 – Atividade “À descoberta dos sons”
 - Anexo B.10.2 – Atividades/Sessões de expressão motora
 - Anexo B.10.3 – Atividade “Jornalistas por um dia!”
 - Anexo B.10.4 – Outras atividades
- Anexo B.11 – Planificações Semanais
- Anexo B.12 – Guiões de pré-observação
- Anexo B.13 – Narrativas Colaborativas

INTRODUÇÃO

O presente relatório realizado, no âmbito da UC de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-escolar inserida no 2.º Ciclo de Estudos, Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como objetivo descrever e refletir sobre as aprendizagens construídas durante o período de formação teórica, teórico-prática e em contexto.

O período de estágio decorreu na instituição EB1/JI Falcão, pertencente ao Agrupamento de Escolas do Cerco (AEC), estabelecimento protocolado com a Escola Superior de Educação (ESE) – Instituto Politécnico do Porto (IPP). A formanda e o seu par pedagógico construíram o seu processo de desenvolvimento em contexto na valência de jardim-de-infância (JI) nível de pré-escolar, nomeadamente com o grupo da sala C. Importa referir que todo o processo foi supervisionado pelo docente Carlos Jorge Correia em parceria com a educadora cooperante Clara Santos responsável pela sala. A presença da formanda e do seu par pedagógico nesta instituição decorreu durante 210 horas, distribuídas por quatro meses (de fevereiro a junho), três dias por semana (quarta, quinta e sexta-feira).

O presente relatório reúne todo o trabalho realizado ao longo desta etapa, organizando-se em quatro capítulos, que se complementam e se articulam uns com os outros. O primeiro capítulo trata o enquadramento teórico-legal, o qual visa explicitar os vários referenciais teóricos e legais analisados ao longo desta UC, assim como em anos anteriores e noutras UC's, que orientaram, sustentaram e fundamentaram as opções pedagógicas, a conceção, o desenvolvimento e avaliação das práticas desenvolvidas pela formanda. Por sua vez, o segundo capítulo visa caracterizar o contexto de estágio, sendo fundamental fazer uma análise do contexto socioeconómico e cultural da população envolvente para melhor conhecer a instituição e o seu papel. Nesta caracterização geral da instituição são referidos aspetos como a sua localização e os princípios que norteiam a ação educativa, fazendo referência ao Projeto Educativo (PE) do agrupamento. De seguida, ainda no segundo capítulo, é elaborada uma caracterização mais específica, descrevendo o ambiente educativo, essencialmente a caracterização física da instituição, da gestão e a sua interação, do grupo em questão, bem como do projeto curricular de sala. Para finalizar este capítulo é mobilizado o quadro teórico e metodológico que refere as estratégias de investigação utilizadas em contexto da ação. No terceiro capítulo encontra-se uma descrição e uma análise reflexiva de algumas situações da prática pedagógica

supervisionada, onde foi mais evidente a construção de aprendizagens pelas crianças e a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais por parte da formanda. Por fim, para finalizar o relatório é elaborada uma reflexão crítica sobre todo o processo, evidenciando o contributo do estágio para a formação profissional e pessoal, assim como as potencialidades e constrangimentos encontrados ao longo deste período.

No final, é ainda apresentada uma lista de referências bibliográficas e de documentos legais, alguns facultados pelos docentes outros de pesquisa autónoma, que foram utilizadas ao longo do de todo o processo, sendo instrumentos essenciais para fundamentar o que é dito. Importa referir, também a existência de anexos, imprescindíveis para clarificar algumas informações e/ou situações patentes no relatório.

Por último, é importante mencionar, que se pretende que ao longo desta etapa, a formanda seja capaz de mobilizar os conhecimentos profissionais (científicos, pedagógicos, teóricos, metodológicos, entre outros) com o intuito de saber, progressivamente, como observar, investigar, prever, pensar, agir, problematizar, refletir e avaliar determinados contextos/situações, tendo em conta a heterogeneidade e diversidade que pode apresentar um grupo. Também, a mobilização de determinados conceitos como a inclusão, a igualdade, a democracia, a equidade, a cooperação, o trabalho de equipa e a partilha serão fundamentais para o desenvolvimento de respostas adequadas aos contextos, que visam a melhoria da qualidade da educação.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Toda a prática desenvolvida por um profissional de educação (e não só) deve ser sustentada em conhecimentos teóricos que vão ser, sem dúvida, um alicerce determinante para a tomada de determinadas decisões nas ações realizadas. Tal como reforça Oliveira-Formosinho (2007) é essencial que “a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas” (p.63), ou seja, que haja uma articulação entre a teoria e a prática, possibilitando uma estruturação mais sólida e mais rigorosa a nível científico e metodológico das práticas desenvolvidas.

Importa referir que a conceção de educação da formanda foi-se desenvolvendo ao longo dos anos, com base na experiência que se foi adquirindo na formação (teórica e prática/em contexto). Deste modo, é com base nos fundamentos teóricos, mencionados por referências de qualidade e de excelência, apresentados ao longo do presente capítulo, que a formanda foi construindo os ideais, os princípios e valores que acredita e defende para o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade em Educação de Infância.

1.1.Os protagonistas do processo educativo e o processo de aprendizagem

Ao longo do tempo, o conceito de educação foi sofrendo várias alterações, originando diferentes conceções de educação, de JI e de escola, modificando, também, a importância do papel dos vários intervenientes neste processo complexo (Zabalza, 1998).

É neste sentido, que importa contextualizar a educação pré-escolar, evidenciando a sua evolução ao longo dos anos.

Desde os tempos mais remotos que filósofos e pedagogos (como Platão e Comênio) se preocupavam em investigar e estudar a importância da educação das crianças até aos seis anos de idade (Gomes, 1986). Por este motivo, sempre existiram instituições que se proponham a dar apoio a famílias pobres ou doentes, adotando um cariz predominantemente assistencial (Cardona, 1997).

Contudo, foi apenas na segunda metade do século XVIII, mas sobretudo no século XIX, como consequência da Revolução Industrial, que a educação pré-escolar se assumiu. Até à Revolução Industrial, praticamente em todos os países, a maior parte da população destinava-se à cultura da terra, apresentando uma elevada taxa de analfabetismo. Só após a Revolução Industrial é que as taxas de analfabetismo foram diminuindo, implicando uma maior procura na educação (Abrantes, 2000).

Tendo em conta estes fatores, começaram por se construir instituições que acolhessem crianças em idade pré-escolar por necessidades meramente sociais e de assistência (tomemos como exemplo a *Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa* em 1864). Nestas instituições os pais, essencialmente as famílias mais pobres, podiam deixar as suas crianças, sem as cederem ao abandono, para irem trabalhar, tal como consta no decreto-lei de três de novembro de 1852. No entanto, ao longo do tempo, sentiu-se a necessidade de se criar mais instituições para as crianças, sendo que a conceção do espírito assistencial foi sendo substituída por um cariz educativo (Cardona, 1997).

Deste modo, a preocupação pela idade infantil acentuava-se cada vez mais, sendo evidente em diversos países da Europa, nomeadamente em Inglaterra (com a construção das *Infant Schools*), em França (com a construção das *Salle d'asile*) e na Alemanha (com a construção das *Kindergarten*¹).

Em Portugal, a influência dos princípios defendidos na Alemanha por Froebel foi muito grande, mas tardia. Com o intuito de conhecer para melhor compreender, foram enviados professores para as instituições fora do país, no sentido de conhecerem mais pormenorizadamente a educação pré-escolar. Desta forma, estariam aptos para desenvolverem cursos de formação para “jardineiras da infância” para se melhor responder às crianças (Gomes, 1986). Aliado a este facto, foram elaboradas leis pelo Governo, no sentido de dar a conhecer esta nova ideologia de Educação de Infância, defendendo que esta era uma etapa essencial, uma vez que a instrução do povo deve assentar em bases sólidas para produzir benefícios no futuro. Trata-se, então, de uma conveniência investir nestas instituições, bem como em habilitar “senhoras” que possam dirigir estas instituições. Tal como reforça Gomes (1986), defendia-se que “o crescimento económico e o aumento da produtividade é que abrem escolas e prolongam a escolaridade (...) sem esquecer (...) que é a escola que permite o crescimento económico” (p.129), pois este não é possível sem conhecimentos que só a escola proporciona.

O facto de a regulamentação de 27 de junho de 1896 (decreto-lei n.º 141/1896), defender a necessidade de criação de mais escolas infantis, referindo os objetivos, normas e condições de funcionamento das mesmas, permite verificar o enfoque dado na função

¹ Denominaram-se de Jardins-de-Infância por Froebel, uma vez que “como as plantas são tratadas num jardim com a protecção de Deus, em harmonia com a natureza e sob o cuidado de jardineiros experientes, também as crianças, como plantas delicadas e embriões do homem de amanhã, devem ser tratadas de harmonia com Deus, com a natureza e com elas mesmas.” (Gomes, 1986, p.17)

educativa das crianças. É neste sentido, que se nota que há uma grande valorização da escola infantil (Cardona, 1997).

Assim, pode-se concluir que, segundo Abrantes (2000), foi a entrada da mulher no trabalho e a industrialização que impulsionaram o reconhecimento da importância da educação pré-escolar.

Tal como era de esperar, os propósitos a que se propunham estas instituições nem sempre foram os mesmos, tal como foi mencionado anteriormente, uma vez que são muitos os fatores que interagem e que influenciam, direta e indiretamente, a construção e evolução do conceito de educação, bem como os princípios que lhe estão inerentes (Roldão, 1999a). Na verdade, algumas das condicionantes mais evidentes são, de certa forma, as concepções defendidas por uma determinada sociedade e as necessidades políticas, sociais e económicas que a caracterizam, influenciando a forma como as pessoas entendem e valorizam a educação.

Neste sentido, num passado, não muito longínquo, a educação, em congruência com os ideais políticos que eram defendidos na altura, não englobava conceitos como a negociação, a democracia, o diálogo, a partilha, mas sim a transmissão e a predefinição, na medida em que todos os conteúdos a abordar estariam pré-determinados, assim como o público a quem se dirigia (Zabalza, 1998).

Contudo, a concepção de educação defendida pela formanda não vai de todo ao encontro da referida anteriormente, pois acredita que a educação deve ser um direito ao alcance de todas as crianças, valorizando-as como indivíduos com competências e características que necessitam de ser estimuladas e desenvolvidas desde cedo (Carvalho & Diogo, 1999).

O facto de se reconhecer que as crianças são indivíduos únicos e singulares, pois cada uma “encara o seu próprio «mundo» de uma maneira pessoal”, através de representações próprias (Valadares & Graça, 1998, p.10) e portadores de necessidades e competências que necessitam de ser estimuladas e exploradas, foi um grande marco na educação. Na verdade, foi através da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro) que a educação pré-escolar se afirmou, sendo definida como a primeira etapa de educação que se desenvolve ao longo da vida. Neste documento são também referidos os objetivos gerais da educação pré-escolar que consistem, maioritariamente, no desenvolvimento pessoal (integral) e social (integrado) da criança. Os princípios delineados têm como base os que constam na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), na qual se consagrou o direito à educação pela garantia de uma

permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento global da criança, com vista a favorecer a equidade e promover a inclusão de todas as crianças (decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Segundo Monteiro (1998), “o direito à educação é, talvez, o mais complexo dos direitos do Homem, pela singular pluralidade e ressonância individual e social no seu conteúdo” (p.51). Neste sentido, há que ter em conta não só a criança como um ser com características únicas e singulares, mas também, é necessário conhecer o global com o intuito de melhor compreender cada criança, uma vez que estas diferenças são “atributos da universalidade humana” (Monteiro, 1998, p.55). É deste modo, que o mesmo autor afirma que o direito à educação é um direito múltiplo, na medida em que envolve vários domínios que um Educador deve ter em atenção (direito ao reconhecimento dos direitos das suas crianças, o direito ao conhecimento, ao desenvolvimento da personalidade de cada criança, o direito à diferença (pessoal e cultural), o que nos conduz ao direito à democracia, à tolerância e à paz).

Esta aceitação da diversidade e pluralismo exige o desenvolvimento de “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada criança no quadro sócio-cultural” (decreto-lei nº240/2001 de 30 de agosto, anexo, III, ponto 2, alínea g, p.5571). Deste modo, é essencial “que [se] valorize o sentido social das aprendizagens” (Cadima, 1997, p.14), assumindo a “heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.33). É desta forma, que o conceito de diferenciação pedagógica se faz emergir, englobando, então, um planeamento e uma organização das atividades e das interações, com vista a que cada criança tenha contacto com situações enriquecedoras (importância de um ensino individualizado), levando-a a entregar-se à descoberta e a envolver-se na construção de aprendizagens ativas (Cadima, 1997).

Seguindo o ponto de vista referido, as crianças são encaradas, assim, como seres com “vozes próprias”, tendo um papel determinante nas decisões a tomar (Cruz, 2008, p.78). Deste modo, a criança apresenta-se como um ser com capacidade de pensamento e ação reflexiva, sendo fundamental encará-la como participante e colaboradora nos vários processos sociais, educativos, culturais e familiares, desenvolvendo uma participação ativa na sociedade. Tal como reforça Roldão (1999a), a conceção de criança evolui de sujeito passivo de transmissão de conhecimentos para agente ativo na construção do seu processo de aprendizagem.

Deste modo, é fundamental ter em conta que a criança ao “entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas”² (Zabalza, 2001, p.22), isto é, possui conhecimentos prévios de diversos tipos e com diferentes graus de evolução, permitindo vê-la, não com uma folha de papel em branco, mas sim como um ser que estrutura as suas aprendizagens, construindo o seu percurso a partir das mesmas (Rogers, 1985).

Tal como defende a circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 é “fundamental envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, inerente ao desenvolvimento da atividade educativa”, que lhe permita, enquanto protagonista de todo o processo, explorar os seus conhecimentos e capacidades, tomando consciência dos seus progressos e dificuldades. Neste sentido, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007) e indo ao encontro do que a formanda defende, a criança é vista como um elemento estruturador, ou seja, como a principal responsável da sua própria aprendizagem, cujo processo deve ser ativo, pessoal e idiossincrático. É a criança que de uma forma ativa e experiencial constrói o seu próprio conhecimento, indo ao encontro dos princípios defendidos pela pedagogia construtivista (defendida por Piaget e Vygotsky). Neste sentido é fundamental valorizar o que é vivido, explorado, interpretado pela criança assim como o sentido que elas atribuem ao mundo em que vivem, dando atenção à criança, tendo em conta as suas necessidades e características individuais, isto é, a sua personalidade (Portugal & Laevers, 2010). A valorização de atividades de cariz exploratório, partindo de contextos próximos (concretos) das crianças para contextos mais alargados (abstratos) permite que a criança esteja aberta ao mundo externo e interno, contribuindo para o desenvolvimento do sentido de pertença e de ligação, no sentido de se sentir integrado na sociedade em que vive. É neste sentido que se pode afirmar que todo o ser humano é naturalmente um ser social, estabelecendo relações com o outro que são de extrema importância para a aquisição de conhecimentos e, conseqüentemente para uma melhor adaptação à realidade em que vive (Coll *et al*, 1999).

Um aspeto que a formanda, também, considera fundamental prende-se com o valor e a potencialidade da aprendizagem cooperativa na Educação, uma vez que, em grupo, as crianças partilham ideias, opiniões, conhecimentos, desenvolvendo a comunicação e melhorando as relações sociais (Couvaneiro, 2004). De facto, a identidade pessoal da criança “progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (Hohmann & Weikart, 2011, p.64).

² Tradução própria.

Só, reconhecendo estes aspetos como fundamentais na Educação é que o Educador está, de facto, a contribuir para a formação/construção de cidadãos ativos, conscientes e interessados em descobrir mais, em saber mais (Zabalza, 1998).

Assim, seguindo esta ordem de ideias e indo ao encontro do que é defendido pela formanda, atualmente, o JI e a escola devem fazer convergir o papel social e o papel individual, uma vez que deve ter como principal finalidade o desenvolvimento da criança a vários níveis (confiança, autonomia, iniciativa, responsabilidade, descoberta, conhecimento, entre muitos outros) (Zabalza, 1998). Neste sentido, estas instituições devem ser encaradas como um “espaço de experimentação da realidade” (Carvalho & Diogo, 1999, p.71), oferecendo um leque alargado de experiências (relacionais, sensoriais, intelectuais, motoras, emocionais, linguísticas, entre muitas outras), valorizando o ser humano no seu todo. Tal com reforça o decreto-lei n.º 75/2008 de 22 e abril, a estes estabelecimentos está confiada uma missão “que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (p.2341).

A criança ao ser parte integrante de um contexto, de uma cultura, de um país e de uma família, constrói o seu conhecimento com base na rede de interações que estabelece com os diferentes contextos com os quais está em constante interação (Lino, 2007). É neste sentido, que se torna fundamental conhecer a Teoria Ecológica/Sistémica/Bioecológica de Bronfenbrenner, uma vez que descreve a variedade de processos interativos que influenciam o desenvolvimento da criança, de uma forma ou de outra. Segundo Bronfenbrenner, “o desenvolvimento ocorre por meio de processos de interação regular ativa e bilateral entre a criança em desenvolvimento e os processos ambientais diários e imediatos” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.36). Para entender todos estes processos é necessário investigar para melhor conhecer os vários contextos interativos, nomeadamente a casa, a sala de atividades, o JI/escola, a comunidade, as instituições culturais, sociais e históricas de influenciam direta ou indiretamente o desempenho das crianças. Bronfenbrenner optou por organizar cinco sistemas integrados (figura um), desde o mais íntimo até ao mais amplo (*microssistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema*) (Papalia *et al*, 2009).

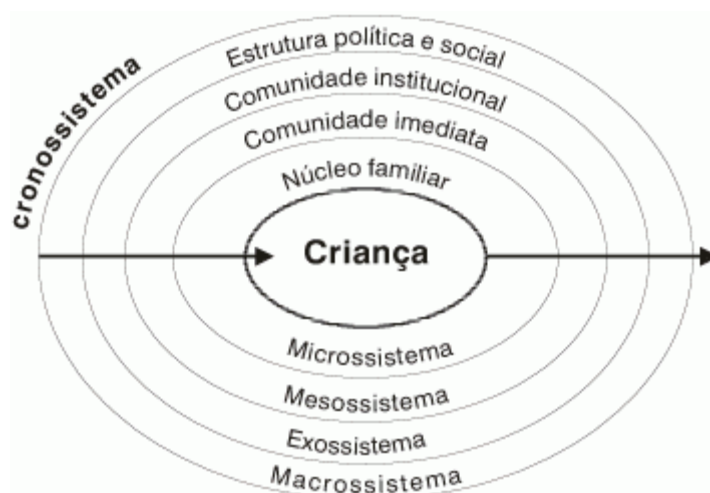


Figura 1 – Teoria Ecológica de Bronfenbrenner

Todos estes aspetos vão influenciar o modo como se deve agir e intervir, sendo, tal como defende a formanda, o seu conhecimento imprescindível para a descoberta das estratégias mais adequadas a adotar num determinado contexto (UNESCO, 1994). Deste modo, a formanda defende que deve ver-se o indivíduo não como uma entidade separada do meio, mas sim como parte integrante e dependente do mesmo.

De acordo com o ponto de vista referido, em todo o processo educativo o educador de infância é o orientador do desenvolvimento pessoal e social da criança, tendo em conta o próprio sujeito, os outros e o mundo, criando zonas de desenvolvimento próximo (ZDP) à medida que se desenvolve e aprende (Spodek, 2010). Desta forma, o educador de infância deixa de adotar uma figura meramente transmissiva e passa a ser considerado um mediador da aprendizagem, pois auxilia as crianças a aprender e a construir o seu próprio conhecimento.

Durante todo este processo, Portugal & Laevers (2010) consideram fundamental que se estabeleça uma forte empatia e interação, tendo como base o diálogo e a comunicação, construindo uma relação mais intensa e mais autêntica com as crianças. Tal como afirma Freire mencionado por Vicente (1995), o processo educativo deve ser problematizador, questionador e dialogante, na medida em que é através do diálogo e da problematização da ação que há construção e desenvolvimento de verdadeiros conhecimentos. É com base no diálogo estabelecido que as crianças conhecem a forma de pensar do educador de infância, sendo o contrário (educador de infância conhecer a forma de pensar das crianças) também válido e fundamental, permitindo a descoberta das potencialidades e dos limites de cada uma, adquirindo confiança e segurança nas explorações e relações pessoais (Portugal & Laevers, 2010). Neste sentido, torna-se necessário criar condições de interação pessoal com as crianças, ajudando-as de forma

autêntica, preparando um ambiente psicologicamente favorável para a promoção de aprendizagens significativas. Ao longo de todo este processo, o educador de infância deve, também, promover a autonomia e a livre iniciativa das crianças, partindo do princípio, de que as crianças têm as suas próprias opiniões e que devem ter uma voz ativa na construção das suas aprendizagens, tal como foi referido anteriormente. Deste modo, o educador de infância deve ser flexível, reflexivo, encorajador, cooperador, desenvolvendo projetos e atividades que permitam a estimulação e orientação das crianças em todo este processo, oferecendo o máximo de escolhas para a mesma (Portugal & Laevers, 2010).

Tendo como base o referido, a avaliação na educação pré-escolar, tal como consta na circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, deve ser um processo interpretativo que se foca mais nos processos do que nos resultados. Deste modo, de acordo com os princípios defendidos pela circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, a avaliação na educação pré-escolar assume um carácter marcadamente formativo, sendo coerente com os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar (OCEPE) (despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto). Seguindo esta ordem de ideias, o decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto refere que o educador de infância “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (anexo n.º1, II, ponto 3, alínea c), p.5573), valorizando cada conquista e cada progresso. Por este motivo, “a avaliação deve ter por objetivo fundamental o aperfeiçoamento do ensino” (Stufflebem citado por Rosales, 1992, p.24), na medida em que é através deste processo que os intervenientes têm consciência da realidade presente e futura, adotando decisões, através de momentos reflexivos, que contribuirão para a melhoria da construção das suas aprendizagens.

