

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Dulce Catarina Brito Ferreira Marques

**Relatório de Estágio de
Qualificação Profissional**

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

Junho

2014

MM

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

Junho 2014

Dulce Catarina Brito Ferreira Marques

Relatório de Estágio de Qualificação Profissional (Educação Pré-Escolar)

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

Orientação

Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedrosa Ribeiro

Mestre Carlos Jorge De Sá Pinto Correia

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

RESUMO

O presente Relatório de Estágio de Qualificação Profissional, realizado no âmbito do 2º Ciclo de estudos, nomeadamente do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, foca-se na valência do Jardim de infância, no âmbito da educação pré-escolar. O mesmo tem como intenção revelar, analisar e descrever as ações desenvolvidas na EB1/JI de S. Roque da Lameira, no período compreendido entre fevereiro e junho do corrente ano, apresentando a sua contribuição para o desenvolvimento de diversas competências, de cariz profissional e pessoal, na formanda.

Todo o relatório segue as perspetivas dos modelos construtivistas e socioconstrutivistas, nomeadamente o *High-Scope* e o Movimento da Escola Moderna (MEM), apresentando a criança como um agente ativo da sua aprendizagem e o educador como um investigador da sua prática. Toda a ação educativa pretendeu assim dar voz às crianças, concedendo-lhes uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que vai desenvolvendo a sua criatividade, autonomia e espírito de cooperação. A criança sente-se assim valorizada, apoiada e ouvida.

O presente relatório tem, ainda, como objetivo promover e analisar o desenvolvimento de competências específicas, inerentes ao desenvolvimento pessoal e profissional do educador de infância, referidas no Decreto-Lei n.º241/2001. Para o desenvolvimento destas competências a formanda recorreu à metodologia de investigação-ação, facilitando o processo reflexivo inerente.

Palavras-chave: metodologia de investigação-ação, aprendizagem ativa, aprendizagem ao longo da vida, educação pré-escolar.

ABSTRACT

This Report of Professional Qualification Stage, conducted within the 2nd cycle of studies, in the master degree in preschool and primary school education of the Escola Superior de Educação of Instituto Politécnico do Porto, focused on preschool education. This report has the intention of reveal, analyze and describe the actions developed in EB1/JI de S. Roque da Lameira, for four months, between February and June of the current year, presenting the contribution for the development of several skills, professional and personal nature of the student.

All the report has the perspectives of the constructivist and social constructivist models, namely High-Scope and Movement of Modern School, who presents the child as an active agent of his learning and the educator as a researcher of his practice. All the educative action has the intention of giving to all the children a voice, giving them an active participation on their learning process and at the same time, the children develops their creativity, autonomy and cooperation spirit. The child feels valued, supported and heard.

This report has, also, the objective to promote and analyze the development of specific skills, inherent to early childhood educators' personal and professional development, referred in the Decreto-Lei nº241/2001. For the development of these skills, the student appealed to the action-research methodology, facilitating the inherent reflexive process.

Key words: action-research methodology, active learning, lifelong learning, preschool education.

ÍNDICE

Resumo	I
Abstract	II
Introdução	1
1 - Enquadramento Teórico-Legal	5
1.1 - A evolução da educação Infantil em Portugal	5
1.2 - A evolução da conceção de criança	9
1.3 - A Aprendizagem Ativa	11
1.4 - Abordagens Pedagógicas para a Educação Pré-Escolar	13
2 - Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	19
2.1 - Caracterização do Contexto de Estágio	19
2.2 - A Metodologia de Investigação-Ação	31
3 - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	35
Reflexão Final	51
Bibliografia	70
Anexos	65
Anexos Tipo A	67
Anexos Tipo-B	97

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A.1 – Mapas do Distrito e Município do Porto	69
Anexo A.2 - Organigrama do Agrupamento de Escolas do Cerco	71
Anexo A.3 - Instituições educativas pertencentes ao Agrupamento de Escolas do Cerco	73

Anexo A.4 - Organigrama da Escola EB1/J.I de S. Roque da Lameira	75
Anexo A.5 - Horário da componente de apoio à família	77
Anexo A.6 - Planta da Sala de Atividades	79
Anexo A.7 - Exemplar de Guião de Pré-Observação (GPO)	81
Anexo A.8 - Exemplar de Planificação Semanal	85
Anexo A.9 - Exemplar de Narrativa Colaborativa	89
Anexo A.10 - Exemplar de Narrativa Individual	93
Anexo B.1 - Dados do Agrupamento e da Instituição	
Anexo B.2 – Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco	
Anexo B.3 – Plano de Melhoria do Agrupamento de Escolas do Cerco	
Anexo B.4 – Planificações	
Anexo B.5 – Guiões de Pré-Observação	
Anexo B.6 – Narrativas Colaborativas	
Anexo B.7 - Esquemas das atividades	
Anexo B.8 – Recursos realizados pela formanda	
Anexo B.8.1 – Fichas Técnicas	
Anexo B.8.2 – Histórias criadas pela formanda	
Anexo B.8.3 – Registos Fotográficos dos recursos	
Anexo B.9 – Registos Fotográficos	
Anexo B.9.1 – Registos fotográficos da sala de atividades	
Anexo B.9.2 – Registos fotográficos das atividades	
Anexo B.10 – Grelhas de Avaliação	
Anexo B.10.1 - Grelha de avaliação intermédia sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada.	
Anexo B.10.2 - Grelha de avaliação final sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada.	
Anexo B.11 - Esquemas da Investigação Ação	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Horário de Funcionamento do Jardim de Infância	24
Tabela 2 - Horário da Componente de apoio à família do Jardim de Infância	25

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio de Qualificação Profissional, realizado no âmbito do 2º Ciclo de estudos, nomeadamente do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, foca-se na valência do Jardim de infância, no âmbito da educação pré-escolar. O mesmo tem como intenção revelar, analisar e descrever as ações desenvolvidas na EB1/JI de S. Roque da Lameira, no período compreendido entre fevereiro e junho do corrente ano, apresentando a sua contribuição para o desenvolvimento de diversas competências, de cariz profissional e pessoal, na formanda. Deste modo, pretende-se fazer uma descrição e reflexão de todo o período de estágio realizado na valência do Jardim de Infância, evidenciando o desenvolvimento da mestranda durante o mesmo.

O Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1ºciclo do ensino básico, no seu segundo semestre especifica-se sobre a educação pré-escolar, incluindo um período de estágio nesta valência. O período de estágio ocorreu entre o mês de Fevereiro e Junho, do corrente ano, com a duração de três dias por semana (Quarta-Sexta feira), num total de 210 horas, na EB1/J.I de S. Roque da Lameira. O referido mestrado tem como objetivo promover a construção do saber profissional docente em ambas as valências, estipulando um profissional reflexivo e investigador da sua prática (metodologia de investigação-ação).

No presente relatório serão mobilizados todos os saberes educativos e curriculares que fomentam toda a ação da formanda: saber pensar e agir em diferentes contextos educativos; recurso a estratégias e metodologias diversas e diferenciadoras, entre outros. Salienta-se que toda a ação da formanda foi pautada pela incerteza e complexidade do ser educador e pelo uso constante de um pensamento reflexivo sobre, na e para a ação. Desta forma, a formanda tornou-se um agente investigador da sua própria prática, ajudada pelo seu par pedagógico, pela

educadora cooperante e restantes elementos da equipa educativa, assim como o supervisor, construindo o seu saber profissional através da investigação das suas práticas, que se traduziram na transformação das suas conceções e ações.

Este Relatório de Estágio encontra-se organizado em Enquadramento Teórico-Legal, Caracterização do Contexto de estágio e Metodologia de Investigação, Descrição e Análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos e, por fim, numa Reflexão Final.

No que diz respeito ao Enquadramento Teórico-Legal, este consiste na apresentação do quadro teórico e legal explorado nas diferentes unidades curriculares do curso, mobilizado para o desenvolvimento de competências de observação, planificação, desenvolvimento e avaliação de todas as ações do estágio. O segundo capítulo, denominado de Caracterização do Contexto de estágio e metodologia de investigação, consiste na caracterização da instituição de estágio, nas suas diversas vertentes (políticas, recursos, organização, etc.) e, de forma mais específica, do ambiente educativo da sala de atividades do grupo. É ainda explanado o quadro teórico e metodológico do processo de investigação - ação, que sustenta o desenvolvimento de competências de investigação praxeológica que levam a construção da competência de professor investigador. O terceiro capítulo reside na Descrição e Análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos. Nesta parte é expresso o plano de ação para o desenvolvimento das competências profissionais mobilizadas no estágio, através de uma descrição e análise reflexiva sobre diversas situações pedagógicas realizadas. Por fim, mas não menos importante, a reflexão final, que incide sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais da formanda.

Ao longo de todo o período de prática pedagógica a formanda considerou importante recorrer à metodologia de investigação-ação. A referida metodologia foi desenvolvida através do envolvimento nas diversas etapas do processo educativo, revelando-se essencial para a reflexão de toda a prática pedagógica. Neste sentido, a formanda recorreu ao uso de diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados,

como fotografias e notas de campo, por exemplo, de forma a atingir os objetivos propostos, nomeadamente a melhoria das práticas e a compreensão das mesmas.

Desta forma, as estratégias utilizadas permitiram a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa e, igualmente, a construção de saberes profissionais referidos no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei nº241/2001).

1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Neste primeiro capítulo vão ser apresentados os referenciais teóricos e legais que sustentam toda a intervenção pedagógica, efetuada durante todo o período de estágio. Estas referências evidenciam tudo aquilo que a mestranda acredita e defende. Os mesmos constituem um pilar importante em toda a formação, favorecendo alicerces que sustentem toda a ação. Desta forma, é esperado que teoria e prática estejam sempre articuladas, esperando-se que a teoria inspire as práticas, perspetivando uma prática sustentada nas teorias e não derivada diretamente da teoria (Formosinho, 2007).

A formanda sustentou a sua prática, para além de outros referentes, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) enquanto instrumento de reflexão sobre a prática e das orientações para a intervenção educativa, nomeadamente através das áreas de conteúdo apresentadas. Outro suporte legal foram as metas de aprendizagem, que contribuíram para a definição dos objetivos e das metas a alcançar nas diversas atividades. Foi ainda analisado o decreto-lei nº241/2001, que define o perfil do educador de infância.

1.1 - A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTUGAL

Em Portugal, a educação infantil passou por estádios de evolução semelhante a vários países europeus. Contudo, houve um atraso significativo no que se refere à criação de jardins de infância oficiais. Esta evolução acompanhou os diversos acontecimentos políticos e económicos, característicos da história portuguesa (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Até ao século XVII a instrução oficial das primeiras letras praticamente não existia. É com o Marquês de Pombal (1750-1777) que surge a primeira legislação que tenta extinguir a educação exclusiva dos Jesuítas (Costa, 2011).

Apesar do século XIX corresponder ao período de maior importância para o desenvolvimento da educação pré-escolar. As primeiras instituições designadas, unicamente, para crianças até aos seis anos surgiram em 1834, pertencendo a privados. Estas tinham, unicamente, o papel de asilo (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Durante o reinado de D. Pedro V (1853-1861) é constituída a Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida. Esta sociedade destinava-se a crianças de ambos os sexos, albergando meninos até aos 7 anos e meninas até aos 9 anos de idade. Desta forma, pretendia-se que os pais, e restantes familiares, se mantivessem ocupados na sua vida diária e não deixassem os filhos ao abandono (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

No decorrer do ano de 1882, na cidade de Lisboa, mais propriamente no Jardim da Estrela, foi edificado e inaugurado o primeiro jardim de infância, para comemorar o centenário do nascimento de Froebel. Ainda no decorrer deste ano, mas segundo os ideais educacionais de João de Deus, é criada a Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

É nesta altura que começa a crescer o interesse pela educação pré-escolar, uma vez que cada vez mais a população se encontrava ciente da sua importância na educação infantil. Alguns professores, nomeadamente do Porto, são enviados para a Suíça, tendo como objetivo obter mais conhecimentos nesta área. Já que, nesta altura, as únicas escolas destinadas à formação de professores apenas abrangiam o ensino primário. Ao mesmo tempo é elaborada legislação sobre este nível educacional, registados os objetivos da mesma e a formação necessária para os seus educadores. Contudo, apesar da grande preocupação em legislar, entre 1910 e 1920, foram apenas criados doze novos jardins de infância (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Com a entrada no Salazarismo, em 1933, a situação muda drasticamente. O governo entendia que ao povo português chegava saber ler, escrever e contar. Neste sentido, em 1937 é promulgado o Dec. Lei nº28.081 de 9 de outubro onde, a pretexto da grande recessão económica de 1929, dos elevados custos da educação infantil e da fraquíssima cobertura (1%), são extintos todos os jardins de infância

oficiais. Ao mesmo tempo é criada a Obra das Mães pela Educação Nacional. Desta forma, assumia-se a educação infantil como uma das tarefas principais da família, devendo ser o único papel da mulher (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Até 1966 a maioria dos centros existentes para crianças, com menos de seis anos, não possuía qualquer tipo de objetivos educacionais. Para além disso, os seus profissionais não tinham qualificações específicas. Desta forma, estes destinavam-se, sobretudo, ao prestar de cuidados e responder às necessidades mais básicas das crianças (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

É com Veiga Simão, Ministro da Educação de Marcelo Caetano, que em 1971 a educação pré-escolar é de novo integrada no sistema educativo oficial. No ano de 1973, começam a funcionar as primeiras escolas oficiais de formação de educadoras, em Coimbra e Viana do Castelo. Tomava-se, desta forma, consciência que a maioria dos estabelecimentos oficiais não correspondia às necessidades educativas das crianças uma vez que, o seu pessoal, dispunha de uma formação profissional desadequada (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Após o 25 de abril de 1974 a educação pré-escolar pública desenvolveu-se, não através de leis e decretos de instâncias governamentais, mas através de uma cidadania posta em ato num processo de participação democrática (Vasconcelos, 1995, citado por Bairrão & Vasconcelos, 1997). Os currículos são alterados e os objetivos da educação definido, de acordo com os ideais que dirigiam a Revolução de Abril. A escola deixa de estar isolada e insere-se na comunidade (Costa, 2011). O objetivo nacional era estender a educação pré-escolar a toda a população nacional, tendo em vista atenuar as diferenças sócio económicas e culturais, promovendo o bem estar social e desenvolvendo as potencialidades das crianças (Bairrão & Vasconcelos, 1997). A denominação Educação infantil deixa de ser usada e passa a ser utilizado o termo Educação Pré-escolar (Costa, 2011).

Com a criação do Estatuto dos Jardins de Infância (Decreto-Lei nº542/79, de 31 de dezembro) estabelecem-se as normas e regras de funcionamento destas instituições públicas, com o objetivo de apoiar as famílias e contribuir para o sucesso escolar das crianças (Costa, 2011). Para além disto, a Educação de crianças até aos 6

anos passou a pertencer à tutela de dois ministérios – o Ministério da Educação (ME) e o Ministério do Emprego e Segurança Social (MESS) (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86), reconhece-se o papel da educação pré-escolar no sistema educativo. Porém, refere-se que esta apenas se destina a crianças com idades compreendidas entre os três e os 6 anos de idade (altura de ingresso no ensino básico). Desta forma, não se reconhece as responsabilidades da educação das crianças dos zero aos três anos de idade, ao Ministério da Educação (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

O ano de 1997 é considerado de extrema importância para a Educação Pré-escolar. É criada uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar e publica-se, através do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Estas constituem-se como um instrumento pedagógico que apoia o trabalho dos educadores, sendo uma referência comum para todos, independentemente do contexto. Estas Orientações tornaram a educação pré-escolar ainda mais visível no quadro do sistema educativo, dignificando a sua função e valorizando o papel e competências dos educadores de infância (Precatado *et al*, 2009). Desta forma, considerava-se que o desenvolvimento curricular tem de ter em consideração os objetivos gerais da educação, a organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidade educativa, assim como as suas áreas de conteúdo.

Ainda no mesmo ano, com a publicação da Lei-Quadro da Educação pré-escolar, através do Decreto-Lei n.º5/97, a educação pré-escolar passou a ser vista, por toda a sociedade, como um serviço essencialmente educativo e como a primeira etapa da educação infantil (Formosinho, 1997, citado por Precatado *et al*, 2009). A partir deste momento, este nível educacional ganha um estatuto de educação de qualidade, propiciadora da igualdade e garante das condições para a criança aprender a aprender (Costa, 2011).

Salienta-se que três anos antes, em 1994, o Conselho Nacional de Educação, tendo em conta a análise efetuada ao impacto dos diversos programas da educação pré-escolar, conclui que o impacto deste nível educacional na criança é mais duradouro quanto mais qualidade pedagógica e orientação teórica o educador tiver.

É, então, necessário definir perfis de competências para os educadores que sirvam de requisito ao processo de acreditação dos cursos de formação. No decorrer do ano de 2001, o Ministério da Educação, em Diário da República, define, através dos Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º241/2001, o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, assim como o Perfil Específico de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo, respetivamente (Precatado *et al*, 2009).

No decorrer do ano de 2010, o Ministério da Educação, para ajudar na consolidação das OCEPE, define as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. A definição destas metas tinha como objetivo constituir-se como referencial comum a todos os educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão, para que todas as crianças, ao entrarem no 1º Ciclo, tenham realizado as aprendizagens, consideradas fundamentais, para a continuidade do seu percurso educativo (ME, 2010).

Desta forma, a definição de metas finais para a educação pré-escolar, contribui para esclarecer e explicitar as condições necessárias para o sucesso escolar futuro, indicado nas OCEPE. Ainda de acordo com as OCEPE, as metas de aprendizagem encontram-se organizadas por áreas de conteúdo, mantendo as mesmas designações das OCEPE. Na prática os jardins de infância devem procurar privilegiar o desenvolvimento da criança através da articulação de saberes, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas (ME, 2010).

Conclui-se, assim, constatando que a educação está e continua a estar na ordem do dia. Existem constantes evoluções no ensino Português, mas também avanços e recuos de políticas educativas, consoante os Governos.

1.2 - A EVOLUÇÃO DA CONCEÇÃO DE CRIANÇA

A valorização da educação de infância, para além do contexto familiar, deve-se a um amplo movimento de defesa dos direitos das crianças, no decorrer do séc. XX,

alterando a imagem do que é ser criança. As conquistas vão sendo legitimadas em documentos históricos de alcance mundial, como a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança (1989). Associada a estas mudanças encontram-se as alterações de produção e organização social, refletidas nas diversas instituições da sociedade, como por exemplo, a família e a escola. Graças a estas investidas, atualmente, defende-se uma imagem de criança como cidadã participativa e ativa. No entanto, há, ainda, muito por fazer.

Na Convenção dos Direitos da crianças, de 1989, reconhece-se a criança pequena como vulnerável, cabendo a todos os membros dos diferentes Estados a proteger de qualquer tipo de violência ou ofensa à sua dignidade. Este reconhecimento transporta a responsabilidade, aos educadores de infância, de prestar especial atenção às crianças, com o intuito de responder, de forma imediata, às suas necessidades básicas: cuidados básicos, afeto e proteção. Reconhece-se assim, segundo Oliveira-Formosinho (2001) que a criança depende, em vários aspetos da sua vida, dos adultos, nas suas necessidades mais básicas (alimentação, saúde, higiene e bem estar) e no acesso a ambientes enriquecedores e estimulantes para o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. Cabe aos educadores de infância a tarefa de proporcionar às suas crianças um ambiente educativo o mais enriquecedor possível que permita um desenvolvimento integral harmonioso da mesma.

Na mesma Convenção encontra-se, igualmente, presente a noção de criança competente. Admite-se, assim, que a criança tem um papel ativo nos contextos em que se insere, intervindo, influentemente, sobre tudo à sua volta. Espera-se, assim, que o educador seja capaz de compreender que a criança é um ator social, detentor de palavra e de competências reflexivas e críticas (Ferreira,2002).

