

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Lorene Piloto Rodrigues

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2014

UMa

D Rel
2

T/19 UHA
37
ROD rel
Ex.2

73160
KOH

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

Lorene Piloto Rodrigues

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

ORIENTAÇÃO

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



Centro de Competência de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo: 2013/2014

Lorene Piloto Rodrigues

**Relatório de estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora: Profª Doutora Gorete Pereira

Funchal, junho de 2014

Aos meus pais, a quem devo tudo o que sou e tudo o que tenho. Sem eles, realizar este sonho não seria possível.

Agradecimentos

Chegar a esta fase da minha formação académica e concluir o curso, não seria possível sem a contribuição de várias pessoas que estiveram presentes ao longo de toda esta caminhada. A todos, expresso aqui a minha gratidão pelo que representaram para mim ao longo destes cinco anos.

À minha orientadora de estágio e também orientadora científica do relatório Doutora Gorete Pereira, pela disponibilidade, acompanhamento, valorização e troca de experiências e saberes.

À Universidade da Madeira, ao Centro de Competência de Ciências Sociais e ao Departamento de Ciências da Educação por toda a colaboração ao longo deste percurso.

À direção e a toda a comunidade educativa da EB1/PE da Lombada, São Martinho pelo acolhimento, simpatia e disponibilidade demonstrada para com as estagiárias.

À educadora cooperante, Ana Luísa Silva, por todo o profissionalismo com que me acompanhou, pelas orientações, aprendizagens, amizade, apoio constante e encorajamento para seguir em frente.

À educadora Ana Rita Barbosa pelo carinho, amizade, disponibilidade, partilha de conhecimentos e acima de tudo por me fazer acreditar que é possível.

Às crianças da Sala Laranja pelo carinho, confiança, colaboração, pelos momentos de “magia” que me proporcionaram e por todas as aprendizagens. Aos seus pais, pela confiança, colaboração e receptividade a um novo elemento na sala.

Aos meus pais, pelo apoio e amor incondicional e por acreditarem sempre em mim. Enfim, por tudo, pois não encontro palavras que possam descrever e agradecer o que eles representaram para mim ao longo destes cinco anos.

Ao meu irmão e à minha cunhada, que mesmo distantes, sempre estiveram atentos, apoiando-me e procurando saber da minha evolução.

À minha tia pelas palavras amigas e todo o apoio.

Aos meus primos “irmãos”, Nélio e Luís por todo o carinho, ajuda e atenção para comigo.

À minha amiga Carina Rodrigues, pelo pilar que representou para mim e pelo companheirismo desde o início desta caminhada.

Às minhas amigas Tatiana e Paula, por todos os momentos de partilha, aprendizagem e apoio, mas também por todos os momentos de gargalhadas, *relax* e “asneiradas”.

Ao meu amigo Rui, pela sua essência em tornar tudo menos complicado e pelo apoio, incentivo e companheirismo ao longo de todo o percurso.

Ao meu “pequenino” Adriano pelo amor, momentos de alegria, brincadeira e pela paciente compreensão nos momentos de ausência quando queria fazer “uma torre de legos” comigo e eu não podia.

Aos meus estimados amigos, Luís e Elisa, pelos momentos de conversa e descontração e pelo constante otimismo e reforço positivo de que “tutti esta en la mente”.

Ao Toni, que muito pacientemente compreendeu todos os momentos de ausência e que acima de tudo me apoiou incondicionalmente dando-me força e carinho com abraços, olhares e palavras, ajudando-me a chegar até aqui.

À minha querida “pitchena”, Tânia, que mesmo distante manteve-se sempre perto e atenta a todo o meu percurso.

Ao Grupo de Jovens, por todos os momentos de muita música, diversão e tranquilidade.

À colega, Cristina Freitas, pelos momentos de partilha e cooperação.

A Deus, Nossa Senhora de Fátima e ao meu Anjo da Guarda por me iluminarem ao longo desta caminhada e atenderem sempre às minhas orações, não me deixando desamparada nos momentos de maior dificuldade.

À demais família e amigos, não mencionados nesta extensa lista, mas que também tiveram o seu contributo e eu não esqueci.

A todos, com o maior carinho, o meu sentido e sincero agradecimento.

Muito Obrigada!!!

Resumo

O presente relatório de estágio foi realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo representa o culminar de toda a prática pedagógica, realizada numa sala de Pré-Escolar na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada, São Martinho, onde foi possível enriquecer e fortalecer a experiência profissional e pessoal através da aprendizagem e de vivências próprias do contexto de Educação Pré-Escolar. Ao longo do relatório podemos encontrar uma componente mais teórica e científica, que constitui um *corpus teórico* onde consta um enquadramento teórico, um enquadramento metodológico, em que se privilegia a metodologia de investigação-ação, e os pressupostos teóricos que sustentaram toda a prática. Posteriormente, e porque as crianças foram o foco de toda a intervenção, é reservada uma componente destinada a abordar a *praxis pedagógica*, com vista a expor o desenrolar da mesma com o grupo de crianças da Sala Laranja, descrevendo, refletindo e avaliando formativamente o processo da prática profissional para que se possa entender o trabalho desenvolvido. Finalmente, e em jeito de conclusão, é realizada uma reflexão crítica que compreende toda a prática pedagógica, e são também tecidas as considerações finais, onde é enaltecida a importância deste estágio em prol da evolução e desenvolvimento da prática profissional docente, mais especificamente do Educador de Infância.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica; Educação Pré-Escolar; Crianças; Desenvolvimento; Investigação-Ação; Educador de Infância.

Abstract

This report was performed to obtain the Master degree in Pre-School Education and Primary School. The same is the culmination of all pedagogical practice, in a Pre-School activity room at EB1/PE Lombada, located in São Martinho – Funchal, where it was possible to enrich and strengthen professional and personal experience through learning and self-experiences in the Pre-School Education context. Throughout the report we can find a more theoretical and scientific component, which is a theoretical corpus which contains a theoretical framework, methodological framework, which favors the methodology action-research, and the theoretical assumptions that sustained the entire practice. Subsequently, and because the children were the focus of any intervention, is reserved a practical component, in order to expose the deployment of pedagogical practice with a group of children of Orange Room, describing, reflecting, and evaluating formatively the process of professional practice to understand the developed work. Finally, and in conclusion, it's made a critical reflection that covers all pedagogical practice, and are also woven into the final considerations, which is emphasized the importance of this internship in favor of evolution and development at teacher professional practice, specifically Childhood Educator.

Keywords: Pedagogical Practice; Pre-School Education; Children's; Development; Action-Research; Childhood Educator.

Índice

Agradecimentos.....	V
Resumo.....	VII
Abstract.....	VIII
Índice.....	IX
Índice de Figuras.....	XIII
Índice de Gráficos	XIV
Índice de Quadros.....	XV
Índice de Tabelas.....	XVI
Lista de Siglas.....	XVII
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico.....	3
1.1. Dimensão pessoal e profissional na Construção da Identidade Docente	4
1.1.1. Perfil específico do Educador de Infância	4
1.1.2. O Educador como agente reflexivo e investigador	6
1.1.3. Formação Inicial e Contínua de Educadores: uma aprendizagem constante num processo de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos e práticas	7
1.2. O Currículo na Educação Pré-Escolar.....	9
1.3. Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.....	13
1.3.1. Desenvolvimento humano	13
1.3.2. Teorias explicativas do desenvolvimento humano	14
1.3.3. Fases do desenvolvimento: Infância	16
1.3.4. A aprendizagem	19
1.3.5. Teorias da aprendizagem	20
Capítulo II - Enquadramento Metodológico	25
2.1. Metodologia de Investigação	26
2.1.1. Investigação-Ação.....	26
2.1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	28
2.1.2.1. <i>Observação Participante</i>	28
2.1.2.2. <i>Notas de Campo</i>	29
2.1.2.3. <i>Artefactos</i>	30
2.1.2.4. <i>Análise Documental</i>	30

2.1.3. Limites da investigação.....	31
Capítulo III - Pressupostos que fundamentam a Prática Pedagógica.....	33
3.1. Pedagogia-em-Participação	34
3.2. Modelo Curricular <i>High/Scope</i>	35
3.3. Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna	37
3.4. Aprendizagem cooperativa.....	40
3.5. Diferenciação pedagógica	41
Capítulo IV- Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar.....	43
4.1. Contextualização do Ambiente Educativo	44
4.1.1. Caraterização do Meio Envolvente.....	45
4.1.2. Caraterização da Instituição Educativa.....	46
4.1.2.1. <i>Projeto Educativo de Escola</i>	48
4.1.3. Caraterização da Sala Laranja.....	49
4.1.4. Caraterização do grupo de crianças da Sala Laranja	55
4.2. A Prática Pedagógica na Sala Laranja.....	58
4.2.1. Problemáticas e questões da Investigação-Ação.....	60
4.2.2. Atividades desenvolvidas com o grupo: A Alimentação.....	61
4.2.2.1. <i>Plantação de um feijoeiro</i>	62
4.2.2.2. <i>Construção da Roda dos Alimentos</i>	64
4.2.2.3. <i>Confeção de um batido de frutas</i>	66
4.2.2.4. <i>Comemoração do Magusto</i>	67
4.2.2.5. <i>Realização de "A Nossa Mesa de Natal"</i>	70
4.2.2.6. <i>Confeção de Broas de Mel</i>	73
4.2.3. Resposta às questões de Investigação-Ação.....	76
4.3. A Avaliação na Educação Pré-Escolar.....	77
4.3.1. Avaliação do bem-estar emocional e implicação do grupo em geral	79
4.3.2. Avaliação do desenvolvimento de competências	82
4.4. Intervenção com a comunidade educativa	82
4.4.1. Participação na reunião com a equipa pedagógica do Pré-Escolar.....	83
4.4.2. Ação de sensibilização para a comunidade escolar “Saber Comer é Saber Viver”.....	84
4.4.3. Colaboração dos pais nas atividades de Natal	85
4.5. Reflexão crítica da prática pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar.....	87