Todos os aspetos supramencionados contribuem, de certa forma, para o bem-estar emocional das crianças, pois se ela se sentir bem onde está, isso vai possibilitar a construção de aprendizagens com um grau de envolvimento/implicação maior, tendo satisfação e prazer durante a sua realização (Portugal & Laevers, 2010).

Contudo, importa salientar que também é essencial que haja um trabalho de equipa entre os vários agentes educativos, com vista a tornar mais significativo este processo de ensino e aprendizagem mútua, como defende o decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Perrenoud (2002) defende que são muitas as opiniões e as vozes que devemos escutar neste processo complexo que é o da Educação, pois “os pais, os alunos e os profissionais da educação já não se satisfazem com uma política decidida sem eles” (p.16).

Esta nova visão do ensino pressupõe um novo olhar sobre a escola, isto é, um olhar mais atento e crítico de todos os intervenientes, desde os profissionais da Educação, os investigadores, os pedagogos, o Ministério da Educação (ME), as crianças, os pais, a comunidade, entre muitos outros. Nenhum destes agentes deve ser abafado, pois “pensar que o problema da escola [JI] é (apenas) um problema do Ministério da Educação ou de vontade política do Governo é um erro grosseiro” (Gomes, 1986, p.130). Neste sentido, todos os agentes devem ser ouvidos, valorizando conceitos como a partilha, o diálogo, a comunicação, a negociação e a participação ativa, de modo a possibilitar uma melhoria na Educação e nos métodos e estratégias de ensino. Neste sentido, a escola deve ser entendida uma organização distinta “operada por professores, alunos, pais e elementos da comunidade, reforçando o carácter de interesse público pelo serviço que presta e pela certificação de saberes que proporciona” (Carvalho & Diogo, 1999, p.17). Contudo, importa referir que cada escola apresenta uma forma única de interação entre os seus elementos, nomeadamente nas relações com as famílias e com a comunidade (Coll *et al*, 1999).

Deste modo, e tal como consta no decreto-lei n.º5/1997 (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar), a educação pré-escolar por ser a primeira etapa da Educação Básica, assume-se como um momento “complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (capítulo II, artigo 2.º, p.670), visto estes serem “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Silva, 1997, p.43). Segundo os princípios defendidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, de 31 de agosto), o envolvimento e a participação ativa das famílias na escola e vice-versa deve ser uma constante, promovendo, assim, um desenvolvimento integrado e mais equilibrado das crianças.

Por todos os motivos referidos, na opinião da formanda, trabalhar com as famílias e envolvê-las no processo educativo deve ser uma das principais tarefas a ter em conta pelo Educador, pois são inúmeras as vantagens que advêm das interações com as famílias. De acordo com Zabalza (2001) a participação destas “enriquece o trabalho educativo que se desenvolve na escola” (p.55), ajudando as próprias famílias a terem um conhecimento mais alargado de alguns aspetos do desenvolvimento das crianças, bem como do papel da escola, compreendendo melhor a sua natureza e as conceções que defende.

De facto, de acordo com Monteiro (2008), também, a participação da comunidade torna-se cada vez mais importante para a construção de um sistema de ensino e

aprendizagem de sucesso, permitindo a construção de aprendizagens mútuas e para uma melhor qualidade da educação (decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Tendo em conta tudo o que foi referido, atualmente acredita-se que a educação é um processo contínuo, isto é, “um processo para toda a vida” (Wenger cit. por Maia, 2008, p.10). É também, seguindo as ideias de Coll *et al* (1999) um processo conjunto, compartilhado, partilhado em que as crianças em conjunto com as restantes crianças, com o Educador, com a equipa da sala, com as famílias e com a comunidade, se constroem como pessoas. Segundo Vasconcelos (1997), “a educação precisa de ser um desafio social e intelectual para as crianças e para os seus educadores” (p.19), na medida em que é fundamental investigar qual a “vanguarda do desenvolvimento da criança” (Vasconcelos, 1997, p.19), possibilitando o desenvolvimento máximo das suas potencialidades, construindo-se progressivamente como seres autónomos, conscientes, ativos e participativos na sociedade.

1.2.O educador de infância e a importância da metodologia investigação-ação na Educação

Tendo em conta a abordagem descrita anteriormente, torna-se fulcral evidenciar a importância do papel do educador de infância, como um indivíduo ativo em todo o processo educativo.

Em Portugal, tal como defende Portugal & Laevers (2010), no âmbito da Educação Pré-Escolar, as OCEPE definem-se como um quadro de referência oficial, comum a todos os Educadores, permitindo o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação, tendo em conta as diversas áreas de conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Conhecimento do Mundo, Área da Expressão e Comunicação) (despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto). Estas orientações permitem que o educador de infância “planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (Silva, 1997, p.18), estruturando a gestão do seu currículo, indo ao encontro dos perfis gerais e específicos do educador de infância estabelecidas pelo decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto e pelo decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto.

O decreto-lei nº240/2001, de 30 de agosto, descreve os perfis gerais dos educadores de infância/professores e considera essencial ter em conta quatro dimensões, que integram diferentes aspetos: profissionais, sociais e éticos que os educadores/professores devem ter em conta nas práticas desenvolvidas, com vista a favorecer a equidade e promover a

inclusão de todas as crianças; direcionados para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, através da construção de saberes transversais e diversificados, recorrendo a estratégias pedagógicas democráticas e diferenciadas, com vista a responder à heterogeneidade do grupo; referentes à participação na escola e a importância do estabelecimento de relações com a família e a comunidade; que envolvem o desenvolvimento profissional ao longo da vida, incluindo a constante capacidade de investigar, analisar, interpretar e refletir, no sentido de melhorar as práticas de forma a aprimorar a qualidade do ensino.

Os princípios que contam neste decreto vão ao encontro do que é apresentado por Monteiro (1998) ao definir os Princípios Deontológicos para a Educação e os Deveres Profissionais dos Educadores na relação com o Educando. Segundo estes princípios, os Educadores, devem estar em constante formação, de modo a aprofundar e enriquecer o seu conhecimento teórico. Tal como defende a formanda, deve-se valorizar o processo de reflexão, tendo em conta investigações e teorias consistentes, com o objetivo de as melhorar e de responder às necessidades dos educandos de uma forma o mais adequada possível. Além disso, é igualmente importante desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, para dar resposta às expectativas e interesses das crianças e das suas famílias, não os limitando, mas pelo contrário, dando a conhecer novas perspetivas, com o intuito de seguir uma linha inclusiva, fazendo com que a criança se sinta integrada na sociedade ao mesmo tempo que sente que as suas diferenças são respeitadas. Transversal a todos estes princípios, há que ter em conta a responsabilidade que a sociedade “deposita” no Educador, encarando-o como uma figura de referência com uma postura exemplar. Aliados a todos estes princípios surgem deveres profissionais dos educadores para com os educandos que contribuem para criar um ambiente educativo favorável ao seu desenvolvimento, nomeadamente o respeito pela privacidade e intimidade de cada criança (Monteiro, 1998). Na opinião da formanda, todos os princípios apresentados estão relacionados entre si, com o intuito de influenciar de forma positiva as práticas pedagógicas.

O decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto constitui, também, de acordo com o que é defendido pela formanda, um bom referencial para caracterizar os perfis do desempenho profissional dos educadores de infância a um nível mais específico, abordando aspetos relacionados com a conceção, desenvolvimento e integração do currículo. Neste sentido, as OCEPE reforçam que deve ser o educador a conceber e desenvolver o respetivo currículo, não sendo estanques nem rígidas, mas sim quadros de referência para os Educadores,

assegurando e valorizando o seu grau de autonomia (Silva, 1997). Só através de uma análise e interpretação crítica é que os profissionais estão aptos para dizer o que é que melhor se aplica, vendo o que pode ser melhorado, tendo sempre em vista o sucesso das crianças (Hamido, 2000). Para tal, deve mobilizar e integrar conteúdos, conhecimentos e competências específicas, necessários para uma aprendizagem integrada, adequada e significativa das suas crianças. Neste sentido, o papel do educador é fulcral em todo o processo de construção e de desenvolvimento das crianças, na medida em que é ele que observa, analisa, interpreta, planeia, age, questiona, investiga, comunica e reflete, de forma intencional e individualizada para cada criança, sendo “(re)construtor do seu conhecimento prático pedagógico” (Gonçalves, 2006, p.17).

Neste sentido, do ponto de vista do processo de desenvolvimento de competências profissionais, para a formanda torna-se essencial destacar a importância do processo de investigação-ação (defendida por Kemis e McNiff, referido por Castro, 2012) evidente em toda a prática pedagógica, que alerta para a importância dos vários momentos que a compõem: planificar, atuar, observar e refletir. Este processo tem como principal finalidade apoiar os Educadores a lidarem com os desafios e problemas da prática e a adotarem determinadas inovações de forma refletida (Máximo-Esteves, 2008). Assim, este processo “é uma forma de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa” (Ribeiro, 2006, p.69), uma vez que se constrói recorrendo a um pensamento crítico e a uma interação constante entre os vários atores que dele fazem parte.

Antes de mais, importa mencionar que o método acima referido deve ser sempre encarado como um procedimento que leva a momentos de mudança, de transformação e reforma no sistema de ensino, pois só assim é que os educadores desenvolvem uma abertura de pensamento necessário para que o conceito de inovação seja aplicável e concretizável (Pourtois, 1981). Por este motivo, a formanda acredita que apesar de a “inovação implicar correr riscos, implicar transformação” (Tavares, 2000, p.29) é, com certeza, um desafio a ter em conta, pois é um processo essencial e necessário para uma melhor qualidade no ensino.

Assim sendo, é através deste processo investigativo que se atribui sentido às ações desenvolvidas (praxeologia), tornando os Educadores mais conscientes do que aconteceu durante a prática (metodologias adotadas, receção das crianças às mesmas, ambiente de aprendizagem, interações, entre muito outros aspetos). Esta reconstrução da ação decorrida leva a uma análise mais crítica, ou seja, a uma reflexão que permite, por sua vez, uma transformação adequada do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, pode-se

afirmar que a transformação não se verifica se não se realizar o processo de investigação, na medida em que é este que permite que o Educador observe criticamente, conheça, interprete e analise, no sentido de agir de uma forma adequada e adaptada (Jacinto, 2003).

É desta forma, que segundo Estrela (1994), a observação deve incluir-se no plano de formação dos Educadores, constituindo o primeiro e o principal meio de conhecimento. Este processo contribui para complementar a atitude experimental exigida pela prática quotidiana, havendo uma fusão entre o conhecimento empírico e o científico. Todo este processo de observação envolve uma investigação etnográfica, na medida em que se constrói o conhecimento do contexto através da adoção de uma observação sistemática e de uma, posterior, interpretação que envolve “um movimento de ida e volta constante entre a prática que se vive e a teoria lida em paralelo” (Winkin mencionado por Tavares, 2000, p.28). Deste modo, as investigações e as teorias desenvolvidas por sociólogos e filósofos são fundamentais para uma melhor compreensão dos diferentes contextos sociais e das histórias de vida das pessoas, influenciando, assim, o desenvolvimento das práticas pedagógicas da formanda.

Neste sentido observar consiste, então, em utilizar todos os sentidos direcionados para um objeto ou situação, com vista a determinar um conhecimento claro e preciso (Trindade, 2007), sendo que para isso é necessário definir alguns elementos (campo de observação, unidade de observação, sequências comportamentais). Segundo Estrela (1994), a observação pode ser definida de acordo com diferentes perspetivas e de acordo com a atitude do observador, o processo e o campo de observação. Deste modo, o tipo de observação desenvolvido ao longo do período de estágio foi participante, intencional e sistemática, uma vez que a formanda participou no grupo que é alvo de observação de uma forma contínua. No decorrer da observação é, também, essencial registar tudo o que se considerar de interesse para a compreensão do que realmente aconteceu e utilizar critérios e técnicas de análise consideradas pertinentes. A sua análise crítica, mediante determinados critérios, permite uma intervenção mais adequada ao contexto educativo (Estrela, 1994).

Seguindo esta linha de ideias, a formanda defende que é através da observação que se conhece as capacidades, dificuldades e interesses das crianças, recolhendo informações do contexto, bem como do contexto social e familiar (meio envolvente) em que vivem. Desta forma, quanto mais se observa, mais apto se está para agir com intencionalidade educativa, compreendendo as necessidades, os interesses e as dificuldades do grupo. A análise crítica de toda a informação recolhida é o ponto de partida para uma intervenção com intencionalidade pedagógica pertinente. Apenas desta forma, o Educador é capaz de

planear de acordo com o que sabe do grupo e de cada criança, com o intuito de desenvolver uma ação estruturada, intencional e cooperada (Silva, 1997).

De acordo com Diogo (2010), a planificação é um processo essencial para uma prática profissional mais adequada, tendo como principal objetivo o desenvolvimento máximo das competências do grupo e de cada criança, indo ao encontro das necessidades e interesses das mesmas. Este documento pode ser construído não só através da observação mas também em conversa com as crianças e com os pais, uma vez que a planificação deve ser um “planeamento construído «com eles» e «para eles»” (Ribeiro, 1997, p.25). Desta forma, planificar é utilizar certos instrumentos que permitem uma previsão e uma maior organização das atividades a desenvolver posteriormente. Na sua realização, há que ter em conta os objetivos, os conteúdos presentes nas OCEPE, as Metas de Aprendizagem, as estratégias e os recursos disponíveis/necessários, os pressupostos teóricos, as experiências prévias, entre muitos outros aspetos (Ribeiro, 1997).

A planificação deve, então, ser contextualizada, tendo em conta as necessidades e características do grupo onde se vai realizar, coerente, estando adaptada ao funcionamento geral da escola e diversificada, acolhendo diferentes técnicas e processos, variando a estrutura das situações formativas (Diogo, 2010). No entanto, tal como afirma Vasconcelos (2012), esta não deve ser linear, mas deve formular hipóteses do que pode acontecer no decorrer da atividade, sendo flexíveis para que se possam adequar às circunstâncias e acontecimentos, adaptadas às necessidades e interesses das crianças (Rinaldi (1999), citado por Vasconcelos, 2012). Assim, ao planificar estamos a antecipar, de alguma forma, o futuro, permitindo-nos uma maior preparação para todos os acontecimentos que se vão desenrolar, tornando-se mais fácil de gerir a atividade. O educador deve, a ver da formanda, refletir sobre tudo aquilo que pode acontecer aquando da sua intervenção, de forma a estar preparado à imprevisibilidade do contexto educativo.

Após a ação, os Educadores devem analisar e avaliar tudo o que foi feito (se foi a melhor escolha, se podiam ter tomado outro caminho, entre outros aspetos), encontrando novos meios para melhorar a ação. Este olhar crítico sobre a ação desenvolvida, implica, portanto, uma reflexão das intenções educativas exploradas, avaliando o processo e os seus efeitos em conjunto com as crianças, no sentido de planear as ações futuras (decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Neste sentido, é necessário interpretar os dados recolhidos e refletir acerca dos mesmos, de modo a reajustar as práticas, dando-lhes significado e descobrindo novas soluções para os problemas encontrados. Só assim é que, tal como menciona Ribeiro &

Moreira (2007), os conceitos teóricos adquirem significado, deixando “de ter uma existência exterior” e passando “a ter um sentido mais pessoal” (p.46), uma vez que nos auxiliam na interpretação, análise e avaliação das práticas. Deste modo, e tal como refere Dewey, mencionado por Oliveira & Serrazina (2002), é com este exercício de pensamento que se gerem ciclos de reflexão retrospectiva (sobre a ação), interativa (na ação) e prospetiva (para a ação) (Shön citado por Alarcão, 1996), tornando os profissionais mais críticos e conscientes das suas ações, construindo assim um conhecimento prático cada vez mais equilibrado e convicto.

Esta transformação só é possível se existir uma articulação adequada entre a teoria e a prática, pois o professor-investigador deve ser capaz de construir teorias “privadas” (orientadas por teorias já existentes), com base nas suas experiências e de acordo com o contexto educativo, atribuindo assim sentido às ações desenvolvidas. De facto, os educadores vivenciam experiências em contexto que outros investigadores, não tendo esta profissão, não têm oportunidade de observar/experimentar. Desta forma, nada melhor do que serem os próprios a investigar, analisar, interpretar e refletir sobre a prática docente. Tal como reforça Coll *et al* (1999), cada Educador possui também uma bagagem individual que permitirá que atribua sentido e que interprete a teoria, de acordo com as suas experiências e vivências tanto a nível profissional como pessoal. Assim, o Educador deve ter a “possibilidade de praticar a teoria e teorizar a prática como momentos de um mesmo e único processo” (Silva, 2010, p.61), conseguindo, assim, compreender as necessidades de um contexto específico e dar-lhes uma resposta adequada, que conduzirá a práticas de uma qualidade crescente.

O Educador ao adotar uma atitude reflexiva, investigadora e fundamentada está a construir um conjunto de princípios e conceções teóricas que vão ancorar a prática educativa, objetivando, sempre, a melhoria das ações e contribuindo, assim, para a construção de uma identidade profissional e pessoal (Portugal & Laevers, 2010). Neste sentido, a formanda entende que o Educador deve ser visto como um investigador: social, com vista a compreender a realidade; e educacional, no sentido de analisar, interpretar e refletir sobre as suas práticas (em estreita relação com o suporte teórico), para adapta-las às características do contexto da sua ação, de modo a potenciar a aprendizagem das crianças e a mudança social (Carvalho & Diogo, 1999).

Pode-se, então, afirmar que o processo de investigação-ação não é unicamente composto por um único ciclo, mas sim por vários ciclos que vão aperfeiçoando os

métodos, os dados e as interpretações obtidas anteriormente, tal como afirma Coutinho *et al*, mencionado por Castro (2012).

Na verdade, a formanda defende que o processo de investigação-ação é, efetivamente, uma mais-valia para a formação profissional. Esta metodologia apresenta um vasto conjunto de potencialidades tanto na procura de soluções práticas para os problemas como no confronto das teorias com os resultados da investigação sobre a prática, entre muitas outras, que visam sobretudo uma inovação que, deve ter como principal objetivo atingir uma educação de qualidade (Elliott, 1993).

Assim, de acordo com Moreira (2000), na formação dos professores deve-se privilegiar o processo de investigação-ação, na medida em que este é uma estratégia facilitadora do desenvolvimento de um pensamento reflexivo, promovendo, assim, um posicionamento crítico e investigativo por parte dos Educadores face à prática. É através deste longo e complexo processo que os Educadores sentem a necessidade de recorrer à interpretação, à análise crítica, à reflexão da ação e à comunicação e partilha de saberes/experiências, negociando decisões e clarificando intenções que levam a uma estruturação de uma profissionalidade cada vez mais consciente, reflexiva e autónoma.

Tal como reforça Alarcão (1996), este processo não se deve esgotar na ação do docente, sendo um processo que deve decorrer ao longo de toda a vida profissional, na medida que é através deste que o Educador sabe quem é, o que defende, quais as suas conceções, definindo assim o seu quadro conceptual. Deste modo, é muito importante o desenvolvimento destas capacidades que integram o processo de investigação-ação, pois “quanto maior for a capacidade de reflexão” maior será “a capacidade de autonomização” (Alarcão, 1996, p.5). Só assim é que o professor tem um papel ativo na Educação, uma vez que se sente capaz de gerir o seu próprio trabalho, tomando decisões com responsabilidade, conhecendo as suas consequências, ou seja, tomando as “rédeas do comando” quanto a decisões relacionadas com o modo de trabalhar no seu espaço de trabalho, isto é, a sua sala. Deste modo, atualmente, a tarefa do professor não é única e exclusivamente a de ensinar a ler, escrever e contar, mas sim, na sua transformação em conhecimentos significativos e contextualizados.

Sabendo que esta profissão não é isolada, durante todo este processo, é fundamental também a partilha e a comunicação com os colegas, pais, auxiliares e comunidade, uma vez que ao apostar num trabalho de equipa estamos de certa forma a “contribuir para uma melhoria na qualidade do ensino e um maior sucesso educativo, através da constante

reformulação e aperfeiçoamento dos planos e instrumentos de trabalho” (Ribeiro, 1997, p.25).

1.3.Os modelos/abordagens pedagógicas para a educação pré-escolar

As perspetivas pedagógicas, apresentadas de seguida, são um instrumento imprescindível de um educador de infância, uma vez que medeiam os conhecimentos teóricos e os práticos. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), “o conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática” fundamentada (p.34).

Neste sentido, os modelos curriculares incorporam uma “visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.11). Desta forma, segundo o mesmo autor, estes modelos são uma orientação mais específica para a práxis pedagógica quotidiana englobando as suas várias dimensões curriculares, permitindo a construção de práticas fundamentadas, conscientes e com intencionalidade educativa. Contudo, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), todos os modelos apresentados não devem servir de “receita”, de algo predisposto, mas sim algo aberto e flexível para a reconstrução individual e coletiva. Tal como afirmam Spodek & Brown (1996), os modelos curriculares para a Educação de Infância têm atravessado várias fases distintas, sofrendo, ao longo do tempo, várias reformulações com vista a uma evolução no campo da Educação de Infância.

Importa, portanto mencionar que as abordagens/modelos curriculares que sustentaram e guiaram a prática da formanda foram: o modelo curricular *High-Scope*; a abordagem/modelo pedagógico de *Reggio Emilia* e o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) Portuguesa. A formanda acredita que conjugando diferentes aspetos destas três abordagens é possível realizar práticas educativas de qualidade, interagindo formas múltiplas de pensar (saberes, práticas e crenças), assentes numa outra pedagogia, “uma pedagogia transformativa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.15).

A abordagem *High-Scope* preconiza a sua ação nos níveis de creche (através do desenvolvimento de *experiências-chave*) e pré-escolar, sendo preponderante referir que a formanda apenas estagiou num dos contextos (pré-escolar).