A criança não pode ser encarada como um adulto em miniatura, devendo agir como criança e não como os adultos gostariam que ela fosse. A infância é encarada, assim, como uma etapa da vida e não uma mera preparação para a vida, daí a importância de uma boa educação infantil (Pinheiro, 1998).

Face a tudo isto, o educador deve permitir que as suas crianças interfiram, de forma ativa, na planificação das atividades, tendo em atenção as opiniões das mesmas no desenrolar das suas ações educativas (Sarmiento & Marques, 2006). Reconhece-se, então, que as crianças têm capacidade de pensar e agir sobre si mesmas.

Durante toda profissionalização da formanda, no âmbito da educação pré-escolar, estes foram princípios básicos de sustentação. Toda a ação educativa centra-se na criança e não no adulto, uma vez que esta não é uma tabua rasa, como definem as pedagogias transmissivas, que aprende através da memorização e reprodução fiel dos conteúdos transmitidos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Pelo contrário, é um ser único, fruto de uma cultura, com plenos direitos, interesses e necessidades, capaz de experimentar, expressar, sentir, compreender e pensar.

Devido a este conceito de criança e de acordo com a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97), esta é a primeira etapa da educação básica, destinando-se a crianças entre os três e os seis anos de idade. Neste nível de ensino desenvolve-se, de forma integral, todas as potencialidades das crianças, proporcionado atividades educativas e de apoio à família. Neste sentido, a mestranda defende que todas as crianças deveriam ter a oportunidade de frequentar a educação pré-escolar, apesar de este ser de frequência facultativa.

1.3 - A APRENDIZAGEM ATIVA

A aquisição e desenvolvimento do conhecimento depende da forma como este são apresentados e trabalhados com as crianças. Se a estratégia educacional utilizada se encontrar desadequada às características do contexto, provoca, nos diferentes intervenientes, um desinteresse na procura de novos conhecimentos (Weiss, 2007). Uma das estratégias de desenvolvimento de conhecimento mais comum é a aprendizagem ativa, característica da abordagem *High-Scope*.

Segundo este tipo de abordagem, as crianças aprendem mais quando são encorajadas a explorar, a interagir e a serem criativas, seguindo os seus próprios interesses e através do brincar (Brickman & Taylor, 1996). Este tipo de aprendizagem é, assim, centrado na criança, principal construtora do seu processo de ensino. Esta possui total liberdade de decidir o que vai fazer, como vai fazer e que material e estratégias vão usar. De acordo com esta perspetiva nunca deve ser apresentado um modelo de produto final uma vez que este, condiciona totalmente, a imaginação e a criatividade da criança. Desta forma, não há um trabalho igual ao outro (Reis, 2010).

Para que tal seja possível é necessário fornecer materiais múltiplos às crianças, escolhidos por eles, com várias possibilidades de utilização, deixando-as manusear livremente os mesmos. Através do trabalho manual, as crianças, descobrem autonomamente as propriedades dos materiais (peso, viscosidade, textura); aprendem técnicas úteis (cortar, colar, dobrar) e, o que é talvez mais importante, descobrem conceitos e relações básicos (duro/macio, por cima/por baixo, idêntico/diferente) (Brickman & Taylor, 1996).

Em todas as ações pedagógicas as crianças vão estabelecendo diálogos com os colegas e os restantes elementos da equipa educativa, da sala e da instituição, descrevendo o que se encontram a fazer, porque estão a agir dessa forma e descobrindo/analizando a forma de agir dos colegas. Este tipo de interação é importante uma vez que encoraja as crianças a darem respostas reflectidas, em termos de conteúdo e vocabulário (Brickman & Taylor, 1996).

Por estas razões, a orientação é uma característica importante deste tipo de aprendizagem. O educador deve conversar com as crianças, ouvi-las e aconselhá-las, incentivando-as a usar os materiais de diversas maneiras, recorrendo à imaginação e criatividade, na busca das melhores soluções. Desta forma, o educador é parceiro no jogo das crianças (Brickman & Taylor, 1996).

É desta forma importante que o educador identifique a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky) de cada criança, para que possa atuar na mesma, ultrapassando as dificuldades existentes e atingindo níveis de domínio e desempenho que, por si só ou sem ajuda, seriam mais difícil, ou até mesmo impossível, de atingir (Vasconcelos, 1997).

1.4 - ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação das crianças, sobretudo das mais pequenas, é da responsabilidade da escola e da família, em constante comunicação com diversas instituições sociais sendo, por isso, da responsabilidade de todos nós, da comunidade. Desta forma, as propostas curriculares e educacionais estão em constante alteração, variando de acordo com o momento histórico e com a conceção de criança (Formosinho *et al*, 2002).

A maneira como educamos as crianças e proporcionamos distintas oportunidades para a sua aprendizagem é crucial, para a sua vida presente e futura, e por consequência para a construção da sociedade futura (Formosinho *et al*, 2002).

É nas diferentes abordagens pedagógicas que se incorporam, de forma integradora, os fins da educação e as fontes do currículo, objetivos e métodos de ensino e a organização do espaço e do tempo escolar. Juntam-se ainda, de forma sintetizada, a educação para a cidadania, as práticas da sala de atividades, os princípios curriculares e a formação contínua dos docentes congruentes com esses princípios. As abordagens pedagógicas são, desta forma, instrumentos poderosos de mediação entre a teoria e a prática (Formosinho *et al*, 2002). De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001 (Ministério da Educação, 2001), cabe ao educador de infância conceber e desenvolver o currículo, através de planificações, organização e avaliação do seu ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, tendo em vista a construção de aprendizagens integradas.

Cabe ao estado definir as aprendizagens mínimas e não impor modelos curriculares. O docente e os centros educativos têm assim a autonomia para adotar um modelo curricular, ou um conjunto de modelos, que mais se adequam às suas convicções e ao contexto em que se inserem (Formosinho *et al*, 2002).

No que diz respeito ao espaço, nas salas da educação pré-escolar, onde vigora um modelo construtivista, existem, por norma, distintas áreas de atividades que permitem diferentes tipos de aprendizagens, podendo ser: i) a área da casa, ii) a área

da expressão plástica, iii) a área das construções, iv) a área da biblioteca, entre outras (Formosinho *et al*, 2002).

Não existe um modelo único de sala de atividades, nem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao final do mesmo. Esta mudança requer o envolvimento ativo do grupo de crianças, indo ao encontro aos seus interesses e necessidades, uma vez que são estas as principais interessadas nesta mudança. Esta envolvimento cria, na criança “um sentido de controlo sobre o mundo” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 173). Contudo, os educadores não deixam de ter o seu papel neste processo. Cabe a estes refletir sobre a funcionalidade e adequação das áreas escolhidas, assim como as suas potencialidades educativas e quais os materiais que devem estar incluídos na mesma. Espera-se, assim, que a criança se desenvolva num ambiente rico e agradável, fundamental para o desenvolvimento das suas competências.

De acordo com a conceção da formanda, que vai ao encontro a do Movimento da Escola Moderna (MEM), a sala de atividades deve ser dividida, pelo menos, em seis áreas de atividades principais: i) espaço da biblioteca e documentação; ii) oficina de escrita e reprodução; iii) espaço de laboratório de ciências e experiências; iv) espaço de carpintaria e construções; v) atividades plásticas e expressões artísticas e vi) espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta” (Formosinho *et al*, 2002).

No que diz respeito às paredes, interiores e exteriores da sala, devem funcionar como expositores permanentes das produções das crianças, que deverão ser rotativas. É nestas que deverão encontrar-se, ainda, os mapas de registo que ajudam na planificação, gestão e avaliação das atividades (Formosinho *et al*, 2002). Desta forma, pretende-se valorizar o trabalho das crianças e permitir a sua visualização por parte de toda a comunidade educativa.

Ao estabelecer uma rotina diária procura-se transformar o dia a dia, do jardim de infância, num tempo de experiências educacionais ricas e de interações positivas, onde se gere o tempo diário, de forma a permitir a todas as crianças experienciar diversas situações (Trabalho individual, em grande ou pequeno grupo, em pares, quer em sala se atividades, recreio, saídas à comunidade, etc.) (Formosinho *et al*, 2002). Segundo a abordagem *High-Scope*, esta gestão do tempo deve ser co

construída com a criança uma vez que é imprescindível que a rotina seja previsível pela criança, ou seja, é importante que a criança saiba, logo desde o início do dia, o que vai fazer ao longo de todo o tempo que vai estar na instituição. Desta forma, evitam-se momentos de ansiedade na criança. Esta organização temporal deve ser pautada pela flexibilidade, de forma a respeitar o ritmo individual de cada criança e as suas necessidades, promovendo a autonomia de cada uma (Hohmann & Weikart, 2004).

O grupo de crianças, de acordo com o MEM, deve apresentar um nível etário diversificado, coexistindo na mesma sala de atividades crianças com várias idades. Desta forma pretende-se assegurar a heterogeneidade geracional e cultural e o respeito pelas diferenças individuais (Formosinho *et al*, 2002). O desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outras crianças mais velhas, com um pouco mais de experiência e que usa essas ferramentas, como a linguagem por exemplo (Vygotsky, 1978, citado por Fino, 2001). Desta forma, surgiu o conceito de ZDP que consiste, na diferença entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas autonomamente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um ou mais indivíduos mais desenvolvidos (Vygotsky, 1978, citado por Fino, 2001). Ou seja, é a zona onde através do apoio de outros se consegue levar um indivíduo a realizar tarefas que sozinho não executaria. Este apoio é denominado de “colocação de andaimes” (scaffolding) por Wood *et al* (1976), citados por Folque (2012); “realização assistida” por Gallimore e Tharp (1990), citados por Folque (2012) ou por “participação guiada” por Rogoff (1990), citado por Folque (2012).

É fundamental, para a perspetiva do MEM, que exista sempre um clima de livre expressão das crianças, valorizando as suas experiências, ideias e opiniões, perante os restantes colegas e equipa educativa. Neste sentido, a criança deverá ter tempo para atividades exploratórias de ideias, materiais ou documentos, que provoquem períodos de interrogação ou de espanto, que se traduzem na criação de atividades relacionadas com as suas dúvidas, ajudando a formar o seu conhecimento.

Esta abordagem pedagógica é sustentada por educadores promotores de uma organização participada; impulsionadores de cooperação; animadores cívicos e morais da democracia; auditores ativos e fomentadores da livre expressão e da atitude crítica (Formosinho *et al*, 2002).

Outro ideal, desta abordagem, prende-se com o desenvolvimento da autonomia. “Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização.” (OCEPE, 1997, p.53). Este saber-fazer é traduzido na independência que as crianças adquirem em domínios como o vestir, o lavar as mãos e comer (utilizando adequadamente os talheres), entre outros. Relaciona-se ainda com a autonomia das crianças demonstrada dentro da própria sala e em toda a Instituição, nomeadamente, no saber estar e movimentar-se nestes espaços e na capacidade de utilizar, convenientemente, os materiais que se encontram à sua disposição (saber onde estão as folhas e os lápis para os seus desenhos, voltar a arrumá-los nos seus lugares e cuidar dos materiais). Este aspeto é, igualmente, ressaltado nas OCEPE (1997, p.53) “a independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões”. Desta forma, o desenvolvimento da autonomia é um dos objetivos principais a desenvolver com o grupo de crianças, e com cada criança em particular.

No que diz respeito à interação da criança com o adulto, a formanda considera a abordagem *High-Scope* mais relevante. Segundo esta abordagem o adulto tem a função de estimular situações que desafiem o pensamento da criança, provocando conflitos cognitivos. É com a colaboração do adulto que a criança renova o seu empenho ativo numa determinada tarefa ou problema, sendo esta o motor da construção do seu conhecimento (Formosinho *et al*, 2002).

Ao educador cabe o papel de “organizar o espaço e os materiais, tornando-os atrativos e estimulantes; gerir o tempo, de forma flexível e diversificada; manter o bem-estar e a segurança das crianças, elaborando e gerindo o seu currículo” (Ministério da Educação, 2001). De acordo com Vasconcelos, 1997, citando Weikart,

1973, o sucesso das crianças, na educação pré-escolar, não se prende com o currículo e os materiais, mas sim com o empenho e competência dos educadores de infância. O ato de educar implica um grande envolvimento por parte do educador, uma partilha de propósitos e o enfoque adequado, trabalhando na vanguarda do desenvolvimento da criança (Vasconcelos, 1997). É neste contexto que surgem diferentes tipos de interações criança/criança; adulto/criança; pequeno/grande grupo; criança/materiais.

Para o currículo *High-Scope* só é possível uma aprendizagem ativa se existir uma interação positiva entre a criança e o adulto. Cabe ao adulto apoiar, incondicionalmente, as conversas e brincadeiras das crianças, ouvi-las com atenção e responder às suas perguntas. A Criança sentir-se-á, desta forma, mais confiante e livre para expressar os seus pensamentos e sentimentos (Susana, 2007).

Entende-se, assim, que o currículo na Educação Pré-escolar está em constante construção, devendo ser construído com os diversos intervenientes no processo educativo (crianças, familiares, comunidade e educadores).

2 - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1 – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

Para compreendermos o desenvolvimento humano é fundamental estudar a criança nos diversos ambientes em que esta se insere e se desenvolve. Uma vez que as crianças passam por vários contextos, ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento, é fundamental estudar as variáveis dos contextos onde se inserem (Bronfenbrenner, 1979, 1980, 1994, citado por Papalia *et al*, 2001).

A escola EB1/JI de S.Roque da Lameira, que tem como tutela o Ministério da Educação, insere-se no Agrupamento de Escolas do Cerco, localizado na freguesia de Campanhã, no concelho do Porto (cf. Anexo A.1). Importa, assim, referir que “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 137/2012, artigo 6.º, ponto 1, p.3341). Este agrupamento de escolas foi constituído e regulamentado de acordo com o Decreto-Lei nº 115-A/98, que se destina ao Regime de autonomia das escolas.

Campanhã encontra-se delimitada a sul pelo rio Douro, a este e a nordeste pelo município de Gondomar, e a oeste, pelas freguesias de Bonfim e Paranhos, tendo como área total 8,31km² (cf. Anexo A.1). Segundo os Censos de 2011 (INE,2011), possui cerca de 32.652 habitantes, constituindo-se como a maior freguesia geográfica e a segunda mais populosa da cidade do Porto (AEC, 2013a). Nesta freguesia, como em todo o território nacional, verifica-se uma tendência para o envelhecimento da população. No entanto, no que se refere aos bairros sociais da freguesia, a tendência é a inversa.

Entre outras características, apresenta-se como uma das zonas urbanas mais desfavorecidas da Área Metropolitana do Porto, apresentando uma forte degradação social, urbanística e ecológica. É composta por onze bairros sociais (cf. Anexo B.1.1), a maioria problemáticos, sem articulação com políticas urbanas mais globais, transformando-se em “zona depósito” de problemas sociais.

Estes problemas sociais têm vindo a agravar-se e a maioria das famílias vive em condições económicas e sociais desfavoráveis: empregos precários, rendimentos abaixo do salário mínimo nacional, subsistindo com o Rendimento Social de Inserção, entre outros. Por esta razão, os alunos beneficiários da Ação Social Escolar têm vindo a aumentar, havendo um ligeiro aumento, inferior a 1%, no ano letivo de 2013/2014 (cf. Anexo B.1.2).

Para além disso, a população apresenta baixos índices de escolarização, sendo este problema mais acentuado nos Bairros de Habitação Social/Camarária. Segundo os Censos de 2011 (INE, 2011), cerca de 20% da população não tem qualquer grau de escolaridade; aproximadamente 30% tem o 1º ciclo do ensino básico, e menos de 10% atinge o 3º ciclo de escolaridade.

A maioria dos alunos, do agrupamento, advém dos bairros sociais envolventes. Contudo, um número significativo reside fora da zona pedagógica do agrupamento, frequentando este agrupamento por se encontrarem em Centros de atividades dos tempos livres (ATL's) da zona ou à guarda de familiares, durante o dia, residentes na zona (AEC, 2013a)

No que diz respeito às famílias, a maioria dos encarregados de educação apresenta baixas expectativas quanto ao sucesso escolar dos seus educandos, demonstrando desinteresse por todo o processo de ensino aprendizagem. Este desinteresse acaba por se evidenciar nas crianças que demonstram desmotivação e frustração através da irregularidade do seu percurso escolar, acumulando sucessivas retenções (PE, 2012).

Sendo um dos maiores da cidade, o Agrupamento de Escolas do Cerco, integra oito estabelecimentos de educação e ensino (cf. Anexo A.3). Possuindo ao todo dois mil duzentos e trinta e oito discentes, duzentos e dez elementos do pessoal docente e oitenta e seis não docentes (cf. Anexo B.1.2). Em 1996, através do Despacho 147-

B/ME/9 e do Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, foram criados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Até ao ano letivo de 2002/2003 a EB2/3 e o Agrupamento Horizontal do Cerco constituíram-se um TEIP. Em junho de 2003, fundem-se e passam a formar o Agrupamento Vertical de Escolas do Cerco do Porto. No ano letivo 2007/2008 fundem-se a Escola Secundária/3.º Ciclo do Cerco com o Agrupamento Vertical de Escolas do Cerco. Ao mesmo tempo são fundidos os dois projetos TEIP adotados, entrando, assim, na segunda geração (TEIP2). No ano letivo 2013-2014, o JI Falcão 2 agregou à EB/JI do Falcão, passando a ser denominados pelo mesmo código.

Atualmente, o agrupamento integra o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração (TEIP3). Este terceiro programa deve-se ao Despacho Normativo nº 13011/2012, de 25 de setembro de 2012, do ministério da educação e ciência, na sequência do programa TEIP2 e de outras medidas de apoio à população mais carenciada, como resposta às necessidades e expectativas dos alunos.

Neste sentido, o projeto educativo do agrupamento, constituído com o Decreto-Lei n.º 75/2008, Anexo n.º 1, II, Artigo 9.º, 1, Alínea A, construído para os anos letivos de 2013-2017, estabelece medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade tendo em vista: a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; a redução do abandono e insucesso escolar; a transição da escola para a vida ativa e a intervenção da escola como agente educativo e cultural presente na vida da comunidade em que se insere. Foram assim elaborados três grandes eixos de ação:

- Eixo 1 – Apoio à melhoria das aprendizagens;
- Eixo 2 – Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina
- Eixo 3 – Monitorização e avaliação
- Eixo 4 – Relação escola-famílias-comunidade.

Por forma a colmatar as dificuldades diagnosticadas, é elaborado anualmente um Plano de Melhoria, visando estabelecer metas e ações que promovam o sucesso educativo.

Com o eixo 1 pretende-se o apoio à melhoria das aprendizagens através da promoção de um trabalho colaborativo e da uniformização de metodologias e critérios. No eixo 2, tutoram-se alunos sinalizados em significativo risco de abandono,

elevado absentismo e comportamento desviante. Ao mesmo tempo, procura-se consciencializar as famílias para a importância da escola enquanto instituição educativa de carácter obrigatório (eixo 4). O eixo 3 é transversal a todos os outros

Nos dias de hoje a educação deve ser multifacetada e o Agrupamento de Escolas do Cerco não descuidava esse facto. Neste sentido, beneficia de protocolos estabelecidos, de cooperação institucional com entidades públicas e privadas, a maioria pertencentes à sua comunidade envolvente. São instituições parceiras do agrupamento, Empresas de Hotelaria e Restauração, informática, eletricidade, comércio e comunicações, que disponibilizam lugares para estágios de alunos dos CEF e Cursos Profissionais; Fundação FILOS, no apoio a alunos e famílias; Junta de Freguesia de Campanhã, com o apoio a projetos pedagógicos; a Escola Superior de Educação do Porto, com estágios nos diversos níveis educativos, etc.