Considerações Finais	93
Referências Bibliográficas.....	95
Legislação consultada	103
Apêndices – Índice do Conteúdo do CD-ROM	105
Anexos – Índice do Conteúdo do CD-ROM	107

Índice de Figuras

<i>Figura 1. EBI/PE da Lombada, São Martinho.</i>	47
<i>Figura 2. Planta da Sala Laranja.</i>	51
<i>Figura 3. Fotografias da plantação dos feijoeiros.</i>	63
<i>Figura 4. Fotografias da construção da Roda dos Alimentos.</i>	65
<i>Figura 5. Roda dos Alimentos afixada na Sala.</i>	65
<i>Figura 6. Fotografias da confecção do batido de frutas.</i>	66
<i>Figura 7. Dramatização, com sombras chinesas, da lenda de S. Martinho.</i>	67
<i>Figura 8. Fotografias do manuseio das sombras chinesas.</i>	68
<i>Figura 9. Fotografias da partilha das castanhas.</i>	69
<i>Figura 10. Dramatização da lenda de S. Martinho.</i>	70
<i>Figura 11. Fotografias do recorte e carimbagem de “A Nossa Mesa de Natal”.</i>	73
<i>Figura 12. “A Nossa Mesa de Natal” afixada na sala.</i>	73
<i>Figura 13. Fotografias da confecção das broas de mel.</i>	76
<i>Figura 14. Fotografias da ação de sensibilização “Saber Comer é Saber Viver”.</i>	85

Índice de Gráficos

<i>Gráfico 1. Constituição do grupo de crianças consoante o género.</i>	56
<i>Gráfico 3. Avaliação diagnóstica do nível de implicação.</i>	80
<i>Gráfico 2. Avaliação diagnóstica do nível de bem-estar emocional.</i>	80
<i>Gráfico 4. Avaliação final do nível de bem-estar emocional.</i>	81
<i>Gráfico 5. Avaliação final do nível de implicação</i>	81

Índice de Quadros

<i>Quadro 1. Sítios que constituem a freguesia de S. Martinho.</i>	45
<i>Quadro 2. Áreas que compõem o espaço da Sala Laranja.</i>	53
<i>Quadro 3. Caraterização geral do grupo segundo as áreas de conteúdo das OCEPE.</i>	58

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1. Recursos físicos e materiais da EBI/PE da Lombada, S. Martinho.</i>	47
<i>Tabela 2. Recursos humanos da EBI/PE da Lombada, S. Martinho.</i>	48
<i>Tabela 3. Atividades de Enriquecimento Curricular da Sala Laranja.</i>	54
<i>Tabela 4. Rotina diária do grupo.</i>	54

Lista de Siglas

Sigla – Significado

APA – American Psychological Association

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar

DL – Decreto – Lei

ME – Ministério da Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

EPE – Educação Pré – Escolar

EI – Educador de Infância

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

MEM – Movimento da Escola Moderna

EB1/PE – Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

MA – Metas de Aprendizagem

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

Introdução

Através da realização deste relatório de estágio, pretende-se progredir no processo de formação académica e assim concluir este ciclo de estudos, obtendo o grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A ele está associado o estágio final realizado na vertente de Educação Pré-Escolar (EPE), dado que, devido à mudança do plano de estudos do Mestrado, foi-nos dada a possibilidade de escolher em qual das duas valências se queria realizar este estágio. A minha escolha recaiu sobre a EPE, pela sua essência e pela, desde sempre, preferência por esta valência.

Neste sentido, o presente relatório pretende apresentar e dar a conhecer o culminar de um processo de trabalho e aprendizagem ativa, tanto a nível teórico, como a nível prático, resultante da articulação entre estas duas componentes.

A prática pedagógica que aqui se aborda realizou-se na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar (EB1/PE) da Lombada, situada na freguesia de São Martinho, município do Funchal. A sala onde foi desenvolvida esta prática ao longo de oito semanas de estágio durante três dias por semana foi a Sala Laranja, com crianças de idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, sendo a maioria com cinco anos. A educadora cooperante que me acompanhou e orientou ao longo de todo o percurso foi uma das educadoras titulares da sala, Ana Luísa Silva. Esta prática teve como propósito tornar os futuros docentes dotados de uma maior aprendizagem e experiência, com capacidade de agir em contexto real e lidar com as diversas situações emergentes da prática profissional de um Educador de Infância (EI).

É de salientar que este trabalho não segue nenhuma norma específica de formatação, mas segue as normas da *American Psychological Association* (APA) no que diz respeito às citações e referências bibliográficas. Ressalva-se também que os registos fotográficos presentes no relatório dispõem da devida autorização para o efeito (ver apêndice A).

Procurou-se estruturar e organizar todo o trabalho de forma lógica, sequenciada e contextualizada, para permitir ao leitor um melhor acesso e uma melhor assimilação de toda a informação. Para tal, o relatório encontra-se devidamente dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo destina-se a um enquadramento teórico que aborda questões referentes à importância das dimensões pessoal e profissional na construção da identidade docente à qual está subjacente o perfil do EI, o educador como agente reflexivo e investigador e a formação inicial e contínua. Posteriormente é feita uma abordagem ao Currículo na EPE e para finalizar é reservado um tópico, algo aprofundado, destinado à psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, não podendo esquecer que o cerne da prática

pedagógica foi uma intervenção de qualidade com as crianças.

O segundo capítulo foca-se no enquadramento metodológico e dá a conhecer a metodologia adotada para a constatação de possíveis problemáticas no grupo aquando da prática pedagógica e para a procura de soluções, com o intuito de levar a cabo uma ação modificadora do contexto real, através de estratégias para obter resultados na resolução dessas problemáticas, promovendo um processo de ensino-aprendizagem significativo e de qualidade. Aborda assim, a questão da investigação – ação, refere as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados e por fim elucida os limites da investigação realizada.

Já o terceiro capítulo faz referência aos pressupostos e fundamentos que sustentaram a prática pedagógica, atendendo ao facto de que o desenvolvimento dessa prática consiste na aplicação e experimentação da teoria em contexto real, ou seja, na prática, sendo que a articulação entre estas duas vertentes assumem uma relação de simbiose, dado que uma não se valida sem a outra.

Por fim, o quarto e último capítulo é direcionado mais especificamente para a componente prática. Pretende abordar e dar a conhecer o contexto inerente a toda a prática pedagógica, bem como o desenvolvimento da mesma, permitindo transmitir a perceção de como a teoria se aplicou na prática e de como toda a ação se desenrolou ao longo dos dois meses de estágio neste contexto de EPE. Finalizando, o presente capítulo desfecha-se com uma reflexão crítica abrangente a toda a prática pedagógica, onde constam diversos elementos considerados merecedores de reflexão.

Por forma a encerrar o trabalho são tecidas as considerações finais, onde constam o resultado desta experiência, bem como o seu contributo para a construção de uma identidade profissional coerente e adequada ao contexto de ação característico da mesma.

Concluindo, este é um trabalho rigoroso e exigente, através do qual é possível obter uma visão mais alargada acerca da complexidade de ser EI e conhecer algumas das suas intencionalidades e processos de trabalho.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Toda a prática profissional tece de bases teóricas e para que a nossa intervenção pedagógica fosse adequada, contextualizada, de qualidade e coerente, foi necessário conhecer e termos em conta na nossa linha de ação os pressupostos teóricos que sustentam a prática educativa de um EI, cruzando-os com a nossa prática em contexto de estágio. Este primeiro capítulo aborda questões referentes à importância das dimensões pessoal e profissional na construção da identidade docente à qual está subjacente o perfil do EI, o educador como agente reflexivo e investigador e a formação inicial e contínua. Posteriormente é feita uma abordagem ao Currículo na EPE e para finalizar é reservado um tópico, algo aprofundado, destinado à psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, constituindo-se assim o enquadramento teórico deste relatório.

1.1. Dimensão pessoal e profissional na Construção da Identidade Docente

1.1.1. Perfil específico do Educador de Infância

Para se ser formalmente um EI, é necessário uma componente formativa específica que nos qualifica profissionalmente para a docência, mas além disso e a meu ver também devemos ou deveríamos ter um requisito, que não é valorizado, para a admissão ao curso, por ser difícil de perceber, mas que é muito importante e determina com certeza o sucesso da prática profissional, que é a vocação e que nem toda a gente a possui.

No entanto, após se chegar ao patamar de EI e até antes disso, ao longo da nossa formação, quer tenhamos vocação ou não, devemos traçar um perfil que define e caracteriza a nossa ação e atitudes aquando do exercício das nossas funções, sendo que para tal, dispomos de um quadro de orientação, aprovado em diploma próprio que se constitui no perfil geral do EI (Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto) e no perfil específico do mesmo (Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto).

O perfil geral do EI organiza-se em vários pontos que fazem referência ao perfil geral de desempenho; à dimensão profissional, social e ética; à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Já o perfil específico é mais minucioso e concreto relativamente à ação do EI, abordando aspetos referentes à conceção e desenvolvimento do currículo (organização do ambiente educativo;

da observação, planificação e avaliação; relação e ação educativa) e à integração do currículo (mobilização de conhecimentos e competências; expressão e comunicação e do conhecimento do mundo).