Este currículo por obedecer a uma perspectiva partilhada tem, desde a sua formação com o *Perry PreSchool Project*³ recebido grandes contributos através do diálogo, da partilha de saberes entre pedagogos, práticos no terreno, entre outros que contribuem de certa forma para a construção de um currículo de qualidade numa “perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.55).

Este modelo por valorizar o papel ativo da criança na construção do seu conhecimento, o processo planear-fazer-rever (levando-as a refletir no que tinham realizado enfatizando o seu papel ativo), a aprendizagem pela ação/experimentação e não pela repetição/memorização, bem como o papel da relação com os outros, tendo como base as teorias de Piaget, Dewey e Erikson, foi um grande andaime para a construção das práticas da formanda (Oliveira-Formosinho, 2007). Também, o facto de na abordagem *High-Scope*, evidenciarem a importância: das interações adulto-criança, destacando o papel do adulto (desafiador, encorajar e estimular a refletir, a planear soluções, a prever, a apoiar, a observar, entre muitos outros aspetos); da organização do grupo (grande ou pequenos grupos, a pares, individual); do tempo (rotinas diárias, permitindo a construção de noções de tempo mais alargadas e desenvolvidas); dos espaços (diversificados contextos de aprendizagem explorados pelas diferentes áreas de interesse); e dos materiais (qualidade e durabilidade), possibilitou a construção de práticas diversificadas e fundamentadas que valorizem a criança no seu todo, permitindo-lhe maior ação, maior iniciativa, maior autonomia e maior decisão em todo o processo educativo (Hohmann & Weikart, 2011).

Importa referir que o modelo *High-Scope* dá uma grande relevância ao ambiente físico criado e aos materiais disponibilizados devido à qualidade de aprendizagens que pode proporcionar. O espaço educativo, segundo Oliveira-Formosinho (2011), deve ser visto como um “território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer, (...) aberto às vivências e interesses das crianças, flexível; plural e diverso; (...) estético, ético, amigável; (...) seguro; lúdico e cultural” (p.11) (indo ao encontro dos critérios definidos pelo despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto). Neste sentido, pretende-se que a sala de atividades possibilite inúmeras hipóteses de exploração dos diversos recursos disponíveis (despacho conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto) e, conseqüentemente, proporcione experiências educativas integradas (decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), recorrendo para isso a espaços amplos, bem diferenciados e de fácil acesso (Zabalza, 2001). Deste modo, tal como refere Oliveira-Formosinho (2007), a

³ Teve a sua origem na década de 60 na América, sendo desenvolvido por David Weikart (presidente da Fundação de Investigação Educacional *High-Scope*) (Hohmann & Weikart, 2011).

sala de atividade de Educação de Infância, segundo esta abordagem, deve estar organizada em áreas diversificadas de interesse possuindo materiais acessíveis, suficientes, devidamente identificados e adequados que permitam a construção de aprendizagens diversificadas, conferindo autonomia à criança, seguindo, por este motivo, uma orientação construtivista (despacho conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto). Assim, “esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.66). Deste modo, a organização do espaço e dos materiais deverá ser planeado e equipado com as crianças, tendo em conta os seus interesses e as suas necessidades, para que “a aprendizagem ativa seja efetuada” (Hohmann & Weikart, 2011, p.161), proporcionando às crianças momentos de conforto e de bem-estar.

Por outro lado, o modelo curricular *High-Scope* refere que, também, o tempo, ou seja, as rotinas diárias desenvolvidas são um aspeto fundamental na Educação de Infância. Segundo, Hohmann & Weikart (2011), a rotina diária na educação pré-escolar “é muito mais do que um conjunto de rótulos para uma série de actividades” (p.224). Nestas idades, é fundamental que a rotina diária seja estruturada tendo em conta os acontecimentos do dia-a-dia (Maia, 2008) uma vez que a noção de tempo não é, segundo Pinto (2001) uma realidade concreta, mas sim uma realidade com um nível de abstração elevado. Seguindo esta ordem de ideias, a rotina diária surge como uma sequência de acontecimentos, correspondentes a certas atividades que as crianças podem escolher, decidir, seguir e compreender, com vista a envolverem-se em experiências de aprendizagem ativas e motivadoras (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, a organização do tempo educativo deve obedecer ao “princípio do controlo partilhado” (Hohmann & Weikart, 2011, p.225), apoiando a iniciativa de cada criança e apostando, acima de tudo, no seu bem-estar. Para isso, a organização temporal deve ser flexível, de forma a favorecer os ritmos e necessidades de cada um (decreto-lei n.º241/2011 de 30 de agosto), e previsível, para que as crianças antecipem o que vai acontecer, de modo a oferecer-lhe um ambiente psicologicamente seguro e com significado, com vista a promover a autonomia da criança (Maia, 2008).

Um outro aspeto relevante na abordagem *High-Scope* é, sem dúvida, o papel do educador de infância, uma vez que este é encarado como um encorajador, criando “situações que desafiem o pensamento atual da criança, e assim, provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.71).

Ao falar da abordagem *High-Scope* torna-se imprescindível referir a importância do trabalho com as famílias que assentam na troca de informação entre ambos, de modo a proporcionar consistência entre as práticas educativas dos vários contextos, bem como entre as experiências vivenciadas pela criança. Segundo Hohmann & Weikart (2011), estas parcerias caracterizam-se pela confiança e respeito mútuo, escutando e valorizando as diferentes opiniões que contribuem o crescimento e o desenvolvimento das crianças.

Importa referir que este princípio vai ao encontro do que é defendido na perspetiva pedagógica de *Reggio Emilia*, sendo que esta se caracteriza como uma “pedagogia das relações”, na qual famílias, comunidade e educadores “constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Lino, 2007, p.95). Este princípio faz emergir o conceito de democracia e de negociação, o que é essencial na educação como defende a formanda. Segundo o mesmo autor, esta apresenta-se como um dos pilares da Educação, onde a aprendizagem processa-se de uma forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, sendo que todos estão implicados neste processo de aprendizagem mútua, evidenciando uma transparência e abertura a todos os níveis (Lino, 2007). Deste modo, a “ênfase não é colocada na criança individual, mas na criança situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, com os professores/ [educadores], com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente” (Lino, 2007, p.102).

De acordo com as práticas desenvolvidas pela formanda, dá-se, também, bastante relevância à exploração das diversas formas de expressão simbólica e de comunicação da criança (indo ao encontro do que está patente n’ “As cem linguagens da criança” de Loris Malaguzzi mencionado por Edwards *et al*, 1999).

Deste modo, de acordo com este modelo e com as ideias defendidas pela formanda, tal como foi mencionada anteriormente, a criança é “conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia.” (Lino, 2007, p.99).

Também, a pedagogia de projeto adotada pelo modelo pedagógico *Reggio Emilia* é um dos princípios defendidos pela formanda. Apesar de, em Portugal existirem orientações pré-definidas, as OCEPE dão a devida liberdade para a construção de um currículo pessoal mediante o grupo em questão, assim como as suas características, os seus interesses e as suas necessidades (Silva, 1997). Neste sentido, é possível, a construção de um “currículo contextualizado” (Rinaldi, 2006, citado por Lino, 2007, p.111), ou seja, pequenos projetos centrados em processos de interação e de diálogo, questionamento e negociação,

verificação e comparação. Através destes momentos, as crianças valorizam as diferenças que são consideradas como “um importante recurso para a aprendizagem” e para construção de conhecimentos (Lino, 2007, p.112).

Para concretizar todas ideias referidas, é possível (e desejável) construir um currículo adequado, articulando as diversas áreas do saber, numa perspectiva consistente e integradora (Roldão, 1999). Esta abrange a integração das experiências das crianças, recorrendo a problemas que são de significado pessoal e social no mundo real, recorrendo à utilização de temas ou problemas diversificados partilhadas entre crianças com diversas características e vivências, apostando, desta forma, na integração social (Beane, 2002). Ao adotar esta prática, o Educador está a proporcionar momentos de maturação que se evidencia no aumento do “leque de interesses”, de saberes das crianças (Kilpatrick, 2007, p. 25). Seguindo esta ordem de ideias, a integração curricular, “na teoria e na prática, transcende a área de estudo (...), visando as atividades integradoras que usam o conhecimento sem terem em consideração limites” (Beane, 2002, p.52).

É neste sentido, que surge a metodologia de trabalho de projeto, que permite “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento”, favorecendo a articulação de conhecimentos em função de um (ou vários) tema(s) (Vasconcelos, 2012, p.8).

A mais-valia desta metodologia, na opinião da formanda, centra-se na constante cooperação, interação e implicação de todos os participantes em todas as suas fases (definição do problema e levantamento de ideias, planificação, negociação, intervenção, divulgação e avaliação), com vista a responder aos problemas encontrados (Vasconcelos, 2012). No decorrer do projeto, o educador deve estar atento e escutar todas as crianças, as suas questões, hipóteses e os saberes que possuem. Contudo, o papel do Educador deve ser o de encorajar, estimular e desafiar a criança, complexificando as questões da mesma. À medida que se vão delineando os passos (o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer) estes não devem ser estanques, mas sim flexíveis, uma vez que apresentam múltiplos caminhos e possibilidades. (Katz & Chard, 1997). Desta forma, esta metodologia possibilita, então, o desenvolvimento de experiências mais ricas e elaboradas, valorizando a criança “não como um «cientista solitário», mas um explorador, um investigador, um criador ativo de saberes” (Vasconcelos, 2011, p.9).

Assim, esta prática consiste “numa política de diferença, de comunidade, de democracia, com respeito aos princípios de justiça, da igualdade e da liberdade” (Giroux,

1991, citado por Vasconcelos, 2011, p.12), obedecendo aos princípios estabelecidos pelo MEM como prioritários (Niza, 2007).

O MEM foi importante para a construção das práticas pedagógicas da formanda, na medida em que, para além de valorizar a educação cooperativa e a aprendizagem construída com base na interação social, dá ênfase ao clima de livre expressão que se deve proporcionar à criança. Neste sentido, este modelo valoriza as experiências de vida, opiniões, sentimentos, emoções e ideias da criança, bem como a comunicação, o diálogo e a cooperação educativa estabelecida entre crianças e Educadores em todos os momentos do processo educativo (planificação, realização, avaliação e regulação) (Niza, 2007). Para Niza (2007), é através deste “sistema interativo de cooperação que o conhecimento se apropria e integra” (p.127). Deste modo, esta perspetiva de formação democrática, especialmente no que se refere à participação ativa das crianças em todos os momentos do processo, bem como à consequente diferenciação pedagógica, enquanto prática de integração educativa, inspirou a formanda para o desenvolvimento das suas práticas.

Importa mencionar, que as conceções mencionadas anteriormente tendo como base as diferentes abordagens/modelos curriculares traduziram-se nas práticas educativas da formanda, sendo, sem dúvida, um “factor de sustentação” da práxis da formanda (Formosinho, 1996, cit. por Oliveira-Formosinho, 2007, p.40), que se encontra em constante evolução.

Tendo em conta o quadro teórico e conceptual, descrito anteriormente, construído pela formanda tem com principal objetivo contribuir para a melhoria da resposta educativa, com o intuito de proporcionar momentos de sucesso para todas as crianças que a formanda encontrará no futuro.

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O ambiente educativo tem uma influência direta e determinante no desenvolvimento das crianças, sendo fundamental conhecê-lo em todas as suas vertentes (contexto próximo e mais alargado) para melhor compreender cada criança, indo ao encontro dos princípios que sustentam a Teoria Sistémica de Bronfenbrenner (Papalia *et al*, 2009). Deste modo, é importante observar, investigar, analisar, interpretar e refletir sobre o contexto, tendo em conta vários níveis, tal como foi referido no capítulo anterior.

É neste sentido que se pode afirmar que os quadros teóricos que orientaram o processo de investigação-ação, essencialmente o processo de observação, bem como os instrumentos utilizados foram o ponto de partida para todas as tomadas de decisão no desenrolar da intervenção pedagógica. Assim, o processo de observação, tal como foi referido no capítulo um, é, sem dúvida, o primeiro passo para conhecer um determinado contexto (Estrela, 1994), sendo a base para o planeamento e avaliação, servindo de suporte para a intencionalidade do processo educativo (Silva, 1997).

2.1. Caracterização do meio socioeconómico e cultural envolvente

A instituição onde se efetuou o estágio denomina-se de EB1/JI do Falcão que se situa na zona oriental da cidade do Porto, mais especificamente, na freguesia de Campanhã. Esta é delimitada a sul pelo rio Douro, a este e a nordeste pelo Município de Gondomar e a oeste pelas freguesias de Bonfim e de Paranhos, constituindo uma área total de 8.13 km².

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) (2011), em Campanhã vivem, sensivelmente 32.659 pessoas, sendo uma das maiores freguesias em termos demográficos (a terceira freguesia mais populosa do concelho do Porto) (cf. anexo B.1).

Tendo em conta os dados analisados por Guerra (2002), foi devido à construção de habitações sociais e à inexistência de investimentos que houve um aumento da desqualificação urbana e uma maior degradação habitacional, notória em vários pontos da freguesia. Contudo, apesar de estarem integrados onze bairros sociais (Cercos, Falcão, Lagarteiro, Pego Negro, S. Roque, S. João de Deus, Antas, Contumil, Monte da Bela e Ilhéu), estes têm sido alvo de várias intervenções ao longo dos anos, com o intuito de melhorar as suas condições habitacionais. No entanto, de acordo com os dados da Junta de

Freguesia (2007), a freguesia de Campanhã, continua, a ser vista como uma das zonas urbanas mais problemáticas, acentuando a desintegração dos residentes e, por conseguinte, o aumento de comportamentos desviantes.

Neste sentido, relativamente ao nível das habilitações literárias, a população apresenta baixos níveis de escolaridade (figura dois), tendo uma maior incidência nos bairros de habitação social (INE, 2011).

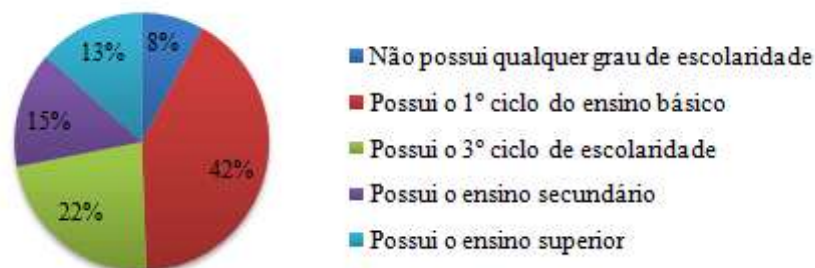


Figura dois - Estatísticas das habilitações literárias da comunidade residente em Campanhã

Segundo a mesma fonte, a taxa de desemprego na freguesia de Campanhã é uma das maiores do concelho do Porto (correspondendo a 24,2% da população).

Deste modo, face ao quadro de crise económica em que o país se encontra, existem cada vez mais famílias a viver em condições económicas e sociais instáveis e precárias, dependendo de subsídios e do rendimento social de inserção (RSI). Este panorama em que se vive, leva à construção de sentimentos de insegurança que se refletem, de certa forma, no ambiente educativo, nomeadamente na forma como valorizam a Educação e tudo o que este processo abarca. Verificam-se, então, elevados índices de exclusão, levando a dificuldades de adaptação à escola, de integração na vida laboral e, como consequência na sociedade/comunidade.

Para além do que foi referido, a freguesia de Campanhã caracteriza-se, também, pela riqueza do seu património cultural e arquitetónico, havendo uma preocupação na preservação e conservação de elementos monumentais e artísticos (cf. anexo B.2). Campanhã liga-se, também, à sua forte tradição associativa, que teve um novo impulso, em meados do século XXI, a partir da construção dos bairros de habitação social. Por este motivo, atualmente existem inúmeros grupos e associações (cf. anexo B.3) que desempenham um papel essencial em diversas áreas (cultura, desporto, promoção social, ambiente, entre outros) (Junta de Freguesia, 2007).

2.2.Caracterização geral da instituição

2.2.1.Um pouco da história da instituição

Relativamente à instituição onde se realizou o período de estágio, esta nem sempre teve a mesma designação, sendo alvo de vários “rostos” e identidades face aos ideais políticos e sociais que foi atravessando ao longo do tempo. Deste modo, foi em 1978 que o Jardim-de-infância (JI) foi construído, designando-se, neste momento inicial, por *JI do Falcão 2* (pois já existia uma sala de educação pré-escolar no edifício da EB1/JI Falcão), uma vez que se situava (e situa) na Rua do Falcão. Nos anos 90, este estabelecimento adquiriu um novo nome e uma nova imagem, sofrendo alterações de qualificação no edifício, passando a denominar-se de *JI Dó-Ré-Mi* (Santos, 2014).

Porém, tendo como base os princípios definidos pelo decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho relativamente à formação de redes escolares, há já alguns anos, o JI juntou-se ao Agrupamento de Escolas do Cerco (AEC) (Regulamento Interno (RI), 2013-2014). No entanto, foi apenas neste ano letivo (2013/2014) que o JI foi integrado na EB1/JI do Falcão, garantindo uma maior cooperação entre as instituições ao nível da qualidade pedagógica, assegurando, deste modo, um percurso contínuo, sequencial e articulado (Santos, 2014). A reestruturação dos centros de ensino é crucial, na medida em que esta zona é considerada de risco pela forte concentração de população carenciada e desintegrada (ponto evidenciado no Despacho n.º 8065/2009, de 20 de março).

Atualmente, este agrupamento engloba sete estabelecimentos de ensino público, incorporando instituições de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino (cf. anexo B.4).

2.2.2.Caracterização do centro educativo

2.2.2.1.Caracterização física do centro educativo

O estabelecimento é constituído por dois edifícios distintos, separando as duas valências que aqui se encontram (1º ciclo do ensino básico (CEB) e educação pré-escolar). Contudo, importa afirmar que, tal como foi referido anteriormente, o edifício destinado ao 1º CEB engloba uma das salas de educação pré-escolar que já existia desde a sua construção.

O estabelecimento do JI, onde decorreu o estágio, é constituído por três salas de pré-escolar com grupos heterogéneos a vários níveis. Possui, também: uma cozinha, onde empregadas da empresa UNISELF preparam as refeições tanto para as crianças da educação pré-escolar como para o 1º CEB; uma sala de refeições com capacidade para

cerca de 80 crianças; um polivalente onde são realizadas diversas atividades; uma casa de banho para adultos, com polibã; uma casa de banho para crianças (com cinco compartimentos, incluindo um para as crianças com necessidades educativas especiais (NEE), sete lavatórios e um polibã); um gabinete para tratamentos médicos; e uma sala de reuniões (cf. anexo B.5). É neste sentido que se pode afirmar que a instituição em causa respeita os princípios definidos pelo despacho conjunto 268/97, de 25 de agosto, pelo que apresenta uma diversidade de espaços que permite o desenvolvimento de atividades diversificadas.

A diversidade de espaços mencionada aliada à entrada de luz natural permanente e à exposição constante dos trabalhos realizados pelas crianças pelo polivalente faz com que as crianças se sintam bem, confiantes e seguras no ambiente criado (despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto). É neste sentido, que se pode afirmar que existe um espaço agradável para a construção de novas aprendizagens, o que é fundamental, segundo Zabalza (1998), uma vez que as crianças contactam com este contexto grande parte do dia.

As crianças do JI partilham o espaço exterior com as crianças da sala do JI que se encontra no edifício da EB1. Tendo em conta este aspeto, poder-se-ia investir mais neste espaço, pois este contém, apenas, um escorrega que se mostra insuficiente para satisfazer as brincadeiras das 80 crianças (aproximadamente) que nele permanecem. Este espaço possui, também, uma parte coberta, onde as crianças podem brincar, mesmo que esteja a chover (despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto).

Um outro aspeto positivo a destacar, relaciona-se como o facto de neste espaço as crianças poderem contactar livremente com a natureza envolvente (árvores, terra, relva, entre outros), incluindo as hortas elaboradas por cada uma das salas. Neste sentido, este espaço é, sem dúvida, apesar de tudo o que foi dito, um espaço de interações e de relações.

2.2.2.2. Caracterização da gestão do centro educativo

A instituição EB1/JI Falcão possui um horário de funcionamento fixo que abrange uma componente letiva (manhã – das 9h-12h – e tarde – das 13h30-15h30) e uma componente não letiva (manhã – 8h-9h – e de tarde – 15h30-18h30). Estes consistem em momentos dinamizados pelas responsáveis pelas atividades de animação e de apoio à família (AAAF), que visam acompanhar as crianças da educação pré-escolar “antes e/ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas atividades” (despacho n.º 9265-B/2013 de 15 de julho, Secção II, artigo 3º, p.22210-3)).

A administração da EB1/JI Falcão, inserida no AEC, é assegurada por órgãos próprios (segundo os princípios delineados no decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho), que têm como missão cumprir e fazer cumprir os princípios e objetivos que constam no RI (2013-2014) (cf. anexo B.6). Para além de todos os elementos referidos, o JI, é ainda, constituído por vários intervenientes que estabelecem uma relação mais direta com a instituição em causa (cf. anexo B.7).

Todos os elementos referidos são escolhidos democraticamente pelos membros da comunidade escolar (Correia, 2008). Desta forma, o trabalho de equipa é fundamental, tendo como objetivo a partilha de acontecimentos/experiências, ideias, informações, problemas e dificuldades, a reflexão em conjunto sobre o processo de ensino e aprendizagem, enriquecendo o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos (Moreira & Deolinda, 2007). A procura de uma constante cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo contribui para a construção de um clima agradável e motivador (Silva, 1997), que tem como principal objetivo dar resposta aos princípios e prioridades delineados no Projeto Educativo (PE) do AEC.