Este estabelecimento de parcerias, que se encontra de acordo com os contratos de autonomia, estipulados no Decreto-Lei nº75/2008, capítulo VII, propicia uma articulação entre o agrupamento e a comunidade, levando a uma melhor integração do mesmo na Comunidade Educativa. Para além disso, propiciam o alargamento das oportunidades formativas que se encontram ao dispor dos alunos.

Através do Decreto-Lei nº75/2008, Capítulo III, Art.10º, ponto 2, a administração e gestão dos agrupamentos de escolas é da responsabilidade de órgãos como o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho pedagógico e o Conselho Administrativo (cf. Anexo A.1) Ainda de acordo o mesmo decreto, no art.11º, estipula-se o Conselho Geral como órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras de todas as atividades escolares. Cabe-lhe, ainda, assegurar a participação e representação da comunidade educativa. Neste sentido, acolhe representantes do município (três representantes), designados pela câmara municipal ou pelas juntas de freguesia, e da comunidade local (três representantes), designadamente de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico. No Agrupamento de Escolas do Cerco a comunidade faz-se representar através do Centro Profissional do Porto; da Associação do Porto de Paralisia Cerebral (APPC) e da Sonae. No que diz respeito aos representantes do

município estes são enviados pela Junta de Freguesia de Campanhã ou pela Câmara Municipal do Porto, dependendo do mandato presidencial.

Tendo em conta o Decreto-Lei nº75/2008, a comunidade e o município, enquanto participantes ativos do Conselho Geral, juntamente com os outros representantes, possuem as tarefas de aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução; elaborar e aprovar o regulamento interno; proceder à eleição do diretor; aprovar o plano anual e plurianual de atividades; apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades; aprovar as propostas de contratos de autonomia; definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento; definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar; entre outras (art.13º e art.61º). Desta forma, depreende-se que a comunidade tem um papel ativo na criação e gestão dos principais instrumentos de ação da escola (regulamento interno, projeto educativo e plano anual de atividades), assim como uma palavra a dizer na gestão financeira e administrativa.

Outra forma de chegar à comunidade, que o agrupamento de escolas em questão dispõe, é o Projeto “Cercando uma Cultura Relacional e de Escola” que visa fomentar uma relação escola-família-comunidade, prevista no eixo 4, que consciencialize para a missão da escola enquanto instituição educativa de carácter obrigatório.

No que diz respeito à educação pré-escolar, o agrupamento defende que o seu planeamento deve ser executado tendo como fundamento as considerações obtidas no diagnóstico inicial e no Projeto Educativo do Agrupamento. Deste modo, e seguindo as indicações da circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, os educadores devem, semanalmente, organizar uma planificação que retrate as opções pedagógicas e curriculares a desenvolver com as crianças. Esta ação pretende uma reflexão sobre as metas de aprendizagem; a reformulação dos documentos de trabalho; a reestruturação das áreas da sala; a promoção do gosto pelas áreas da matemática, das ciências e da multimédia e, por fim, facilitar a integração dos alunos na etapa educativa seguinte. O objetivo primordial é reforçar o desenvolvimento das orientações curriculares na educação pré-escolar, projetando um maior sucesso na etapa educativa seguinte (AEC, 2013b).

A escola de S.Roque da Lameira comporta dois níveis de educação: Pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico (CEB). O edifício é constituído por dois pisos e em cada um existem salas a funcionar para atividades letivas (cf. Anexo B.1.3). Na instituição existe, também, um pavilhão anexo onde funciona o refeitório com cozinha própria. Este espaço apenas se encontra aberto na hora das refeições, sendo gerido por uma empresa privada. Existe, ainda, um pavilhão contentor, antiga sala de aulas, que serve de suporte às atividades de educação física, caso seja necessário. A instituição encontra-se rodeada por um espaço exterior, que constitui o recreio de ambos os níveis de educação.

No que diz respeito aos recursos-humanos da instituição pode ser consultado no Anexo A.4, o organigrama do estabelecimento. Salienta-se contudo que cabe à coordenadora da instituição orientar todo o processo educativo, escutando as opiniões da restante equipa educativa.

No que diz respeito á organização temporal, de acordo com a Lei-Quadro da educação pré-escolar (Lei n.º5/97), no seu 12ºartigo, p.672, “os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas.” Assim sendo, o jardim de infância de S.Roque funciona com o seguinte horário:

Horário de Funcionamento do J.I	
Manhã	Tarde
09h00m – 12h00m	13h30m-15h30m

Tabela 1 - Horário de Funcionamento do Jardim de Infância

Para além dos períodos específicos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, curriculares ou letivas, existem atividades de animação e apoio às famílias, pertencentes à componente de apoio à família. Estas atividades integram todos os períodos para além das vinte e cinco horas letivas e, segundo a lei, vão de acordo com o definido com os pais no início do ano letivo (Decreto-Lei n.º 147/97, de

11 de junho – art.12.º). Comportam as entradas, os almoços, os tempos após as atividades pedagógicas e os períodos de interrupções curriculares, sempre que os encarregados de educação necessitem que as crianças permaneçam na instituição para além das atividades letivas (Vilhena & Silva, 2002). Na Escola EB1/JI de S. Roque da Lameira a componente de apoio à família possui o seguinte horário:

Horário da componente de apoio à família		
Manhã	Almoço	Tarde
08h30m – 09h00m	12h00 – 13h30	15h30m-18h00m

Tabela 2 - Horário da Componente de apoio à família do Jardim de Infância

Durante o período da Componente de Apoio à família as crianças são acompanhadas por uma das assistentes técnicas do grupo, que proporciona atividades generalistas e lúdicas, segundo orientação da educadora titular (cf. Anexo A.3). “A mudança de espaço físico [para esta componente] é muitíssimo importante. Se ficarem na sala em que levam a cabo as atividades curriculares, quer as crianças, quer os adultos, serão com muito mais facilidade levados a repetir tudo o que foi dito durante o dia” (Vilhena & Silva, 2002, p.18). Porém, nesta instituição, isto não é possível uma vez que não existem salas vazias para esta componente. Sempre que o tempo permite, estas atividades ocorrem no espaço exterior.

Quanto à relação com a família entende-se que “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais, que contribuem para a educação, da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação, entre os dois sistemas” (Despacho n.º 5220/97). Neste sentido, privilegia-se o contato pessoal com todos os encarregados de educação, sempre que o mesmo o solicite ou a pedido da educadora. Porém, considera-se essencial envolver as famílias no contexto escolar para além do simples diálogo. Pretende-se o envolvimento ativo no processo educativo dos educandos, com a participação em atividades planeadas pela instituição ou agrupamento: festividades, jogos, dia da família, entre outras. Estas estratégias têm como objetivo: Envolver as famílias no contexto escolar; Desenvolver

um sentido de confiança nos encarregados de educação na instituição e no pessoal docente e não docente e Incentivar e motivar as famílias no processo educativo. Desta forma, trabalha-se de acordo com o eixo 3 – Relação escola-família-comunidade do plano de ação do agrupamento.

No projeto curricular de grupo da sala de pré-escolar de S.Roque da Lameira entende-se o jardim de infância como um local de promoção de aprendizagens ativas. Destaca-se a criança como um sujeito e não um objeto de aprendizagem através da interação com materiais, pessoas, experiências, acontecimentos e visitas ao exterior, de forma a contactar com situações reais e naturais, que proporcionem contextos ricos e culturalmente estimulantes, despertadores da curiosidade e do desejo de aprender ao longo da vida. Desta forma, é estimulado o desejo de aprender ao longo da vida e a forma de compreender e apreender o mundo, adquirindo competências que permitam desenvolver a autonomia e a construção do próprio conhecimento.

Entende-se a relação e participação das famílias como crucial em todo o processo educativo sendo, por este motivo, necessário criar relações de efetiva colaboração com a comunidade, de forma a permitir a todos os agentes educativos compreender as finalidades, funções e benefícios educativos da educação pré-escolar.

No mesmo encontram-se informações diagnósticas sobre o grupo, obtidas de forma direta (conversas com os encarregados de educação, inquéritos) e indireta (através da observação das crianças: forma de vestir, linguagem usada, etc.). Estas informações, relativas ao ambiente familiar, *hobbies* das crianças, problemas de saúde e competências a trabalhar, são de extrema importância para a elaboração do presente PCG. Encontram-se, ainda, a planificação anual (incluindo objetivos para o grupo); a avaliação do desenvolvimento das crianças, ao longo dos diferentes períodos, que fornece dicas para a planificação de atividades que trabalhem as dificuldades do grupo e de cada criança; a referência ao tipo de relação que se pretende com os encarregados de educação; as opções educativas do agrupamento e da própria educadora e, por fim, as parcerias do agrupamento e os projetos a desenvolver com as diferentes instituições parceiras. Salienta-se que a escola não

possui um projeto curricular de escola, regendo-se pelo projeto educativo do agrupamento.

Particularizando agora na sala de atividades, a mesma apresenta uma dimensão reduzida para o número de crianças que alberga, tornando os espaços existentes na mesma bastante reduzidos. A organização do espaço de atividades é um elemento a ter especial atenção. Este deve estar em conformidade com as especificidades da criança, encarando-a como um ser competente, ativo e crítico. Este deve ser um espaço de aprendizagens e não um mero local de permanência de crianças durante o dia, sob a supervisão de um adulto (Rodrigues, 2012). Desta maneira, a formanda destaca a necessidade deste espaço possuir uma identidade, refletindo a personalidade de quem o frequenta regularmente.

A organização do espaço e dos seus materiais reflete, de forma direta e indireta, o valor que o educador, e restante equipa educativa, lhe confere (Zabalza, 1998, citado por Rodrigues, 2012). Não existe uma única forma de organizar os espaços e os materiais, estas podem variar conforme a imaginação e ideologia das crianças e da educadora, respetivamente (Hohmann *et al*, 1995). Porém, este espaço deve possuir algumas regras e dispor de espaço suficiente para o número de crianças, respeitando o número de metros por criança estabelecidos na lei; um local com acesso direto a água portátil; Amplo espaço fechado para arrumação, fora da vista e do alcance das crianças, destinado a materiais que não são para uso imediato na sala; uma porta de acesso direto ao exterior, etc. Para além disso, este espaço deve possuir acesso direto à água portátil, como um lavatório, por exemplo; tomadas elétricas fora do alcance da criança; chão de mosaico na área de expressão plástica e alcatifado na restante, etc. (Hohmann *et al*, 1995).

Ainda segundo a mesma fonte, as áreas de uma sala, de orientação cognitivista, devem englobar, entre outras, a área de blocos, a área da casa, a área da expressão plástica, a área de atividades repousantes, a área das construções, a área da música e movimento, a área da água e areia, a área dos animais e plantas e a área de recreio ao ar livre. Estas áreas podem e devem ser alteradas ao longo do ano, à medida que os interesses das crianças vão sendo revelados (Hohmann *et al*, 1995).

No que concerne à sala de atividades da educação pré-escolar de S.Roque, a mesma não segue todas as indicações indicadas anteriormente nem dispõe de todas as áreas referidas. Neste sentido, inicialmente, a sala encontrava-se dividida em várias áreas: manta; área da casa; área dos legos/construções; área da expressão plástica; área dos jogos; área da matemática; área da escrita e leitura; área das ciências (cf. Anexo A.6). Com a entrada da formanda, e do seu par pedagógico, para a equipa educativa da sala, novos olhares sobre a sala foram surgindo. Desta forma, depois de algum diálogo, com as crianças, educadora e auxiliares, e de levantados os interesses e necessidades das crianças, procedeu-se a uma reorganização da sala de atividades. Assim, no final da prática pedagógica a sala albergou novas áreas (área dos fantoches, área da música e área dos matrecos) (cf. Anexo A.6 e B.9.1) e novos materiais (material não estruturado na casinha, novos fantoches e novos jogos) (cf. Anexo B.8), adotando uma nova disposição das áreas (cf. Anexo A.6). Importa referir que todas as áreas, à exceção dos jogos e expressão plástica, possuem uma lotação máxima de 4 crianças por área. A área dos jogos e da expressão plástica, por não possuírem um espaço fixo, comportam mais crianças, 6/7 no máximo. Apesar das diversas alterações e introduções de novos materiais, sobretudo não estruturados, sente-se, ainda, a falta de materiais específicos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, como por exemplo: material para experiências, gravador de som e projetor (Despacho Conjunto n.º 258/1997, de 21 de agosto).

O grupo é constituído por vinte e cinco crianças, entre os três e os seis anos de idade, mas apenas vinte e três vêm diariamente à escola. As outras duas crianças apresentam vários problemas de saúde e por isso deixaram de frequentar o jardim de infância. Das vinte e cinco crianças, dezassete são rapazes e dezoito são rapariga, todas são assíduas e pontuais, excetuando os casos referidos. Nenhuma das crianças apresenta Necessidades Educativas Especiais (NEE) e todas apresentam nacionalidade portuguesa. Dezasseis não possuem qualquer apoio, enquanto seis beneficiam do escalão A e apenas duas do escalão B.

Em relação aos dados familiares, na sua maioria, residem com os dois pais, três residem apenas com a mãe, não havendo nenhum tipo de contacto com pai. Existem,

também, quatro crianças que vivem com mais elementos da sua família, para além dos pais e irmãos, como por exemplo, tios e avós.

No que concerne, à faixa etária, habilitações e situação profissional da figura paterna, três das crianças não apresentam dados. Das restantes crianças, três têm menos de trinta anos de idade, onze dos pais têm idade compreendidas entre os trinta e os trinta e nove anos de idade, seis entre os quarenta e os cinquenta e apenas um com idade superior a cinquenta anos de idade. Em relação às habilitações, e retirando as três crianças a que não disponibilizaram dados mais uma que não respondeu, existem cinco figuras masculinas com um curso superior, mais cinco com o ensino secundário, sete com o 3º ciclo, 1 com o 2º e dois com o 1º ciclo do ensino básico. No que diz respeito à situação profissional, não se obteve resposta a dois dos inquéritos, relativamente aos pais das restantes crianças catorze encontram-se efetivos, dois estão contratados e três encontram-se desempregados.

Relativamente à figura materna, obtivemos os dados de todas as crianças, sendo que, como acontecia no caso da figura paterna, maior parte das mães têm idades compreendidas entre os trinta e os trinta e nove anos de idade, cinco têm menos de trinta e três têm entre quarenta e cinquenta anos. Em relação às habilitações, uma mãe tem o 1º ciclo, cinco têm o 2º ciclo, seis têm o 3º ciclo, oito têm o ensino secundário e, apenas, quatro têm um curso superior. Referindo a sua situação profissional, doze são efetivas, três estão contratadas e nove encontram-se desempregadas. A maioria das crianças tem como encarregado de educação a figura materna, embora num universo de vinte e quatro crianças, quatro têm como encarregado de educação a figura paterna.

Uma vez que o grupo é constituído, na sua maioria, por rapazes que se pretendem afirmar e destacar, e por elementos que evidenciam muita curiosidade sobre o mundo que os rodeia, apresenta algumas dificuldades no cumprimento de regras de comportamento e de convivência em sociedade. Por este motivo, a motivação expressa pelas crianças para uma atividade é geralmente curta, sobretudo no período da tarde.

O grupo apresenta inúmeros interesses, nas diversas áreas de conteúdo, sem se observar uma distinção acentuada entre meninos e meninas. É possível observar que

a maioria das crianças empenha-se, com entusiasmo, na área das construções com legos e na resolução de puzzles. Existem, porém, algumas crianças, as de três e quatro anos de idade, que se interessam mais pela área da casinha e algumas, cerca de quatro, pela área da matemática. No geral, revelam muito entusiasmo por atividades de expressão musical, sobretudo, pelo canto, pelos instrumentos musicais e pela dança. A mesma animação e motivação são observadas nas atividades de expressão-motora. Apreciam, igualmente, atividades ao ar livre, que envolvam a exploração do meio. Gostam de surpresas e novidades, integrando-se e empenhando-se com facilidade e entusiasmo em propostas desafiadoras e interessantes.

Este é um grupo muito curioso, que gosta muito de falar, servindo-se da linguagem oral para expressar os seus sentimentos e emoções, as suas experiências e novidades. Apreciam histórias, sobretudo se forem dramatizadas ou acompanhadas de algum tipo de recursos (fantoques, marionetas...), divertindo-se bastante com os jogos de sons e rimas.

Como necessidades mais prementes, realça-se a necessidade de diversificar vivências e experiências; Interiorizar o valor da partilha e respeito pelo outro; Desenvolver a autonomia na elaboração de tarefas, trabalhos e outras atividades, sobretudo nas crianças mais novas, com 3 anos; Superar algumas dificuldades manifestadas ao nível da língua portuguesa, melhorar a as construções frásicas e a articulação de fonemas. A nível da matemática, noções espaciais, temporais e de número, assim como a capacidade de resolução de problemas e, por fim, aumentar a capacidade de atenção e concentração.

Tendo por base esta caracterização, torna-se possível refletir sobre os diferentes aspetos a desenvolver, prioritariamente, pelas situações e necessidades observadas e pelo interesse manifestado pelas crianças. Desta forma, são definidos objetivos de desenvolvimento, concretizáveis através de atividades motivadoras e de estratégias adequadas às características próprias do grupo, em geral, e de cada criança, em particular.

2.2 - A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Concluída a caracterização do Agrupamento de Escolas do Cerco, do contexto social em que se insere, e da Escola EB.1/J.I de S.Roque, onde a formanda realizou a sua prática, bem como do grupo de crianças do seu J.I, considera-se relevante abordar a metodologia que pautou todas as ações da formanda em educação pré-escolar: a investigação-ação.

Na perspetiva de Altrichter *et al* (1996, citados por Máximo-Esteves, 2008) “a investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida” (p.18). Já para John Elliott (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008) esta define-se como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade de acção que nela decorre” (p.18).

Esta metodologia deve ser encarada como geradora de mudanças, tendo o educador a missão de investigar para poder transformar e melhorar a sua acção. Para que esta transformação seja possível é necessária uma adequada articulação entre a teoria e a prática, permitindo ao educador construir teorias “privadas”, de acordo com teorias já existentes e as suas experiências em contexto educativo. Desta forma, todas as ações desenvolvidas ganham um sentido (Pourtois, 1981).

A investigação-ação permite, então, a construção de teorias do saber prático, através das questões pedagógicas de Smyth (1989), uma vez que estas permitem obter outra leitura das teorias existentes e (re) construir as ações, tendo por base o contexto e as práticas desenvolvidas. Smyth (1989) propõe um conjunto de questões pedagógicas que pretendem atribuir validade ética à prática. São elas: Como? Porquê? e Para quê?. Desta forma, pretende-se perceber o contexto da prática, obtendo os interesses e necessidades do mesmo.

Para além das questões de Smyth (1989) são também auxiliaadoras, da construção do conhecimento, as espirais de ciclos investigativos, defendidas por Kemis e McNiff, citados por Castro (2012). Estas são compostas pelos momentos de planificação,

atuação, observação e reflexão. Este ciclo de processos permite uma ação estruturada, intencional e cooperada.

Para que o educador atinja os objetivos a que se propõe para um determinado grupo de crianças, é necessário planificar, uma vez que a planificação se apresenta como um recurso que sustenta toda ação e na qual se expressa a intencionalidade pedagógica do proposto. Esta deve ser flexível e adaptável a possíveis imprevistos, tanto a nível da gestão do tempo, da participação das crianças e da organização do grupo. A formanda evidenciou a necessidade deste processo sempre que planificava uma atividade para um determinado grupo de crianças e depois aparecia menos crianças que o esperado, assim como quando as necessidades das crianças levavam a prolongar a atividade, restando pouco tempo para as próximas. Em todos estes momentos a formanda teve de observar, compreender e adaptar a planificação, de modo a corresponder à realidade vivenciada no momento.