Os perfis anteriormente referidos abrangem todos os profissionais habilitados para a docência. No entanto, mesmo que todos se orientem pelas referências dos respetivos perfis, cada qual será diferente e único no seu desempenho profissional, pois para além da dimensão profissional, social e ética já aqui mencionada, existe uma outra que é a que vinca o nosso perfil, que é a dimensão pessoal. Esta, conjuntamente com a profissional, define a nossa identidade docente, pois “a construção de identidades passam sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (Diamond, 1991, citado por Nóvoa, 2000, p. 16).

Quer isto dizer que cada pessoa tem características, formas de ser, pensar e agir próprias que leva a uma forma particular de conduzir a sua carreira profissional, o que marca a qualidade do seu desempenho, fazendo com que, de acordo com Nóvoa (2000), a ação de cada docente esteja relacionada com a sua forma de ser e com a sua forma de promover as aprendizagens, revelando na sua forma de agir, a sua forma de ser.

São conhecidas as divergências particulares existentes entre a EPE e a educação escolar. Apesar das diferenças entre os perfis dos EI, marcados pela articulação entre a dimensão pessoal e profissional, existe um aspeto em comum, que não poderia deixar de citar, no âmbito da terminologia, que é muito próprio do nosso contexto e que marca o perfil específico de qualquer EI, sendo o seguinte:

 Não se usa, normalmente, o termo ensino mas sim educação pré – escolar, (...) não há professores mas educadores, que não dão aulas mas organizam actividades, que não têm classe ou turma mas um grupo, grupo que não é constituído por alunos mas sim por crianças, e que não funciona numa aula ou sala de aula, mas simplesmente numa sala ou sala de actividades (Silva, 1990, p. 50).

Para finalizar, o perfil do EI tem sido alvo de estudo, evolução e várias alterações ao longo dos tempos, ficando a certeza de que atualmente a sua visão pela sociedade em geral é a de ser “um agente de desenvolvimento humano, num tipo de relacionamento partilhado que transforma as pessoas, eleva-as, enriquece-as, desenvolvendo as suas potencialidades” (Sardinha, 1998, p. 14).

1.1.2. O Educador como agente reflexivo e investigador

Ser docente é algo muito complexo e que exige de nós um grande compromisso e responsabilidade para com a qualidade e aperfeiçoamento constante da nossa prática, através do desenvolvimento de diversas competências pessoais e profissionais. Vários elementos há que ter em conta para ir ao encontro do profissionalismo que se requer no trabalho com e para crianças, sendo alguns deles, a reflexão e a investigação, não sendo por acaso que “a valorização da reflexão como exercício potenciador das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional tem merecido a atenção e aprofundamento teórico de muitos pesquisadores ao longo das últimas décadas” (Moreira & Macedo, 2002, p. 130).

Um EI que se comprometa a desempenhar as suas funções integralmente deve ter presente nas suas práticas, o hábito de refletir, dado que esta é a forma de pensar, analisar e avaliar pormenorizadamente e criticamente a sua ação, as suas práticas, as suas opções, mas também as das crianças. Isto permite-lhe fazer uma retrospectiva daquilo que correu bem, do que correu menos bem, do porquê, o que deve melhorar, o que deve mudar e que estratégias deve adotar para que a sua prática pedagógica seja potencializadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo em conta as suas especificidades e necessidades.

Para reforçar a ideia de que a reflexão é uma aliada do crescimento do indivíduo como pessoa e como profissional, Roldão (1998), afirma que o profissional deve:

Reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (p. 83).

Ser um agente reflexivo é, para além de tudo o que referi anteriormente e concordando com Alarcão (2010) ter a consciência de que a capacidade de pensar e refletir caracteriza o ser humano como criativo ao invés de um simples reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Aliada à reflexão, o EI deve também pôr em prática outra componente que é a investigação.

Através da reflexão o educador investiga e vice-versa, no sentido de se manter atualizado quanto à evolução e reformas das práticas educativas e também para procurar soluções e estratégias que o auxiliem para uma melhor qualidade do processo educativo com o intuito de obter resposta a situações específicas que ele verifique na sua prática *in loco* e que necessitem de intervenção mais cuidada para obter resultados e consequentemente

mudança. Ser um agente investigador requer empenho e dedicação, devendo este “ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p. 27). O educador que adota esta postura de investigador tem a vantagem de, segundo Máximo – Esteves (2008), conhecer e compreender a ação e o pensamento da criança, assim como tudo o que se associe com a vida da mesma.

Concluindo, um EI sendo agente reflexivo e investigador, reflete a sua distinção como profissional de educação, obtendo uma qualidade que não seria possível sem a prática destes dois elementos na sua ação, agindo assim de acordo com o predisposto no Decreto-Lei (DL) n.º240/2001, de 30 de agosto referente ao perfil geral do educador, onde diz que este “reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional” (artigo 4º, Anexo V).

1.1.3. Formação Inicial e Contínua de Educadores: uma aprendizagem constante num processo de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos e práticas

Apesar de me encontrar numa fase de formação inicial, considere relevante abordar aqui a formação contínua, por considerar que qualquer EI nos dias que correm não se pode limitar à sua formação académica inicial para desenvolver a sua prática ao longo de todos os anos de profissão que terá. Para ser um bom profissional de educação deverá atualizar-se constantemente acerca das várias mudanças que ocorrem a vários níveis, deverá investigar, aprender e conhecer, frequentando formações, congressos, encontros, entre outros, de modo a adaptar ou readaptar a sua prática ao contexto social e profissional do momento.

Como já foi referido num dos tópicos anteriores, para ser EI é necessária uma componente formativa complexa e estruturada em consonância com a teoria interligada à prática, que nos qualifique para exercer o nosso cargo. Essa formação é conhecida como sendo a formação inicial, que nos dá as bases científicas, teóricas e práticas acerca dos pressupostos da nossa ação, para podermos iniciar o nosso percurso profissional. No entanto, a sociedade muda, a ciência e a tecnologia evoluem, bem como as conceções sobre a educação e o processo educativo são questionadas, modificadas, reconstruídas, verificando-se ao longo dos tempos diversas reformas neste contexto.

Um verdadeiro profissional de educação é, segundo Sardinha (1998), aquele que

“estabelece a correspondência, no plano complexo da realidade, entre «o saber» (ter conhecimentos científicos) e o «saber fazer» (ter gosto em comunicar os conhecimentos, utilizando-os no quotidiano), entre a «formação cultural» e a «formação profissional»” (p. 14).

Ora, como é que é possível o EI corresponder ao que o autor supracitado defende, se a sua formação for apenas a inicial? É nesta linha de pensamento que surge a outra vertente da formação, que é a formação contínua e que é tão importante qualquer profissional de educação possuir, dado que o seu processo de formação não pode estagnar aquando da formação inicial. Se assim acontecer este não poderá ser um verdadeiro profissional dado que não acompanhará as mudanças que ocorrerão na sua área, não se mantendo assim atualizado relativamente aos conhecimentos e competências profissionais, nem preparado para corresponder às expetativas exigidas pelos novos panoramas existentes nos contextos da sua prática.

A prática de uma formação contínua é vista como um dever de todos os docentes, sendo contemplada legalmente no DL n.º249/92, de 9 de novembro, onde estão explícitos os objetivos da mesma, que constam no seguinte: melhoria da qualidade do ensino, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua atividade e incentivar à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional (artigo 3º). Assim sendo e de acordo com os termos da lei, a formação contínua deverá “ser considerada como um dos elos da educação permanente e sempre voltada para o futuro” (Mialaret, 1981, p. 12).

A aprendizagem constante decorrente da formação contínua é um pilar para o EI poder se tornar num bom profissional, mas no entanto, concordando com Roldão (1999), esta deve ser gerida pelo próprio, devendo também ser significativa, contextualizada e flexível e não uma coisa sem sentido, distanciada dos objetivos do educador.

Para finalizar, esta componente da formação inicial e contínua do EI é transversal à questão do perfil e identidade profissional, pois a constante construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos e práticas, consequentes da formação contínua, exigem igualmente uma constante remodelação dessa mesma identidade, considerando que esta “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1995, p. 16).

1.2. O Currículo na Educação Pré-Escolar

Este ponto do relatório destina-se a abordar a temática do currículo na EPE, assunto que foi em tempos passados alvo de desvalorização e que só a partir de 1986 até à atualidade se tem vindo a estudar e a atribuir uma crescente importância por parte dos diversos governos relativamente aos aspetos curriculares na EPE.

Antes de avançar e desenvolver este assunto do currículo, mais especificamente no que diz respeito à EPE, considero importante esclarecer a definição deste termo. São várias as definições e conceções atribuídas ao termo “Currículo” e são várias as teorias estudadas e discutidas em torno do mesmo. Etimologicamente, é uma palavra que deriva do latim “*curriculum*” e que significa “pista de corrida”. Relativamente à definição técnica, existem várias de diversos autores, sendo uma delas a de que o currículo é a “especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados” (Bobbit, 1918 citado por Silva, 1999, p. 11), tornando-se assim no resultado de uma seleção, dado que “de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 1999, p. 13).

Atualmente, conseqüente de uma evolução nos paradigmas educacionais ao longo dos anos, a visão e conceção de currículo é outra. O currículo agora:

Prevê novos papéis para a escola e professores que não se situam unicamente no domínio da execução, mas também nos da decisão e da organização. A escola e os professores têm agora um papel central na conceção e gestão do currículo, através do PCE enquanto padrão de referência às várias dimensões da ação educativa integrado num eixo comum que é o currículo nacional (Pereira & Brazão, 2013, p. 164).