2.2.2.3. Caracterização do Projeto Educativo do AEC

Segundo o decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, o PE é um documento orientador “no qual se explicitam [as conceções], os princípios, [os objetivos], os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas (...) se propõe cumprir a sua função educativa” (Capítulo II, artigo 9.º, p.3351). Neste sentido, é fundamental que o PE tenha em consideração as características e as especificidades do contexto em que está inserido, com vista a criarem-se condições adequadas e favoráveis ao desenvolvimento das crianças (Carvalho & Diogo, 1999). Deste modo, de forma a atender aos problemas inerentes ao meio envolvente, o AEC integra o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração (TEIP3⁴), construindo um PE com base nos princípios defendidos pelo mesmo programa que vão ao encontro do delineado no artigo 3.º do despacho-normativo n.º 20/2012.

Assim sendo, o PE (2013-2017) do AEC pretende: melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças, com vista a alcançar o sucesso educativo de todas as crianças; combater a indisciplina, o abandono escolar e o absentismo; criar condições para a

⁴ O Terceiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP3) foi criado pelo despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, surgindo na sequência do Programa TEIP2 e de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas. Retoma, também, o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária criado através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto.

orientação educativa, com o intuito de transportar qualificadamente as crianças da escola para a vida em sociedade e promover a intervenção da escola enquanto agente educativo e cultural, central na vida das comunidades em que se insere, estabelecendo um diálogo permanente com a comunidade. Tendo em conta todos estes aspetos, o PE procura, simultaneamente, responder às idiossincrasias do meio, tendo também como objetivo valorizar a diferença e a diversidade das crianças que pertencem a contextos socioeducativos particulares, no sentido de promover o direito à inclusão. Estes princípios advêm da conceção de escola construída pelo agrupamento, que defende que “a escola, na sociedade atual, é um tempo, um espaço, um sistema de interações sociais” (PE do AEC, 2013-2017, p.4). É neste sentido, que o PE valoriza o diálogo, a cooperação e a colaboração entre todos os agentes educativos, favorecendo a interação com as famílias e com a comunidade, para que conheçam melhor a escola, bem como o seu papel no desenvolvimento das crianças, através da construção de condições pedagógicas, físicas e ambientais motivadoras.

Baseando-se em todos estes princípios, o PE do AEC denomina-se de “Passo a passo...construindo o futuro”, uma vez partilham da ideia de Barbier (1996), considerando que um “projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma «ideia», é o futuro «a fazer», um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto” (p.52). Assim, o PE do agrupamento “pauta-se pelo realismo, [pela singularidade], pela flexibilidade, pela eficácia, pela capacidade de comunicação e pela democraticidade processual” (PE do AEC, 2013-2017, p.4), tendo como objetivo a melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças, dotando-as de competências indispensáveis para uma vida pessoal e social equilibrada, evitando o abandono escolar precoce, o absentismo e a indisciplina.

2.2.3.Caracterização do grupo da sala C

Tendo como base os princípios defendidos pelo PE, é fundamental que um Educador tenha em conta as características próprias, as necessidades e os interesses singulares das crianças da sua sala, pelo que é essencial a construção de um projeto mais específico, o Projeto Curricular de Grupo (PCG) (circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007).

Seguindo esta linha de ideias, torna-se necessário caracterizar o grupo em questão.

Neste sentido, o grupo da sala C caracteriza-se pela sua heterogeneidade, tanto a nível de idades (englobando crianças de três e quatro anos), como também a nível das características, dos interesses, das dificuldades e da constituição familiar. Tendo como base

uma observação sistemática (Estrela, 1994), o grupo é bastante ativo, evidenciando interesse em partilhar vivências pessoais, participando nas interações estabelecidas. Porém, também, revela algumas dificuldades em respeitar o outro em vários momentos do dia (nas atividades livres realizadas na sala de atividades, na manta, no espaço exterior e à mesa). Por este motivo, verifica-se que o grupo tem dificuldade em respeitar as regras necessárias à vida em sociedade, havendo necessidade de reverter esta situação.

Por este motivo, o PCG tem como título “Experienciar a Cidadania no Jardim de Infância, com Tabelas e Gráficos” (desenvolvido em parceria com a Escola Superior de Educação do Porto – ESEP), cujo objetivo principal é promover o respeito pelo outro e pelo meio, através da construção de aprendizagens matemáticas. Assim, este documento orienta todas as práticas educativas adotadas, tendo em conta as determinantes socioeconómicas, culturais, escolares e psicológicas do ato educativo (circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007). É neste sentido, que se afirma que estes instrumentos, tanto o PE como o RI do agrupamento e o PCG, são essenciais para assegurar a autonomia da agrupamento e da própria instituição (Correia, 2008).

A organização da sala de atividades do grupo em questão vai, na sua maioria, ao encontro do que é estabelecido pelo modelo curricular *High-Scope*, mencionado no capítulo anterior (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, a sala de atividades encontra-se organizada em seis áreas distintas (área da casa, área dos jogos, blocos e construções, área da biblioteca, área da pintura, área das ciências, área da iniciação à leitura e à escrita), com nomes simples e acessíveis às crianças (cf. anexo B.8). As diversas áreas contêm inúmeros materiais do quotidiano (muitos dos quais trazidos pelas crianças) que permitem que a criança se sinta mais próxima e desenvolva uma relação mais direta com os objetos da sala de atividades, encorajando as crianças a construírem diferentes tipos de brincadeira, permitindo o desenvolvimento integrado e integral das mesmas (despacho conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto).

Porém, é importante afirmar que, no geral, as dimensões da sala de atividades (cf. anexo B.5), não se encontram diretamente proporcionais com o número de crianças deste grupo, tal como consta no despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, o limita algumas interações.

2.3. Metodologias de investigação evidenciadas

Durante o período de estágio, a formanda quando entrou no contexto realizou uma observação maioritariamente participante e participada, contínua, sistemática e intencional (Estrela,1994).

Este processo de observação foi, num primeiro momento mais alargada, com vista a conhecer contexto sociocultural envolvente, bem como o contexto familiar das crianças e as suas experiências anteriores, no sentido de melhor as compreender e para que, através de momentos de análise reflexiva, se construíssem práticas educativas cada vez mais adequadas. Neste sentido, tal como se pode verificar ao longo do presente capítulo, a formanda concluiu que, realmente, o contexto sociocultural em questão era bastante carenciado, evidenciando agregados familiares pouco convencionais, antecedentes pouco dedicados aos estudos, assim como grandes incertezas e inseguranças quanto ao papel da educação pré-escolar e à importância do JI no desenvolvimento das crianças, salvo de raras exceções. Estes aspetos sociológicos foram, sem dúvida, cruciais para a compreensão do grupo em questão.

Num segundo momento, este processo foi mais específico para o grupo em questão, adquirindo uma vertente global e individual. Tal como reforça o decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Capítulo II, ponto 3, alínea a), p.5573) o educador de infância deve observar “cada criança, bem como os pequenos grupos e os grandes grupos”, com o intuito de construir uma planificação de atividades e projetos que vá ao encontro dos interesses e das necessidades evidenciadas pelas crianças. Todos os aspetos observados eram partilhados entre a díade (formanda e o seu par pedagógico), a Educadora cooperante e as auxiliares educativas presentes na sala de atividades, com o intuito de ir conhecendo as características de cada criança, bem como os seus interesses e as suas dificuldades.

Durante este processo de observação, importa frisar que a formanda realizou esta recolha através da observação direta, essencialmente através do diálogo estabelecido com a educadora cooperante, assistentes técnicas/operacionais e coordenadora da instituição, bem como através da análise do Projeto Educativo (PE) do agrupamento. Para além disto, foram analisados inquéritos, realizados pela Educadora Cooperante no início do ano letivo aos pais (cf. anexo B.9), sendo um instrumento essencial para conhecer de forma mais pormenorizada as famílias e, por conseguinte, as crianças do contexto em causa.

Importa referir que, como forma de não tornar efémera todas as observações efetuadas, estas eram registadas pela formanda num diário de formação todos os dias. Foi através deste diário que a formanda expôs, explicou e interpretou a sua ação quotidiana,

partilhando-a com o par pedagógico bem como com a educadora cooperante e com a auxiliar operacional da sala de atividades (Zabalza, 1994). A construção deste diário foi, sem dúvida, uma mais-valia, na medida em que este converteu em narrativa o pensamento da formanda, expressando a sua perspetiva pessoal. Deste modo, este não foi, apenas, um instrumento de investigação foi, também, um instrumento crucial para a formanda, pois este trabalho reflexivo permitiu clarificar as suas ideias, o modo como pensa sobre as coisas, tornando-se num valioso instrumento de planificação e de ensino, no sentido de melhorar as práticas desenvolvidas. Para além dos registos escritos, foram também realizados registos fotográficos e de áudio.

Também, as reuniões e conversas informais com a educadora cooperante foram essenciais para se conhecer o grupo em questão, uma vez que estes momentos permitiram a partilha de diversos pontos de vista de troca de informações sobre as observações efetuadas e também de se realizar, em conjunto, com o intuito de se realizar uma reflexão crítica partilhada acerca dos vários momentos observados, bem como das aprendizagens efetuadas pelas crianças, pelas formandas e pela educadora cooperante (patentes nas planificações semanais (cf. anexo B.11), nos guiões de pré-observação – GPO (cf. anexo B.12), bem como nas narrativas colaborativas (cf. anexo B.13)) (decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Neste sentido, é de destacar que todas as planificações foram pensadas e elaboradas em tríade (formandas e educadora cooperante), havendo uma continuidade das atividades dinamizadas pela educadora cooperante ou pela auxiliar operacional da sala de atividade e pelas formandas.

Deste modo, este processo de investigação-ação mostrou-se realmente fundamental para a formanda durante toda a etapa de estágio. Tal como foi mencionado no capítulo anterior é através destes momentos complementares e que se articulam entre si que a formanda conheceu verdadeiramente cada uma das crianças, conseguindo planificar, agir e refletir tendo em conta os seus interesses e as suas dificuldades.

CAPÍTULO 3 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Durante todo o percurso pedagógico, a formanda defende que é fundamental encontrar momentos de balanço retrospectivo, lembrando o que foi feito, a forma como feito, assim como aspetos que poderiam ser concretizados de uma outra forma. Seguindo esta linha de raciocínio, a formanda privilegia, assim, uma postura reflexiva, crítica e indagadora, levando a uma constante reestruturação das práticas com o intuito de as melhorar, tal como foi mencionado no capítulo um (Alarcão, 1996).

Por esta razão, o presente capítulo visa descrever e analisar criticamente algumas das ações desenvolvidas pela formanda no contexto pré-escolar, apresentando evidências de resultados, nomeadamente as aprendizagens construídas pelas crianças, que permitam verificar o impacto das estratégias utilizadas e frisando, também, a evolução da formanda ao nível das suas competências profissionais.

Tal como foi referido anteriormente, todos profissionais de educação, nomeadamente os Educadores necessitam de mobilizar determinados conhecimentos teóricos que orientem e fundamentem a sua ação, de modo a enquadrá-la no grupo em questão (Oliveira-Formosinho, 2007). Neste sentido, o processo investigativo, isto é o processo de observação, de planificação, da ação, de avaliação e de reflexão foram determinantes e significantes para a construção das práticas desenvolvidas ao longo do período de estágio pela tríade, como foi referido anteriormente.

É de notar, que num primeiro momento, as observações efetuadas pela formanda eram bastante descritivas, porém, ao longo do período de estágio estas foram adotando um cariz mais analítico. Deste modo, o processo de observação partilhada foi-se tornando cada vez mais crítico, permitindo o desenvolvimento de práticas progressivamente mais adequadas e pertinentes para o grupo em questão. Relativamente às planificações semanais, o facto de estas terem de evidenciar qual a área de conteúdo predominante a nível dos dados observados e das atividades a desenvolver, a formanda foi tomando consciência, com o tempo e com a troca de opiniões entre a díade, a educadora cooperante e o supervisor, da necessidade da definição de uma área de conteúdo dominante em determinados momentos. Neste sentido, pode-se afirmar que existiu uma evolução por parte da díade a este nível.

Foram inúmeros os interesses, bem como as necessidades evidenciadas pelo grupo, tal como era de esperar. Contudo, a formanda, no presente capítulo irá destacar o que para

ela foi a principal necessidade apresentada pelo grupo: dificuldade em respeitar o outro em diferentes momentos (nas atividades livres realizadas na sala de atividades, na manta, no espaço exterior e à mesa), demonstrando também dificuldade em partilhar objetos e brincadeiras. Neste sentido, todos os dados observados foram analisados criticamente, com vista a serem desenvolvidas práticas, com o intuito de consciencializar as crianças das suas atitudes e comportamentos.

De notar que a educadora cooperante já tinha construído com as crianças as regras a adotar pelas crianças, com o intuito de se respeitarem umas às outras, indo ao encontro do que é definido no PCG. Desta forma, a formanda e o seu par pedagógico desenvolveram diversas atividades que tinham como grande objetivo estimular as crianças a ouvir, a esperar, a partilhar e a respeitar as opiniões dos outros, destacando-se a Área de Formação Pessoal e Social, apesar de as restantes áreas de conteúdo (Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo) estarem presentes. Assim, foi possível planificar atividades integradas e integradoras que foram, ao longo do período de estágio, mostrando evolução quando à articulação das diferentes áreas de conteúdo e os domínios patentes nas OCEPE (Silva, 1997). De acordo com o que a formanda defende, esta articulação foi fundamental, na medida em que as diferentes áreas de conteúdo são “referências a ter em conta no planeamento e avaliação das experiências e oportunidades educativas e não (...) compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Silva, 1997, p.48).

Deste modo, foram-se construindo, progressivamente, atitudes democráticas (princípios fundamentais defendidos pelo MEM), com o intuito de as crianças valorizarem a importância do diálogo, das interações pessoais, do trabalho de equipa e do espírito de grupo (Niza, 2007), indo ao encontro do PE e do PCG a ser desenvolvido na sala de atividades, tal como foi referido anteriormente.

3.1. Atividade “À descoberta dos sons”

Para evidenciar os aspetos referidos, tomemos como exemplo, uma atividade realizada em grande grupo na manta denominada de “À descoberta dos sons”.

Importa mencionar, que o local e o modo de realização desta atividade foram intencionais, na medida em que as crianças ao demonstrarem dificuldades em se concentrarem na manta, em respeitarem os colegas, em escutarem os colegas e de manterem a atenção, surgiu a necessidade de estimular esta competência.

Nesta atividade a formanda em conjunto com o seu par pedagógico optou por através do jogo desenvolver a capacidade de saber ouvir e de esperar pela sua vez nas crianças. Neste sentido, nesta atividade as crianças tiveram que, em pequenos grupos, trabalhar em equipa para atingir um objetivo comum. Importa referir que, nestas atividades em pequeno grupo foi crucial ter em conta a organização do mesmo, formando, preferencialmente, grupos heterogéneos a vários níveis (sexo, idade, nível de energia, entre outros aspetos), com vista a equilibrá-los e a dar hipótese às crianças para interagirem com todos os colegas pois, tal como Silva (1997) refere, esta organização “é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p.35).

Na verdade, é através da realização de atividades lúdicas que a criança constrói aprendizagens diversificadas, no que aparenta ser apenas uma “brincadeira”. De acordo com as OCEPE (Silva, 1997) e tendo em conta os princípios defendidos por Château (1987), é importante proporcionar situações e momentos em que as crianças desenvolvam um conjunto de competências de uma forma lúdica, mas, simultaneamente, séria, pelas suas potencialidades no desenvolvimento das crianças. Neste sentido, e segundo o mesmo autor, as atividades que envolvem o jogo promovem, de certa forma, o desenvolvimento do autoconhecimento bem como da autoestima e da autoconfiança, contribuindo para um bem-estar emocional durante a sua realização, o que se verificou com o grupo (Pellegrini, 2002).

Também o facto de, as experiências de jogo permitirem que as crianças estabeleçam relações e interações sociais, contribui, de certa forma, para o conhecimento que constrói sobre si mesma, sobre o outro e sobre o meio (Pellegrini, 2002). De facto, a formanda acredita que a identidade pessoal da criança “progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (Hohmann & Weikart, 2011, p.64), sendo a sua estimulação fundamental nestas idades.

Estas passam, assim, de um jogo utilitário-egocêntrico, para a elaboração de jogos cooperativos, havendo, uma socialização durante a sua realização, ao longo do crescimento das crianças, possibilitando a construção de aprendizagens mas significativas. Neste sentido, o jogo sendo realizado em pequenos grupos permitiu que as crianças desenvolvessem o espírito de grupo, dando espaço para a partilha de ideias, opiniões, conhecimentos, estimulando a comunicação e melhorando as relações que estabelecem entre elas. Tal como reforça Zabalza (2001), a educação infantil melhora exponencialmente quando se realiza em equipa, de forma cooperativa e colaborativa, “havendo uma maior implicação dos sujeitos em objetivos coletivos do que naqueles

meramente individuais” (p.57). Deste modo, estes momentos promovem também a aprendizagem da vida democrática, favorecendo a livre expressão, a participação ativa e a negociação (Niza, 2007).

Realmente, a formanda ao observar as crianças durante a realização da atividade verificou que as crianças menos comunicativas e menos participativas ao sentirem-se parte integrante de um grupo sentiram-se mais confiantes em participar ativamente na interação estabelecida, tal como as OCEPE (Silva, 1997) defendem ser essencial. A formanda verificou, também, que as crianças mais participativas e mais comunicativas foram respeitando, progressivamente, a vez do colega, dando-lhe o seu “tempo de antena”, no sentido de os deixarem pensar. Ter consciência do aspeto referido é fundamental pois, tal como defende Niza (2007), desta forma, as crianças percebem que nem todos somos iguais, demonstrando diferentes características, personalidade, necessidades e diferentes ritmos a vários níveis, sendo essencial respeitar todos estes aspetos para respeitarmos a pessoa no seu todo.

Desta forma, segundo Kishimoto citado por Smole (s.d), o jogo é uma estratégia importante no desenvolvimento infantil, na medida em que “propicia a descentração, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento” (p.137). Também, por ser realizado de uma forma livre de pressões e avaliações, criando um ambiente propício para a investigação, para a exploração e a busca de soluções (Kishimoto, s.d.).

De facto, é através do jogo que as crianças constroem conhecimentos e aprendizagens a diversos níveis, não só físico e motor, mas também a nível do raciocínio e pensamento concetual, compreendendo melhor o mundo que os rodeia. Por este motivo, esta estratégia revela-se como um instrumento articulador das diferentes áreas de conteúdo (neste caso, Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e comunicação, domínio das expressões: expressão musical; Área de Conhecimento do Mundo). Neste sentido, torna-se essencial destacar que, aliados a esta estratégia existiam materiais lúdicos pedagógicos diversificados, adequados e resistentes (obedecendo aos critérios estabelecidos pelo despacho conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto): um tabuleiro, um CD, “pins” de diferentes cores e um dado, similar ao existente no quotidiano das crianças, mas de grandes dimensões (cf. anexo B.10.1 – figura 1,2 e 3).

Aquando da atividade descrita, as crianças tinham que lançar um dado e contar as pintas que lhe tinham saído, alterando a posição do “pin”, tendo em conta o número de pintas correspondente. Algumas crianças, principalmente as mais novas (nomeadamente,

M.B, D., B., N., I., P.), revelaram algumas dificuldades na contagem, evidenciando algumas confusões na sequência dos números (ordinalidade). Contudo, com a ajuda dos colegas de equipa e até dos outros colegas das restantes equipas, as crianças conseguiam saber quantas pintas tinha que andar os seu “pin” (cf. anexo B.10.1 – figura 4). Também, nesta mudança de posição do “pin”, algumas as crianças evidenciaram algumas dificuldades, não compreendendo que o jogo era contínuo e que o “pin” se deslocava de onde tinha parado na jogada anterior para o próximo ponto. Porém, com a continuação do jogo, com o auxílio dos colegas e com a orientação da formanda, do par pedagógico, da educadora cooperante e da auxiliar, as crianças começaram a perceber, progressivamente, as regras do jogo. Desta forma, a formanda verificou foi havendo, na verdade, trabalho de equipa entre as crianças, cooperando para que todas pudessem ter a oportunidade de jogar e de alcançar o fim do jogo.

Num outro momento, as crianças paravam numa determinada imagem (“casa”), tendo que imitar o som emitido pelo animal, objeto ou por determinadas ações. Alguns dos sons eram “simples” de representar (como por exemplo o gato, o cão, passarinhos) como a formanda pode observar no decorrer da atividade, pois o grupo no geral não demonstrou dificuldade na sua representação. Por conseguinte, alguns dos sons eram mais desafiadores para as crianças (como por exemplo, o pinguim, baleia, golfinho, encher um balão). Apesar do grau de dificuldade aparente, a formanda verificou que algumas imagens despertavam a imaginação e a criatividade das crianças, representando um som que demonstrava uma grande capacidade de abstração. O desenvolvimento desta competência é essencial, na medida em que, tal como defende Hohmann & Weikart (2011), nestas idades as crianças necessitam de conhecer o mundo, assim como tudo o que este abarca, sendo importante que conheçam, reconheçam e reproduzam sons que ouçam em várias situações do dia-a-dia. Contudo, com base no que a formanda defende, é também o papel do Educador alargar os horizontes das crianças, proporcionando situações diversificadas, dando a conhecer novos sons, novos objetos, novas ações, no sentido de compreenderem melhor o mundo que as rodeia (Silva, 1997), evidenciando a importância da Expressão Musical nestas idades (cf. anexo A.6).

O facto, de as crianças poderem verificar se o som que emitiram correspondia ao emitido pelo computador (um som mais realista), permitiu que elas estivessem sempre atentas e concentradas para escutar, indo ao encontro de um dos principais objetivos a desenvolver com esta atividade. Pode-se afirmar que este momento surpresa aliado à utilização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que hoje em dia

são instrumentos familiares às crianças (Hohmann & Weikart, 2011), cativou a sua atenção e concentração, motivando-as e estimulando-as durante a realização da atividade. De acordo com Pereira (2002), o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem cultiva a motivação e o envolvimento nas crianças.