A observação crítica da ação desenvolvida é, igualmente, importante, uma vez que permite uma posterior reflexão e avaliação das diferentes situações. Por fim, é necessário interpretar todas as informações recolhidas e refletir sobre as mesmas de forma a reajustar as práticas, atribuindo-lhes um significado e descobrindo soluções para os problemas encontrados. Por exemplo, a formanda percebeu que as crianças se entusiasmavam muito com determinadas atividades, ao refletir sobre a situação, compreendeu que esta situação é normal, sobretudo quando se tratam de crianças muito curiosas. Face a isto, optou por começar a planificar menos atividades e mais pequenas, de forma a permitir uma maior flexibilidade de tempo em atividades futuras. Desta forma, a formanda evidencia que o processo de investigação ação não é composto por um único ciclo, mas sim por um ciclo “vicioso” onde os ciclos seguintes aperfeiçoam os métodos, dados e interpretações obtidos anteriormente (Castro, 2012) (Cf. anexo B.11).

Para a obtenção de informação, para além da observação direta, a formanda recorreu ao uso de diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados. Na ótica de Sousa (2005) é importante que se utilize mais que um método ou técnica de

recolha de dados, de modo a permitir um cruzamento/comparação de diferentes informações. Neste sentido, a formanda privilegiou a participação das crianças, optando por uma participação participante. Face a isto, procedeu à recolha de dados através de notas de campo, produções orais e escritas das crianças, colocadas no diário da prática, e registos das crianças.

As notas de campo constituíram-se como um recurso crucial na obtenção de informação uma vez que incluíram registos, detalhados, descritivos e focalizados de todo o ambiente educativo, assim como notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias e impressões que emergiram da prática (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008). Estas, por sua vez, originaram um diário da prática, funcionando como espelho de toda a prática desenvolvida. Para Máximo-Esteves (2008) este constitui-se como um instrumento imprescindível ao professor-investigador. Através deste o educador analisa, avalia, constrói e reconstrói as suas práticas, proporcionando o seu desenvolvimento profissional, tendo em conta as informações obtidas anteriormente. Face a isto, as observações recolhidas devem ser as mais detalhadas e corretas possíveis, encontrando-se devidamente datadas e referenciadas.

Outro recurso utilizado foi a máquina fotográfica, que permitiu o registo através de imagens. De acordo com Máximo-Esteves (2008), este recurso permite recolher informação visual que, depois de devidamente arquivada, pode ser analisada e reanalisada sempre que o investigador quiser. Através deste é, ainda, possível lembrar e estudar, detalhadamente, o que poderia ser descurado durante a ação.

O educador assume-se, assim, como um investigador da sua ação, sendo um profissional crítico e reflexivo, possuidor de um conhecimento em constante construção e evolução. Possuem, assim, um papel central “quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxeológico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9).

Face a tudo o que foi dito, a metodologia de investigação-ação é, de facto, uma mais-valia para a formação profissional da formanda, apresentando-se como potencializadora do diálogo e da partilha de informação, na procura de soluções para os problemas, no confronto das teorias com os resultados obtidos na prática, perspetivando uma educação de qualidade. Neste sentido, ter em conta a metodologia de investigação ação é crucial na prática pedagógica uma vez que envolve uma busca de saberes, que se traduz num conhecimento mais aprofundado e esclarecido das ações da prática. Para tal, o educador tem de refletir sobre a ação, na ação e para a ação, encontrando soluções para os problemas e melhorando as suas práticas futuras.

3 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Este terceiro capítulo destina-se, tal como o nome indica, à descrição e análise de algumas atividades desenvolvidas ao longo do período de estágio na educação pré-escolar, bem como possíveis transformações às mesmas.

Um educador deve sustentar sempre as suas ações pedagógicas em referentes teóricos que as fundamentem, permitindo uma articulação entre a teoria e a prática. A formanda sustentou, assim, as suas ações pedagógicas nos referentes teóricos, explanados anteriormente.

Em todo o período de profissionalização a formanda teve em conta o processo de observação, direcionado, sobretudo, para o grupo de crianças, no geral, e para cada criança, em particular. A observação em contexto educativo é “um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 1994, p.57). Com o tempo, e de acordo com os contextos, as estratégias de observação foram-se alterando. Inicialmente, baseavam-se em imitações e/ou impregnações de modelos, onde os formandos não tinham qualquer oportunidade de possuir uma atitude crítica (Estrela, 1994). A certa altura, houve então uma “ruptura metodológica” (Estrela, 1994, p.57), que resultou nas atuais perspetivas face ao processo de observação. Nestas últimas, acaba-se com a ideia de professor modelo passando a adotar uma posição de aceitação de diversos modelos, valorizando-se estratégias inovadoras de observação, que visam dotar o professor de uma maior consciência das situações de ensino, bem como de si próprio nessas mesmas situações educativas (Estrela, 1994; Dias, 2009). Salienta-se, no entanto, que não existe uma única forma, nem um único modelo, de observação, mas sim um plano de observação que tem em conta todas as variáveis presentes nas situações pedagógicas. Por esta razão, não pode possuir uma estrutura rígida.

Durante todo este período a formanda tomou consciência que a observação, quando bem orientada, organizada e concretizada, traduz-se em mais-valias para a

sua formação, uma vez que permite reconhecer e identificar fenómenos, colocar problemas e verificar soluções, para posteriormente organizar e interpretar (Estrela, 1994).

Neste sentido, é crucial recorrer à observação para compreender/identificar os interesses e necessidades de cada criança e do grupo em geral, assim como as suas dificuldades e características próprias da idade. É igualmente importante recolher dados sobre o seu contexto familiar e o meio em que se insere, uma vez que um educador deve ter conhecimento da realidade social e cultural do seu grupo, a fim de perceber e poder dar resposta a determinadas atitudes e comportamentos do mesmo. Este conhecimento é ainda mais importante se o educador não vive no mesmo meio cultural que as crianças.

Uma vez que todas as crianças são diferentes foi necessário refletir antes, durante e pós ação para planear atividades que contribuíssem para o desenvolvimento da criança, de forma significativa. Desta forma, o plano de ação teve por base as características particulares das crianças, as suas necessidades e interesses observados, englobando estratégias e materiais diversificados, variando entre o trabalho em pequeno e grande grupo e individual.

Uma vez que uma das necessidades identificada no grupo prendeu-se com a necessidade de criar um espírito de grupo, tentando acabar com os pequenos focos de violência que surgem no seio do mesmo, sobretudo entre rapazes. A maioria dos conflitos que surgem deve-se à privação de algum objeto sobre o qual uma criança estava ou pretendia agir. Esta privação provocou, repetitivamente, reações de violência entre crianças. Algumas crianças, sobretudo as mais pequenas de três anos, possuíam muita dificuldade em descentrar-se, típico desta idade, segundo Piaget, não percebendo que o mesmo objeto pode ser usado por mais que uma criança ao mesmo tempo. Sempre que estas situações ocorriam a formanda intervinha, tentando, através de diálogo, resolver os conflitos estimulando um diálogo colaborativo para encontrar soluções para o mesmo.

Entre os três e os seis anos de idade, as crianças encontram-se no estado pré-operatório (Piaget), que entre vários fatores, considera que as crianças são muito egocêntricas. Desta forma, evidenciam uma incapacidade de se colocar no papel do outro, encontrando-se, demasiado, centradas no seu próprio ponto de vista. Como não conseguem colocar-se no papel do outro não percebem o que este está a sentir, não compreendo as suas atitudes, respondendo às mesmas, na maioria das vezes, de forma menos conveniente. Para além disto, querem uma atenção, por parte do adulto, mais centrada em si e não nos colegas (Papalia *et al*, 2001).

Ainda de acordo com a mesma fonte, entre os dois anos e meio e os cinco anos as crianças apresentam uma tendência maior para as lutas, havendo uma tendência para se tornarem mais agressivos aos cinco anos. A agressão hostil, ou seja com a intenção de magoar alguém, normalmente, aumenta em idade pré-escolar. Por norma, são os indivíduos do sexo masculino, devido à hormona da testosterona, que evidenciam maior índice de agressividade. Também as crianças que são mais emocionais e possuem um auto-controlo baixo, tendem a exprimir a sua raiva com comportamentos agressivos (Eisenberg, N. *et al* 1994, citado por Papalia *et al*, 2001).

Desta forma, a formanda optou por planificar e realizar várias atividades em grande grupo, incluindo pequenos jogos sem nenhum espírito de competitividade, para não aumentar os conflitos já existentes. Através do trabalho de grupo pretende-se estabelecer um clima de partilha e empatia no seio, predominando, entre os elementos do grupo, um espírito de “nós” e “nosso” (Hohmann & Weikart, 2011, p.406). Para além disto, a interação entre crianças é facilitadora do desenvolvimento e aprendizagem. Importa referir, também, que o tema do projeto curricular de grupo era “Á descoberta...” ligado à cidadania e à matemática. 39

É, também, notório o espírito de descoberta que o grupo, no geral, possui. É um grupo muito curioso que se encontra sempre disposto a aprender algo mais, a descobrir coisas novas. Deste modo, gostam de participar sempre em atividades diferentes, que envolvam movimento, imaginação e descoberta. É normal que as crianças entre os 4 e os 6 anos apresentem grandes índices de curiosidade, sendo,

por este motivo importante, que a mesma seja estimulada para a descoberta das coisas através das pistas dadas pelos adultos.

De acordo com Brandes & Phillips (1979, p.9) “Os jogos promovem uma comunicação efectiva”, ou seja, permitem o diálogo constante entre os jogadores e o convívio relaxado de todos os envolvidos. Por sua vez, para Groos (1899), citado por Chateau (1908) o jogo é como um pré-exercício, uma vez que para além de exercitar os músculos, exercita a inteligência, a flexibilidade e o vigor, proporcionando a cada pessoa a capacidade de “auto dominar-se”.

Perante tudo isto uma Caça ao tesouro (cf. Anexo B.5.2.1 e B.9.2.1), que estimula o imaginário das crianças e o espírito de descoberta, revela-se importante. Através deste jogo é possível trabalhar todas as áreas de saber, criando uma interdisciplinaridade constante. Para além disso, permite trabalhar o desenvolvimento de noções de localização e a orientação espacial. É importante que a criança seja capaz de seguir um determinado percurso, tendo em atenção indicações e termos específicos de localização, desenvolvendo desta forma “as capacidades relacionadas com o ser capaz de localizar um objecto ou uma pessoa” (Mendes & Delgado, 2008, p.16). Tendo em conta o mencionado é possível despertar, através dos jogos, nas crianças um espírito de equipa que fortaleça as relações interpessoais, permitindo perceber a importância do trabalho de equipa e aprendendo a escutar o outro. A construção de uma identidade própria e o estreitamento de laços afetivos é, igualmente, possível.

Surgiram, porém, muitas outras atividades que prestigiavam o trabalho em pequeno grupo ou individualizado (cf. Anexo B.4). Esta organização grupal proporciona a oportunidade de todas as crianças usarem os materiais disponibilizados e fazerem diversas experiências com os mesmos, tendo mais oportunidade para fazer descobertas e as comunicar aos colegas. Fomenta, igualmente, a interação e cooperação entre todos, com a constante troca de ideias (, p.371). Para além disto, Gesell (1996), citado por Hohmann & Weikart (2009) defende que grande parte das crianças gosta de brincar com as outras, sobretudo em

grupos pequenos de duas ou três. O trabalho individualizado serve para o educador ajudar a criança a desenvolver dificuldades específicas da mesma ou para aperfeiçoar outras. Desta forma, o educador favorece o ambiente para uma aprendizagem cooperada onde a criança se vai desenvolvendo sozinha, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos restantes colegas (Silva, 1997).

Outro interesse evidenciado foi o gosto pelas atividades de expressão motora. Neste sentido, e após uma reflexão em tríade (par pedagógico e educadora cooperante), a díade (par pedagógico – estagiárias) optou por realizar, semanalmente, uma manhã de atividades de expressão motora.

A criança vai dominando o seu corpo desde o nascimento, tomando consciência das suas potencialidades enquanto instrumento de relação com o mundo e fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem (Silva, 1997). Em idade pré-escolar as crianças apresentam já pequenas aquisições motoras básicas a nível da motricidade global (saber andar, saber mexer os braços, etc.) e da motricidade fina. A diversidade de movimentos que as crianças aprendem e exploram permite-lhes adquirir o domínio e a consciência do seu esquema corporal, das suas possibilidades (andar, correr, manipular objetos) e limitações (lateralidade, por exemplo). Permite, ainda, explorar a noção de espaço e a orientação espacial.

A capacidade de parar, permanecer quieto e relaxar é, também, importante no desenvolvimento motor das crianças, embora, este grupo específico apresente inúmeras dificuldades a este nível, visto se tratar de um grupo muito ativo. Este foi de facto uma das fragilidades da formanda. Esta demonstrou, inicialmente, algumas fragilidades na gestão do grupo, sobretudo no espaço exterior, uma vez que as crianças, por serem muito ativas e se encontrarem muito motivadas para as atividades de expressão motora, encontravam-se muito agitadas sendo difícil explicar as atividades. Com a ajuda da educadora cooperante a formanda foi-se apercebendo de estratégias que permitiam acalmar o grupo, como por exemplo, recorrer a um apito para comunicar. Inicialmente, foi discutido com as crianças a necessidade de implementação do apito e qual o código de comunicação. Desta forma, sempre que a

formanda apitava uma vez o grupo sabia que tinha de parar no sítio onde estavam, se apitasse duas vezes, tinham de vir a correr para junto dela e caso apitasse três vezes iam todos para a sala e acabava a atividade de expressão motora. Esta foi uma estratégia que resultou muito bem com o grupo, acabando por solucionar o problema de comportamento nestas atividades.

Nestas atividades de expressão motora recorreu-se, sobretudo, à realização de jogos de movimento, com regras progressivamente mais complexas que as crianças compreendem e aceitam, e que implicam, ao mesmo tempo, um controlo motor e uma oportunidade de socialização, de interação com o outro. Desta forma, pretendia-se ir ao encontro de uma necessidade do grupo já referida, criar espírito de grupo e de interajuda. Salienta-se que nenhum dos jogos teve a vertente de competitividade uma vez que a díade julgou não ser indicado para o grupo em questão, uma vez que iria fomentar ainda mais os problemas relacionais no seio do grupo.

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, mais propriamente da sala de atividades, a formanda sabe que é na sala de atividades que as crianças passam a maior parte do seu tempo enquanto estão no jardim de infância. Neste sentido, é crucial que a mesma seja atrativa e motivante para o grupo que a utiliza.

O arranjo de uma sala de atividades de orientação cognitivista reflete a crença de que as crianças aprendem melhor num ambiente estimulante e organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas. A sala divide-se em áreas de trabalho bem definidas, e em cada área os materiais estão organizados logicamente e identificados com clareza, o que permite à criança atuar de forma independente e com o máximo controlo possível sobre o ambiente que a rodeia (Hohmann *et al*, 1995). De facto, o espaço da sala funciona melhor quando dividido em áreas de trabalho distintas. Estas ajudam as crianças a ver as opções possíveis, uma vez que cada área apresenta um único conjunto de materiais e de oportunidades de trabalho. Quando uma criança planeia brincar numa área já sabe que materiais se encontram à sua disposição e o que pode fazer com os mesmos (Hohmann *et al*, 1995). No entanto, no sentido de

manter o bem-estar, o envolvimento e a motivação das crianças, dentro da sala de atividades, é necessário que os adultos, ao longo do ano, modifiquem ou acrescentem áreas, à medida que os interesses das crianças sejam revelados (Hohmann *et al*, 1995).

A díade decidiu então, após um levantamento dos interesses do grupo, através de um diálogo com o grande grupo sobre o que gostavam de alterar na disposição da sala e como tornar algumas áreas mais atrativas para os seus elementos, reorganizar a sala de atividades (cf. Anexo A.6). Uma das primeiras alterações consistiu em disponibilizar mais espaço de passagem à sala, organizando a zona de lanche em apenas dois espaços e não em três. Foi introduzida uma nova área, a área da música e dinamizada a área da leitura e escrita, com a entrada dos fantoches para a mesma. Também a área das ciências se tornou mais dinâmica com a introdução de novos materiais, como a caixa da paleontologia e as imagens dos dinossauros (cf. Anexo B.8.3.13 – B.8.3.16), por exemplo. No que diz respeito à área da casinha, foram introduzidos materiais não estruturados, usados no dia a dia das crianças, como pacotes de leite e sumo, garrafas de água, embalagens de bolachas, etc. Estas alterações constituíram-se como uma novidade para as crianças, proporcionando oportunidades de exploração de novos conceitos, sensibilizando para as diferentes áreas.

A organização e utilização das diferentes áreas assentam em intenções e finalidades educativas, tendo em conta as características individuais de cada criança. Isto só é possível se lhes for possibilitada uma participação ativa na organização e no desenvolvimento das diferentes atividades. Ao completar uma semana da mudança da organização da sala a formanda reuniu o grupo todo e dialogou com os mesmos de forma a saber o que achavam da nova organização da sala (“Gostam da sala assim como está?”; “Acham que devemos deixar ficar a sala assim ou alterar alguma coisa?”; “Acham que todas as áreas têm materiais atrativos para vocês?”). Uma vez que a sala de atividades é para as crianças usufruírem e não a educadora, estas devem ter uma palavra a dizer sobre a mesma, valorizando a opinião da criança.

Durante todo este processo de reestruturação, a reflexão foi uma estratégia crucial usada pela formanda (cf. Anexo A.10). Na prática docente a prática reflexiva coloca a prática em suspensão, encontrando condições para a sua análise e posterior crítica. O educador ao refletir sobre a sua prática melhora a sua identidade profissional e a sua prática pedagógica, uma vez que compreende o que fez e percebe o que podia ter feito diferente (Dorigon, T.C. & Romanowski, J.P., 2008). Tendo em conta o referido, a formanda observou, em primeiro lugar, os interesses e necessidades das crianças que, posteriormente, se traduziram em factos a ser tratados e analisados. Após a análise crítica dos mesmos elaborou uma interpretação e procurou ideias/soluções para os mesmos, neste caso com a ajuda do grupo de criança. Após a aplicação das soluções, ou seja, da reestruturação da sala, a formanda iniciou de novo todo o processo, ao voltar a observar o grupo e recolhendo dados, que foram analisados e interpretados, surgindo novas adaptações ao realizado inicialmente.

O exemplo de uma atividade, promovida pela formanda, que procurou trabalhar o maior número de necessidades e interesses das crianças, recorrendo a estratégias e recursos diversificados, foi a atividade “À descoberta dos dinossauros” (cf. Anexo B.5.1.18 e B.9.2.11). O tema dos dinossauros fascina, desde sempre, as crianças mais pequenas e até os jovens, ao ponto de saberem os seus nomes estranhos: *Tiranossauro Rex*, *Velociraptor*, *Rex Diplodocus*, entre outros.

A abordagem à Paleontologia é importante para a compreensão dos processos naturais existentes na terra há centenas de milhões de anos no nosso planeta (Izaguirry *et al*, 2003). Sendo esta uma ciência importante deve ser explorada com as crianças, desde a mais tenra idade, de forma a preservar todo o património paleontológico e manter viva a história de todos os seres vivos, assim como da evolução da vida terrestre (Izaguirry *et al*, 2003). Desta forma permite-se dar o mote para a teoria da evolução, demonstrando como evoluiu o mundo e todos os seres vivos, em especial o Homem.