Perante esta definição de currículo, as escolas dispõem de maior autonomia e responsabilidade no que diz respeito à decisão e gestão curricular que decorrem da conceptualização de currículo adotada, da organização curricular e dos instrumentos da gestão curricular concebidos, aprovados e avaliados pela escola (Pereira & Brazão, 2013).

Quando nos referimos ao currículo num sentido mais lato, persiste uma tendência em associar a sua definição a conhecimento, objetivos, métodos e percursos para obter certos resultados, ou seja, leva-nos a uma interpretação do ponto de vista mais científico, descurando ou desconhecendo que o currículo para além de tudo o que foi referido anteriormente, é também uma questão de identidade, pois “o conhecimento, que constitui o currículo, está inextricável, central e vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos” (Silva, 1999, p. 14).

Definido o currículo de forma muito geral, centremo-nos agora na especificidade do assunto a ser abordado, que é o currículo na EPE. Até ao ano de 1997, são poucas ou quase nenhuma as referências concretas ao currículo na EPE, nomeadamente no que concerne à legislação portuguesa, sendo que, a maioria dela referencia apenas o período da escolaridade obrigatória, tendo sido descurada a EPE, provavelmente pelo seu carácter complementar e de frequência facultativa.

Em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que se constitui na Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, tendo sido alvo de diversas alterações, embora só na Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto se possa encontrar referências à EPE no artigo 4º como sendo parte integrante do sistema educativo e no artigo 5º, enunciando os seus objetivos, correspondentes ao capítulo II.

Segundo a Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto que consubstancia a 2ª alteração à LBSE, são objetivos da EPE:

Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; contribuir para a estabilidade e a segurança afectivas da criança; favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor a integração e participação da criança; desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade; fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade; desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica; inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva; proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança (artigo 5º).

Apesar de delinear uma série de objetivos a serem trabalhados na EPE, a LBSE não aborda muito mais, não havendo quaisquer referências relativamente ao desenvolvimento curricular e aspetos curriculares mais específicos. Durante alguns anos a LBSE foi o diploma onde a EPE foi abrangida, sendo que, esta só teve destaque a partir de 1997, dispondo de um quadro legislativo próprio, através da publicação da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei – Quadro da Educação Pré – Escolar), onde podemos ler explicitamente no artigo 2º que:

A educação pré – escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Consequentemente à publicação desta lei, fica bem patente que a EPE a partir de então passou a ter outra relevância e importância no mundo da educação portuguesa, notando-se que a referida lei foi resultado da necessidade de promover o desenvolvimento e implementação de uma política de EPE com o intuito de fundamentar os seus pressupostos em aspetos curriculares específicos e assim contribuir para uma melhor qualidade dos serviços prestados neste contexto da educação, mudando a visão e a conceção que predominava sobre esta matéria, verificando-se uma expansão da mesma.

Partindo da publicação da Lei-Quadro da EPE, onde já são referenciados aspetos curriculares (definição de objetivos e linhas de orientação curricular) foi necessário criar instrumentos onde constassem, de forma mais precisa, esses objetivos e linhas de orientação curricular para os EI poderem proceder e desenvolver a sua prática pedagógica de forma adequada e de acordo com a lei, promovendo melhores condições para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, traduzindo-se numa maior qualidade do processo educativo.

Para que realmente se verificasse evolução na qualidade da EPE, foi aprovado em 1997 pelo Despacho n.º5220/97, de 10 de julho um documento, intitulado “Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar” (OCEPE), destinado a auxiliar os educadores na tomada de decisões sobre a sua prática e na forma como conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. É a partir da introdução deste documento nas práticas em EPE que se verifica então a existência legal e importante de uma base teórica (a ser aplicada na prática) onde constam princípios e linhas curriculares orientadoras para melhor dar resposta aos objetivos já enunciados na Lei – Quadro da EPE.

A questão do currículo na EPE começa então a ficar mais clara, sendo este documento, tal como o nome indica, orientações e não um currículo implícito, preciso e rígido, com exigência de ser obrigatoriamente seguido e cumprido, pois tal como refere as OCEPE (1997) estas “não são um programa, pois adoptam uma perspetiva mais centrada em orientações para o educador do que na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças” (p. 13).

As OCEPE constituem-se num quadro de referência, permitindo aos educadores o desenvolvimento de diferentes currículos e opções, dado que a EPE detém características que a distinguem dos outros níveis de ensino, sendo uma vertente da educação que não possui conteúdos programáticos a lecionar nem um currículo, mas sim a possibilidade de cada educador construir o seu próprio, tendo por base as linhas orientadoras dos documentos oficiais. Os fundamentos deste documento são, de acordo com o ME (1997) o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança

como sujeito do processo educativo; a construção articulada do saber e a exigência de resposta a todas as crianças.

Para além das OCEPE terem sido um passo decisivo na história e evolução da EPE, outra documentação foi concebida desde então referente ao desenvolvimento curricular. A Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 “Gestão do Currículo na Educação Pré – Escolar – Contributos para a sua Operacionalização”, é um documento onde se pode encontrar princípios sobre a organização curricular e onde consta que “o desenvolvimento curricular na Educação Pré – Escolar é da responsabilidade do educador (...) devendo a sua acção orientar-se pelo disposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar” (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007).

Como se pode verificar, mais uma vez as OCEPE surgem como o alicerce de toda a acção do educador, nomeadamente da construção e desenvolvimento curricular, que se traduz numa tarefa detentora de alguma complexidade, em que o ME (1997) através das mesmas apela para a importância dos educadores desenvolverem uma pedagogia estruturada, implicando uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico. Tal exige que o educador recorra à planificação do seu trabalho e à avaliação do processo e dos respetivos efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 refere ainda que as OCEPE vinculam a intencionalidade do processo educativo e que o educador deve ter em conta os objetivos gerais da Lei – Quadro da EPE; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE e a continuidade e intencionalidade educativas.

Para finalizar, o educador, baseando-se em toda a documentação oficial até aqui referida, necessita de ferramentas mais específicas e próprias do contexto em que age, sendo este quem “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto). A planificação tem particular importância nesta questão, pois através da mesma o EI torna-se num autor formal do currículo, operacionalizando-o através de objetivos, competências, conteúdos, actividades e avaliação (Veiga-Neto, 2008).

Posto isto e para além da importância de tudo o que foi abordado neste tópico para uma boa prática em EPE, finalizo concordando com Serra (2004) quando afirma que “pensar em currículo na educação pré – escolar é nele incluir todas as actividades (planeadas ou não), privilegiando-se o currículo oculto e dando importância às relações sociais que as crianças estabelecem no contexto educativo” (p. 34). O currículo oculto é aquele que não está

previamente e formalmente delineado nas matrizes oficiais e é constituído pelos aspetos do ambiente educativo, nomeadamente as interações entre os sujeitos, que contribuem para as aprendizagens sociais, desde atitudes, comportamentos, valores, entre outros.

1.3. Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Para trabalhar no ramo da educação, mais precisamente em EPE, que é a vertente em que este relatório incide, é necessário compreender ou pelo menos conhecer quais os principais pressupostos da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, sendo esse um dos objetivos centrais da nossa prática em contexto com e para crianças, daí abordar apenas a fase da infância, mais precisamente o período pré-escolar que é a que subjaz à finalidade deste trabalho.

1.3.1. Desenvolvimento humano

De acordo com Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007) “como desenvolvimento entendem-se as mudanças que vão ocorrendo ao longo da vida do indivíduo na sua estrutura, no seu pensamento ou no seu comportamento” sendo as mesmas “progressivas, contínuas, cumulativas e resultam de uma crescente reorganização interna” (p. 34).

O desenvolvimento humano é um assunto que tem vindo a ser estudado em diversas áreas da psicologia. Este é um processo que se reveste de complexidade, sendo um desafio em constante evolução e o resultado de diversos fatores de foro psicológico, biológico, social e cultural, iniciando-se no momento da conceção e evoluindo ao longo de todo o ciclo vitalício.

Segundo Tavares e Alarcão (2002), o desenvolvimento humano subentende uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo de forma progressiva, diferencial e global através de diferentes estádios de diferenciação. Importa aqui compreender a noção de estádio na psicologia, pois é através de estádios de desenvolvimento que se baseia a conceção da evolução humana, sendo uma estrutura interna com características próprias, ao que vários autores recorrem a este conceito nas suas teorias, embora com uma nomenclatura diferente.

1.3.2. Teorias explicativas do desenvolvimento humano

São várias as teorias existentes em torno desta área, que se constituem num conjunto de princípios e generalizações em busca de explicação para este assunto. O estudo do desenvolvimento humano é um processo inacabado, pois nele estão implicados múltiplos conceitos, situações e metodologias em frequente atualização. Abaixo serão apresentadas as principais características das teorias mais relevantes do desenvolvimento humano, sendo elas: psicanalítica, behaviorista, cognitivista e humanista.

Psicanalítica

Estas teorias interpretam o desenvolvimento humano, partindo de impulsos e motivações internas e segundo estádios. O mentor da origem e desenvolvimento desta teoria foi o conceituado Sigmund Freud através do trabalho clínico com doentes mentais.

A teoria que este apresenta, tem como foco conflitos mentais inconscientes desencadeados na infância e de acordo com a mesma, o desenvolvimento humano explica-se através da evolução psicosexual do sujeito. Ao encarar a criança como pai do Homem, Freud concede à infância um papel central na estruturação da personalidade do sujeito.