No entanto, apesar da dinâmica existente nesta atividade, a formanda observou que, esta por ser um pouco repetitiva, tornou-se um pouco cansativa para as crianças, pois ficaram muito tempo sentados na manta. Esta situação por ter sido pensada e antecipada com a realização do GPO (cf. anexo A.2), permitiu que a formanda encontrasse uma solução contextualizada para que esta dificuldade fosse ultrapassada da melhor forma possível. Neste sentido, importa destacar o papel orientador deste documento, na medida em que permitiu que a formanda antecipasse possíveis problemas, construindo possíveis soluções para os solucionar em breves instantes, caso ocorressem durante a ação. Assim, foi possível cativar novamente a atenção das crianças, assim como a sua motivação, envolvimento e implicação na atividade, recorrendo a instrumentos musicais diferentes (como o pau de chuva, o tambor do oceano e a trovoada – cf. anexo B.10.1 – figura 5 e 6).

Em momentos posteriores, o jogo foi concluído pelas crianças, tendo as mesmas chamado a atenção para a sua finalização. A formanda pode concluir que o jogo foi bem recebido pelas crianças, uma vez que na avaliação deste recurso (“O tabuleiro musical: À descoberta dos sons”), bem como de todos os processos envolvidos, as crianças demonstraram sentimentos muito positivos relativamente ao mesmo. Este aspeto foi evidenciado no uso constante do jogo nos momentos de atividades de jogo espontâneo (cf. Anexo B.10.1 – figura 7), onde as mostraram que as algumas das regras de jogo foram compreendidas, nomeadamente a contagem de pintas e respetivo movimento do “pin”.

Por todos os motivos mencionados, a formanda em conjunto com o par pedagógico e a educadora cooperante, acreditam que o jogo é uma estratégia que desperta “inúmeros efeitos positivos” no desenvolvimento das crianças, possibilitando a sua construção a vários níveis (Kishimoto, s.d, p.115). De acordo com o decreto-lei nº 241/2001 os educadores de infância devem, efetivamente, “organiza[r] jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento [e aceitação] das regras” (anexo n.º1, III, 2, alínea i), p.5573), a negociação, a cooperação para atingir um mesmo objetivo e o desenvolvimento da linguagem.

3.2.A importância das atividades/sessões de expressão motora

As sessões de expressão motora, descritas de seguida, foram sem dúvida um grande exemplo que vai ao encontro da necessidade evidenciada anteriormente.

Quando a formanda e o seu par pedagógico chegaram ao contexto, as crianças tinham todas as sextas-feiras uma sessão de *Yoga* (projeto “Porto Crianças” desenvolvido em parceria com a educação artística – *Yoga* – e a Câmara Municipal do Porto (CMP), cujos objetivos principais eram desenvolver a atenção e a concentração e promover a consciência do seu próprio corpo). Contudo, este projeto só seria desenvolvido durante treze semanas, pelo que a formanda em conjunto com o par pedagógico sugeriu à educadora cooperante que seria vantajoso manter esse tempo dedicado à sessão de educação artística, fundamentalmente a nível da motricidade, uma vez que as crianças e as famílias já sabiam que nesse dia o fato de treino era o ideal. No entanto, foi estabelecido um diálogo com as crianças para explicar o sucedido com o intuito de levantar possíveis soluções. Assim, tendo em conta o que foi dito pelas crianças, foi enviado aos encarregados de educação a informação de que às sextas-feiras haveria sessão de expressão motora.

A formanda considerou essencial este momento na medida em que, tendo como base o que foi observado, as crianças apreciavam explorar o corpo, o espaço, contactar com diferentes materiais e que apreciavam bastante a realização de diversos jogos em diferentes espaços (exterior, ginásio, entre outros). Também, o facto de se verificar que o grupo não apresentava espírito de grupo, revelando grandes dificuldades em ajudar e respeitar o outro em diversas situações, apesar se apresentar grandes melhorias a este nível, foi essencial para o desenvolvimento de atividades que permitissem a construção de noções como a aquisição e aceitação de determinadas regras, fomentando, assim, o espírito de grupo, a partilha e o respeito pelo outro (Silva, 1997).

Tomemos como exemplo, uma das sessões de expressão motora dinamizada pelo meu par pedagógico em que as crianças apenas completavam as tarefas se agissem em equipa. Esta sessão envolvia a construção e o desenvolvimento de noções espaciais (como por exemplo, passar por baixo, colocar-se à frente, entre outras), o que, tal como a díade tinha verificado anteriormente era um ponto a incidir.

Deste modo, num primeiro momento, existiam duas crianças, os caçadores, que tinham de apanhar as restantes. Uma vez apanhadas tinham que ficar no lugar, abrindo as pernas para uma outra criança os conseguir salvar, passando por baixo das suas pernas (cf. anexo B.10.2 – figura 8). Esta atividade revelou-se difícil para as crianças, uma vez que

elas, essencialmente as mais novas, tinham dificuldade em compreender que se eram apanhadas tinham que ficar no mesmo lugar. Por este motivo, a díade optou por dividir o grande grupo em dois grupos mais pequenos, criando grupos bastante heterogéneos, com o intuito de melhor compreender o que se pretendia com o jogo. Este problema não tinha sido antecipado nem previsto pela díade, pois tinham pensado que ao ser exemplificado por umas das crianças não teriam tantas dúvidas na sua realização, o que não se verificou. Contudo, a solução encontrada foi espontânea e imediata revelou ser a mais adequada no momento, mas fez a díade pensar de uma forma mais profunda e fundamentada nas sessões que se seguiram.

Posteriormente, as crianças tinham diversos materiais de diferentes formas e texturas, os quais tinham que manipular com o corpo de maneiras diversas. A díade optou por esta estratégia pois acredita que, tal como defende Neto (2001), “é necessário dar à criança contactos com uma grande variedade de objetos que possam ser manipulados” (p.19). Deste modo, nesta atividade as crianças exploravam diferentes formas de utilizar e sentir o corpo (como trepar, correr, deslizar, baloiçar, rebolar, saltar, entre outros – cf. anexo B.10.2 – figura 9, 10, 11, 12 e 13). A exploração destas diferentes formas de movimento, recorrendo à utilização de vários materiais (cilindros, superfícies de apoio planas, etc.) permitiu que as crianças tivessem consciência dos diferentes segmentos do seu corpo, bem como das suas potencialidades e limitações. No decorrer da atividade, foram muitas as crianças que realizaram com facilidade as atividades propostas, sabendo de que forma se deslocar para ultrapassar o obstáculo da melhor forma. Contudo houve crianças (especialmente M.B e G.R., F., N., I.) que revelaram grandes dificuldades em utilizar e dominar o corpo em determinadas situações, que foram evoluindo ao longo do tempo, evidenciando grandes melhorias nas últimas semanas de estágio. Importa mencionar, que muitas vezes eram as próprias crianças ou até mesmo as outras crianças, a mencionar que estavam a fazer melhor o exercício, sendo o papel do educador de infância o de estimular e encorajar a criança a continuar a melhorar.

No momento final, foi realizada uma roda em grande grupo em que as crianças, sentadas de costas umas para as outras, fazendo massagens leves em diversas partes do corpo do colega da frente (cabeça, ombros, costas, entre outras – cf. anexo B.10.2 – figura 14), como forma de alargar o seu pensamento, incluindo o pensamento do outro (como é que o outro se sentirá com as massagens que estou a fazer?).

Na verdade, é nestas idades que esta exploração deve ser estimulada, uma vez que segundo Neto (2001) “o corpo e o espaço encontram-se numa dialética permanente de

interações sucessivas” (p.99). Neste sentido, é através do seu próprio corpo que a criança vai construindo o seu pensamento espacial, complexificando as noções envolvidas (Silva, 1997). Neste sentido, esta estratégia vai ao encontro do que é especificado no decreto-lei nº 241/2001) como desejável para o educador de infância colocar em prática no domínio de expressão motora.

3.3. Atividade “Jornalistas por um dia!”

O facto de, esta atividade ter surgido do interesse das crianças em conhecer a profissão de jornalista, bem como os materiais e utensílios que utilizava, aliado à necessidade de se desenvolverem atividades de expressão dramática, onde as crianças menos comunicativas (M.B, L., P., N., D., B) através da representação de outras personagens participavam mais ativamente com o grupo, fez com que a atividade planeada pela tríade fosse pertinente.

Importa referir que a organização da sala de atividades não foi a mesma que constava na planificação (cf. anexo B.11 – 6ª Planificação Semanal (PS)). De acordo com este documento, esta atividade seria realizada na manta, porém como anteriormente tinham estado na manda, a tríade optou por alterar a disposição da sala, colocando, previamente, cadeiras à volta da manta (em forma de meia-lua). A formanda pode, desta forma, concluir que, na verdade, a planificação deve ser um documento orientador, no sentido de nos guiar durante a ação, estando aberta a mudança, sobretudo se estas forem mais vantajosas para o grupo em questão. Tal como defende Diogo (2010), as planificações não se devem caracterizar pela sua rigidez, mas sim pela sua flexibilidade, tal como foi referido nos capítulos anteriores.

No centro da meia-lua estavam dispostos diversos materiais referentes à profissão “Jornalista” (gravador, microfone, câmara de filmar e fotográfica). Estes estavam escondidos em caixas e/ou sacos, com vista a aumentar a curiosidade das crianças e o seu desejo de saber o que era. De acordo com as OCEPE (Silva, 1997), a existência de um determinado fator surpresa fomenta nas crianças o desejo de conhecer para além do que é conhecido, desenvolvendo a sua curiosidade natural, o que é fundamental nesta idades (Ribeiro, 2002). Por este motivo, e tendo em conta que em atividades anteriores as crianças apreciaram bastante, situações de “mistério”, a formanda decidiu proporcionar novas atividades neste sentido.

No decorrer da atividade, a formanda verificou que houve momentos de partilha e de diálogo que foram fundamentais para a descoberta do nome, da função e das

potencialidades dos objetos dispostos, pois estes já eram conhecidos por algumas crianças, valorizando, assim, uma aprendizagem ativa, interativa e cooperativa (princípios essenciais para a formanda, como foi supramencionado) (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, as experiências pessoais das crianças, bem como os seus conhecimentos prévios foram escutados e valorizados, partilhando-os com as restantes pessoas, o que, a ver da formanda é fundamental para a construção de aprendizagens mais significativas. Na opinião da formanda, foi a disposição da sala mencionada que permitiu a criação de um ambiente de uma maior interação quer entre as crianças quer entre as crianças e a restante equipa educativa.

De forma a conhecerem melhor o objeto, as crianças exploraram-nos e descobrindo-nos livremente, cheirando-os, sentindo a sua textura e observando a sua forma e cor (Cabral, 2001) (cf. anexo B.10.3 – figura 15, 16, 17 e 18). Este primeiro contacto com os objetos foi essencial, pois, desta forma, as crianças estabeleceram uma relação mais direta com os materiais, conhecendo as suas características e algumas das suas potencialidades para representarem aquilo que pretendem aquando do momento da dramatização (Silva, 1997). Como afirma Hohmann & Weikart (2011) é importante fornecer adereços ou materiais que apoiem a representação, para que esta seja mais próxima da realidade, o que se revelou importante.

Durante o jogo de imitação, em que as crianças representavam o papel de entrevistado ou de entrevistador, houve grandes revelações (cf. anexo B.10.3 – figura 19 e 20). A formanda observou que as crianças mais tímidas participaram ativamente, porém, algumas crianças mais comunicativas, noutros momentos, tiveram mais dificuldades na sua realização. Porém, à medida que iam experimentando e que a formanda, bem como a restante equipa educativa iam encorajando, as crianças foram construindo dramatizações muito criativas e imaginativas, formulando “histórias”, “situações” e “perguntas” diversificadas. A formanda foi verificando que, realmente, as crianças se exprimem através do jogo. Na verdade, tal como reforça Magalhães & Gomes (1974), “ela observa a vida, capta sincreticamente algo dela e recria-a num alarde insensível da sua imaginação” (p.32). É, através deste jogo simbólico, que as crianças desenvolvem, de uma forma natural e espontânea, a sua capacidade de improvisação e criatividade, explorando as suas potencialidades comunicativas e expressivas, recorrendo quer à linguagem verbal quer não-verbal (Gomes & Rolla, 2003).

Neste sentido, a formanda verificou que o grupo, no geral, demonstrou um grande interesse e envolvimento na atividade, tendo um nível de implicação maior na mesma (Portugal & Laevers, 2010).

3.4.Outros exemplos de atividades que estimulem o desenvolvimento de atitudes democráticas

Como já foi referido, o desenvolvimento de atitudes democráticas, como a negociação, a partilha, o diálogo, o respeito e a participação ativas das crianças, foi o grande cerne de todas as práticas educativas desenvolvidas no contexto, desenvolvendo-as nas crianças de formas diversas.

Um dos momentos em que esses conceitos estiveram presentes foi, sem dúvida, na reorganização do ambiente educativo, essencialmente a sala de atividades. Tendo em conta que o espaço educativo deve ser encarado como um território de aprendizagem “flexível; plural e diverso; (...) estético, ético, amigável; (...) seguro; lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.11), estabelecendo uma relação direta com o quotidiano da criança, houve necessidade de enriquecer algumas áreas presentes na sala de atividades. Importa, portanto, referir que estas mudanças surgiram do que a díade foi observando e partilhando com a educadora cooperante sobre as necessidades e os interesses que as crianças foram evidenciando ao longo do período de estágio.

Tendo como base o que a formanda defende, toda a reestruturação do espaço educativo foi planeada e elaborada em parceria com as crianças, com o intuito de compreenderem claramente a nova organização e a forma como podem usufruir de cada espaço, bem como dos recursos disponíveis (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Este “conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de [iniciativa] e autonomia da criança e do grupo” (Silva, 1997, p.38), o que aumenta a sua responsabilização, bem como o seu envolvimento nas atividades desenvolvidas (despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto).

Ao longo do tempo, a formanda e o seu par pedagógico repararam que as crianças apreciavam contactar com a natureza de inúmeras formas, apanhando diversos objetos da natureza no exterior, como por exemplo paus, pedras, plantas, terra, entre muitos outros. Para além do referido, as crianças demonstravam interesse em mexer na água, como a formanda pode verificar. Desta forma, esta reorganização da área das Ciências tinha como objetivo principal proporcionar às crianças o contacto e exploração de diversos materiais ligados à natureza, permitindo a desenvolvimento de diversas experiências (Freinet, 1975).

Na opinião da formanda, esta área por se situar perto da janela da sala de atividades, estabelecendo um contacto mais direto com o exterior, era uma grande vantagem que devia ser aproveitada.

Assim, a formanda e o seu par pedagógico acharam essencial haver momentos de diálogo, em que as crianças exponham e partilhavam os seus pontos de vista, escutavam as opiniões e sugestões dos colegas, levando, posteriormente a uma reflexão sobre as mesmas e a uma negociação do que ficaria decidido (cf. anexo B.10.4 – figura 21 e 22). Realmente a organização destes momentos é fundamental nestas idades, na medida em que, desta forma, as crianças ganham consciência de que as ideias e opiniões dos outros são importantes, permitindo que desenvolvam um pensamento cada vez mais crítico, alargado e abstrativo (Kamii mencionada por Smole, s.d).

Desta forma, foram introduzidos novos recursos na área das Ciências, tais como plantas (cada criança tinha o seu copo e a sua planta), um garrafão com pedras e com conchas (cf. anexo B.10.4 – figura 23). Antes de introduzidos na respetiva área, é de destacar que estes recursos foram explorados pelas crianças com a orientação da equipa educativa, com o intuito de as crianças descobrirem as potencialidades e o que poderiam fazer com o uso de determinado recurso. Assim, a formanda foi observando que as crianças nos momentos de jogo espontâneo foram procurando mais a área das Ciências, construindo diversas composições e efetuando diversas experiências com os recursos disponibilizados (cf. anexo B.10.4 – figura 24, 25 e 26). Deste modo, as crianças puderam levantar hipóteses, fazer previsões, comparações, estabelecer relações, verificar o que acontece, observar, interpretar, concluir e refletir sobre o que aconteceu, práticas epistémicas que vão permitindo o desenvolvimento de um pensamento cada vez mais abstrato e científico (Lopes *et al*, 2009).

Também, o espaço dedicado à horta (cf. anexo B.10.4 – figura 27) foi organizado, com o intuito das crianças desenvolverem práticas de sensibilização para com o ambiente, no sentido de se responsabilizarem pela proteção das suas plantações (cf. anexo B.10.4 – figura 28 e 29). É de facto importante que as crianças valorizem o que a natureza oferece às pessoas, se tratarem convenientemente as plantas. Na verdade, o grupo demonstrava grande interesse e um grande cuidado em regar a horta (cf. anexo B.10.4 – figura 30), assim como as plantas da sala, querendo constantemente que chegue a sua vez de o fazer para ver os resultados obtidos (cf. anexo B.10.4 – figura 32, 33, 34 e 35). Por este motivo, foi necessária a construção de uma regra de exploração desta área da sala, que consistia num gráfico (semelhante aos presentes na sala de atividades) definindo os responsáveis

pela rega das plantas e da horta de cada dia (cf. anexo B.10.4 – figura 31). Este foi, sem dúvida, na opinião da formanda, um instrumento facilitador da gestão desta área, possibilitando que as crianças desenvolvessem a sua autonomia.

A área da biblioteca foi também, uma área que sofreu ligeiras alterações. A díade observou que esta área apesar de acolhedora, não disponibilizava recursos diversificados e suficientes para possibilitar a estimulação ao máximo das competências das crianças. Neste sentido, houve a necessidade de enriquecer a área da biblioteca com obras de literatura de qualidade (nomeadamente o “Elmer” e o “Chico Fantástico”, por exemplo – cf. anexo B.10.4 – figura 36 e 37), uma vez que a mestrada defende que este contacto permite a construção e o desenvolvimento de várias competências e de experiências que são fundamentais para um crescimento equilibrado das crianças (Lomas, 2003). Tal como afirma o mesmo autor, é através destas histórias que as crianças desenvolvem a sua imaginação e criatividade ao entrarem em contacto com diferentes formas de encarar a vida, de resolver problemas e de ver o mundo, o que para este grupo é essencial, no sentido de explorar outras opiniões, outras ideias de forma a construir as suas próprias ideias, os seus pontos de vista, ou seja, a sua personalidade. É também com a leitura de obras literárias que as crianças reconhecem novas palavras, contribuindo para o enriquecimento do vocabulário das crianças (Lomas, 2003). Assim, de acordo com o que a formanda acredita, deve ser desde pequenos que se deve incentivar o contacto com obras literárias, sensibilizando o gosto e o prazer pela leitura (Sobrinho *et al*, 1994).

Tendo em conta este aspeto, todos os recursos literários construídos (pela formanda e pelo seu par pedagógico e/ou pelas crianças) ao longo do período de estágio (essencialmente diversos tipos de fantoches, um *fantocheiro*, o livro da família, entre outros – cf. anexo B.10.4 – figuras 38-51), após um diálogo com as crianças sobre o melhor espaço para os colocar, foram dispostos na área da biblioteca, enriquecendo-a (Costa & Bragança, 1991).

A ver da formanda, esta reestruturação foi, sem dúvida, uma mais-valia, verificando-se uma procura e movimentação mais intensa e ativa por parte das crianças nos momentos de jogo espontâneo, querendo sempre mostrar os seus feitos (cf. anexo B.10.4 – figura 52 e 53).

Relativamente à área da pintura, esta estava bastante escondida e, por consequência esquecida pelas crianças. Neste sentido, a sua reorganização teve como objetivo tornar o espaço dedicado a esta expressão mais amplo, claro e mais rico. Segundo Hohmann & Weikart (2011), deve-se proporcionar às crianças a exploração de materiais diversos de

expressão plástica, expressando os seus pensamentos e ideias através de uma outra forma de comunicação, contribuindo, assim, não só para o desenvolvimento da motricidade fina através da manipulação minuciosa dos diferentes objetos (canetas, lápis, pincel), mas também para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade (Ribeiro, 2002). De acordo com o que a formanda defende e com o que está patente nas OCEPE (Silva, 1997), é apenas com a experimentação que as crianças vão conhecendo as suas características, reconhecimento, neste caso, as potencialidades dos materiais recicláveis.

Após a organização da área da pintura, as crianças demonstraram grande interesse e motivação para experimentar os materiais disponíveis e novas técnicas plásticas, descobrindo as suas potencialidades, tal como se pode observar no anexo B.10.5 – figura 54, 55, 56 e 57. Por este motivo, foi necessário a formanda e o par pedagógico, em parceria com as crianças, construírem determinadas regras de exploração da área de pintura pois, nos momentos de jogo espontâneo, eram muitas as crianças que queriam pintar diferentes materiais recicláveis havendo a necessidade de se organizar e de se definir uma ordem (cf. anexo B.10.4 – figura 57). Inicialmente, as crianças tinham dificuldade em aguardar pela sua vez, porém com o tempo foram percebendo que era importante respeitarem a vez das outras crianças, contribuindo para a aquisição de regras indispensáveis à vida em sociedade (Silva, 1997).

A introdução da área dos computadores na sala de atividades foi uma mudança significativa na sala de atividades. Para esta área foi necessário, apenas, aproveitar um recurso já existente, o computador, tornando operacional e acessível para as crianças. Em momentos anteriores, a formanda observou que as crianças demonstravam grande interesse nas novas tecnologias, essencialmente na máquina fotográfica. Na verdade este contacto, permite a realização de diversas atividades e o desenvolvimento de várias competências (Hohmann & Weikart, 2011). De acordo com o que foi planeado pela formanda, assim como pela restante equipa educativa, este espaço iria permitir o desenvolvimento de jogos interativos adequados às suas idades, o desenvolvimento do desenhar em programas apropriados e o contacto com letras e números. Contudo, a formanda em conjunto com o seu par pedagógico optou por colocar as fotografias que iam sendo tiradas, tanto pelas crianças como pelas formandas, uma vez que as crianças apreciavam bastante tirar fotografias e ver como ficavam (cf. anexo B.10.4 – figura 58). De acordo com o que foi observado pela formanda, esta área não foi tão solicitada como as restantes, evidenciando pouco interesse na mesma.