Inicialmente, as crianças encontravam-se sentadas em grande grupo na manta, com uma caixa mistério no meio da roda (cf. Anexo B.8.13 – B.8.16 e B.9.2.11). A formanda iniciou um diálogo com o grupo de forma a descobrir o conteúdo da caixa (*O que acham que está dentro da caixa? R: Livros; está vazia; Brinquedos...*). Ao abrirem a caixa as crianças encontraram dentro outra caixa mais pequena, cheia de areia. De imediato o grupo sentiu necessidade de começar a remexer na areia para descobrir se alguma coisa se encontrava escondida. Nesta tarefa encontravam-se como verdadeiros paleontólogos, com pínceis e muito cuidado a remexer na areia. Aos poucos e poucos foram descobrindo pequenos ossos, em cartolina, que todos juntos formavam o esqueleto de um dinossauro. Após descoberto o tema da atividade foram retiradas da caixa inicial imagens de diferentes espécies de dinossauro, que se encontravam escondidas no fundo da mesma, tapadas com jornal. O grupo correspondeu às expectativas, demonstrando muita motivação pelo tema, efetuando muitas perguntas sobre o mesmo (ex: *“Porque é que os dinossauros não puderam fugir e acabaram por morrer?”; “Havia pessoas no tempo dos dinossauros?”; “Os dinossauros tinham televisão?”*). A colocação destas perguntas facilitou o desenrolar da atividade, tornando-a mais cativante para as crianças, uma vez que respondia às suas dúvidas. Salienta-se, porém, que esta motivação era do tipo intrínseca, uma vez que as crianças se sentiam satisfeitas por estarem, simplesmente, a discutir um tema do seu interesse, sem que ninguém as repreender (Ribeiro, 2011). Tendo em conta a teoria Behaviorista, de Watson (1913), esta estimulação denomina-se de reforço positivo e pretende fortalecer o comportamento que o precede e deve ser constantemente utilizadas, de forma a valorizar a criança.

No final do diálogo sobre os dinossauros (alimentação, deslocamento, diferenças entre espécies, etc) era suposto as crianças construírem o seu próprio dinossauro em pasta de papel. Uma vez que a formanda deixou, e incentivou, que as crianças se expressarem livremente sobre o tema, tendo pedido inclusive a uma criança (S), que sabe muito sobre dinossauros, para ajudar a responder às perguntas dos colegas, o

tempo disponibilizado para o diálogo foi mais extenso do que planeado. Desta forma, a formanda teve em atenção o artigo nº, Cap.II do DL nº241/2001, que afirma que o educador deve respeitar o ritmo, o temperamento, a motivação e as necessidades das crianças.

Assim, a atividade seguinte, que consistia na criação de dinossauros com pasta de papel envolvia o modelar de uma pasta. Através da modelagem a criança aprende a movimentar os seus punhos e dedos, que muitas vezes não se locomovem corretamente, possibilitando a escrita na fase de alfabetização. O corpo constitui-se assim como um veículo para a ação, para o conhecimento e socialização (Ramos & Fernandes, 2011). Nesta atividade o grupo foi dividido em pequenos grupos de trabalho, que tinham como objetivo rasgar o jornal e posteriormente, juntando água quente e cola branca, amassar e misturar a massa com as mãos (cf. Anexo B.9.2.11). Durante toda esta atividade, as crianças encontraram-se muito motivadas, reinando a calma na sala de atividades. Mais uma vez, devido à motivação do grupo não foi possível iniciar a construção dos dinossauros nesse dia de tarde, passando para o dia seguinte. Nesse dia, todas as crianças fizeram o seu dinossauro, de forma autónoma e sem se preocuparem com a imagem final do mesmo, uma vez que cada criança tem os seus gostos, ideias e dificuldades (cf. Anexo B.9.2.11). A atividade descrita foi um bom exemplo de um ciclo de investigação-ação (cf. Anexo B.11)

Em todos os momentos do agir profissional é necessário que todas as ações possuam uma racionalidade lógica e explicativa. De acordo com Dewey, mencionado por Oliveira & Serrazina (2002), a reflexão através de objetivos bem definidos de modo a alcançar uma transformação que pode levar à construção do conhecimento prático que, posteriormente, nos auxilia a ação, é crucial. Para Alarcão (1996), baseando-se nas perspetivas de Schön, é importante os ciclos de reflexão, que leva a um pensar retrospectivo (sobre a ação), interativo (na ação) e prospetivo (para a ação), criando uma espiral de investigação-ação que engloba a interação de todas estas dimensões. Torna-se, assim, mais fácil gerir, interpretar e reconstruir as práticas. Isto torna-se evidente quando, por exemplo, as crianças envolverem-se

muito na atividade, colocando constantemente perguntas sobre o tema e a formanda teve de refletir sobre a mesma e perceber quais os interesses do grupo nesse momento. Tendo em atenção o processo de reflexão referido anteriormente, é necessário criar alternativas que estejam de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Face a este último ponto, a formanda decidiu não interromper o diálogo e o entusiasmo das crianças, alterando a sua planificação inicial.

As perguntas pedagógicas, propostas por Smyth (1989) são uma boa estratégia de apoio à reflexão. Estas têm como objetivo principal desenvolver as competências primárias (Saber Ser/ Estar/ Transformar). Encontram-se centradas em momentos de descrição, que deverão ser o mais objetivos possível, não devendo existir nenhuma aproximação emocional, de modo a permitir uma futura interpretação/confronto mais adequados, ajudando a identificar diversas situações no contexto educativo (dificuldades, necessidades, interesses, etc.). Através deste processo o educador pode, e deve, ser um agente ativo em todo o processo educativo, apresentando um envolvimento constante em processos de reconstrução. Desta forma, altera e melhora as suas práticas pedagógicas, acompanhando as mudanças no contexto educativo. Neste sentido, a formanda considera essencial que o educador questione, constantemente, as suas práticas, procurando os porquês e tentando compreender as razões que o levaram a agir de determinada forma.

Outra variável tida em conta, em todas as atividades desenvolvidas, foi a necessidade de diferentes interações: adulto-criança; criança-criança; criança-materiais, adulto- materiais; adulto-adulto, consideradas pela mestrande de extrema importância. A formanda, indo ao encontro de Bertram & Pascal (2009), compreendeu que esta interação permite a promoção de interações pedagógicas de qualidade, com base nos critérios de avaliação como, a sensibilidade, estimulação e autonomia e o próprio empenhamento do adulto. Tendo ainda em conta a informação contida no Decreto-Lei nº 241/2001 que afirma que o educador deve relacionar-se “com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promoção da sua autonomia” (Anexo n.º1, cap.II), a formanda considera que as

relações estabelecidas devem ser de confiança, de forma a existir na sala um bom ambiente pedagógico.

Para a formanda a família tem um papel crucial no contexto escolar e no processo de ensino e de aprendizagem. Por esta razão, planeou algumas atividades que envolvessem a família, como por exemplo a conversa sobre o 25 de abril (cf. Anexo B.9.2.7), a confeção de brigadeiros (cf. Anexo B.9.2.16.2) e o dia comemorativo de final de ano (cf. Anexo B.9.2.17).

De facto, a escola e a família são dois dos principais sistemas de socialização da vida de um indivíduo. Juntos, contribuem para ajudar a superar as dificuldades das crianças, ajudando-as a desenvolver-se de forma saudável (Abreu, 2012). Importa ainda referir que, a Lei n.º5/97 (Lei Quadro da Educação pré-escolar), evoca o direito dos pais conhecer e acompanhar o percurso escolar dos seus filhos (Artigo 4º).

O conhecimento desenvolve-se, igualmente, através da interação entre a família e a criança. A família é o primeiro contexto de interação do ser humano, sendo o adulto o modelo para o desenvolvimento da criança. Assim, num período onde os pais terceirizam a educação dos filhos para adultos secundários, considera-se importante promover atividades que chamem os pais à escola e que durante umas horas, estejam com os filhos, interajam com eles, desenvolvendo o conhecimento de ambos.

Falando mais especificamente da atividade de culinária a sua planificação deveu-se ao interesse, observado no grupo, por mexer em diversas texturas/pastas, como a terra, a farinha, a plasticina, entre outras. Foi, ainda, observado o gosto por mostrar aos pais aquilo que fizeram no J.I. Salieta-se que a maioria dos pais, desta sala, são preocupados com a educação dos seus filhos, tendo gosto em participar nas atividades propostas pela escola ou pela educadora dos seus educandos.

A maioria das crianças, logo desde pequenas, manifestam um enorme fascínio pelo espaço da cozinha e pela arte de cozinhar, muitas vezes “proibida” ou restringida. Durante as atividades culinárias as crianças podem ir construindo o seu próprio conhecimento, partindo das situações concretas, em várias áreas como a

matemática (medidas, quantidade, tempo, jogos de estimativa), Língua Portuguesa (leitura e escrita de rótulos e receitas); Geografia e História, com a origem cultural das receitas e a Arte, ao modelar e imaginar a forma de preparar os alimentos. Para além disso, na hora da degustação, são trabalhadas as capacidades sensoriais (Almeida, 1998). Importa ainda referir que as atividades culinárias são autênticas experiências científicas, sendo palco de várias reações químicas, simples e complexas. Desta forma, desperta-se na criança o gosto pelas ciências (This, 1997).

Esta atividade culinária consistia na confeção de brigadeiros de chocolate, seguindo as indicações da cozinheira chefe e das suas ajudantes, todas mães de crianças do grupo (cf. Anexo B.9.2.16.2). Desta forma pretendia-se valorizar o papel destas mães na atividade em questão. As crianças, seguindo as indicações da mãe do P.P começam a confeccionar a massa dos brigadeiros, contando a quantidade de cada ingrediente a colocar na taça. Posteriormente, esta massa foi ao fogão contudo, as crianças não puderam acompanhar esta fase de preparação, por não haver espaço e condições de segurança para permanecerem na cozinha. Este foi um dos erros da formanda nesta atividade pois não previu esta situação, o que levou ao atraso de toda a atividade e a perda de motivação do grupo, em alguns momentos da mesma. De forma a manter o grupo motivado para a atividade enquanto esperava, a formanda cantou várias cantigas, conhecidas do grupo, de forma a continuar a prender a atenção do grupo. Esta estratégia resultou durante algum tempo, contudo, como a ida ao fogão demorou muito tempo, a certa altura o grupo começou a ficar impaciente e já nem as músicas o acalmava. A formanda optou então por começar a dar às crianças a provar um pouco de massa, que tinha ficado agarrada à colher de mexer. Desta forma voltou-se a cativar as crianças para o resto da atividade.

A formanda observou que a parte que as crianças mais gostaram foi a de manusear a massa dos brigadeiros, lambendo e comendo o chocolate que tinham agarrado aos dedos. Devido ao avançar da hora e ao estado da massa, um bocadinho líquida de mais, não foi possível fazer bolinhas de brigadeiro (como o previsto), no entanto as crianças deliciaram-se a lamber os dedos e o chocolate que tinham no seu

prato. A formanda considera assim que, apesar da atividade não ter decorrido como se esperava, muito por culpa da planificação, a mesma teve um grande impacto nas crianças, que posteriormente afirmavam “Gostei muito”; “Quando vamos voltar a fazer culinária?”; “O chocolate estava muito bom”, “adorei lambear os dedos”, etc. A mestrande constatou e sentiu também, através de diálogo com as crianças e de observação das suas conversas e brincadeiras, que o grupo aprendeu algumas coisas sobre a higiene na cozinha e que se lembrava dos ingredientes e procedimentos usados na confeção da massa e que se sentia satisfeito por poder ter mexido livremente na massa do brigadeiro, que era pegajosa e saborosa.

No que diz respeito à conversa sobre o 25 de abril (cf. Anexo B.5.1.10 e B.9.2.7), a mesma, antes de ser planeada, foi muito pensada e discutida em tríade. A formanda, considerando importante envolver mais as famílias no contexto da sala de atividades, abordou a educadora cooperante e o seu par pedagógico com a necessidade de planificar uma atividade que provocasse esse envolvimento. Tendo em conta que o dia 25 de abril estava a chegar a formanda, após uma reflexão sobre o assunto, considerou que era uma boa experiência para as crianças ouvirem os seus familiares, que viveram nessa altura, falar sobre essa época histórica. Desta forma, pretendia-se explorar este tema sem usar as atividades tradicionais, como a construção de cravos e a leitura de histórias sobre o dia.

A observação das práticas profissionais e a conversa, de cariz reflexivo, que ocorre durante a ação, junto com os restantes participante do processo (neste caso, a educadora e o par pedagógico) é o centro da reflexão sobre a prática e contribuem para a tomada de decisões, compreensão e troca de conhecimentos e experiências (Schön, 2000, citado por Dorigon & Romanowski, 2008). Por este motivo, a formanda não hesitou em abordar a educadora cooperante e o seu par pedagógico sobre a ideia que teve, verificando se as suas sugestões eram viáveis para o grupo. Logo que o assunto foi abordado a educadora cooperante aceitou de imediato a sugestão e indicou alguns familiares que poderiam ser convidados.

Feito o convite, os familiares aceitaram de imediato o desafio e apresentaram-se, no dia combinado, no jardim de infância disponíveis a responder a todas as perguntas realizadas. O grupo, por norma muito curioso, mostrou-se muito motivado para o diálogo, colocando várias questões interessantes aos familiares presentes (*“O que aconteceu no 25 de abril?”; “O que estavas a fazer nessa altura?”; “ Que brinquedos existiam?”; “ O que vias na televisão?”*, *“Porque é que não se podia falar como queríamos”*, entre outras). No final da conversa as crianças estavam muito satisfeitas e revelavam ter aprendido algumas coisas, uma vez que conversavam entre si sobre o assunto. Em conversa com os familiares convidados a formanda constatou que os mesmos estavam muito surpreendidos pela curiosidade do grupo, que esteve constantemente a fazer perguntas, e que tinham gostado de partilhar com as crianças as suas experiências da altura, já que não era uma coisa que se fazia regularmente.

Ao longo de todo o estágio a formanda foi compreendendo melhor a dinâmica do grupo de crianças, percebendo que o mesmo dispunha de uma predisposição para atividades orientadas no período da manhã e que no período da tarde não apresentava predisposição para atividades orientadas, preferindo o jogo espontâneo na sala de atividades. Em conversa com a educadora, a formanda, constatou que as crianças tinham tendência para se deitar tarde à noite, apresentando-se de manhã com um pouco de sono mas com disposição para ouvir e que na parte da tarde, ficavam mais cansadas e já não tinham paciência para conseguir ouvir o adulto a falar. Tendo em conta esta constatação em todas as planificações a díade teve o cuidado de criar vários momentos de jogo espontâneo, nos diversos espaços da sala, permitindo a todas as crianças do grupo a exploração livre destes e dos materiais neles existentes – jogos, livros, brinquedos de transporte, entre outros. Salienta-se que a formanda considera que no decorrer destes momentos de jogo espontâneo, individualmente ou em pequenos grupos, foi possível (re)construir e fortalecer a relação afectiva, de confiança, proximidade e amizade entre cada criança e a equipa

de sala. Para além disso foram propiciadores de várias aprendizagens involuntárias e de desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade individual e coletiva.

Tendo por base tudo o que foi referido, a formanda considera que não é possível uma prática adequada sem reflexão. As diferentes ações desenvolvidas apresentaram-se, sempre, como um desafio e foram alvo de muita reflexão antes, durante e após a ação, de forma a permitir a adequação das práticas ao grupo de crianças em questão.

Em suma, o bem estar e a motivação das crianças foi a principal preocupação em todas as ações desenvolvidas pela formanda. Só através de um interesse e de uma motivação elevada as crianças conseguem traduzir as suas aprendizagens em significativas.

REFLEXÃO FINAL

No presente relatório ficou exposto todo o percurso da formanda, neste momento de profissionalização em educação pré-escolar, assim como, o desenvolvimento das suas competências profissionais neste nível educacional. Nesta reflexão final serão tecidas as considerações finais sobre todo este período de profissionalização.

Em primeiro lugar salienta-se que o processo de profissionalização, em educação pré-escolar, da mestranda foi muito significativo, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Várias foram as aprendizagens e vários foram os desafios a ultrapassar. A formanda considera que, progressivamente, os mesmos foram ultrapassados, atingindo os objetivos esperados nesta formação inicial. Encontra-se, neste momento, mais apta para exercer esta profissão porém, o processo de aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida, pelo que nunca se adquire todo o saber sobre o que é e como é ser educador.

Uma das competências inerentes ao perfil do educador de infância refere-se à capacidade de gerir o tempo. O educador de infância deve, assim, planificar para que a organização do tempo seja flexível e diversificada (Ministério da Educação, 2001). Inicialmente, a formanda possuía muitas fragilidades a este nível. A planificação das atividades, por vezes, tornava-se muito extensa, ultrapassando o tempo limite, uma vez que a formanda queria cumprir tudo o que tinha estabelecido para o dia. Desta forma as atividades ficavam muito pesadas para o grupo. Cabe ao educador de infância estimular a curiosidade do grupo, promovendo a capacidade de identificação e resolução de problemas (Decreto-Lei nº241/2001). Desde o início a formanda trabalhou para ultrapassar esta dificuldade, uma vez que Vasconcelos (1997) define que o educador deve responder às tentativas da criança de adquirir competências, colocando-lhe desafios que permitam o seu desenvolvimento progressivo. Para isso é necessário muita estimulação. Muitas vezes as atividades realizadas estendiam-se em

demasia, a formanda fazia uma pergunta e depois deixava que as crianças dialogassem livremente. Contudo, esse diálogo por vezes começava a desviar-se do assunto inicial e em vez de criar mais perguntas, para estimular o grupo para o assunto inicial, a formanda deixava o grupo perder o interesse. De forma a cumprir tudo o que estava planeado a formanda seguia com a planificação, seguindo os mesmos motes e tornando-as cansativas, sobretudo para as crianças de 3 anos. Com o tempo, a formanda foi capaz de ultrapassar esta dificuldade, planeando atividades mais curtas e criando estratégias de estimulação durante as mesmas, como por exemplo: mudar a entoação, prender o olhar da criança, colocar perguntas claras e precisas, entre outras. Apesar da evolução a formanda considera crucial continuar a investir nesta área, reconhecendo que a prática permite esse melhoramento.

A formanda salienta que o excesso de atividades planificadas se devia a uma potencialidade sua, ou seja, a formanda possuía uma boa capacidade de criar atividades e de efectuar ligações entre as diferentes áreas de conteúdo. Por esta razão, a formanda sempre que planificava um tema para trabalhar com as crianças, criava uma teia de ligações com as diferentes áreas (cf. Anexo B.7), imaginando, de imediato, diversas atividades a realizar e quais os materiais de apoio a construir (cf. Anexo B.8).

Outra competência que o educador deve trabalhar, de acordo com o Decreto-Lei nº241/2001 (Ministério da Educação, 2001), prende-se com a organização do espaço: “Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas.” (Anexo 2, II, 2 a). Numa sala de atividades, de orientação cognitivista, é necessário espaço – espaço para a atividade das crianças e espaço para grande diversidade de materiais e apetrechamento. As crianças necessitam de espaço para aprender através das suas próprias ações, onde se possam movimentar, construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos. Um espaço adequadamente organizado promove o desenvolvimento das potencialidades das

crianças, contribuindo para o desenvolvimento de novas habilidades (motoras, cognitivas ou afetivas). Ao procurar satisfazer as suas necessidades, a criança transforma-se a si própria e ao meio, determinando o seu processo de formação. Também para Becker (2003), o meio positivamente desafiador, proporciona ótimas condições de ação, aos diferentes sujeitos, através de experiências significativas e das interações crescentes. Por este motivo, e tendo em atenção os interesses das crianças e a falta de espaço para uma circulação mais livre, em tríade decidiu-se alterar a organização da sala.