Freud teve vários seguidores que se basearam nos seus estudos e nas suas teorias para formularem as suas próprias versões, como foi o caso de Erickson que desenvolveu a sua teoria, também psicanalítica. Este reconhece a importância das forças inconscientes, mas ao invés de Freud, considera que o desenvolvimento humano tem origem psicossocial, perspetivando-o desde o nascimento até à morte através de oito estádios sequencialmente organizados e influenciados por fatores biológicos, individuais e sociais.

Behaviorista

A área científica do estudo do comportamento humano surge no século XX, denominada por *behaviorismo*. De acordo com esta abordagem “o objeto de estudo da psicologia é o comportamento observável, não considerando os pensamentos, sonhos ou sentimentos inerentes ao comportamento” (Tavares et al., 2007, p. 37).

O *behaviorismo* defende que a aprendizagem e o desenvolvimento humano provêm dos pressupostos inerentes ao condicionalismo clássico, de Pavlov e Watson e ao condicionalismo operante de Skinner. As teorias behavioristas assentam no conceito de “tábua rasa” de John Locke, que defende que o ser humano nasce sem ideias e concepções

inatas, sendo o ambiente a natureza dos “registos” dos comportamentos, pensamentos e sentimentos.

Cognitivista

O pai desta teoria foi Jean Piaget, que através da observação e diálogos com crianças, revolucionou o significado de inteligência e desenvolvimento cognitivo. O principal objetivo no início dos seus estudos é compreender a origem e evolução do conhecimento, ou seja, a sua estrutura. Segundo esta teoria:

O indivíduo, aquando do seu nascimento, possui um património genético que possibilita a interação com as situações quotidianas que vai experienciando. Assim, esta é uma teoria psicobiológica interacionista, na medida em que reflete um processo dinâmico entre o organismo e o meio – adaptação –, considerando o indivíduo um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento e realidade – construtivismo” (Tavares et al., 2007, p. 37).

Piaget concebe o desenvolvimento cognitivo até à adolescência, considerando que as grandes aquisições mentais acontecem nesta fase e na infância. Outro autor que desenvolveu uma teoria cognitivista foi Lev Vygotsky, que ao contrário de Piaget não propõe uma teoria de estádios, mas projeta o desenvolvimento psicológico como um processo dinâmico.

Vygotsky exalta o papel da sociedade na construção das funções intelectuais superiores, considerando-a crucial para que o funcionamento cognitivo surja de formas culturalmente organizadas e das interações sociais. Deste modo, é formulada a *Lei Geral do Desenvolvimento Cultural*, que diz que qualquer função no desenvolvimento cultural do sujeito surge duas vezes, ou seja, primeiro no plano social e depois no plano psicológico; primeiro entre sujeitos e depois inerente ao próprio sujeito.

Outro conceito está inerente à teoria de Vygotsky e denomina-se por *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Como foi referido anteriormente, os processos psicológicos assentam em processos sociais, partilhados primeiro, entre as pessoas, principalmente entre crianças e adultos. A criança resolve os problemas, primeiro na presença de um adulto e depois consegue fazê-lo autonomamente, sendo a distância entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo a que chamamos de *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

Humanista

Foi no século XX, com o objetivo de reforçar o estudo da personalidade que surgiram as teorias humanistas. Estas promovem uma visão holística da personalidade rejeitando a determinação de impulsos, instintos ou características ambientais. “Os humanistas defendem que as pessoas são espontâneas, autodeterminadas, criativas e tomam decisões autônomas ao longo da sua vida” (Tavares et al., 2007, p. 39), considerando a consciência como um processo básico para o desenvolvimento, aumentando o potencial do ser humano.

Um defensor relevante desta teoria é Abraham Maslow. De acordo com a sua perspectiva, cada pessoa tem uma necessidade inata de desenvolver de forma total as suas potencialidades, o que ele denomina por auto atualização, considerando que essas necessidades de auto atualização organizam-se hierarquicamente através de uma pirâmide onde constam as necessidades humanas. Na base da pirâmide encontram-se as necessidades fundamentais (fisiológicas e de segurança) e no cume as necessidades mais elevadas (autorrealização), sendo que, segundo esta teoria só é possível ascender na hierarquia e satisfazer necessidades mais elevadas, se as necessidades básicas estiverem satisfeitas. Assim, o ser humano desenvolve-se, progredindo na hierarquia até ao topo.

Por considerar que todas as pessoas hierarquizam as suas necessidades do mesmo modo, Maslow foi alvo de críticas relativamente à generalidade da pirâmide. No entanto, a sua teoria é importante para a compreensão da motivação e tem sido relevante na aplicação ao nível da organização do trabalho.

1.3.3. Fases do desenvolvimento: Infância

Aproximadamente até ao séc. XVIII a infância não é vista como uma fase com características próprias, sendo as crianças vistas como adultos em miniatura. Posteriormente, no séc. XIX, Charles Darwin, segundo a sua perspectiva evolucionista, alerta para a pertinência dos estudos sobre a infância, sendo esta etapa, a partir de então, vista de outra forma, ganhando um significado cada vez mais importante no ciclo de vida humano.

Devido à sua ambiguidade social, a definição do conceito de infância não é inteiramente clara e objetiva, mas de acordo com Tavares et al. (2007) sabe-se que o contributo da mesma no ciclo do desenvolvimento é essencial pelas relevantes aquisições nesta etapa a nível físico, cognitivo e social.

Seguidamente será feita uma abordagem a características físicas, psicológicas e sociais específicas, relativamente à fase da infância que diz respeito ao período pré – escolar.

O período pré – escolar: dos 2 aos 6 anos de idade

Ao longo deste período o desenvolvimento dá-se a um ritmo consideravelmente acelerado. A criança, nesta fase adquire mais capacidades e informação, passando por mudanças significativas na forma como pensa e age. Exemplo disso são as diferenças entre uma criança com cinco anos e uma com dois. A primeira possui uma linguagem mais fluente que a segunda, um pensamento com características distintas e uma autonomia já afirmada, ao contrário da segunda que está no início da afirmação da sua autonomia.

Este é um período em que a maioria das crianças passa grande parte do tempo a brincar, adquirindo novas capacidades, ideias e valores indispensáveis para o seu desenvolvimento, sendo difícil imaginar uma criança nesta fase sossegada, com um pensamento lógico e completamente coerente ou a agir realisticamente.

O desenvolvimento físico

Ao longo deste período verificam-se mudanças no tamanho, proporção e forma corporais. Dá-se uma evolução significativa e gradual na motricidade fina e grossa, permitindo à criança com cinco anos realizar atividades com mais flexibilidade e rigor, sendo importante esta dispor de uma orientação frequente. Também se verifica um rápido desenvolvimento cerebral que possibilita a capacidade de uma aprendizagem mais complexa e do aperfeiçoamento da motricidade fina e grossa, sendo assim que a criança, conforme cresce responde rapidamente a vários estímulos, tendo a capacidade de controlar o impacto dessas respostas.

O desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento cognitivo tem início antes do nascimento e evolui ao longo do período pré – escolar, sendo que:

Nesta fase, a criança é dotada de um pensamento mágico, imaginativo e metafórico, e este expressa-se através das contínuas brincadeiras de faz de conta, do amigo invisível, da crença irrefutável no Pai Natal, nos príncipes, princesas, fadas e gnomos e noutro sem número de personagens e fantasias (Tavares et al., 2007, p. 52).

A natureza do pensamento mágico e egocêntrico da criança nesta fase foi durante muito tempo compreendida à luz das concepções cognitivistas defendidas por Piaget que denominou este período por estágio pré – operatório, em que as crianças ainda não desenvolveram o uso de princípios lógicos do pensamento.

A teoria de Vygotsky também aborda o desenvolvimento cognitivo nesta faixa etária. Defende-se que as crianças, desde cedo, são ativos aprendizes dotados de uma curiosidade fascinante, num mundo de desafios e fantasia, mas Vygotsky vai mais além e defende que as crianças são sujeitos ativos nas suas aprendizagens, mas que não o fazem sozinhas, sendo fundamental a presença dos adultos para o seu processo de aprendizagem, pois a criança desenvolve o pensamento sob uma orientação e motivação externa integrada num contexto social carregado de experiências a serem realizadas.

A par com a evolução do desenvolvimento cognitivo da criança, dá-se também uma grande evolução do desenvolvimento da linguagem. Facilmente a criança atribui um significado para cada palavra aprendida e apresenta uma relevante evolução na compreensão das formas gramaticais mais básicas, embora as aplique muitas vezes desadequadamente.

O desenvolvimento psicossocial

Ao longo do período pré – escolar, a criança adquire uma consciência e compreensão cada vez maior de si própria, bem como do seu lugar e função no contexto social em que se insere, aprendendo regras e normas sociais e também significados culturais desse mesmo contexto.

É entre os dois e os seis anos que se dá o maior desenvolvimento no que respeita à socialização da criança, sendo este um processo complexo com altos e baixos nas relações interpessoais estabelecidas e nos efeitos associados às situações vivenciadas.

Várias teorias têm vindo a estudar o desenvolvimento psicossocial da criança, em particular. Erickson foi um dos autores que o fez, considerando que esse desenvolvimento dá-se através de estádios que ele designou por “crise”. A crise psicossocial entre os três e os seis anos é a de *iniciativa vs culpa*, em que se constrói a identidade pessoal e cultural que é alvo de intensas emoções que as crianças devem aprender a integrar na estrutura da própria personalidade.