Assim, a formanda concluir que é fundamental que o educador de infância reflita, com as crianças, sobre a função e finalidades educativas das diversas áreas e dos materiais, com vista a planear e fundamentar as razões dessa mesma organização, que deve ser alterada conforme as necessidades e interesses do grupo (cf. anexo B.8). Deste modo, evitam-se espaços estereotipados, padronizados, com os quais as crianças não se identificam (Hohmann *et al*, 1995).

Foram, também, evidenciadas atitudes democráticas noutras situações do dia-a-dia como por exemplo, na tomada de decisão e na partilha e delegação das tarefas aquando da realização do projeto do “Aquário” (cf. anexo B.10.4 – figura 59) e do projeto “Construção do reino de plástico” (cf. anexo B.10.4 – figura 60). Importa referir que, os projetos mencionados obedeceram aos passos delineados por Vasconcelos (2012), evidenciados numa tabela de registos (obedecendo aos mesmos princípios de uma rede/mapa conceptual) elaborados pelas formandas em conjunto com as crianças, dando valor e espaço ao que é dito pela criança, compreendendo que o seu papel é fundamental para a realização de um projeto pertinente e significativo para todo o grupo (Katz & Chard, 1997).

Para além do mencionado, a formanda procurou ter sempre em conta a heterogeneidade do grupo, tanto a nível de idades, como a nível de personalidade (características, interesses e necessidades de cada um), procurando realizar atividades diferenciadas e adequadas respeitando os vários níveis de desenvolvimento das crianças (decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Todas as atividades realizadas durante este período de estágio foram, sem dúvida, experiências enriquecedoras tanto para a formanda como para as crianças, como se pode verificar ao longo do presente capítulo.

REFLEXÃO FINAL

Como forma de finalizar o presente relatório torna-se crucial refletir sobre o contributo do período de estágio, aliado a uma formação teórica, para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da formanda. É de realçar que este momento proporcionou à formanda aprendizagem diversificadas pelos vários tipos de experiências em causa, desde o contacto com diferentes realidades e a participação e cooperação com diferentes instituições até ao estabelecimento de relações com todos os intervenientes do contexto em questão (educadores, crianças, auxiliares, professores, entre muitos outros).

Importa ressaltar que a boa receção por parte de toda a comunidade educativa foi bastante positiva, sendo uma mais-valia para a integração quer na instituição e no grupo em causa, facilitando, de certa forma, a cooperação entre todos.

Desta forma, é importante referir que todo o processo não foi desenvolvido de forma isolada, mas sim partilhada, dialogada e cooperada, envolvendo não só a formanda, mas também o seu par pedagógico, a educadora cooperante, restante equipa educativa e o supervisor. Todos os dados observados, todas as dúvidas evidenciadas nas planificações, na ação, na avaliação pela formanda, pelo par pedagógico e pela educadora cooperante, foram partilhados, no sentido de, em conjunto, serem sujeitos a uma reflexão, tendo em vista a construção de aprendizagens significativas para todos os envolvidos (formanda, crianças, entre muito outros). Neste sentido, a elaboração das narrativas colaborativas (cf. anexo A.5) evidenciou um verdadeiro trabalho de equipa, possibilitando a descoberta e o reconhecimento de novos conceitos como a confiança, a partilha, o respeito mútuo, a troca de ideias e de conhecimentos, assim como a reflexão sobre as diferentes visões, permitindo, assim, uma contribuição individual para uma construção coletiva (Silva, 2000). Neste sentido, esta metodologia, deve ser utilizada durante toda a vida profissional, sendo fundamental a sua incidência no decorrer da formação de profissionais de educação, permitindo a construção de um pensamento cada vez mais crítico e maduro.

Seguindo esta ordem de ideias, importa destacar a importância da prática pedagógica supervisionada, uma vez que esta constitui um “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes (...) [que ajudam ao desenvolvimento], em contexto real de práticas profissionais adequadas a situações concretas.” (decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, p.1321). Assim, a formanda concluiu que, realmente, o trabalho de grupo, a cooperação e o respeito entre todos os elementos que o constituem é uma mais-valia para o

desenvolvimento harmonioso de experiências significativas e relevantes que irão, sem dúvida, influenciar as ações futuras (Perrenoud, 2000). Deste modo, tal como reforça o decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, é através de um trabalho de cooperação que se enriquece a formação tanto a nível pessoal como profissional, privilegiando o respeito-mútuo, a confiança, a partilha de saberes, de experiências e de ideias que levam a uma melhor qualidade das atitudes pedagógicas adotadas.

Todo este processo de aprendizagem teve como base o conhecimento, a experimentação e, conseqüente mobilização, reconhecimento e valorização de um conjunto de conceitos teóricos relacionados com o processo de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, é fundamental referir a importância do processo investigação-ação, cujo reconhecimento se assume imprescindível em termos de apoio ao educador de infância, sujeito da sua própria investigação, ao nível dos desafios e problemas provenientes da prática, uma vez que permite a este inovar a sua ação de forma refletida.

Importa, ainda, mencionar a importância da realização do diário de bordo em todo este processo investigativo realizado pela formanda. De acordo com Zabalza (1994), estes instrumentos levam o Educador a aprender através da narração. Na verdade, ao narrar o que aconteceu, o Educador não só está a expressar-se linguisticamente, como está a reconstruir ao nível do pensamento a atividade profissional, refletindo sobre o que fez, o que podia ter feito, o que podia melhorar, ou seja, pensando de modo mais crítico e aprofundado sobre a sua prática. Este sendo construído de forma cooperada e partilhada, fundamentalmente com o par pedagógico, permite a partilha de dados fundamentais para o desenvolvimento de práticas bem fundamentadas e pertinentes.

Tendo em conta o aspeto referido, a formanda tem consciência de que foi construindo uma atitude cada vez mais reflexiva e indagadora, questionando criticamente as ações desenvolvidas, tem em vista melhorar a prática ao longo do período de estágio, tal como foi evidenciado na avaliação reguladora e final de estágio em conjunto com a educadora cooperante, o supervisor e o par pedagógico (cf. anexo A.3; A.4). Tal como reforça o decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, é importante que o educador de infância (e não só) reconheça a importância do desenvolvimento da capacidade reflexiva e investigativa numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, fundamentando e consolidando o seu desempenho profissional, através de uma análise problematizada, da reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e do recurso à investigação. Neste sentido, ao longo deste período de descoberta são de máxima importância os momentos de

reflexão, uma vez que foi a partir destes que a formanda questionou a sua pertinência e a adequabilidade da sua prática, confrontando-a com o que observava. Segundo Oliveira & Serrazina (s.d) são estes momentos que nos proporcionam oportunidades para o nosso desenvolvimento tanto profissional como pessoal. Assim, este processo investigativo pretende tornar os profissionais competentes e capacitados para formulares questões relevantes da prática desenvolvida, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias mais apropriadas, “para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, pp.9-10).

Também, o facto de este período de estágio ser simultâneo às aulas teóricas, onde foram relembrando e construídos determinados conhecimentos teóricos fundamentais, com o intuito de intervir da melhor forma possível nos contextos educativos, aliado à partilha de diversas dúvidas relativas aos diversos contextos, provocando a reflexão dos mais variados temas, foi uma mais-valia em todo este processo de formação. Neste sentido, foram dadas a conhecer novas problemáticas, novas soluções, novas ideias, novas estratégias que irão sem dúvida influenciar as ações futuras desenvolvidas pela formanda, tendo em vista uma melhor qualidade de ensino, garantindo, assim, o sucesso escolar das crianças/alunos.

Todos os temas levantados foram, a ver da formanda, relevantes e pertinentes uma vez que, hoje em dia, cada vez mais se dá valor à pluralidade e heterogeneidade presente nos grupos. Neste sentido, é fundamental desenvolver estratégias diversificadas que respondam da melhor forma possível a todas as necessidades, características e interesses das crianças, não sendo uma tarefa fácil (Arrends, 1995). Tendo em conta que o referido, a formanda foi percebendo que é essencial que o Educador adote uma perspetiva de diferenciação pedagógica, valorizando a criança ao criar um ambiente rico em oportunidades de exploração ativa, com o sentido de garantir o seu bem-estar e o seu sucesso no processo de ensino e aprendizagem (Brazelton, 2002).

O desenvolvimento destes conhecimentos teóricos foi extremamente importante para a sua aplicação em contextos reais, permitindo adotar uma prática bem fundamentada e suportada, o que é essencial para uma boa formação. Neste sentido, é fundamental ter em conta vários documentos orientadores, no sentido de melhor encontrar os instrumentos que se adequam a cada situação. Por este motivo, o Educador deve manter-se atento às novas descobertas e a inovações a este nível. Deste modo, a formanda defende que o segredo do ser Educador é ser eternamente aluno, estando aberto às aprendizagens feitas ao longo da vida. Posto isto, e segundo o decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro, é fulcral que exista uma boa formação dos educadores e professores, com vista a um ensino de qualidade nos

diferentes níveis educativos, investindo num desenvolvimento de conhecimento a todos os níveis (científicos, tecnológicos, humanísticos e artísticos).

Contudo, a formanda verificou, também, que novas ideias, ou seja, inovações nem sempre são bem aceites pelas instituições. Isto deve-se ao facto de a sociedade e as ideias políticas adotadas limitarem, e muitas vezes, moldarem as estratégias desenvolvidas pelos educadores/professores. Desta forma, por vezes, o caminho escolhido é o mais fácil, adotando as ideias políticas e pedagógicas admitidas pela sociedade, como se pode verificar na relação estabelecida com as famílias e a instituição em causa.

É neste sentido, a ver da formanda, que é necessário ampliar, aprofundar e melhorar as competências, tanto profissionais como pessoais evidenciadas, no sentido de as desenvolver, com vista a uma prática cada vez mais adequada e refletida. A formanda compreende que o conhecimento e as crianças se transformam, sendo importante que esta continue a aprender, continuamente e de forma evolutiva, não se cingindo aos seus conhecimentos e saberes atuais, adaptando a sua prática ao contexto e às mudanças (Marcelo, 2009). Tal como reforça Hargreaves (1998), o Educador é uma chave importante para a mudança educativa, assim como no aperfeiçoamento do ensino. Deste modo, a formanda concluiu que, realmente, o processo de educação é complexo e dinâmico, exigindo uma maior atenção da parte de todos os intervenientes, pois o ensino é uma arte muito particular e deve envolver vários métodos e pedagogias de forma a melhorar a sua qualidade (decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Devido à diversidade de situações que a formanda vivenciou, esta UC permitiu, sem dúvida, a construção de experiências profissionais diversificadas que vão ser muito úteis para a sua formação, tanto profissional como pessoal. No entanto, como era de esperar, apesar do conjunto de aprendizagens construídas, a resposta à pergunta “Que tipo de educadora/professora a formanda quer ser?” está longe de ser conclusiva nesta fase da vida profissional, não sabendo se o será mais tarde. Tal como refere Freire (1991), vamos aprendendo ao longo da vida, melhorando as estratégias adotadas de acordo com as vivências experienciadas. Deste modo, ser-se Educador é, sem sombra de dúvida, um processo em constante evolução.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

- Abrantes, P. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Barbier, J. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Brazelton, T. & Grenspan, B. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cabral, A. (2001). *O jogo no ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima *et al*, *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: o discurso oficial, 1834-1990*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo*. Coleção Polígono. Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: s.e..
- Château, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Coll, C. *et al* (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Correia, C. (2008). Treinta y cinco años de políticas educativas: una visión acerca de los modelos de gestión de escuelas. *Innovación y cambio en las organizaciones educativas - V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, (pp. 499-513).
- Costa, I. & Baganha, F. (1991). *O Fantoche que ajuda a crescer*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Couvaneiro, C. (2004). *Práticas Cooperativas – personalização e socialização*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cruz, S. (2008). A qualidade na educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho *et al*, *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Dias, C. (2009). *Revista Portuguesa de Pedagogia: Olhar com olhos de ver*, pp. 174-188. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Edwards, C., et al (1999). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto. Porto Editora.
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gomes, J. (1986). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Gomes, Á. & Rolla, J. (2003). *Brincar a Ser*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, P. (2002). O Bairro do Cerco do Porto: cenário de pertenças, de afectividades e de simbologias In *A Cidade na Encruzilhada do Urbano. Algumas modalidades de relação e um estudo de caso acerca do processo de recomposição do tecido urbano portuense na década de 90*. Porto: Faculdade de Letras do Porto.
- Hamido, G. (2000). Flexibilidade Precisa-se: De como (sobre)vivem os dotados na Educação. In M. d. Roldão, & R. Marques, *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 59-88). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora: McGraw-Hill.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores – concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projeto*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Kishimoto, T. (s.d.). *O jogo e a educação infantil*. Universidade de São Paulo.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. et al (2009). *Como promover práticas epistémicas na sala de aula –Ferramenta de ajuda à mediação*. Vila Real: UTAD.
- Magalhães, M, & Gomes, A. (1974). *A criança e o teatro*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- Maia, J. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. (1998). *O Direito à Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Moreira, M. (2000). Para a inovação das práticas supervisivas, um programa de formação de supervisores pela investigação-acção. In M. d. Roldão, & R. Marques, *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 137-149). Porto: Porto Editora.
- Neto, C. (2001). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Editora SPRINT, LTDA.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves. *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto. Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (s.d.). *A reflexão e o professor como investigadores*. s.l:s.e..
- Papalia, D., Feldman, R. & Olds, S. (2009). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Pellegrini, A. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na Educação de Infância: Questões de definição e função. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Ed.Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em Educação - novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- Pinto, J. (2001). *O tempo e a aprendizagem. Subsídios para uma nova organização do tempo escolar*. Porto: Edições ASA.
- Pourtois, J. (1981). Organisation interne et spécifique de la recherche-action en éducation. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. 2-3, pp. 39-57.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistemas de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar: textos de intervenção sobre Educação de Infância*. Porto: ASA Editores.
- Ribeiro, D. (2006). *A investigação-acção na formação de supervisores: Um estudo no contexto de Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. & Moreira, M (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...Diários colaborativos de supervisão e construção de identidade profissional. In *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s)*, (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. (2014). *O Processo de integração de um Jardim-de-infância autárquico num agrupamento de escolas TEIP: Imagens, Rostos e Identidades*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação – Universidade Católica Portuguesa.
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*, ed. Grupo de Trabalho sobre *Investigação*, (pp.29 – 42). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.

- Silva, M. (2000). *Interatividade: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação*. Porto Alegre.
- Smole, K. (s.d). *A Matemática na Educação Infantil*. s.l: s.e.
- Sobrino, G. *et al* (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfaguara.
- Spodek, B. & Brown, P. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspetiva Histórica In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, C. (2000). Novas competências para ensinar, mas caminho a percorrer: Um percurso. In M. d. Roldão, & R. Marques, *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 25-42). Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNESCO (1994). *O Educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vicente, J. (1995). *Educação, Diálogo, Crítica e Libertação na Ação e no Pensamento de Paulo Freire* in *Revista Filosófica de Coimbra*, nº8, pp. 373-406.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Sitográficas

Instituto Nacional de Estatística, 2011. *Censos 2011*. Acedido em 17 de março de 2014, em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_indicadores.

Junta de Freguesia (2007). *Património*. Acedido em 10 de março de 2014, em <http://www.campanha.net/patrimonio.htm>.

Legais

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Segunda alteração ao decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril*. Diário da República – I Série – n.º 126.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República – I Série – n.º 38.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 e abril. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário*. Diário da República – I Série – n.º 79.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Diário da República – I Série – A – n.º 201.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – I Série – A – n.º 201.

Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto. *Define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático*. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. *Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de agosto. *Caracterização do Programa T.E.I.P.* Diário da República – II Série – n.º 177.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Diário da República – II Série – n.º 178.

Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho. *Incrementação progressiva da descentralização de competências no domínio da educação e concomitantemente de reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino*. Diário da República – II Série – n.º 134.

Despacho-normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro. *Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração*. Diário da República – II Série – n.º 192.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República - I Série – n.º 237.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República – I Série – A – n.º 34.

Documentais

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco (2013- 2017): Porto.

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas do cerco (2013-2014): Porto.

Santos, C. (2014). Projeto Curricular de Grupo (2013-2014): Porto.

ANEXOS

Anexos tipo A

Anexo A.1 – Exemplo de uma planificação semanal

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 5 a 9 DE MAIO DE 2014

<p>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algumas crianças (N., G.N, C.) têm dificuldade em comer a fruta na hora do lanche, havendo uma certa rejeição; - Algumas crianças (R., C., D., B., R.S.) têm dificuldade em respeitar o outro em vários momentos, apesar de apresentarem algumas melhorias; - No geral, o grupo apresenta dificuldades em partilhar objetos e brincadeiras; - Algumas crianças (R., G.L, G.R) têm muita dificuldade em aguardar pela sua vez de jogar, ou de falar, interrompendo o restante grupo; - C. continua a apresentar algumas dificuldades no reconhecimento de algumas cores; - Algumas crianças (N., D., M.B.) apresentaram dificuldade em pronunciar determinadas palavras seguidas, quando estas apresentam fonemas idênticos 	<p>Agrupamento de Escolas do Cerco</p> <p>Instituição: EB1/JI Falcão</p> <p>Grupo: Sala C (21 crianças: 8 meninas e 13 meninos)</p>	<p>Equipa Educativa:</p> <p><u>Educadora de Infância:</u> Maria Clara Santos (CS)</p> <p><u>Assistente Técnica:</u> Odete Machado (OM)</p> <p><u>Estagiárias:</u> Ana Filipa Fernandes (AF); Ana Maria Fernandes (AM)</p>	<p>Comentário [PCJ1]: Poderiam estar organizadas pelas áreas de conteúdo</p>
	<p>Objetivos de desenvolvimento¹:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer a autonomia da criança e do grupo; • Proporcionar momentos de interação, de diálogo e de partilha, em grande grupo ou em pequeno grupo, permitindo que a criança vá dominando progressivamente a comunicação; • Proporcionar momentos que permitam às crianças partilhar as suas vivências individuais, no contexto social e familiar; • Promover atividades que tornem possível que a criança se situe socialmente numa família; • Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com as mesmas; • Promover o contacto com diferentes tipos de texto; • Proporcionar momentos que permitam a exploração e manipulação livre de objetos do dia-a-dia das crianças (frutas); • Despertar todos os sentidos das crianças, com vista a mobiliza-los para momentos de descoberta; • Promover momentos de utilização de diferentes tipos de frutas, de diferentes cores, texturas, cheiro, gosto, formas, dimensões, remetendo para questões do domínio da matemática (classificar frutas: agrupa-las, formar conjuntos de acordo com um parâmetro previamente estabelecido – a cor, a forma, o paladar, etc. -, reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distingui-las umas das outras); • Promover a consciência de condições essenciais para uma vida saudável, nomeadamente o gosto pela fruta, explorando, assim, aspetos da educação para a saúde; • Desenvolver a motricidade fina através da expressão plástica (recorte livre e colagem em volumetria e em plano); • Proporcionar momentos que permitam a exploração e manipulação de materiais que levem à construção de objetos 3D; • Proporcionar momentos de contacto com a natureza envolvente, sensibilizando as crianças para a preservação do ambiente; • Promover o desenvolvimento de jogos de expressão motora que permitam desenvolver a aquisição/aceitação de regras e fomentar o espírito de grupo, a partilha, o respeito pelo outro. 		<p>Comentário [PCJ5]: Objetivos muito densos!</p>
<p>PLANO DE AÇÃO</p>			

¹ De acordo com Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

(Ex: "o rato roeu a rolha"); - I., S. e D. demonstram dificuldades no recorte livre. Interesses evidenciados - Quando a Educadora mostrou a música "O Hino da Fruta da Escola Falcão", que a escola dinamizou no início do ano, as crianças demonstraram interesse em explorar as frutas com mais pormenor, falando frequentemente sobre elas; - As crianças, quando se encontram no espaço exterior, observam frequentemente as hortas das salas, bem como o que cada uma contém, demonstrando um interesse evidente na sua exploração; - No geral, o grupo demonstra sentimentos muito positivos relativamente à família, querendo partilhar frequentemente vivências que envolvam os familiares; - Tendo em conta o ponto referido anteriormente, e como no dia 15 de maio é o dia da Família, a Câmara Municipal do Porto (CMP) solicitou uma atividade a realizar na escola. O projeto denomina-se	M A N H Ã	SEGUNDA-FEIRA (5/5)	TERÇA-FEIRA (6/5)	QUARTA-FEIRA (7/5)	QUINTA-FEIRA (8/5)	SEXTA-FEIRA (9/5)
		Hora de acolhimento institucional e preparação para as atividades pedagógicas: Área de expressão e comunicação - Canção dos bons-dias (OM); - Canção "Eu tenho um amigo" (OM). Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação (domínio da matemática) - Marcação das presenças (CS); - Preenchimento do gráfico do tempo meteorológico no presente dia (CS); - Delegação do(s) responsável(eis) pela arrumação da sala de atividades (CS); - Delegação dos	Hora de acolhimento institucional e preparação para as atividades pedagógicas: Área de expressão e comunicação - Canção dos bons-dias (OM); - Canção "Eu tenho um amigo" (OM). Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação (domínio da matemática) - Marcação das presenças (CS); - Preenchimento do gráfico do tempo meteorológico no presente dia (CS); - Delegação do(s) responsável(eis) pela arrumação da sala de atividades	Hora de acolhimento institucional e preparação para as atividades pedagógicas: Área de expressão e comunicação - Canção dos bons-dias (AM); - Canção "Eu tenho um amigo" (AM). Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação (domínio da matemática) - Marcação das presenças (AM); - Preenchimento do gráfico do tempo meteorológico no presente dia (AM); - Delegação do(s) responsável(eis) pela arrumação da sala de atividades (AM); - Delegação dos responsáveis pela rega das plantas (AM). Área de formação pessoal e social; Área de expressão	Hora de acolhimento institucional e preparação para as atividades pedagógicas: Área de expressão e comunicação - Canção dos bons-dias (AF); - Canção "Eu tenho um amigo" (AF). Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação (domínio da matemática) - Marcação das presenças (AF); - Preenchimento do gráfico do tempo meteorológico no presente dia (AF); - Delegação do(s) responsável(eis) pela arrumação da sala de atividades (AF). Área de expressão e comunicação (domínio da linguagem oral); Área de conhecimento do Mundo Atividade 4:	Hora de acolhimento institucional e preparação para as atividades pedagógicas: Área de expressão e comunicação - Canção dos bons-dias (AM); - Canção "Eu tenho um amigo" (AM). Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação (domínio da matemática) - Marcação das presenças (AM); - Preenchimento do gráfico do tempo meteorológico no presente dia (AM); - Delegação do(s) responsável(eis) pela arrumação da sala de atividades (AM); - Delegação dos responsáveis pela rega das plantas (AM). Área de expressão e comunicação (domínio da

Comentário [PCJ2]: Poderiam estar organizadas pelas áreas de conteúdo

Comentário [PCJ9]: Ao longo das semanas são sempre as mesmas canções!!