No que concerne à interação pedagógica, entre mestrandas-crianças e entre mestrandas-equipa educativa, foi um processo de adaptação demorado. No que diz respeito à interação entre adultos é crucial saber, conhecer, conviver e trabalhar com diferentes pessoas e conseqüentes personalidades. É necessário unir esforços e trabalhar para um fim comum, neste caso, ajudar as crianças a crescer. Neste sentido, saber respeitar, ouvir e ser ouvido são pilares importantes. A equipa educativa da sala é composta por uma educadora e duas assistentes técnicas. A partir de fevereiro contava ainda com a colaboração da formanda e do seu par pedagógico, três dias por semana. Como é normal todas as pessoas precisam de um período de adaptação entre si. Por esta razão, inicialmente a formanda não se integrou totalmente na equipa educativa da sala, apesar de haver desde o início uma boa relação. Com o tempo foi-se integrando nos ritmos e dinâmicas da equipa criando-se, progressivamente, uma relação estreita de cooperação, confiança e colaboração entre todos. No final deste período predominava o diálogo aberto e franco, que permitia, por sua vez, a livre expressão de ideias e opiniões sobre projetos, atividades, estratégias e comportamentos. Este ambiente saudável entre a equipa educativa reflete-se no grupo de crianças, que se sentem contagiados por esse bom ambiente. Por este motivo, o trabalho em equipa exige uma reflexão constante, profunda, objetiva e elucidativa, que promova, em geral, uma melhor estruturação e fundamentação da ação educativa (Silva, 1997). Assim, indo ao encontro do decreto-lei nº 240/2001, a formanda entendeu o trabalho em equipa

como um fator de enriquecimento da sua formação e da sua atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências. Compreende-se, então, que o clima criado na sala é crucial para a aprendizagem das crianças a nível social, emocional, intelectual e físico, desenvolvendo a capacidade de pensar, raciocinar e adquirir uma maior compreensão de si e das suas relações com os outros.

No que concerne à relação mestranda-criança, a formanda sentiu dificuldades ao nível da adaptação do discurso ao nível do pré-escolar. O discurso pedagógico é crucial em todos os níveis educativos, sobretudo na educação pré-escolar, tornando-se essencial conhecer e dominar a linguagem deste nível educacional de forma a permitir uma aproximação às crianças, criando empatia entre ambas as partes. Inicialmente, o seu discurso não era muito coerente com este nível de ensino, sendo necessário várias readaptações, de forma a chegar a todas as crianças. Com o tempo o seu discurso pedagógico foi-se adaptando e alterando, encontrando-se mais adaptado a este nível educacional. Porém, a formanda considera que há, ainda, trabalho a fazer a este nível.

Ao longo de todo este período de profissionalização uma das preocupações prendeu-se com observação constante do grupo de crianças, e de cada uma em particular, de forma a recolher o maior número de informação possível, como necessidades, interesses, nível de desenvolvimento, despiste de problemas, etc. Com o tempo, a competência de observação da formanda foi-se complexificando, sendo capaz de recolher diferentes tipos de informação, de forma indireta, como por exemplo: passou a ser capaz de induzir de que tipo de família a criança provém, através do nível de higiene que apresenta quando chega ao jardim de infância. Desta forma, pretendia-se ir ao encontro do estipulado pelo Decreto-Lei nº241/2001, Anexo, II, Alínea 3, que indica que o educador deve observar “ (...) *cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem*”. Salienta-se, porém, que logo desde o início da prática pedagógica a formanda já se encontrava desperta para a

observação indireta e direta das crianças, da sala de atividades e de todo o ambiente educativo, uma vez que possuía bases teóricas sobre a observação, no geral, bastante consistentes. Como já foi referido, com o tempo esta observação foi-se especificando, sendo este processo mais rápido devido à potencialidade inicial da formanda.

Como já foi mencionado, todas as planificações semanais (cf. Anexo B.4) e Guiões de Pré-Observação (GPO) (cf. Anexo B.5) efetuados tiveram em atenção todas as informações recolhidas pela observação, direta e indireta, realizada. Normalmente, as reuniões de planificação realizavam-se à sexta-feira, após o horário da componente letiva, em tríade. Estas reuniões foram cruciais para o desenvolvimento da profissionalidade docente, uma vez que permitiu o trabalho colaborativo em equipa e a reflexão sobre o observado nas crianças, encontrando possíveis estratégias para agir em diferentes situações. Porém, estes não foram os únicos momentos de reflexão em tríade. Ao longo de todo o dia, sobretudo nas horas de almoço e nos intervalos, a tríade, em conversas informais, debatia situações observadas, possíveis estratégias de intervenção e diferentes formas de gerir os problemas que iam surgindo no seio do grupo. Salienta-se que nestas conversas informais a restante equipa educativa da sala (duas auxiliares técnicas) e da instituição (docentes do 1º ciclo e coordenadora), por norma, também participavam ativamente, dando a sua opinião sobre o assunto debatido.

Ainda no que diz respeito à planificação, a formanda tentou sempre elaborar uma planificação flexível, respeitando os interesses, necessidades e ritmos das crianças, tendo em conta possíveis situações imprevistas. No entanto, a formanda, inicialmente, como já foi referido, apresentou dificuldades a este nível uma vez que, algumas vezes, preferiu continuar com o que tinha planificado em vez de alterar a sua proposta de acordo com o que as crianças iam sugerindo. Esta foi realmente uma falha da formanda, uma vez que o educador tem de saber escutar e compreender todos os sinais manifestados pelo grupo, adaptando a sua ação de acordo com os mesmos. Com o avançar da prática pedagógica a formanda melhorou bastante esta

competência. Um exemplo desta flexibilidade ocorreu, por exemplo, nas atividades de expressão motora. Muitas vezes na planificação constavam duas atividades, mas as crianças demonstravam muito interesse pelo primeiro jogo, querendo continuar a jogar o mesmo. Neste sentido, a formanda decidiu continuar com o primeiro jogo em vez de partir para o segundo jogo, no final do tempo estipulado. Desta forma, mostrou ser capaz de realizar uma reflexão na ação, compreendendo e adaptando-se aos interesses do grupo.

Através desta prática pedagógica a formanda foi tomando consciência da importância do processo reflexivo, inerente à prática educativa. Com as reuniões semanais da equipa educativa, para planear a semana seguinte e refletir sobre a corrente, com as narrativas colaborativas em tríade (cf. Anexo B.6) e com as reflexões individuais (cf. Anexo A.10), sobre diversas situações da prática, existiram diversos momentos de auto e hetero avaliação das diferentes ações. Através de uma atitude reflexiva é possível progredir na construção do saber profissional, ao longo de toda a vida, e da sua identidade profissional. De acordo com Coutinho *et al* (2009):

prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir (p.358).

Para concluir, a formanda afirma que todas as experienciais vivenciadas permitiram o desenvolver das suas competências ligadas ao futuro trabalho como profissional em contexto de educação pré-escolar. Desta forma, a formanda considera ser agora uma profissional mais consciente e atenta às necessidades e interesses das crianças. Esta experiência revelou-se essencial para a sua formação, uma vez que se desenvolveu num processo de formação de acordo com a metodologia de investigação-ação, implicando uma prática, construtivista, que envolveu a observação, o planeamento, a atuação e avaliação. Através deste

processo a formanda tentou sempre ir ao encontro do Decreto-Lei nº241/2001 que estabelece o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA

Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família - um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação Pré-escolar. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.

AEC - Agrupamento de escolas do cerco (2013a). *Projeto Educativo*. Porto: Edição do autor.

AEC - Agrupamento de escolas do cerco (2013b). *Plano de Melhoria*. Porto: Edição do autor.

Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schön e os Programas de Formação de Professores. *Revista da Faculdade de Educação*, vol.22, nº2, 11-42.

Almeida, T. (1998). Aulas de Culinária para crianças. *Comunicação & Educação*, vol. de set./dez, 110-114.

Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Revista Inovação*, 10, 7-19.

Becker, F. (2003). *A origem do pensamento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Brandes, D. & Phillips, H. (1977). *Manual de Jogos Educativos- 140 Jogos para Professores e Animadores de Grupos*. Lisboa: Moraes Editores.

Brickman, N. & Taylor, L. (1996) *Aprendizagem Activa – Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: s.e.;

Chateau, J. (1908). *O jogo e a criança* (3ª edição). São Paulo: Summus editorial.

Costa, A. (2011). *Adaptação da Criança à Escola. Estratégias e desafios na Educação-Pré Escolar*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa-Portugal.

Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, nº 2, 355-379.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed;

Dias, C. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 174-188.

Dorigon, T. & Romanowski, J. (2008). A Reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, ano 3, n. 5, 8 – 22.

Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed

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* (4ª ed.). Porto: Porto Editora;

Ferreira, M. (2002). A criança tem voz própria. *A Página*, Porto, nº117, 35.

Filho, J. (2004). *Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa;

Folque, M. (2012). *O Aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian;

Formosinho, J; Spedek, B; Brown, P; Lino, D & Niza, S. (2002). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M; Banet, B & Weikart, D. (1995). *A Criança em acção*. (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Izaguirry, B. ; Ziemann, D. ; Muller, R. ; Dockhor. J. ; Pivotto, O. ; Costa, F. ; Alves, B. ; Ilhas, A. ; Stefenon, V. & Silva, S. (2003). A paleontologia na escola: uma proposta lúdica e pedagógica em escolas do município de São Gabriel, RS. *Cadernos da Pedagogia*. Nº13, 2-16.

Máximo-Esteves, L. (2008). *A Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora;

Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da educação.

Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. In Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2001). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Ed. Universidade do Minho, pp. 80-103;

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*; Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em- Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4ª edição). Porto: Porto Editora, pp. 25-60.

Papalia, D.; Olds, S.; & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Pinheiro, I. (1998). O espaço social da pré-escola uma retrospectiva e um repensar. *Caderno faça e conte*. UFRN/CCSA/NEI. Ano 1, nº 1.

Pourtois, J. (1981). *Organisation interne et spécifique de la recherche-action en éducation. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. 2-3, 39-57;

Precatado, M.; Damião, M. & Nascimento, M. (2009). Contribuição da formação inicial para a construção do perfil profissional dos educadores de infância: percepções de futuros educadores. *Revista portuguesa de pedagogia*, pp. 125-142

Ribeiro, D. (2006). *A investigação-ação na formação de supervisores: Um estudo no contexto de Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho;

Serrazina, L. & Oliveira, I. (2002). *A reflexão e o professor como investigador. Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*, ed. Grupo de Trabalho sobre Investigação, 29 - 42.

Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection. *Teacher Education - Journal of Teacher Education*, vol.40, nº2, 2-9.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

This, H. (1997). *Um cientista na cozinha*. São Paulo: Ática.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vilhena, G & Silva, M. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Weiss, M. (2007). *Psicopedagogia Clínica uma visão diagnóstica do problemas de aprendizagem escolar*. (12ª edição). Rio de Janeiro: Lamparina.

REFERÊNCIAS SITOGRAFICAS

AEC – Agrupamento de Escolas do Cerco – *Site Oficial*. Disponível em <http://www.aecerco.pt>

Barbosa, I. ; Alves, N. & Martins, T. (s.d). *Concepções de criança na educação infantil: ambiguidades e contradições docentes sobre a infância*. Disponível em www.ceped.ueg.br/anais/lledipe/pdfs/concepcoes_de_crianca.pdf, acessado a 13 de Abril de 2014.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Disponível em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.min->

edu.pt%2Feducacaoinfancia%2Fdata%2Feducacaoinfancia%2FDocumentos%2Fmanual_dqp.pdf&ei=1g2nU8eTGISU0AWC-YHQBg&usg=AFQjCNHo7KypDy6RDIF4_pXzW1cpCyouew&bvm=bv.69411363,d.bGQ,
acedido a 4 de Janeiro de 2014.

Costa, J. (s.d) *A educação com o advento das novas tecnologias*. Disponível em <http://student.dei.uc.pt/~jcosta/sf/trabalho.html>, consultado a 09 de Maio de 2014.

Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007) *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/113>,
acedido a 30 de Abril de 2014.

INE - Instituto Nacional de Estatística, I.P. *Censos 2011 Resultados Definitivos-Portugal*. Disponível em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fcensos.ine.pt%2Fngt_server%2Fattachfileu.jsp%3FlookparentBoui%3D148313382%26att_display%3Dn%26att_download%3Dy&ei=gCWnU6uvD6X40gWeoYDYDQ&usg=AFQjCNG2UWIY7C5OnzYDLfDTppWtEcqBEw,
acedido a 23 de Maio de 2014.

Ramos, C. & Fernandes, M. (2011). A importância de desenvolver a psicomotricidade na infância. *EFDeportes.com - Revista Digital*, Ano 15, Nº153. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd153/a-importancia-a-psicomotricidade-na-infancia.htm>,
acedido a 6 de Junho de 2014.

Reis, L. (2010). *Estratégias de aprendizagem ativa para reduzir o fracasso escolar: papel do psicopedagogo*. Disponível em <http://proerdpmdf.files.wordpress.com/2010/07/aprendizagem-ativa1.pdf>,
consultado a 11 de Maio de 2014.

Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *PROFFORMA* nº3. Disponível em http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf,
acedido a 6 de Junho de 2014.

Rodrigues, P. (2012). *A organização dos espaços das escolas de educação infantil: concepção de infância e intencionalidade educativa*. Disponível em

http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3262p.pdf, consultado a 24 de Junho de 2014.

Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interações*, nº 2, 59-86. Disponível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/B3.pdf>, acedido a 23 de Maio de 2014.

Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Disponível em

http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.min-edu.pt%2Favaliacao%2Fdata%2Favaliacao%2Fpre_escolar%2FLegislacao%2Forientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf&ei=BzqnU5vhJonT0QWH0YHYCg&usg=AFQjCNEsyZoc6EucK8arGEXCZZ0KBPylLg&bvm=bv.69411363,d.ZGU, acedido a 13 de Março de 2014.

Susana (2007). *High/Scope. Arte e desenvolvimento infantil*. Disponível em <http://artedesenvolvimento.blogspot.pt/2007/06/scope.html>, acedido a 27 de Novembro de 2013.

Unicef. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf, acedida a 23 de Maio de 2014.

DOCUMENTOS LEGAIS

Circular nº.17, de 10 de outubro - *Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar* (2011). Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro de 1979 – *Estatuto dos Jardins-de-Infância do Sistema Público de Educação Pré-Escolar*. Diário da República, I série. Ministério da Educação, pp. 3478(301) – 3478(307).

Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho - *Sistema Organizativo e Regime Jurídico do Pré-Escolar*. Diário da República – I Série-A. Ministério da Educação, pp. 2828 – 2834.

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto - *Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Diário da República, I série- A. Ministério da Educação, pp. 5572 – 5575.

Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de abril – *Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas*. Diário da República, 1.ª série — N.º 79. Ministério da Educação, pp. 2341 – 2356.

Decreto-Lei n.º137/2012 de 2 de julho - *Alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril*. Diário da República, I série. Ministério da Educação e Ciência, pp. 3340 – 3364.

Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho – *Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar*. Diário da República – II Série. Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação, pp. 9377 – 9380.

Despacho Conjunto n.º 258/1997, de 21 de agosto – *Definição dos 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.

Lei n.º.5/97 de 10 de fevereiro – *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar*. Diário da República – I Série-A. Ministério da Educação, pp.670 – 673.

ME – Ministério da Educação. (2010). Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar – Apresentação. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>, acedido a 4 de Julho de 2014.