Já Freud considera que as crianças neste período se encontram no *estádio fálico*, que é a fase em que estas demonstram interesse nas diferenças entre os sexos e em que surge uma atração dos meninos pela mãe e das meninas pelo pai, sendo que a forma como esta situação é resolvida influencia a vida afetiva futura. Por volta dos cinco anos a criança já possui a sua

identidade de gênero, sabendo que é rapaz ou rapariga e identificando essa característica nos outros, sendo a biologia e a sociedade fatores que influenciam o desenvolvimento e a construção desta identidade.

Tal como refere Tavares et al. (2007) “as crianças crescem e desenvolvem-se num contexto familiar e social específico. O controlo exercido pelos pais e restantes agentes educativos, bem como as técnicas básicas da disciplina, afetam o desenvolvimento psicossocial das crianças” (p. 57).

Na sociedade atual existe um fator importante inerente à influência do desenvolvimento social em crianças no período pré – escolar, que é a televisão, visto que estas assistem diariamente a aproximadamente 2h a 3h. Todos sabemos que este instrumento pode ser desvantajoso pelo conteúdo transmitido não aconselhável para crianças nesta idade, mas também pode ser benéfico, já que, segundo algumas investigações determinados conteúdos promovem comportamentos pró – sociais e o desenvolvimento de tarefas e competências escolares. Assim, é importante a presença e atenção dos adultos que acompanham a criança, numa atitude de supervisão dos programas a que a criança assiste.

1.3.4. A aprendizagem

“A aprendizagem é geralmente definida como uma mudança num indivíduo causada pela experiência” (Mazur, 1990, citado por Tavares et al., 2007, p. 108). É um processo que tem início desde o nascimento do ser humano, estando esta sempre ligada ao desenvolvimento. Durante muitos anos e ainda atualmente a questão da aprendizagem, nomeadamente “como aprendemos?” tem vindo a ser objeto de estudo e de interrogação nos paradigmas da educação tradicional e conseqüentemente tem sido alvo de mudanças nos enfoques, processos e práticas educativas.

De acordo com Tavares e Alarcão (2002) a aprendizagem define-se como uma construção pessoal que resulta de um processo experimental, interior à pessoa, traduzindo-se numa mudança de comportamento relativamente estável. Quer isto dizer que a aprendizagem é um fenómeno que ocorre ao longo de um tempo e que só pode ser avaliado pelos seus efeitos, ou seja, pelas mudanças provocadas no comportamento, observável, do sujeito, sendo desta forma que se verifica se a aprendizagem realmente ocorreu, pelo que é necessário que haja transformação e mudança no interior do sujeito para se poderem observar manifestações exteriores.

1.3.5. Teorias da aprendizagem

São várias as teorias existentes em torno da aprendizagem, que se constituem num conjunto de princípios e generalizações em busca de explicação para esta abordagem. O estudo da aprendizagem é um processo inacabado, pois nele estão implicados múltiplos conceitos, situações e metodologias em frequente atualização. Abaixo serão apresentadas as principais características das teorias mais relevantes da aprendizagem, sendo elas: behavioristas, cognitivistas e humanistas.

Behavioristas

O behaviorismo tenta compreender o comportamento em termos das relações entre os estímulos observáveis, as respostas observáveis e os acontecimentos consequentes. Watson foi um dos que desenvolveu uma teoria behaviorista, argumentando que só se pode estudar o comportamento observável, ou seja, a resposta de um indivíduo a um estímulo do ambiente e que esse comportamento resulta de reflexos inatos e condicionados.

Contraopondo-se a Watson, Ivan Pavlov surge com outra perspectiva teórica, assente no chamado condicionamento clássico que defende que algumas respostas comportamentais resultam de reflexos incondicionados, sendo inatas em vez de aprendidas, enquanto outras são reflexos aprendidos com implicações fisiológicas e psicológicas em seres humanos e animais.

Edward Thorndike também desenvolveu uma teoria da aprendizagem, defendendo que o comportamento está ligado a reflexos físicos ao demonstrar que os estímulos que ocorrem depois de um comportamento têm influência em comportamentos futuros. Este desenvolveu uma investigação experimental a fim de estudar como é que a aprendizagem sucede, sendo que, através das suas experiências delineou “três leis da aprendizagem” que são: a lei do efeito, a lei do exercício ou frequência e a lei da maturidade específica.

Resumidamente, tal como enunciam Tavares e Alarcão (2002) a lei do efeito diz-nos que se um comportamento é seguido de uma mudança satisfatória, há uma maior probabilidade de repeti-lo em situações semelhantes; a lei do exercício ou frequência, diz-nos que quanto mais uma conexão estímulo-resposta é utilizada, mais forte se torna e a lei da maturidade específica diz-nos que para ocorrer aprendizagem um organismo terá que ter maturidade suficiente para estabelecer a conexão entre o estímulo e a resposta, caso contrário, a aprendizagem não sucede. É importante salientar que a principal abordagem para a aprendizagem é a lei do efeito, dado que a repetição do comportamento tem que ser sucedida

de resultados positivos, para que efetivamente, a aprendizagem ocorra.

Skinner também estudou o comportamento dos indivíduos, baseando-se nas leis descobertas por Thorndike. Basicamente, através dos seus estudos, este postula que o comportamento se modifica de acordo com as suas consequências imediatas e que as consequências agradáveis fortalecem o comportamento e as consequências desagradáveis enfraquecem-no, sendo que a principal natureza da aprendizagem é o reforço ao invés da punição.

À luz destas teorias podemos concluir que no processo de ensino-aprendizagem, os comportamentos das crianças são adquiridos e mantêm-se com reforços, tais como elogios, reconhecimento, prestígio, entre outros. Na perspectiva behaviorista, o educador é visto como um transmissor de informação e conhecimento e deve planejar e estruturar essa transmissão, definindo o processo de aprendizagem, os objetivos de percurso e os finais, sendo a sua função aumentar a ocorrência de aprendizagens e controlar as condições dos reforços.

Cognitivistas

Alguns dos autores com uma visão cognitivista da aprendizagem, opõem-se à visão behaviorista ao explorar a teoria denominada de gestaltismo, que defende que o indivíduo interpreta e organiza o que passa ao seu redor em termos de conjuntos e não de elementos isolados, pois os elementos fazem parte de um contexto, ou seja, de um todo.

Outros autores cognitivistas dão o seu parecer através de outras perspectivas teóricas, afirmando que a aprendizagem se realiza num campo de ação em que um conjunto de fatores interfere e condiciona o comportamento de um indivíduo.

Piaget é mais um autor, bastante conceituado, que tem uma visão cognitivista da aprendizagem. Este afirma que a mente não é uma “tábua rasa” onde o conhecimento é gravado, nem um espelho que reflete o que percebe, mas se a informação, percepção ou experiência “encaixam” com os esquemas cognitivos da pessoa, então estas são compreendidas, ou seja, assimiladas, ocorrendo assim aprendizagem. No entanto, se a informação, percepção ou experiência não “encaixarem” nos esquemas cognitivos, esses esquemas rejeitam as novas informações.

Piaget designa por esquema, uma estrutura mental. Os esquemas entendem-se como formas de processar informação, alterando-se à medida que o sujeito cresce e aprende, sendo que existem dois tipos deles (sensoriomotores ou ações e cognitivos que são conceitos). Conforme o sujeito contata com nova informação, os esquemas ajustam-se ao mesmo tempo que se assimila a nova aprendizagem aos esquemas anteriores.

Assim sendo, a aprendizagem entende-se como um processo de construção individual através do qual é feita uma interpretação pessoal e única das experiências e que segundo Piaget (1990) “de acordo com esta perspectiva, os processos de aprendizagem não são uma mera associação de estímulos e respostas ou de acumulação de conhecimentos; são mudanças qualitativas nas estruturas e esquemas existentes de complexidade crescente” (p. 117).

Continuando com a perspectiva teórica de Piaget, o desenvolvimento mental que está associado à aprendizagem acontece através dos esquemas que estão organizados em operações e combinam-se dando origem a estádios de desenvolvimento cognitivo qualitativamente diferentes. À medida que os indivíduos crescem, utilizam esquemas cada vez mais complexos para organizar a informação e compreender o mundo exterior. O estádio em que se encontram as crianças no período pré – escolar é o pré – operatório (2-7 anos), sendo os principais comportamentos do mesmo a inteligência representativa, o egocentrismo intelectual, o pensamento mágico, a função simbólica e o pensamento intuitivo.

A teoria cognitiva de Piaget teve grande impacto para a educação, pois permitiu aos profissionais desta área, desenvolver uma prática educativa em que os meios, currículos, materiais e o próprio ensino são adaptados aos educandos, de acordo com as suas capacidades físicas, cognitivas e com as suas necessidades sociais e emocionais.

Concluindo, as principais implicações educacionais da teoria Piagetiana foram, de forma resumida:

O foco no processo de pensamento da criança, e não apenas nos seus produtos; reconhecimento do papel primordial da autoiniciativa e da participação ativa da criança nas atividades de aprendizagem; a ideia de que as práticas educativas não deverão ter como objetivo pôr as crianças a pensar como adultos e a aceitação das diferenças individuais na progressão do desenvolvimento (Tavares et al., 2007, p. 119).

Humanistas

Os defensores da psicologia humanista assumem uma posição contra a determinação da influência do ambiente defendido pelas teorias da aprendizagem e contra os instintos sexuais defendidos pela teoria Freudiana. O movimento humanista, relativamente à aprendizagem, surge mais como uma reação contra algumas das teorias da aprendizagem existentes e do modo como a aprendizagem se produz do que como uma teoria bem formada e sólida (Tavares & Alarcão, 2002).