<p>"Com a Família: palavras de boca em boca". Deste modo, foi acordado pela escola que será pedido à família que escreva e ilustre, em conjunto com as crianças, histórias, rimas, cantigas ou lengalengas, com o intuito de, no dia 15 de maio, a família partilhar com toda a escola as recolhas feitas.</p>	<p>responsáveis pela rega das plantas (CS).</p> <p>Área da expressão e comunicação (domínio da linguagem oral)</p> <p>- Conversa sobre como foi o dia da mãe.</p>	<p>(CS);</p> <p>Área da expressão e comunicação (domínio das expressões: expressão plástica)</p> <p>- Início da elaboração da prenda para</p>	<p>e comunicação (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita)</p> <p>Atividade 1:</p> <p>- Leitura e exploração com as crianças das rimas, histórias, lengalengas, cantigas, etc. que realizaram com as famílias.</p>	<p>- Exploração livre, a vários níveis (cheirar, tocar, observar) de diversas frutas.</p> <p>Higiene pessoal (AF e OM)</p> <p>Hora do Lanche (AF, AM e OM)</p>	<p>linguagem oral); Área de conhecimento do Mundo</p> <p>Atividade 7</p> <p>- Jogo das frutas relacionado com os 5 sentidos, recorrendo ao efeito surpresa e a momentos de descoberta.</p>	<p>Comentário [PCJ7]: !!</p>		
<p>Resultados de aprendizagem evidenciados</p> <p>- Uma grande parte das crianças (G., G.L., L., N., P., R., R.M.) apresenta progressos na pronúncia de algumas palavras, que se tornam complexas por apresentarem fonemas idênticos (Ex: "o rato roeu a rolha");</p> <p>- M.B., S., D., B., I. apresentam alguns desenvolvimentos ao nível da motricidade fina, conseguindo manipular com mais facilidade objetos 3D;</p> <p>- Algumas crianças (G., G.R., L.) já conseguem levantar hipóteses e fazer algumas previsões relativamente a um determinado aspeto inserido numa experiência (o que ia acontecer à tinta em</p>	<p>Higiene pessoal (OM)</p> <p>Hora do lanche (OM)</p> <p>Área da expressão e comunicação (domínio da linguagem oral)</p> <p>- Discussão e negociação com as crianças sobre aquilo que querem efetivamente oferecer às famílias no dia da família.</p> <p>Higiene pessoal (OM)</p>	<p>oferecer à família no dia da família.</p> <p>Higiene pessoal (OM)</p> <p>Hora do lanche (OM)</p> <p>Área de Formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação; Área de conhecimento do Mundo</p> <p>- Realização de atividades livres nas diferentes áreas da sala de atividades.</p> <p>Higiene pessoal (OM)</p>	<p>Higiene pessoal (AM e OM)</p> <p>Hora do Lanche (AF, AM e OM)</p> <p>Área da expressão e comunicação (domínio das expressões: expressão plástica)</p> <p>Atividade 2:</p> <p>- Finalização da construção da capa e contracapa do livro da família.</p> <p>Higiene pessoal (AM e OM)</p>	<p>Área de conhecimento do Mundo; Área de expressão e comunicação (domínio da matemática)</p> <p>Atividade 5:</p> <p>- Conversa sobre a cor, a forma, a textura, o cheiro e o nome das frutas exploradas;</p> <p>- Exploração das cores das frutas, através da formação de conjuntos das diferentes cores.</p> <p>Higiene pessoal (AF e OM)</p>	<p>Higiene p (OM)</p> <p>Hora do La (OM)</p> <p>Área de fo e social; Área de conhecimento do Mundo</p> <p>Atividade 8:</p> <p>- Elaboração de uma salada de frutas com as frutas exploradas anteriormente.</p> <p>- Exploração do paladar, através da experimentação das diferentes frutas, agora misturadas na salada (ver qual a fruta a que lhes sabe mais, qual será a mais ácida, etc.)</p> <p>Higiene pessoal (AM e OM)</p>	<p>Comentário [PCJ6]: ??</p>	<p>Comentário [PCJ3]: Poderiam incluir em observações. Esta área da PS, corresponde aos interesses evidenciados pelas crianças!</p>	<p>Comentário [PCJ8]: diálogo</p>

<p>diferentes materiais), bem como retirar conclusões após a sua realização;</p> <ul style="list-style-type: none"> - G., R., G.L. e G.R. apresentam níveis de reflexão mais elevados; - O grupo apresenta melhorias na percepção de algumas relações entre diferentes elementos (nomeadamente plantas de diferentes tamanhos); - O grupo, no geral, apresenta grandes progressos na comunicação e na forma de expressar as suas opiniões, dando ideias criativas e partilhando os seus sentimentos mais frequentemente; - Algumas crianças, especialmente R.M., G., G.R, G.L. apresentam progressos na construção de frases mais coesas e coerentes; - R.M., M., G.N. desenvolveram exponencialmente a capacidade de esperar pela sua vez de falar em atividades de grande grupo. - F., D. e S. apresentam grandes melhorias no recorte livre e orientado. 	<p>T A R D E</p>	ALMOÇO			
		<p>Área de Formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação; Área de conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades livres nas diferentes áreas da sala de atividades. <p>Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rega das plantas pelos responsáveis do dia (CS). 	<p>Área de Formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação; Área de conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades livres nas diferentes áreas da sala de atividades. 	<p>Área de conhecimento do Mundo</p> <p>Atividade 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tratamento e reorganização da horta; <p>Área de Formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação; Área de conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades livres nas diferentes áreas da sala de atividades. <p>Área de Formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversa e reflexão sobre o dia (AM). <p>Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rega das plantas pelos responsáveis do dia (AM). 	<p>Área de expressão e comunicação (domínio das expressões: expressão musical)</p> <p>Atividade 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição ativa e interpretação da música “Hino da Fruta” (anexo I), criada pelas crianças em momentos anteriores, no seguimento do projeto “Heróis da Fruta – Lanche Escolar Saudável”, que a escola tem em parceria com a APCOI (Associação Portuguesa contra a Obesidade Infantil). <p>Área de Formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação; Área de conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades livres nas diferentes áreas da sala de atividades. <p>Área de Formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversa e reflexão sobre o dia (AF).

Comentário [PCJ4]: !!!!!!!

Recursos pedagógicos:

- **Gestão do grupo:**

- Grande grupo: 1, 5, 6, 7
- Pequeno(s) grupo(s): 2, 3, 4, 8, 9
- Individual: 4, 7

- **Gestão do espaço:**

- Manta: 1, 5, 6
- Mesas: 2, 4, 8
- Exterior: 3, 7
- Ginásio: 9

- **Gestão dos materiais:**

- Atividade 1: histórias/rimas/lengalengas/cantigas realizadas pelas crianças em conjunto com a família.
- Atividade 2: papéis diversificados (papel de seda, papel de lustro, papel crepe, cartolina, goma eva, etc.); cartão; 5 tesouras; 3 tubos de cola UHU; 1 tubo de cola stick; 2 boiões de cola branca; fio; furador; tintas; canetas de filtro; lápis de cor.
- Atividade 3: 3 pares de luvas de jardineiro; 2 ancinhos; 2 pás.
- Atividade 4: banana, kiwi, morango, maçã, pera, abacaxi, manga, laranja, uvas, limão, melão, papaia.
- Atividade 5: frutas utilizadas na atividade 4.
- Atividade 6: JI Falcão. *Hino da Fruta*. JI Falcão: 2013; frutas diversas (as que aparecem na música) para a audição ativa.
- Atividade 7: frutas diversas; 1/2 venda(s); 2 caixas pretas; 2 pratos; 2 garfos.
- Atividade 8: frutas diversas; película aderente para proteger as mesas; facas sem serrilha; duas bacias; dois sacos para o lixo; um rolo de papel de cozinha.
- Atividade 9: 10 arcos; 10 bolas pequenas; obstáculos diversos (pontes, cilindros, etc.); 3 cordas.

Comentário [PCJ10]: E por pares???

Responsável pela dinamização das atividades:

- Atividade 1: AM
- Atividade 2: AF e AM
- Atividade 3: AF
- Atividade 4: AF
- Atividade 5: AF
- Atividade 6: AM
- Atividade 7: AM
- Atividade 8: AF
- Atividade 9: AM

Anexo I – Letra da música “Hino da Fruta”

Maçãs, peras e bananas e bananas
Quivis, uvas e morangos e morangos
Comem todos muita fruta na Escola do Falcão,
Seja antes ou depois da refeição.

Limões, mangas e laranjas e laranjas
Romãs, melões e ameixas e ameixas
Somos os heróis da fruta da Escola do Falcão
Temos fruta sempre à mão, sempre à mão.

Comentário [PCJ11]: A nota de rodapé, poderia ser apresentada em observações no fim da PS!

Comentário [PCJ12]: PS extensa!

**Anexo A.2 – Exemplo de um guião
de pré-observação**

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Agrupamento de Escolas do Cerco EB1/JI Falcão

Orientador Cooperante: Maria Clara Santos

Sala: C

Díade: Ana Filipa Fernandes e Ana Maria Fernandes

Data da observação 28 de março de 2014

Comentário [PCJ1]: Sugere-se a utilização do logotipo da ESEP

Comentário [PCJ2]: Poderia identificar o curso envolvido

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

- Verifica-se que algumas crianças, nomeadamente D., M.B, R. e R.S, demonstram dificuldades a nível da concentração, em especial nas atividades em grande grupo. Por este motivo, não ouvem o que é dito, não compreendendo nem participando na interação estabelecida.

- Algumas crianças (R.S e R.) têm dificuldade em aguardar pela sua vez, não respeitando as regras e querendo ser sempre as primeiras a jogar ou a falar, interrompendo o restante grupo.

- A maior parte das crianças relembra que o projeto “Aquário mágico” ainda não está completamente acabado, demonstrando interesse em executá-lo (preenchendo o seu interior com objetos por eles próprios recolhidos) e em saber mais sobre os sons que se podem ouvir no fundo do mar.

Comentário [PCJ3]: (...)

Atividade pedagógica

Momento 1: Distribuição do grande grupo de crianças em cinco pequenos grupos (três grupos constituídos por cinco elementos e dois grupos com quatro elementos). Cada grupo terá um responsável escolhido em conjunto com as crianças. A cada grupo pertencerá uma cor (amarelo, magenta, azul, verde, rosa) escolhida na atividade anterior, que estabelecerá uma correspondência direta com o “pin” do “Tabuleiro Musical: À descoberta dos sons”. Em grande grupo, em roda na manta, as crianças dispõem-se por cores, ou seja, por equipas.

Momento 2: A primeira equipa a jogar será a que conseguir alcançar mais pontos no lançamento do dado, se alguma das equipas empatar terá que lançar o dado novamente. De seguida, um elemento da primeira equipa lança o dado e avança com o “pin” as casas correspondentes. Ao parar numa casa terá que imitar o som emitido pelo animal representado (por exemplo, gato, entre outros) ou por outros sons do dia-a-dia (por exemplo, o sino da igreja, entre outros). Após a imitação, como forma de verificação, será transmitido um som

mais real no computador ou poderão verificar através da manipulação de alguns instrumentos musicais. Posteriormente, será a vez da equipa seguinte jogar, e assim sucessivamente até uma das equipas alcançar o fim do jogo. Ao longo do jogo, também, serão explorados os sons que existem no fundo do mar.

Área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s)¹

- Área de formação pessoal e social;
- Área de expressão e comunicação (domínio das expressões: expressão musical);
- Área de conhecimento do Mundo.

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?¹

- Favorecer a autonomia da criança e do grupo;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de formas de comunicação múltiplas (diálogos, gestos, sons);
- Favorecer a inter-relação, com o intuito de atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros;
- Promover atividades de expressão musical que levem as crianças a perceber que o silêncio necessário para poder escutar e identificar sons;
- Promover atividades de expressão musical que permitam às crianças reproduzir sons e ruídos da natureza.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

- Valorizar a interação na manta em grande grupo, pois, tal como defende o modelo High/Scope (Hohmann & Weikart, 2011), é através desta organização que há uma maior promoção do diálogo e uma maior estimulação da comunicação entre todos (quer entre as crianças quer entre as crianças e a Educadora). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 2007), nestas idades é importante proporcionar momentos de diálogo que permitam que as crianças explorem e descubram as potencialidades da comunicação.
- Valorizar a manipulação e a descoberta através dos sentidos, possibilitando uma construção de aprendizagens pela ação, tal como defende a abordagem High/Scope (Hohmann & Weikart,

¹ De acordo com Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

2011) ser essencial nesta etapa. Desta forma, as crianças têm a possibilidade de ver, de tocar, de experimentar e de manipular livremente instrumentos musicais simples (pau de chuva, tambor do oceano, entre outros).

- Promover a responsabilidade, pois através da delegação de um responsável para cada uma das equipas, leva as crianças a ouvirem opiniões diferentes, respeitando-as mas também a partilharem as suas ideias com os outros. No desenvolvimento das crianças, como afirma Kamii mencionada por Smole (s.d), as ideias e opiniões de outros são essenciais, uma vez que permitem que a criança pense criticamente sobre as suas ideias em relação às dos outros.

- Utilização das novas tecnologias (TIC) que, por serem um meio familiar às crianças de hoje em dia, permitem cativar a sua atenção e concentração, motivando-as e estimulando-as durante a realização da atividade em questão. De acordo com Pereira (2002), o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem cultiva a motivação e o envolvimento nas crianças, promovendo, também, uma aprendizagem colaborativa.

- Exploração de um jogo lúdico-pedagógico cooperativo, pois, desta forma, a criança constrói aprendizagens diversificadas, através do que aparenta ser apenas uma “brincadeira”. Segundo Kishimoto citado por Smole (s.d), o jogo é uma estratégia importante no desenvolvimento infantil, na medida em que “propicia a descentração, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento” (p. 137). Também, por ser realizado de uma forma “livre de pressões e avaliações” (p. 137) permite a criação de um clima adequado para a investigação e a busca de soluções.

- Exploração de sons diversificados. Como as crianças estão rodeadas de sons é fundamental que no JI as crianças reconheçam e reproduzam sons que ouçam em várias situações do dia-a-dia (Hohmann & Weikart, 2011).

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

- Uma dificuldade que poderá surgir será manter a atenção e a concentração de todas as crianças na manta, uma vez que estão pouco habituadas a esta disposição. Contudo, para ultrapassar esta dificuldade, pretendo motivar as crianças com o recurso ao efeito surpresa, nomeadamente à audição de sons gravados e à utilização de objetos e instrumentos musicais que produzem diferentes sons.

- Uma outra dificuldade que poderá surgir será a falta de respostas a determinada imagem, pois esta pode não dizer nada à criança em questão. No entanto, a organização em pequenas equipas formadas por elementos de três e de quatro anos, permite que as crianças se ajudem mutuamente ou, se for o caso, as crianças de outras equipas também podem colaborar.

Comentário [PCJ4]: Tratando-se de jogo, é na sua essência: LÚDICO!

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

- A forma como capta a atenção do grupo através do discurso utilizado (se é claro, breve e expressivo), pois este é muito irrequieto e necessita de algo que o cative para ouvir e participar na interação estabelecida;
- A forma como distribui a atenção por todos, não deixando de observar individualmente a participação de cada criança, uma vez que neste processo complexo que é a Educação todas as crianças devem ser valorizadas e ouvidas de uma forma global enquanto grupo, mas também enquanto pessoa única e individual.
- A interação e a relação estabelecida entre as alunas estagiárias, as crianças, a Educadora e a Auxiliar, na medida em que uma boa relação é uma porta aberta para a construção de aprendizagens diversificadas e significativas para todos os intervenientes.

Referências bibliográficas:

- **Hohmann**, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica;
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Smole, K. (s.d). *A Matemática na Educação Infantil*. s.l: s.e.

Comentário [PCJ5]: Não carece de ponto (.)

Comentário [PCJ6]: Poderia incluir a paginação no GPO

Comentário [PCJ7]: Parabéns respondeu ao solicitado. Deverá continuar a investir na fundamentação e ainda na riqueza e pertinência das bibliografias convocadas

Anexo A.3 – Grelha de avaliação reguladora

ESEESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITECNICO DO PORTO

 Cláudia Santos
Fernandes

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

2013-2014

AValiação SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

 Nome do/a Estudante: Ana Maria Rocha Delgado Fernandes
COMPETÊNCIA-CHAVE Mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de um projeto curricular, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem.

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

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

Cláudia Trindade
Aprendizes

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

DOMÍNIO DA AÇÃO

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

**Anexo A.4 – Grelha de avaliação
final**



ESE

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
PÚBLICA DO PORTUGAL

MICULIM...
Amanda's
Cacilab Santos

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

2013-2014

AVALIAÇÃO FINAL SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA (Be - Excelência)

Educação

Nome do/a Estudante: Ana Maria Rocha Delgado Fernandes

COMPETÊNCIA-CHAVE

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

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

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

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

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

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

- Realizar trabalho de Silvío Gomes
 SARA FIGUEIREDO SILVA
 Ana Filipa da Cruz Fernandes
 Ana Maria Rocha Delgado Fernandes


 Supervisor/a da ESE

Formando/a
 Educador/a cooperante
 Formando/a
 Educador/a cooperante

Porto, 20 de junho de 2014

Equipa de estagiários/as

**Anexo A.5 – Exemplo de uma
narrativa colaborativa**

Aluna Observada: Ana Maria Fernandes
 Aluna Observadora: Ana Filipa Fernandes

2ª Narrativa Colaborativa
 Agrupamento de Escolas do Cerco - EB1/JI do Falcão – Sala C

2ª Narrativa Colaborativa

Comentário [PCJ1]: NC muito extensa!