Anexos

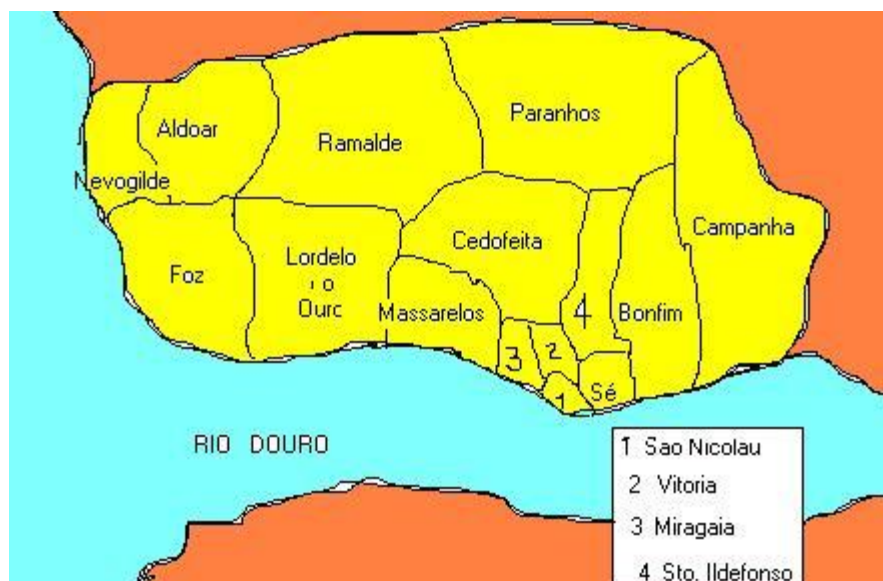
Anexos Tipo-A

ANEXO A.1 - MAPAS DO DISTRITO E MUNICÍPIO DO PORTO

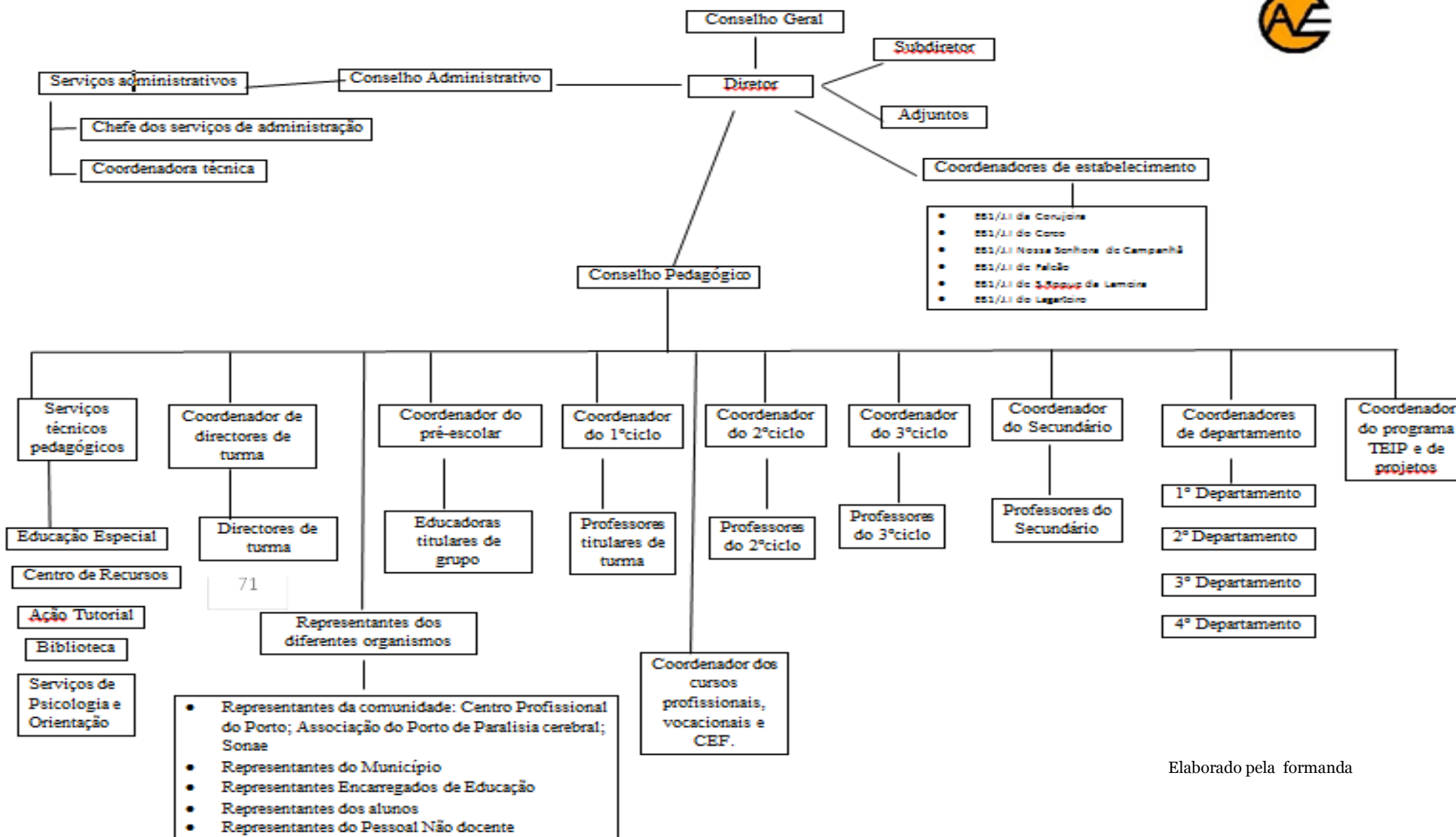
Mapa do Distrito do Porto



Mapa do Concelho do Porto

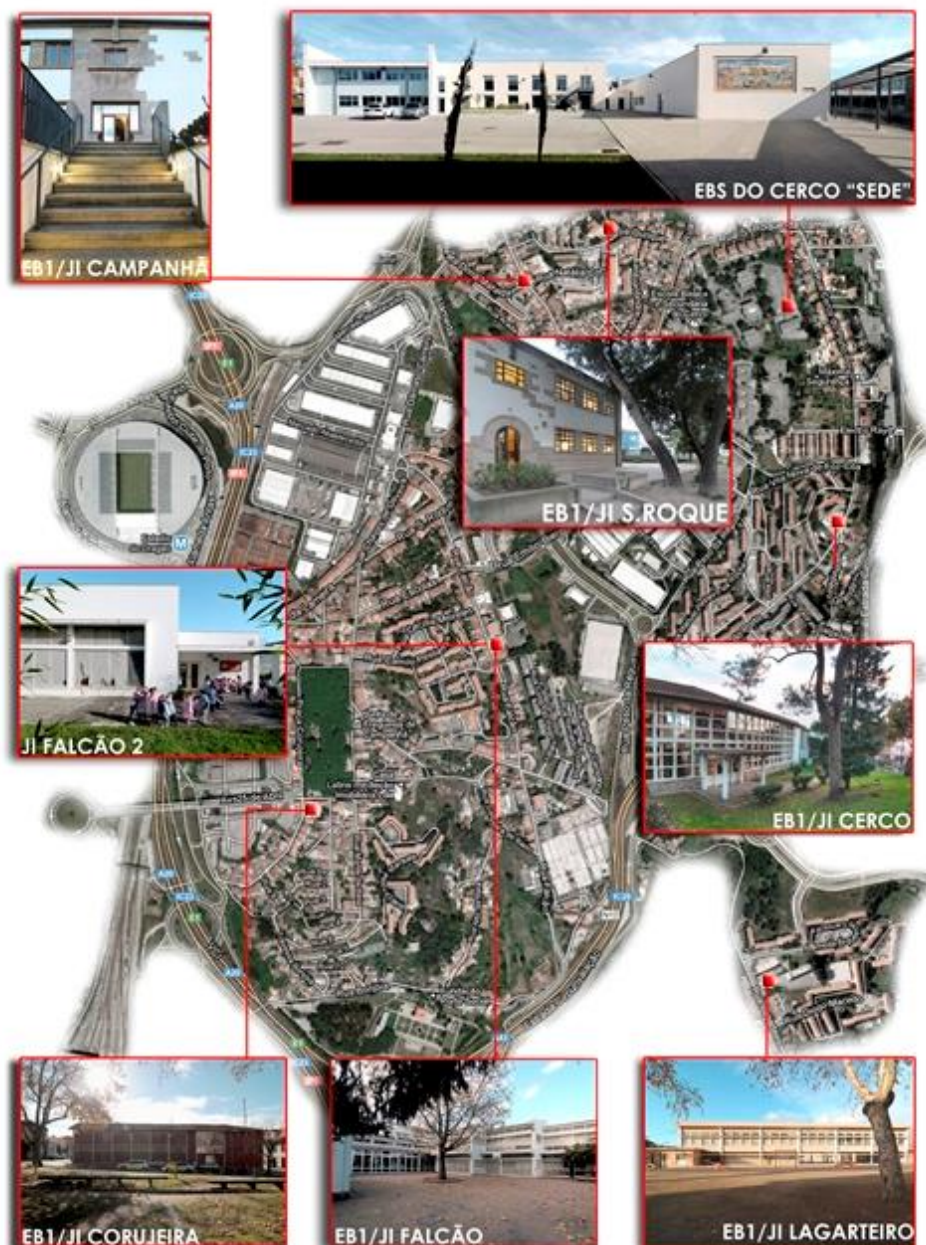


ANEXO A.2 - ORGANIGRAMA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO CERCO



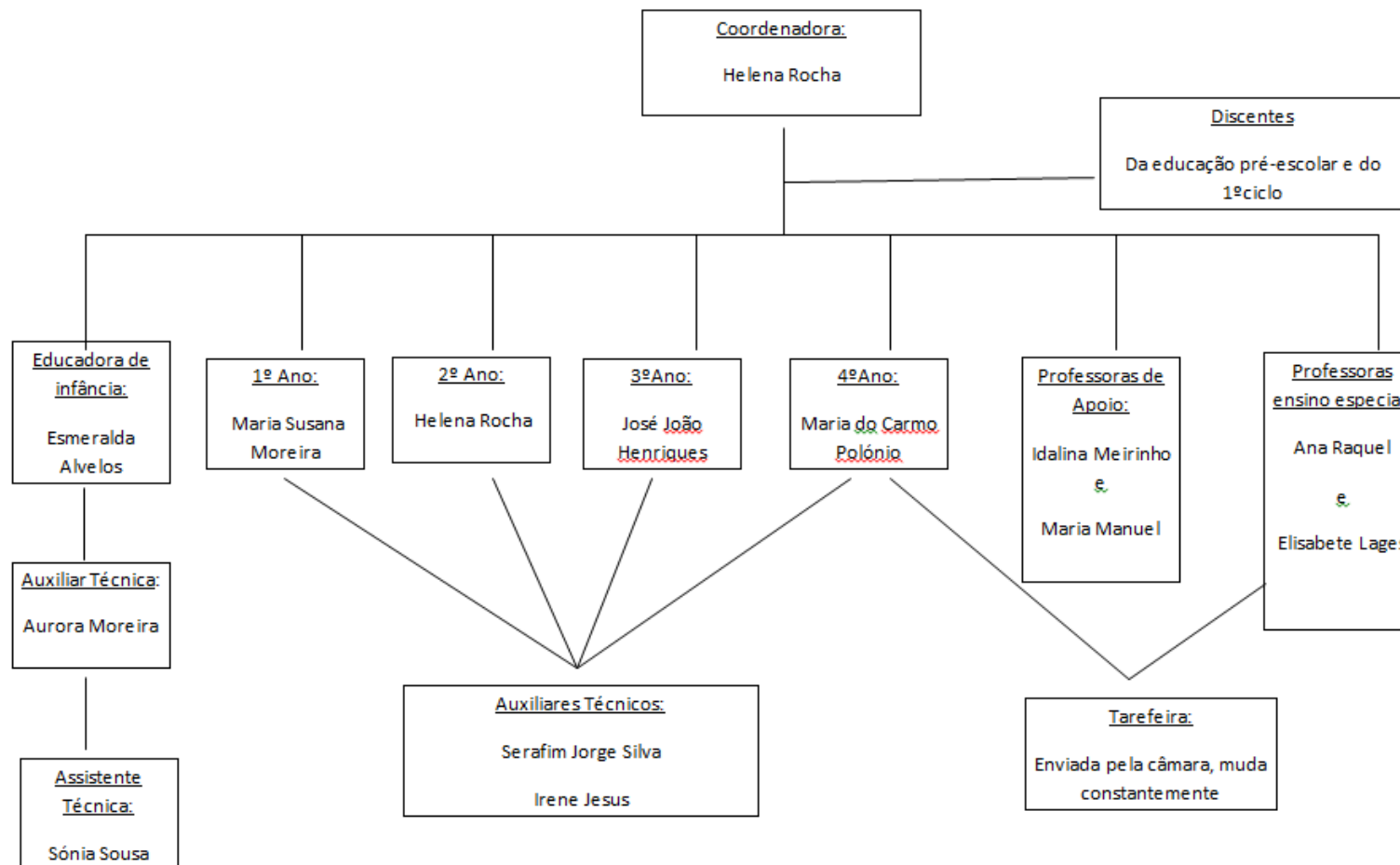
Elaborado pela formanda

ANEXO A.3 - INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PERTENCENTES AO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO CERCO



Retirado do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco

ANEXO A.4 – ORGANIGRAMA DA ESCOLA EB1/J.I DE S.ROQUE DA LAMEIRA



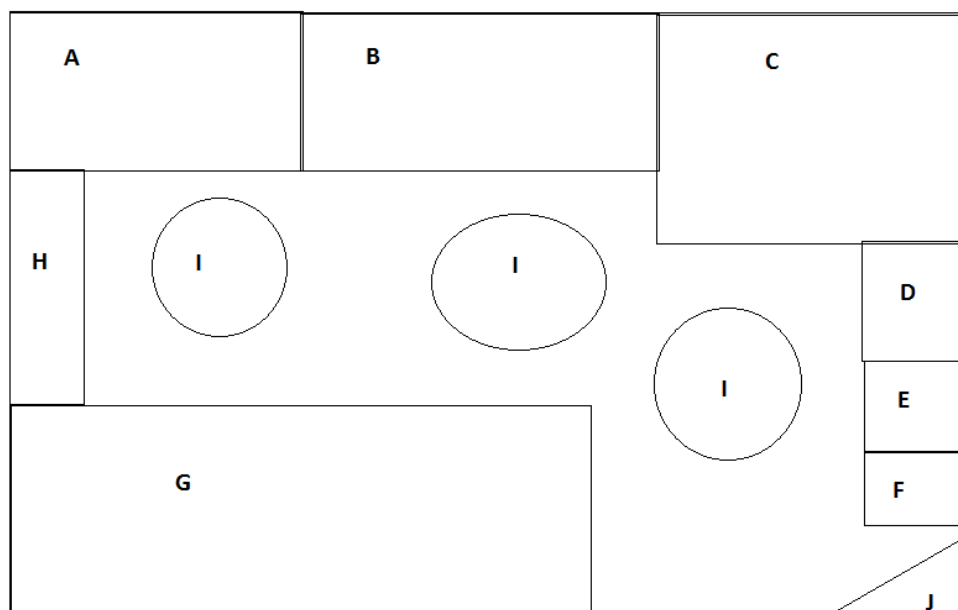
Elaborado pela formanda

ANEXO A.5 – HORÁRIO DA COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA

Horário	Atividades				
	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
15h30 – 15h45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15h45 – 16h30	Expressão Musical	Hora do Conto	Expressão Corporal (Dança)	Iniciação aos computadores	Audiovisuais (Vídeo, Televisão)
16h30 – 17h15	Jogos em grupos (Dominó/Loto)	Expressão Musical	Desenho e Pintura livre	Atividade física e desportiva	Jogos de regras
17h15 – 17h30	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres

ANEXO A.6 - PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES

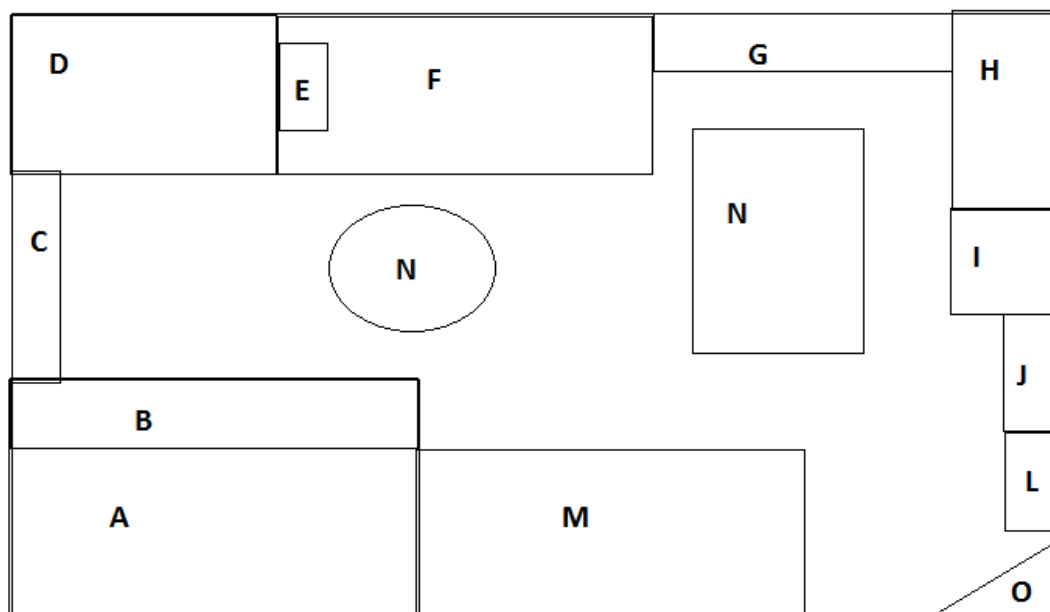
Planta inicial da sala de atividades



Legenda:

- A – Área da Casa
- B- Área dos Legos/Construções
- C – Biblioteca/Área da Leitura e Escrita
- D – Área das Ciências
- E – Área da Matemática
- F – Secretária da Educadora
- G – Manta/Área dos Jogos
- H – Arrumação/Área da Plástica
- I – Mesas
- J – Porta de Entrada da Sala de Atividades

Planta após a reorganização



Legenda:

- A – Manta
- B – Área dos Jogos
- C - Arrumação/Área da Plástica
- D - Área da Casa
- E – Área da Música
- F – Área dos Matrecos
- G – Área das Ciências
- H – Área da matemática
- I – Biblioteca
- J – Fantocheiro
- L – Secretária da Educadora
- M – Área dos legos/Construções
- O – Porta de Entrada da Sala de Atividades

Elaborado pela formanda

ANEXO A.7 - EXEMPLAR DE GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO (GPO)

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: E.B.1/J.I de S.Roque da Lameira e EB/JINª Senhora de Campanhã – Agrupamento de Escolas do Cerco

Orientador Cooperante: Esmeralda Alvelos e Eulália Ribeiro. **Sala:** 48 Crianças entre os 3 e os 6 anos

Diade: Dulce Catarina Marques/ Dulce Oliveira e Sofia Pinto/ Tânia Martins
Data da observação: 12 de junho de 2014

tese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam atividade pedagógica

Estas atividades surgem dos interesses evidenciados pelas crianças e do facto de ser necessário planear atividades que marcassem o final do ano letivo e a passagem de uma parte das crianças para o 1º ciclo. As mestrandas consideraram, então, ser crucial desenvolver atividades que partissem essencialmente dos interesses e motivações dos grupos, observados pelos pares pedagógicos durante o período de estágio.

Neste sentido, as atividades desenvolvidas debruçam-se sobre a área de Expressão e Comunicação, mais precisamente nos domínios da Expressão Musical e da Expressão Motora.

As mestrandas consideraram ser fundamental, para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, promoverem a interação entre os dois grupos. Ramsey & Lasquade (1996) referidos por Papalia *et. al.* (2001) preconizam que as crianças nestas idades respondem aos seus pares com base nas suas experiências passadas. Desta forma, é importante que estas adquiram estratégias de relacionamento eficazes, antes de adquirirem o rótulo de inadaptadas. É no contexto relacional, em grupo, que as crianças adquirem competências de socialização e de abordagens disciplinares mobilizadas ao longo de toda a vida (Papalia *et. al.*, 2001).

Comment [PCJ1]: A desenvolver

Comment [PCJ2]: *idem*

Comment [PCJ3]: não consta da bibliografia

Markup Area

Atividade pedagógica

A atividade pedagógica divide-se em três momentos distintos.

1. Momento de dança - realização de uma coreografia, previamente ensaiada, em que as crianças se distribuem em três filas horizontais, realizando uma sequência de movimentos;
2. Vamos cantar – As crianças irão cantar uma música que retrata todo o seu percurso pela Educação Pré – Escolar. A canção será acompanhada com ferrinhos, sendo que as crianças terão oportunidade de utilizar a pandeireta em diferentes partes da música;
3. Marcha São João - ao som de uma música as crianças deslocam-se pelo espaço realizando uma série de movimentos. Nesta atividade as crianças distribuem-se em pares, inicialmente em duas filas distintas e posteriormente juntar-se-ão numa única roda. Será feita uma segunda roda com as crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Convém frisar que as atividades 1 e 2 serão, apenas, realizadas com as crianças que irão ingressar no 1º ciclo.

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

- Área das Expressões:
 - Domínio: Dança - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação (Subdomínio: Comunicação e Interpretação)
 - Domínio: Dança - Desenvolvimento da Criatividade (Subdomínio: Produção e Criação)
 - Domínio: Expressão Musical - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação (Subdomínio: Interpretação e Comunicação)
- Área da formação pessoal e social
 - Domínio: Independência / Autonomia
 - Domínio: Cooperação

Comment [PC14]: deslocar-se-ão

Comment [PC15]: idem

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Desenvolver a capacidade de cantar e dançar ao mesmo tempo;
- Desenvolver a capacidade de sincronização com o ritmo da música;
- Promover hábitos de trabalho em grupo (jogos coletivos);
- Desenvolver a produção de movimentos orientados;
- Promover o conhecimento acerca dos costumes do meio próximo (Marcha de S. João);
- Promover a relação com a comunidade próxima e com a família;

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

No que concerne às estratégias utilizadas os pares pedagógicos optaram pela criação de coreografias e pelo recurso a diferentes estilos musicais.

A criação/exploração de uma coreografia, segundo as **Orientações Curriculares para a Educação de Infância** (1997) entende-se a dança como uma forma de ritmo reproduzido pelo corpo, que se encontra ligada à expressão motora, permitindo que as crianças expressem a forma “ ... como sentem a música, criem formas de movimentos ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música. A Dança pode também apelar para o trabalho de grupo que se organiza com uma finalidade comum.” (Silva, 1997, p. 64) Sendo também esta uma atividade muito motivadora para o grupo e pelo qual estes demonstram muito interesse.

Ir-se-á também recorrer ao uso de músicas, pois segundo Almeida e Antunes (2002) mostram-se fulcrais “ ... na Educação Pré-Escolar na medida em que valoriza a necessidade da criança organizar as suas percepções auditivas, contribui para cultivar a sensibilidade e imaginação e possibilita o desenvolvimento da expressão e da criatividade.” (p. 16)

A atividade será realizada em grande grupo para que assim, as crianças possam desenvolver um espírito de interajuda e de cooperação e para que possam também partilhar as suas ideias e interpretações umas com as outras.

Recursos: 4 conjuntos de ferrinhos; 25 pandeiretas; 17 saias; 17 aventais; 18 lenços; 50 pulseiras de fitas; computador; colunas; ~~músicas~~.

Markup Area

Comment [PCJ6]: g00, que suporte?