Carl Rogers é um dos teóricos humanistas que valoriza a pessoa, considerando-a detentora de um potencial de crescimento pessoal capacitada de se desenvolver numa busca contínua de autorrealização. Dado que, de acordo com o mesmo tornar-se uma pessoa saudável é, basicamente, ter uma atitude de autoavaliação de satisfação dos próprios interesses, o educador deverá facilitar esses processos e adotar uma postura não diretiva, ou seja, interferir o menos possível, sendo o seu objetivo permitir que os educandos venham a ser pessoas plenamente funcionais. As características dessa funcionalidade são a receptividade a novas experiências, a capacidade de viver o presente, a confiança em si próprio, a liberdade e responsabilidade de agir e a disponibilidade para criar.

O autor supramencionado não teve a preocupação em definir práticas educacionais, mas convenceu-se de que as pessoas só aprendem aquilo que precisam ou querem aprender, dando especial atenção à relação docente – discente, defendendo que esta deve basear-se na confiança e ser destituída de noções hierárquicas. O mesmo tem uma definição particular de aprendizagem significativa, que tanto se fala nas práticas educativas, entendendo-a como:

Uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (Rogers, 1970).

A teoria de Rogers por promover um ensino não diretivo e a responsabilidade do educando pela sua própria aprendizagem, poderá incentivar uma liberdade sem limites, levando à indisciplina, ao individualismo e a uma má preparação académica.

Maslow é também um teórico humanista que formulou a teoria da autorrealização com base na hierarquia das necessidades que influenciam o comportamento humano. Concluiu que toda a espécie humana tem as mesmas necessidades psicológicas, formando-se com base nestas os valores humanos universais. Como já foi referido, este autor criou uma hierarquia das necessidades que explica a sua teoria da personalidade, em que este defende que o homem expande as suas necessidades no decorrer da vida e conforme as necessidades mais básicas forem satisfeitas, outras mais elevadas predominam no seu comportamento.

Esta teoria está relacionada com os comportamentos que observamos em contexto educativo, na medida em que os sinais que mostram mudanças de comportamento, de interesse ou de motivação indicam a existência de dificuldades ou problemas externos ao processo de aprendizagem e determinam essa mudança comportamental.

Maslow afirma que as necessidades sociais surgem no comportamento quando as

inferiores (fisiológicas e de segurança) se encontram minimamente satisfeitas. Considerando esta afirmação surge a questão se, por exemplo crianças oriundas de meios mais desfavorecidos apresentarão estas necessidades inferiores satisfeitas, para conseguirem progredir para a satisfação de necessidades superiores.

É nesta linha de pensamento que Pisandelli (2003), citado por Tavares et al. (2007) refere que “o que se espera da escola, nestes casos, é que forneça aos alunos as ferramentas necessárias para que eles subam para níveis mais elevados na escala social, progredindo na pirâmide das necessidades, promovendo a autoestima e o autodesenvolvimento” (p. 123). Entende-se assim que a escola deve definir uma prática que dê a possibilidade a todos os sujeitos do processo educativo de poderem ser bem-sucedidos, atendendo às necessidades e especificidades dos mesmos, promovendo assim uma cultura escolar assente na igualdade.

Capítulo II - Enquadramento Metodológico

Capítulo II – Enquadramento Metodológico

Este capítulo pretende dar a conhecer a metodologia adotada para a constatação de possíveis problemáticas no grupo aquando da prática pedagógica e para a procura de soluções, com o intuito de levar a cabo uma ação modificadora do contexto real, através de estratégias para obter resultados na resolução dessas problemáticas, promovendo um processo de ensino-aprendizagem significativo e de qualidade. Aborda assim, a questão da investigação – ação, refere as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados e por fim elucida os limites da investigação realizada, constituindo-se assim, no enquadramento metodológico deste relatório.

2.1. Metodologia de Investigação

2.1.1. Investigação-Ação

Existem diversos tipos de investigação, mas qualquer um se caracteriza pelo recurso e utilização de teorias, conceitos, métodos, instrumentos e técnicas com o objetivo de dar resposta a limitações e/ou questões que possam surgir nos diversos âmbitos de trabalho. O tipo de investigação que aqui se aborda é a investigação – ação, por ter sido a metodologia considerada adequada, pelas suas características, à intervenção/ação pretendida ao longo do estágio realizado em contexto de EPE.

De acordo com Elliot (1991) a investigação – ação é o estudo de uma situação social com o objetivo de, através de um processo apropriado, melhorar a qualidade da ação que nela decorre. Seguindo esta linha de pensamento, para melhorar a qualidade da ação, é necessário não só investigar, mas consequentemente à investigação, agir para proceder a mudanças no contexto em que decorre essa investigação, sendo que esta metodologia, segundo a perspetiva de Silva (1996), se reveste de um processo desenvolvido em espiral, formada por três elementos essenciais, que são a planificação, ação e investigação.

Embora concorde com Silva quando enuncia a planificação, ação e investigação como elementos inerentes ao processo de investigação-ação, considero que pelo menos mais dois deveriam ser considerados de igual importância para a aplicação desta metodologia, que são a observação e a reflexão, demonstrando assim a minha concordância com Lewin (1946), considerando que a perspetiva de investigação-ação dos dois autores anteriormente referidos se complementam.

Na perspectiva de Fischer (2001) a metodologia de investigação-ação comporta cinco fases. A primeira corresponde a *Planear com flexibilidade* e é a fase em que se delineiam as primeiras questões, refletindo e investigando sobre a ação, avaliando a prática e reajustando-a através da análise do que deverá, ou não ser alterado. A segunda fase é a de *Agir* que subentende a prática e a ação de pesquisa no contexto onde se observa e regista dados relevantes para a linha de ação pretendida. Já a terceira fase, é a de *Reflexão* e consiste em analisar e refletir de forma crítica e aprofundada as problemáticas encontradas no contexto de ação. A fase posterior é a de *Avaliar/Validar* e consta num processo de avaliação das decisões tomadas, tendo em conta o decorrer das fases anteriores. Por fim, surge a fase do *Diálogo* assente na comunicação com outros sujeitos acerca do processo de investigação-ação com o intuito de realizar um trabalho de qualidade.

É atendendo às características anteriormente referidas que considero que a investigação-ação foi a metodologia mais apropriada ao estágio, dado que o mesmo consistiu em desenvolver uma ação baseada em investigação, onde a observação, planificação e reflexão foram elementos orientadores e constantes no desenvolvimento da minha intervenção pedagógica, com o intuito de promover um ambiente onde as atividades desenvolvidas com as crianças tivessem significado e fossem ao encontro das suas necessidades e interesses. Para o efeito foram adotadas estratégias, sempre que necessário para gerir as diversas situações emergentes da melhor forma e não comprometer a qualidade da prática educativa, tentando dar resposta à problemática assinalada e dela extrair bons resultados.

Assim, concluo afirmando que a investigação-ação deverá ser um caminho a seguir pelos profissionais em educação pela sua flexibilidade, abertura e inovação, pois concordando com Moreira (2001) esta surge como uma estratégia de formação, com uma potencial tendência para promover uma maior autonomia e profissionalismo docente, tendo:

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. Os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efectuam (Altrichter, 1996 citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

A perspectiva enunciada por Altrichter aplica-se não só a professores, mas também a EI e todos os profissionais que desenvolvem a sua atividade em contextos de educação, a fim de questionar as práticas e refletir sobre as mesmas com o intuito de explicá-las e reconstruí-las.

2.1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A metodologia de investigação exige que se recorra à utilização de diversas técnicas para fundamentar teoricamente a investigação e obter informações que possam ajudar em todo o processo e no cumprimento dos objetivos delineados. Com efeito “as técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa” (Almeida & Pinto, 1976, p. 78).

São várias as técnicas existentes, classificadas como documentais e não documentais que se podem utilizar, de acordo com a adequação a cada método de investigação. No caso da investigação-ação, metodologia preconizada ao longo do estágio, foram utilizadas algumas técnicas, características da mesma, sendo elas: a observação participante e as notas de campo como não documentais e os artefactos e a análise documental como documentais.

2.1.2.1. Observação Participante

A observação é uma prática constante e imprescindível para o exercício da profissão docente, pois através desta é possível estar atento aos comportamentos emergentes do processo educativo. Uma das bases do estágio realizado foi a utilização desta técnica, dado que “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções. A observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

É importante enunciar que existem dois tipos de observação: a participante e a não participante, sendo a primeira a abordada por ter sido a utilizada ao longo da prática. O que marca a diferença entre a observação participante e as outras técnicas não documentais é o facto de o observador integrar-se no grupo que vai estudar. Tal como referem Ary, Jacobs e Razavieh (1996) na observação participante, o investigador “studies a group by becoming a part of the group-observing, interviewing, and actually participating in their activities. Participant observation has the advantage of allowing for a detailed and comprehensive picture” (p. 482).

Recorrer a esta técnica permitiu interpretar melhor e de forma gradual a realidade do contexto em que me inseria, compreendendo de forma mais clara esse contexto e obtendo um conhecimento global do mesmo. Através desta técnica apurei informações sobre diversas

componentes da sala, desde a rotina do grupo, da dinâmica de trabalho da equipa pedagógica com as crianças, da relação entre as crianças e os adultos da sala e entre as próprias crianças, o que posteriormente contribuiu para a reflexão e delineação de estratégias coerentes com os interesses, necessidades e capacidades do grupo para aprender.

Assim sendo, a utilização da observação participante foi um dos marcos da minha intervenção pedagógica, pois:

A observação directa de crianças envolvidas em actividades desenvolvimentalmente apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses das crianças (Parente, 2002, p. 180).