Episódio Observado: “Jornalistas por um dia”

Data: 03/04/2014

Comentário da Observadora Ana Filipa Fernandes	Comentário da Observada Ana Maria Fernandes	Comentário da educadora cooperante Clara Matos Santos
<p>Antes de iniciar a atividade, a Ana Maria já tinha preparado a sala, alterando a sua disposição. Este fator, na minha opinião, que vai ao encontro da defendida por Hohmann & Weikart (2011), é importante, uma vez que evita perdas de tempo excessivas quando as crianças já estão no local, prontas e curiosas para realizar a atividade. Outro fator que pretendo destacar como positivo na atitude da Ana Maria centra-se na alteração da disposição da sala (cadeiras a formar uma espécie de semicírculo, à volta da manta) para a atividade decorrer de uma forma mais apropriada, estando todas as crianças confortáveis e com hipótese de interagir facilmente, bem como de observarem adequadamente o que se iria desenrolar na manta, tal como a educadora Clara referiu. Assim, criou-se um ambiente “de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades</p>	<p>Antes de iniciar esta atividade, optei, em conjunto com o meu par cooperante, por alterar a disposição da sala de atividades que constava na planificação. Como durante uma parte da manhã as crianças realizaram uma atividade na manta, pensamos que seria menos cansativo e mais vantajoso organizar a sala de atividades de outra forma, pois tal como afirma Zabalza (1998) a organização e disposição no espaço deve ser adequada e adaptada às necessidades e às características das crianças. Deste modo, para a atividade decorrer de uma forma mais motivadora, dispus, previamente, as cadeiras à volta da manta (em forma de meia-lua), para que a atenção das crianças se focalizasse no centro da manta, onde se encontravam os diferentes objetos referentes à profissão “Jornalista” (gravador, microfone, câmara de filmar e fotográfica). O</p>	<p>Esta atividade decorreu no período da tarde. As crianças foram sentadas nas cadeiras, em semicírculo, para que todas estivessem confortáveis e pudessem interagir com a aluna observada. A aluna iniciou o diálogo com as crianças lembrando aspetos abordados e explorados nos dias anteriores acerca da profissão de jornalista. Esta planificação resultou da necessidade de se elaborar uma notícia da sala, para constar do jornal escolar, “O Jornal da Pequenada”. A aluna foi apresentando diversos objetos para que as crianças os pudessem identificar: microfone, gravador, câmara de filmar, telemóvel, máquina fotográfica e cassete. Algumas crianças identificaram mais facilmente uns objetos do que outros. À medida que os ia apresentando, a aluna dava explicações sobre o seu uso, solicitando a ajuda das crianças.</p>

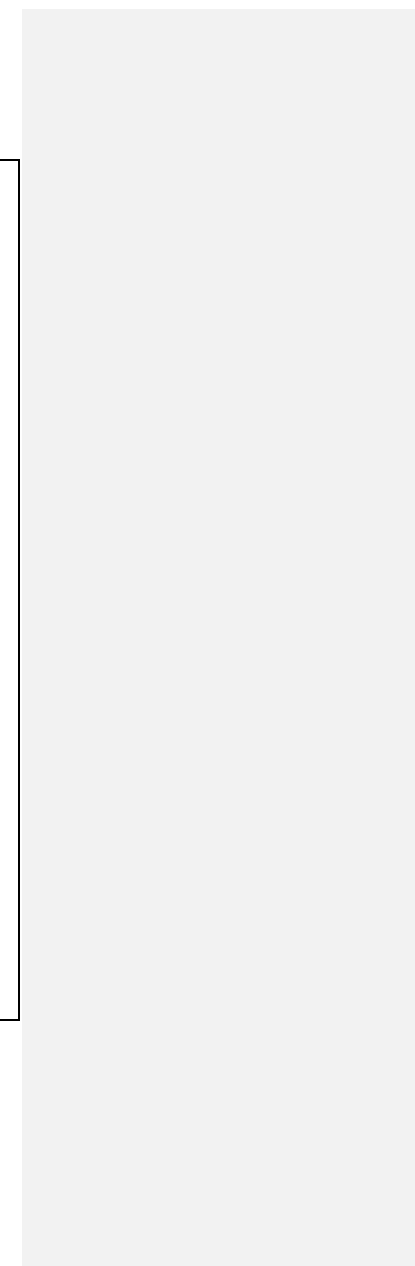
<p>específicas de interação com os adultos e com as outras crianças” (Decreto-lei nº241/2001, III, 2, alínea a). O grupo, quando viu a disposição da sala, ficou absolutamente entusiasmado, perguntando incessantemente o que iriam fazer de seguida, pelo que também considerei esta alteração um fator de surpresa e, consequentemente, de motivação para a atividade, como afirma Eisner (2008). Zabalza (2001) refere que a atenção para a organização do espaço, adaptando-o às necessidades e interesses das crianças, é fundamental, uma vez que este acaba por “converter-se numa condição básica para poder levar a cabo muitos outros aspetos chave”, muitas outras aprendizagens (p.50).</p> <p>O facto da aluna observada iniciar a atividade recorrendo a acontecimentos prévios relacionados com a temática foi positivo, uma vez que o grupo apresenta dificuldades na sequencialização de momentos/ordenação temporal e, desta forma, puderam relembrar o que fizeram, apostando nos primeiros passos do desenvolvimento da noção de tempo. Piaget e Inhelder (1993) cit. por Maia (2008) reforçam a ideia supramencionada, referindo que “a noção de tempo repousa, na sua forma acabada em três espécies de operações”, sendo a mais “elementar” de todas a “seriação dos acontecimentos constitutiva da ordem da sucessão temporal” (p.85).</p> <p>Após este momento, a Ana Maria despertou novamente a curiosidade das crianças, como o decreto-lei nº241/2001 considera fundamental, apelando ao fator surpresa, uma vez que as foi questionando relativamente ao que achavam que teria dentro das caixas/sacos, levando-as, através</p>	<p>facto de alguns destes objetos estarem dentro de caixas e/ou sacos, aumentou a curiosidade e o desejo das crianças em descobrir o que ali se encontrava. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997), a existência de um determinado fator surpresa fomenta nas crianças o desejo de conhecer para além do que é conhecido, desenvolvendo a sua curiosidade natural, o que é fundamental nesta idades. Por este motivo, e tendo em conta que em atividades anteriores as crianças apreciaram bastante, situações de “mistério” e de suspense, decidimos proporcionar novas atividades neste sentido.</p> <p>A meu ver, esta alteração da disposição da sala de atividades permitiu, também, estabelecer uma maior interação quer entre as crianças quer entre as crianças e a restante equipa educativa, tal como foi mencionado pela Educadora Clara e pela Ana Filipa. Desta forma, houve momentos de partilha e de diálogo que foram fundamentais para a descoberta do nome, da função e das potencialidades dos diferentes objetos, pois estes já eram conhecidos por algumas crianças, apostando, assim, numa aprendizagem ativa, interativa e cooperativa (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, as experiências pessoais das crianças, bem como os seus conhecimentos prévios foram escutados e valorizados, partilhando-os com as restantes pessoas, o que, na minha opinião é fundamental para a construção de aprendizagens mais significativas. Assim, tal como afirmam Hohmann & Weikart (2011), há uma continuidade entre os conhecimentos que as</p>	<p>Possibilitou que todas interagissem com os objetos o que proporcionou a formulação de variadas questões e uma interação dinâmica. Esta permitiu conduzir à descoberta de que, por exemplo, todas queriam falar para o gravador para ouvir posteriormente a sua voz. Acharam muito divertido e verificou-se que as crianças mais tímidas se desinibiam e também queriam registar a sua voz. Por oposição, aquelas consideradas mais desinibidas não eram as que mais queriam falar para “a máquina”. Muitas crianças consideraram que ele era semelhante a um telemóvel, uma vez que também tinha teclas. As crianças revelaram alguma desconfiança em relação ao microfone, por não ter um fio.</p> <p>Depois de devidamente explorados estes objetos, acompanhados de explicações sobre a sua função para a profissão de jornalista e sobre o funcionamento dos mesmos e, numa fase seguinte, a aluna observada mostrou imagens às crianças onde se podia identificar o que foi referenciado. Estas imagens integram um conjunto de outras que compreendem uma caixa de jogos sobre as profissões e que as crianças gostam de manipular quando estão em atividades livres. Algumas imagens foram facilmente identificadas, outras não.</p> <p>Aspetos positivos a salientar: a articulação da planificação com as necessidades da sala; a dinâmica e interação desenvolvida entre as crianças/crianças, crianças/aluna; a descoberta de novos conceitos; a informação recolhida pela educadora cooperante sobre o conhecimento de cada criança; a disposição das crianças que permitiu centrar as atenções e manter a</p>
--	---	---

<p>de práticas epistémicas como a observação, a previsão, o levantamento de hipóteses, a argumentação, entre outros, a desenvolver o pensamento relativamente àqueles objetos, descobrindo-os (Lopes <i>et al</i>, 2009). À medida que a Ana Maria foi apresentando e explorando os materiais em questão (gravador, microfone, câmara fotográfica e de filmar), as crianças partilhavam as suas ideias e opiniões relativamente ao modo de funcionamento dos mesmos, convocando algumas das suas experiências pessoais e dos seus conhecimentos prévios, o que tornou este momento muito significativo. Coll <i>et al</i> (1999) valorizam muito este aspeto, pois defendem veementemente que os conhecimentos prévios, as vivências e destrezas que as crianças já trazem consigo quando entram na escola “não só permitem contactar com o novo conhecimento (...) como são os fundamentos da construção de novos significados” (p.50). Assim, investe-se na criança enquanto centro de todo o processo educativo, respeitando-a, assumindo e aceitando que esta é um ser competente e tem direito a ser participante ativo no processo educativo (Oliveira- Formosinho, 2007), mais precisamente na construção dos seus próprios conhecimentos, o que assenta numa conceção construtivista da aprendizagem escolar (Coll <i>et al</i>, 1999). Nesta fase destaco a atitude positiva da Ana Maria, dando tempo para todas as crianças partilharem as suas ideias, ouvindo-as com atenção, com vista a fazê-las sentirem-se valorizadas, encorajando também as menos comunicativas a partilhar os seus conhecimentos. Hohmann & Weikart (2011) defendem,</p>	<p>crianças já possuem e os novos, estabelecendo e descobrindo novas relações, como pude ir verificando ao longo da atividade. À medida que fui apresentando os objetos, achei essencial, tal como referi anteriormente, explorar as ideias das crianças relativamente ao que seria o objeto, o que possuía e para que servia, levantando hipóteses e colocando problemas (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). As crianças apresentavam soluções diversificadas, mostrando uma grande imaginação e criatividade. De forma a conhecerem melhor o objeto, as crianças exploraram-nos livremente, sentindo a sua textura e observando a sua forma e cor (aprendizagem pela ação).</p> <p>Durante o jogo de imitação, em que as crianças representavam o papel de entrevistado ou de entrevistador, houve grandes revelações, pois este momento permitiu que as crianças se expressassem e comunicassem de outra forma (ME, 1997), demonstrando grande entusiasmo no decorrer da atividade. Como refere a Educadora Clara e a Ana Filipa, as crianças mais tímidas revelaram-se ao participarem ativamente. Porém, algumas crianças mais comunicativas noutros momentos tiveram mais dificuldades, mostrando-se mais envergonhados na realização desta atividade. Como afirma Hohmann & Weikart (2011) é importante fornecer adereços ou materiais que apoiem a representação, para que esta seja mais próxima da realidade. Assim sendo, as crianças utilizaram os objetos explorados anteriormente, ouvindo e/ou vendo o resultado final das suas “entrevistas”. Esta fase foi engraçada, na medida em que as crianças ficavam</p>	<p>motivação; a colaboração da aluna observadora que foi uma facilitadora nesta atividade que envolvia grande dinamismo mas simultaneamente exigia um grande controlo para que todas as crianças conseguissem esperar pela sua vez de intervir e de experimentar.</p> <p>Aspetos a melhorar: a dificuldade na identificação de algumas imagens por parte das crianças. Compreendendo que as imagens apresentadas eram as que iam integrar o jogo, que respeita determinadas dimensões, ainda assim, em minha opinião, as imagens deviam ser apresentadas em tamanho maior para que fossem mais sugestivas e as crianças as pudessem observar claramente para posteriormente formularem as suas questões e/ou responderem às questões colocadas pela aluna observada.</p>
--	---	--

<p>relativamente a este aspeto, que “ouvir e encorajar a forma particular como cada criança pensa, fortalece o seu pensamento emergente e as suas capacidades de raciocínio” (p.47), o que contribui para o seu desenvolvimento pleno. De ressaltar, tal como a educadora Clara referiu, que quando alguma criança tinha dúvidas relativamente a algum material, a aluna observada pedia a ajuda das restantes crianças para esclarecer e clarificar o assunto, fomentando “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (decreto-lei nº241/2001, II, 4, alínea c), levando-as a interessarem-se por um crescimento em conjunto. Esta atividade foi realizada em grande grupo o que na minha opinião trouxe vantagens, pois todos puderam partilhar ideias e interagir uns com os outros. Zabalza (2001) refere mesmo que a educação infantil melhora exponencialmente quando se realiza em equipa, de forma cooperativa e colaborativa, “havendo uma maior implicação dos sujeitos em objetivos coletivos do que naqueles meramente individuais” (p.57).</p> <p>O facto de as crianças experimentarem, tocarem, cheirarem, sentirem o material nas suas mãos foi também um ponto muito positivo desta atividade, uma vez que, tal como defendem Hohmann & Weikart (2011), seguindo um dos princípios do modelo High-Scope, a manipulação/experimentação ativa são fundamentais.</p> <p>Passando para o jogo de imitação propriamente dito, a aluna observada permitiu a todas as crianças, que assim o pretendessem, escolher um dos materiais para experimentar mais</p>	<p>espantadas com o facto de estarem a ouvir a sua voz num aparelho. Houve até uma criança que, à medida que o gravador ia transmitindo o que foi gravado, ia respondendo às questões, não compreendendo que o que estava a ser transmitido era o que, anteriormente tinha sido gravado. Contudo, ao longo da atividade as crianças foram percebendo como funcionavam os objetos, construindo um pensamento cada vez mais abstrato.</p> <p>Relativamente ao jogo das profissões, concordo com a Educadora Clara e com a Ana Filipa quando dizem que seria mais proveitoso se as imagens distribuídas tivessem maiores dimensões, mostrando mais pormenores que pudessem ser alvo de novas “discussões”. Tal como refere a Ana Filipa, no momento de planificação apenas nos focamos nas dimensões do jogo e não nas dificuldades que pudessem surgir na interpretação das imagens. Contudo, as crianças com base em alguns pormenores conseguiram, em conjunto, descobrir o que estava presente na imagem em causa.</p> <p>Concordo com a Ana Filipa, pois apesar de ter tido a preocupação de respeitar o tempo de cada criança, este não devia ter sido longo ao ponto de levar à dispersão das restantes crianças. De acordo com Hohmann & Weikart (2011), o Educador deve encorajar a aprendizagem, dando às crianças o poder de controlarem as suas próprias aprendizagens, sendo este essencial para a descoberta do Eu, do Outros e do Mundo (Zabalza, 1998).</p> <p>Em suma, na minha opinião a atividade correu como esperado, pois as crianças sentiram-</p>	
---	--	--

<p>pormenorizadamente em pequenos grupos, adotando a postura de entrevistado/a e/ou entrevistador(a). Estas atividades em pequeno grupo, segundo Hohmann & Weikart (2011) são muito importantes de desenvolver, pois “encorajam as crianças a explorar e a experimentar materiais” que quiserem, com outra liberdade e intensidade (p.8). Possibilitam, também, que estas falem sobre as suas descobertas, implicando uma “resolução conjunta de problemas” (ME, 2007:62). Todas as crianças quiseram participar, de uma forma ou de outra, demonstrando-se muito entusiasmadas. Tal como a educadora Clara referiu, algumas das crianças habitualmente menos comunicativas, revelaram-se neste jogo, assumindo um papel bastante participativo, o que eventualmente aconteceu por estarem a encarnar outro “papel”, que permitiu “a descoberta de si, do outro, a afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s)”, levando à desinibição (Ministério da Educação (ME), 2007:59).</p> <p>No que diz respeito ao jogo lúdico referente à profissão de jornalista (cartão que integra um jogo que as crianças manipulam nas atividades livres), partilho da opinião da educadora Clara quando refere que o tamanho das imagens foi prejudicial, uma vez que não foi possível visualizar todos os pormenores da imagem com atenção. Foi uma falha nossa no momento de planificação desta fase da atividade, pois apenas nos centramos nas dimensões do jogo, esquecendo que algumas imagens continham pormenores que importavam para a compreensão global da imagem. Ainda assim, a Ana Maria conseguiu ultrapassar este</p>	<p>se bem durante a sua execução, participando ativamente e partilhando as suas vivências. No decorrer da atividade todas as crianças se mostraram empenhadas, sendo este um indício de que a atividade foi dinamizada com sucesso. Penso que a ajuda da Ana Filipa foi crucial, uma vez que permitiu uma melhor gestão do grupo, diminuindo o grau de dispersão e de distração. Deste modo, tal como reforça o decreto-lei n.º 241/2001, é através de um trabalho de cooperação que se enriquece a nossa formação tanto a nível pessoal como profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências que levam a uma melhor qualidade das atitudes pedagógicas adotadas.</p>	
---	---	--

<p>imprevisto, encorajando as crianças a levantarem hipóteses e a mostrarem aos colegas para encontrarem soluções em conjunto. Pretendo apenas referir que, ainda que seja necessário e muito positivo o tempo dado às crianças para pensarem para si e levantarem hipóteses interiormente, a Ana Maria poderia apenas encorajar, mais cedo, a partilha e ajuda entre as crianças, com vista a não criar momentos de silêncio tão extensos que levem à dispersão aqueles que esperam. Contudo, relativamente a este aspeto, quero referir que na atividade em grande grupo mencionada anteriormente, a aluna observada conseguiu gerir bem a dificuldade das crianças em esperar pela sua vez, apelando à sua atenção para diversos momentos, o que não causou dispersão, levando-os, através de uma mediação eficaz, a adquirir normas que são indispensáveis à vida em sociedade (ME, 2007).</p> <p>Em suma, penso que esta atividade foi um sucesso junto das crianças, que se demonstraram constantemente entusiasmadas (incluindo no jogo em que sentiram mais dificuldades para interpretar as imagens) e destaco a atitude positiva da Ana Maria em todos os momentos da dinamização da atividade, incluindo a importância que imprimiu à colaboração da equipa educativa, perspetivando o trabalho de equipa “como um fator de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Decreto-Lei nº240/2001, V, 2, alínea c).</p>		
--	--	--



Referências Bibliográficas:

- Coll, C. *et al* (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó;
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem fronteiras*, V.8, n.2, pp. 5-17;
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Lopes, J.B. *et al* (2009). *Como promover práticas epistémicas na sala de aula – Ferramenta de ajuda à mediação*. Vila Real: UTAD;
- Maia, J. S. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à escola*. Porto: Porto Editora;
- Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação–Departamento de Educação Básica;
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho *et al*, *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora;
- Portugal. Decreto-lei n.º 5 de 10 de fevereiro de 1997. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário da República - I SÉRIE-A*, n.º 34;
- Portugal. Decreto-lei n.º 240 de 30 de agosto de 2001. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário. *Diário da República - I SÉRIE-A*, n.º 201;
- Portugal. Decreto-lei n.º 241 de 30 de agosto de 2001. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. *Diário da República - I SÉRIE-A*, n.º 201;
- Zabalza, M. (1998). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA;
- Zabalza, M. (2001). *Calidad en la educacion infantil*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Comentário [PCJ2]: NC cuidada, tanto na sustentação teórica, como na argumentação. Evidenciam preocupação na articulação. Parabéns pelo espírito crítico reflexivo.

**Anexo A.6 – Exemplo de uma
narrativa individual**

Narrativa individual

A importância da música na Educação de Infância

“A música é uma parte boa e desejável da vida e uma das coisas belas da cultura humana.”

(Perry, 2002, p. 463)

A música, por ser uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade, está (e deve estar) sempre presente na vida das pessoas, sendo necessário estimulá-las desde cedo para tal (Hohmann & Weikart, 2011).

Na verdade, desde que nascemos (e mesmo antes do nascimento) que somos sensíveis a qualquer som do meio envolvente, na medida em que o mundo está repleto dos mais variados tipos de sons, desde os sons intrauterinos, das vozes das pessoas, da Natureza, da cidade, dos campos, dos objetos, entre muitos outros (Ferreira *et al*, s.d).

Atualmente, com a introdução e com o “bombardeamento” das novas tecnologias, a música está, mais do que nunca, presente em todo o lado. É neste sentido, que Perry (2002) afirma dizendo que a “música está [e deve estar] entre as primeiras experiências sociais da criança (p. 461). Por este motivo, é fundamental que a presença da música na Educação de Infância seja uma constante, ou seja, “uma atividade habitual” no dia da criança, estando presente em vários momentos do quotidiano, pelas suas potencialidades no desenvolvimento das mesmas (Silva, 1997).

Ao longo do período de estágio, fui verificando que as crianças apreciam bastante ouvir música, cantar, experimentar diferentes sons, tocar, aprender novas músicas e dançar, na medida em que se sentiam bem na realização de atividades musicais, traduzindo-se no alto grau de implicação com que a executavam (Portugal & Laevers, 2010), o que era difícil de alcançar com o grupo em questão. Deste modo, a forma como as crianças encaravam a expressão musical, pôs-me a refletir sobre as suas potencialidades no desenvolvimento das crianças.

Segundo, Brito (1998), a partir do momento em que a criança entra em contato com a música, sendo estimulada para a conhecer em todas as suas vertentes, os seus conhecimentos tornam-se mais alargados e mais amplos. É através desta sensibilização para a música que as crianças se descobrem a si mesmas, desenvolvendo conceitos como o autoconhecimento, aos outros e ao mundo à sua volta, o que é essencial nestas idades

(Zabalza, 1998). Deste modo, a música é, sem dúvida, uma estratégia que permite a construção global da criança, contribuindo para a sua formação pessoal e social, uma vez que esta desenvolve várias competências, tal como pude verificar no decorrer do estágio. Permite, assim, não só o desenvolvimento de capacidades de interpretação, audição, composição e apreciação musical, mas também permite desenvolver o seu desenvolvimento cognitivo, físico e social (Perry, 2002)

Neste sentido, ao afirmar que a música envolve várias áreas de conteúdo e que pode ser um bom instrumento lúdico-pedagógico, não podemos descartar as suas potencialidades próprias. Seguindo esta ordem de ideias, através da música podemos explorar conteúdos como a matemática, essencialmente o sentido dos números, a língua materna e a línguas estrangeira, através das letras das músicas, o conhecimento do mundo, nomeadamente as cores, os animais, entre muitas outras áreas (Ferreira *at al*, s.d). Contudo, importa destacar que a música deve ser entendida como um domínio com valor próprio, pois é através da música que as crianças se autodescobrem, devendo-se explorar ao máximo as suas potencialidades. Este ponto de vista foi tido em conta no decorrer do estágio, evidenciando aspetos bastante positivos no desenvolvimento das crianças.

Na verdade, ao longo do estágio verifiquei que as crianças estando em contacto com a música foram desenvolvendo o seu sentido rítmico, explorando vários tipos de ritmos através da utilização de diversos instrumentos e das partes do corpo. Também, em vários momentos as crianças contactavam como diferentes géneros musicais, distinguindo-os e desenvolvendo, ainda, o seu sentido crítico e analítico, despertando sentimentos positivos e alguns menos positivos. Pode-se ainda destacar o desenvolvimento da memorização, da criatividade, da imaginação, da improvisação, da concentração, do respeito pelas regras, do saber ouvir (realçando a importância do silêncio), do trabalho de equipa entre muitos aspetos que são essenciais explorar e estimular desde cedo (Brito, 1998). Este foi, se dúvida, na minha opinião, um dos pontos mais altos desta etapa de estágio.

Assim, tendo em conta todos os aspetos referidos, acredito, tendo como base os princípios delineados por Perry (2002), que a educação tem como objetivos principais: a arte de viver, a construção da identidade pessoal e o desenvolvimento da criatividade. Como a música proporciona todos estes momentos deve ser, sem dúvida, incluída no quotidiano das crianças, sendo um instrumento valioso para a melhoria da qualidade da Educação.

Referências bibliográficas

- Brito, T. A. (2003). *Música na Educação Infantil*. São Paulo: AGWM Artes Gráficas;
- Ferreira, D. *et al* (s.d). *A influência da linguagem musical a Educação Infantil*.
Universidade para o Desenvolvimento e Região do Pantanal;
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Peery, J. (2002). A música na educação de infância In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Portugal, G.; Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistemas de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora;
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação–Departamento de Educação Básica.

Anexos tipo B

NM