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

No desenvolvimento das atividades as mestrandas preveem dificuldades na gestão do comportamento do grupo e da interação entre as crianças. Esta segunda dificuldade identificada advém do facto das atividades envolverem crianças de dois jardins de infância distintos, o que pode originar alguma timidez por parte de determinados elementos do grupo. As mestrandas esperam consciencializar as crianças, através do diálogo, para a importância das atividades em questão, tendo em conta que estas são potencializadoras de novas relações.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

- A forma de interação com as crianças;
- A forma como as mestrandas gerem a organização do grupo;
- A capacidade das mestrandas atuarem face a possíveis imprevistos;
- A capacidade das mestrandas fomentarem a relação entre os jardins de infância;

Comment [PCJ7]: ...de resposta perante situações imprevistas

Referências Bibliográficas

Almeida, I., & Antunes, A. (2002). *Educação Musical da Teoria à Prática*. Leiria

Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem do Prê-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Comment [PCJ8]: e a editora?

Comment [PCJ9]: Sitografia!

ANEXO A.8 - EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO SEMANAL

PLANIFICAÇÃO SEMANAL – De 09 A 13 De Junho DE 2014						
<p>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</p> <ul style="list-style-type: none"> O grupo manifesta necessidade de desenvolver o espírito de grupo e de partilha; O grupo revela necessidade de desenvolver a capacidade de expressão e <u>comunicação</u>; O grupo manifesta necessidade em contatar com diferentes sensações <u>táteis</u>; <p>Interesses evidenciados</p> <ul style="list-style-type: none"> O grupo evidencia interesse por diferentes tipos de 	<p>Instituição: Escola EB/JI de S. Roque da Lameira do Agrupamento de Escolas do Cerco</p> <p>Grupo: 23 crianças, com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e os 6 anos de idade.</p>		<p>Equipa Educativa: Educadora: Esmeralda Alvelos Assistente Técnica: Sónia Sousa e Aurora Moreira Estagiárias: Dulce Marques e Dulce Oliveira</p>			
	<p>Objetivos de desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de cantar e dançar ao mesmo tempo; Desenvolver a capacidade de sincronização com o ritmo da música; Desenvolver a produção de movimentos orientados; Estimular a criatividade, a imaginação e fruição artística; Estimular diferentes sensações táteis: pintura com as mãos; Promover a dança, incluindo a dança tradicional (Marchas Populares); Despertar o interesse para a pintura. Promover hábitos de trabalho em grupo (pintura com digitinta); Promover a relação com a comunidade próxima e com a família; 					
PLANO DE AÇÃO						
	SEGUNDA-FEIRA (09/06)	TERÇA-FEIRA (10/06)	QUARTA-FEIRA (11/06)	QUINTA-FEIRA (12/06)	SEXTA-FEIRA (13/06)	
M A N H Ã	<ul style="list-style-type: none"> Acolhimento (a) Conversa sobre o fim de semana Canção dos bons dias. 	<ul style="list-style-type: none"> Feriado Nacional 	<ul style="list-style-type: none"> Acolhimento (a) Diálogo com as crianças sobre alguns assuntos que elas escolham. Canção dos 	<ul style="list-style-type: none"> Acolhimento (a) Diálogo com as crianças sobre alguns assuntos que elas escolham. Canção dos 	<ul style="list-style-type: none"> 7) Festa de final de ano: todas as crianças da escola trazem um familiar para participarem, em conjunto, numa 	

Comment [PC4]: Melhorar a formulação!!

Comment [PC5]: simultaneamente

Comment [PC1]: especificar

Comment [PC2]: nomeadamente

<p>música.</p> <ul style="list-style-type: none"> O grupo manifesta interesse por atividades de expressão motora, nomeadamente a Dança. <p>Resultados de aprendizagem evidenciados</p> <ul style="list-style-type: none"> Mostram possuir a capacidade de controlar o pulso e os movimentos das mãos em jogos de destreza manual. Evidenciam dispor de conhecimentos sobre educação ambiental: no que respeita à poluição e respeito pelos oceanos. 	<ul style="list-style-type: none"> 1) Jogo com quadras. A educadora lê uma quadra onde está descrito um animal e as crianças têm de o identificar. (a) Exploração do espaço exterior: as crianças exploram livremente o espaço exterior (a) Preparação da hora do almoço: higienização das mãos e ida à casa de banho. 		<p>bons dias.</p> <ul style="list-style-type: none"> 3) Exploração de Digitinta: Pintura com as mãos em papel de cenário (a, b, c) Preparação da hora do almoço: higienização das mãos e ida à casa de banho. 	<p>bons dias.</p> <ul style="list-style-type: none"> 5) Festa de fim de ano, na escola Sede do Agrupamento do Cerco. (b,c,d) Preparação da hora do almoço: higienização das mãos e ida à casa de banho. 	<p>série de jogos, dinamizados pela equipa educativa da instituição. Quem quiser fica para um almoço convívio, entre pais, crianças, pessoal docente e não docente.</p>
ALMOÇO					

Comment [PCJ3]: ???

<ul style="list-style-type: none"> Evidênciam alguns conhecimentos ao nível do reconhecimento dos oceanos existentes na terra. Revelaram conhecimentos sobre os dinossauros; Evidênciaram algumas capacidades de modelagem. 	T A R D E					
		<ul style="list-style-type: none"> Exploração do espaço exterior: as crianças exploram livremente o espaço exterior (a) Retorno à calma 2) Jogo "Vamos descobrir": através do tato as crianças têm de identificar o objeto que está escondido na caixa (os objetos fazem parte do quotidiano da criança) (a) Avaliação do dia 		<ul style="list-style-type: none"> Exploração do espaço exterior: as crianças exploram livremente o espaço exterior (a,b,c) Retorno à calma 4) Jogo espontâneo: as crianças exploraram livremente a sala (a,b,c) Avaliação do dia. (a, b, c) 	<ul style="list-style-type: none"> Exploração do espaço exterior: as crianças exploram livremente o espaço exterior (a,b,c) Retorno à calma 6) Jogo de movimento: Ao som de várias músicas (de diversos estilos) as crianças realizam os movimentos que estas lhes sugerem (a, b, c) Avaliação do dia. (a, b, c) 	

Recursos pedagógicos:

- **Gestão do grupo:**
 - Pequenos grupos: 3; 4
 - Individualmente: 2
 - Paras:
 - Grande grupo: 1; 5; 6; 7
- **Gestão do espaço:** Os alunos realizarão a maioria das atividades dentro da sala de atividades, ocorrendo algumas atividades no espaço exterior, depois do lanche e do almoço, caso o tempo permita.
- **Gestão dos materiais:**
 - Festa de fim de ano: 25 Pandeiretas, 4 ferrinhos, 50 pulseiras com fitas, 17 saias, 17 aventais, 18 lenços, computador, colunas, músicas;
 - Festa da Escola: 2 arcos grandes, 4 garrafas de água

Responsável pela dinamização das atividades:

- a) Orientadora cooperante
- b) Formanda: Dulce Catarina Marques
- c) Formanda: Dulce Oliveira
- d) Par pedagógico da Escola de Nª Senhora de Campanhã: Sofia Pinto e Tânia Martins

ANEXO A.9 - EXEMPLAR DE NARRATIVA COLABORATIVA

ESTUDANTE!!! Aluna Observada: Dulce Catarina Marques
Colaborativa 1

Narrativa

Aluna Observadora: Dulce Oliveira

Escola EB1/JI de S. Roque da Lameira

1ª Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: Atividade das Letras

Data: 20/03/2014

Comment [PC1]: Poderia incluir o logotipo e a identificação da ESEP e do IPP, bem como, o curso de mestrado e a identificação da Unidade Curricular

Comentário da Observadora Dulce Oliveira	Comentário da Observada Dulce Catarina Marques	Comentário da Educadora Cooperante Esmeralda Alvelos
<p>Na sua atividade, considero que o meu par pedagógico, Dulce Marques, conseguiu realizar uma boa gestão do grupo, pois conseguiu motivar e captar a atenção das crianças. A motivação sendo uma das primeiras etapas da aprendizagem é, também, um dos fatores cruciais para que a criança construa o seu próprio conhecimento. Considero que conseguiu prender a atenção do grupo, conseguindo um ambiente calmo e de concentração.</p> <p>Um dos aspetos positivos que saliento foi a capacidade de diversificar as questões colocadas, sendo, também, capaz de colocar a mesma questão de diferentes formas, por exemplo: "Quantos 'A's' verdes e azuis existem?" resposta: 3 verdes e 3 azuis; "Quantos 'A's' há ao todo?" resposta: 7 E verdes? Resposta: 1. Então verdes e azuis quantos há?" resposta: 6. Através de um desdobramento da questão conseguiu-se que</p>	<p>Tendo em conta as considerações da minha colega, considero que, de facto, consegui gerir bem a concentração do grupo, apesar do avançar do tempo. Acho que as crianças mais velhas conseguiram estar, minimamente, concentradas na tarefa proposta, mostrando interesse por participar na mesma. Porém, saliento que para as crianças mais pequenas, a atividade se tomou muito pesada. Neste caso, devia ter criado outras estratégias para estas crianças (ex: irem fazer jogos ou brincar na casinha) pois, uma vez que são mais pequeninas, não dispõem de tanta capacidade de concentração.</p> <p>Reconheço que me esforcei por diversificar as perguntas feitas às crianças, tal como a minha colega demonstrou, de forma a desenvolver a capacidade de interpretação e o raciocínio lógico-matemático. No entanto, acho que por vezes as perguntas se tomavam um pouco complexas para as crianças, podendo baralhar-las um bocado.</p> <p>No que diz respeito à gestão do tempo, considero ser o</p>	<p>Tendo em conta os comentários anteriores, o meu parecer é que a Dulce Catarina Marques iniciou bem a atividade das letras uma vez que começou pelo nome próprio de cada criança. Uma criança aprende com as suas vivências do dia a dia e o seu nome é o primeiro contacto com a escrita.</p> <p>Um dos aspetos positivos da atividade foi o uso de um quadro magnético grande que proporcionou às crianças uma boa visão e observação da atividade. Outra vantagem foi o facto de ter à disposição das mesmas um elevado número de letras.</p> <p>Com o decorrer da atividade e enquanto as crianças de 5 anos estiveram a escrever o seu nome a Dulce Catarina conseguiu captar a atenção concentração e o interesse de todos os alunos. Teve sempre a preocupação de adaptar a linguagem, reformular a mesma de acordo com as dificuldades de cada um, no entanto as crianças mais novas começaram a ficar</p>

Comment [PC2]: Deverá procurar sustentar teoricamente as suas opções

Comment [PC3]: Cuidado com a acentuação gráfica!!!

<p>as crianças chegassem à mesma resposta através de diferentes formas de questões.</p> <p>Outro aspeto positivo foi a possibilidade dada às crianças de manipular as letras conforme desse mais jeito. Pois estas sendo magnéticas e tendo um quadro em que ficavam suspensas, todas as crianças do grupo conseguiam ver o que a criança estava a escrever e também proporcionar um ambiente de partilha entre todos. Segundo Piaget (1995) cita do por Souza (s.d). "<i>a criança constrói conhecimento por meio de uma experimentação ativa...</i>", sendo através desta que a criança conhece os objetos e atua sobre eles. A Dulce Catarina ainda deu hipóteses a várias crianças para participar na atividade sendo chamadas individualmente à frente.</p> <p>Como é um grupo grande, a aluna observada teve alguma dificuldade em controlar o tempo contudo, a maior parte das crianças mais velhas foram chamadas. Por esta razão, por vezes a Dulce Catarina dizia qual a letra que procuravam, não deixando muito espaço para elas pensarem e procurarem. De acordo com Post, J e Hohmann, M (2004), se não dermos o tempo suficiente para a criança solucionar um problema ela pode não ser agente ativo na sua aprendizagem, por isso a intervenção deve estar no conhecimento individualizado e no nível de desenvolvimento da criança.</p>	<p>maior ponto fraco da atividade em geral. Sinto que não consegui gerir muito bem o mesmo, até porque considero ter planificado uma atividade muito grande para o tempo de que dispunha. Tal facto, fez com que a mesma se estendesse mais do que o esperado, causando nas crianças, sobretudo nas mais pequenas, desconcentração. Por este motivo, considero, tal como a minha colega afirmou, que muitas vezes a presença a realização da atividade, interferindo com o tempo de pensar das crianças, não permitindo que as mesmas dispusessem de muito tempo para pensar sobre o perguntado.</p> <p>No futuro, este é um aspeto crucial a ter em conta. Tendo de ter em atenção o ritmo de cada criança e o esforço que as mesmas fazem para se manterem concentradas durante uma atividade.</p> <p>Um outro aspeto a considerar é as estratégias pedagógicas. Tenho de as diversificar mais e usá-las de forma a criar mais dinamismo nas atividades. Por exemplo, não deixar as crianças à espera que o colega faça a atividade para depois fazer ele, mas sim, colocar logo duas crianças a fazer ao mesmo tempo a escrita do nome, uma vez que o quadro o permitia. Desta forma, a atividade de escrever o nome tinha sido mais rápida e menos "desgastante" para as crianças.</p>	<p>cansadas e desconcentradas. A Dulce Catarina esforçou-se em captar atenção de todos com perguntas e questões pertinentes, no entanto as crianças começaram a ficar mais desconcentradas porque a atividade ficou um pouco extensa, mas deve-se ao facto de todos quererem explorar e realizar alguma tarefa no quadro magnético.</p> <p>Na minha opinião depois de todo o grupo de 5 anos, escrever o nome, poderíamos explorar um pouco mais algumas questões, como por exemplo: Dizer quais os nomes que começam com a mesma letra... a atividade ficaria mais curta e acabava aqui. No momento seguinte, nas atividades livres, individualmente ou em pequeno grupo, poderíamos dar continuidade à atividade, explorando as letras, criando situações de aprendizagem e aí sim todos conseguiam explorar e aprender ao seu ritmo. Com a nossa ajuda as crianças tomam-se assim agentes ativos na sua aprendizagem.</p>
--	--	--

Comment [PCJ4]: Falta de concordância (em)

Comment [PCJ5]: Em itálico!?!?

Comment [PCJ6]: !!!

ESTUDANTE!!! Aluna Observada: Dulce Catarina Marques
Colaborativa 1

Narrativa

Aluna Observadora: Dulce Oliveira

Escola EB1/JI de S. Roque da Lameira

Referências Bibliográficas:

Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebês em Infantários: Cuidados e Primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Souza, K. (s.d.). *Piaget e a Construção de Conceitos Geométricos*

Comment [PC7]: Cuidado com os
descuidos ortográficos!

Comment [PC8]: Referência
Bibliográfica incompleta!

ANEXO A.10 – EXEMPLAR DE NARRATIVA INDIVÍDUAL

o espaço na educação pré-escolar

Segundo as Orientações Curriculares (1997) o pré-escolar é pautado por tempos, dinâmicas e espaços próprios, de modo a proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

As áreas de atividade podem ser variadas, desde a casinha à área das construções, variando com os interesses e necessidades das crianças. Em todas elas é necessário ter em conta o modo como as mesmas estão dispostas e quais os materiais que as constituem, uma vez que estes se podem tornar condicionadores da aprendizagem.

Desta forma, é indispensável a reflexão sobre as funções e potencialidades, do espaço e dos materiais. Esta possibilita a planificação e a criação de estratégias mais adequadas à organização da estrutura da sala. Um exemplo disto, foi o facto de retirarmos uma área só para a biblioteca e a integrarmos na área da leitura e escrita, uma vez que a primeira não era utilizada pelas crianças e a segunda sim. Desta forma, ao explorar a segunda a criança tem tendência a observar e explorar os livros presentes. Outro exemplo, é a introdução da área dos matrões, sugerida pelas crianças. Para introduzir esta área foi necessário reorganizar a sala, modificando a disposição das áreas já existentes. Em todo este processo de modificação as crianças tiveram uma participação ativa. A participação das crianças nestas decisões e ações a realizar, conferem-lhes uma autonomia, factor extremamente relevante no seu processo educativo.

Devido às dimensões da sala, que são bastante reduzidas, inicialmente a sala dispunha de uma circulação livre, mas um pouco condicionada, sobretudo quando as crianças se encontravam sentadas nas mesas. Atualmente, a sala já se apresenta com uma nova organização, onde as áreas se encontram bem definidas e a circulação é livre e encontra-se mais facilitada. Desta forma, a equipa educativa da sala dispõe de uma movimentação mais cortável, que permite estar mais atento a todas as situações de grupo, de forma a melhorar o apoio ao grupo de crianças. Para além disso, a estrutura da sala corresponde aos interesses e necessidades das crianças, não existindo nenhuma área, na sala, que não seja frequentada pelas crianças, incluindo a de ciências.

Numa sala de atividades, de orientação cognitivista, é necessário espaço – espaço para a atividade das crianças e espaço para grande diversidade de materiais e apetrechamento. As crianças necessitam de espaço para aprender através das suas próprias ações, espaço onde se possam movimentar, construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar

com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos. Este foi outro dos motivos, que nos levou a reorganizar a sala (Hobman *et al.*, 1995).

É conveniente que as áreas de trabalho, sempre que possível, em volta do perímetro da sala, deixando uma área central para a movimentação das crianças e adultos (Hobman *et al.*, 1995). Contudo, no J.I de S. Roque não é possível existir essa área central, devido ao espaço reduzida da mesma, face ao número de crianças (23).

Um espaço adequadamente organizado promove o desenvolvimento das potencialidades das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de novas habilidades (motoras, cognitivas ou afetivas). Ao procurar satisfazer as suas necessidades, a criança transforma-se a si própria e ao meio, determinando o seu processo de formação. Por isso o espaço deve ser desafiador (Moura, *s.d.*). Também para Becker (2003), o meio positivamente desafiador, proporciona ótimas condições de ação, aos diferentes sujeitos, através de experiências significativas e das interações crescentes. Por este motivo, introduzimos na sala os fantoches, que desafiam a criança a entrar no mundo do faz de conta e a criar histórias; o uso de pastas de papel, que desperta a imaginação e a destreza manual.

No que diz respeito aos materiais, estes encontram-se ordenados por área. Porém, os mesmos não estão todos identificados, sendo difícil aos elementos externos conseguir identificar o local dos diversos objetos. As crianças têm livre acesso a todos os materiais, excluindo os que põem em causa a sua segurança (isqueiros, facas...), sabendo perfeitamente o seu lugar. Atualmente, existem materiais de desperdício que foram reutilizados e são usados como materiais não estruturados. O aproveitamento de material de desperdício constitui, de igual modo, o incremento da formação pessoal e social das crianças, especificamente, no domínio da educação ambiental.

Conclui-o salientando que a organização da sala do J.I de S. Roque, na sua maioria, corresponde às concepções de criança (exploradora do mundo, curiosa, que necessita de explorar para aprender...), por parte da equipa educativa, e aos seus interesses e necessidades. Segundo Mendonça (1994), este é um fator crucial para proporcionar às crianças a liberdade de planificação e reflexão sobre a organização do seu ambiente educativo. Desta forma, são desenvolvidas capacidades e aprendizagens, através da experiência do aprender a aprender, porque o espaço também educa.

Referências Bibliográficas:

- Becker, F. (2003). *A origem do pensamento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Despacho n.º 5220/97 (2.ª série), de 1º de fevereiro – *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*. Diário da República – II série. Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância*. Porto. Edições Asa.
- Moura, M.C. (s.d). Organização do espaço no contexto da Educação Infantil de Qualidade. *Revista Travessias* 07. Disponível em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0CGEQFjAJ&url=http%3A%2F%2Frevista.unioeste.br%2Findex.php%2Ftravessias%2Farticle%2Fdownload%2F3449%2F2743&ei=mleTU_HSPOWW0QW664DIAg&usq=AFQjCNGeVRY7gFgyQ1WMPj_1_ago_gNNXyA, acedido a 05 de Junho de 2014.

Poderia ter consultado normativos específicos sobre esta temática!!

Ver as obras de Zabala e Manuela Malpique

Constata-se um esforço e melhoria na argumentação!

Anexos Tipo-B