2.1.2.2. Notas de Campo

Decorrente da observação participante foi necessário utilizar as notas de campo, como forma de registar os dados obtidos através da mesma. Estas constituem-se num instrumento metodológico que inclui registos detalhados, descritivos, centrados no contexto, das pessoas (retratos), nas suas ações e interações (trocas, conversas), realizados de forma sistemática, salvaguardando a linguagem dos sujeitos nesse contexto (Spradley, 1980).

Para além do autor supracitado, outros concebem as notas de campo mais detalhadamente, definindo-as com mais clareza e precisão, ao afirmarem que as mesmas, para além do que foi dito anteriormente, incluem ainda material que permite refletir, ou seja, notas de interpretação, interrogação, sentimentos, ideias e impressões emergentes do desenrolar da observação (Bogdan & Biklen, 1994).

Através do recurso a esta técnica, foi possível refletir de forma consciente sobre a prática e também melhorá-la, tendo a perceção do resultado que a minha intervenção estava a ter na sala e no grupo e percecionando também o desenvolvimento, a importância e o significado das aprendizagens para as crianças. Esta técnica é uma forte aliada da observação participante, dado que o sucesso de um estudo deste género “baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

De acordo com a citação acima, as notas de campo provieram da observação no desenrolar de toda a prática pedagógica, de conversas informais com as crianças e a equipa

pedagógica, tanto na sala como no recreio e no refeitório aquando das refeições, o que permitiu obter informações relevantes sobre elementos não perceptíveis à observação.

2.1.2.3. Artefactos

Os artefactos são também uma técnica de recolha de dados que surge ao longo de toda a prática pedagógica, produzidos pelas crianças e também pelo observador, neste caso, por mim e que não podem ser desvalorizados, pois de acordo com Máximo-Esteves (2008) é imprescindível a análise dos artefactos produzidos pelas crianças quando o centro da investigação se foca na aprendizagem das mesmas.

Assim, os artefactos que serviram para recolha de dados foram os desenhos, trabalhos manuais e outros realizados pelas crianças ao longo do desenvolvimento das diversas atividades realizadas ao longo do estágio e não menos importante, os registos fotográficos que se constituem como provas que ilustram a minha intervenção pedagógica, mas principalmente o trabalho desenvolvido pelas crianças e implicação das mesmas na realização das diversas atividades.

O recurso às fotografias é uma fonte importante, dado que estas “dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183), permitindo-nos dar uma maior atenção a certos detalhes que possam ser importantes para a investigação.

2.1.2.4. Análise Documental

A utilização desta técnica consiste na pesquisa de documentos e textos que possam ter informações subjacentes ao propósito da investigação em curso e que possam ajudar no processo de ação da mesma, esclarecendo conceitos, definições e ideias que contribuam para a compreensão da problemática estudada. O recurso a esta técnica permite obter um conhecimento mais abrangente relativamente a aspetos relacionados com o cerne da investigação e fundamentar teoricamente o conteúdo da mesma, auxiliando também na planificação e execução de algumas atividades desenvolvidas com a comunidade educativa.

De acordo com o anteriormente referido, os documentos que serviram de suporte à ação foram os que regulamentam a dinâmica pedagógica da escola e mais especificamente da sala onde se desenvolveu a prática, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (PEE), o

Projeto Curricular de Escola (PCE), o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e também documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação, como as OCEPE.

A análise ao PEE e PCE tiveram uma grande importância, pois de lá foi possível ter acesso a informações mais específicas sobre a organização, regulamento, funcionamento e objetivos da instituição, o que permitiu uma consonância entre a prática e o que consta nesses documentos.

Relativamente ao PCG, dado ao período de estágio, este encontrava-se em reformulação durante parte do mesmo, sendo que até ser terminado recorri ao do ano letivo anterior, que também auxiliou em diversos aspetos, dado o grupo de crianças ser o mesmo. Foi uma fonte importante para conhecer melhor e caracterizar o grupo, apurar a dinâmica da sala, bem como os interesses e as necessidades do mesmo.

As OCPE constituíram-se também num instrumento metodológico de apoio a toda a ação, dado ser uma documentação oficial em que foi possível obter linhas orientadoras para planificar as atividades e diversos momentos de trabalho de acordo com a perspetiva curricular teoricamente sustentada e o conhecimento real das especificidades do grupo e dos objetivos de aprendizagem pretendidos.

2.1.3. Limites da investigação

Quando se realiza algum tipo de investigação, inclusive, investigação-ação, é necessário estar consciente dos limites que poderão ser impostos pela mesma e de alguma forma condicionar o seu processo de realização, pois é errado pensarmos na “possibilidade de uma ciência concebida a partir de um método absolutamente rigoroso e infalível. Isso não existe” (Góis, 2008, p. 304). Como tal, surgem limites que como já foi referido há que ter em atenção para não comprometer nem dificultar a conclusão do estudo, sendo estes de índole ético, epistémico e ontológico.

Os limites éticos prendem-se com aspetos que dizem respeito à humildade científica inerente ao investigador, nomeadamente o respeito pela confidencialidade e anonimato dos sujeitos da investigação e o direito a não participar, sendo que a esse nível não houveram obstruções.

Os limites epistemológicos têm a ver com a pertinência do método de investigação utilizado, técnicas e validação da mesma. Neste processo de ação constatou-se um aspeto que se constituiu em um limite, que foi a impossibilidade de generalizar os resultados obtidos,

pelo facto das estratégias adotadas poderem não resultar com outro grupo de crianças em um outro contexto.

No que concerne aos limites ontológicos, estes são mais difíceis de identificar por terem um carácter subjetivo. Nem sempre o investigador consegue observar o objeto em si mesmo, sendo que, conseqüentemente a realidade esconde-se a ele. É necessário ter em atenção a subjetividade do investigador e dos sujeitos envolvidos na investigação, pois estes encontram-se no limiar da realidade, sendo que os dados obtidos podem não corresponder à realidade e assim comprometer a investigação.

Capítulo III - Pressupostos que fundamentam a Prática Pedagógica

Capítulo III – Pressupostos que fundamentam a Prática Pedagógica

O desenvolvimento da prática pedagógica consiste na aplicação da teoria em contexto real, ou seja, na prática, sendo que a articulação entre estas duas vertentes assumem uma relação de simbiose, dado que uma não se valida sem a outra.

Não descurando a importância e o valor das OCEPE, estas, por si só, não se constituem como referência de qualidade da prática na sala de atividades, sendo necessário para além das mesmas “a adoção de um modelo curricular na educação de infância que é, segundo nos diz a investigação no campo, um importante fator de qualidade” (Formosinho, 2013, p. 10). São diversos os pressupostos teóricos que servem de fundamento à ação profissional do EI com vários princípios, todos com a sua visão de desenvolvimento das crianças e promoção da qualidade do processo educativo.

Os modelos curriculares, metodologias e princípios pedagógicos que se seguem, fundamentaram e foram o cerne da prática pedagógica, com o objetivo de dar oportunidade às crianças para aprenderem ativamente, de forma diversificada e significativa.

É de salientar que a minha prática pedagógica enquadrou-se e seguiu as linhas orientadoras dos modelos e princípios pedagógicos vigentes na sala e praticados pela educadora cooperante, sendo que tive espaço para arriscar e experimentar práticas que tivesse interesse em fazê-lo ou que considerasse benéficas para o pretendido.

3.1. Pedagogia-em-Participação

Existem duas formas de fazer pedagogia, uma por meio da transmissão que se centra no conhecimento que se quer veicular e outra por meio da participação que se centra nos sujeitos que constroem o conhecimento através da participação nos processos de aprendizagem. As pedagogias participativas provocam uma rutura com as pedagogias tradicionais e promovem uma visão diferente do processo de ensino-aprendizagem, apresentando como objetivos o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. Nesta perspetiva, a criança é vista como um ser competente e com atividade.

A Pedagogia-em-Participação é uma pedagogia socio construtivista em desenvolvimento desde a década de 1990 e que tem vindo a ser utilizada em diversos centros de educação de infância em Portugal. Trata-se, basicamente, da promoção de ambientes pedagógicos, onde as interações e relações são o sustento das atividades e projetos, que fazem

as crianças e o grupo construir as suas próprias aprendizagens.

Os fundamentos desta pedagogia são o apoio no envolvimento da criança na experiência contínua e interativa e a construção da aprendizagem através da mesma, concedendo-lhe o direito de participar e de ser apoiada pelo adulto, permitindo-lhe “aprender em companhia a ser, sentir e estar; pertencer e participar; explorar com as cem linguagens; desenvolver as inteligências múltiplas; viver e imaginar mundos; criar laços com as coisas, as situações, as pessoas; narrar as aprendizagens vividas, construir significação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32).

A criança realiza as atividades em colaboração com os colegas e com o EI, especificamente no que diz respeito à planificação, execução, reflexão das atividades e projetos. A posição do EI nesta conceção da aprendizagem é a de organizar o ambiente, escutar e observar a criança para ter capacidade de responder e compreender, canalizando os interesses e conhecimentos desta e do grupo para uma vertente cultural, sendo legítimo afirmar que:

A Pedagogia-em-Participação é essencialmente a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e da família, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32).

A pedagogia do ensino-aprendizagem que se centra no aprender concebe à criança, à colaboração entre pares e à colaboração do EI um papel importante. Adotar este tipo de pedagogia na prática pedagógica permitiu uma interação adulto-criança positiva e conceber às crianças a oportunidade de experimentarem uma aprendizagem pela ação, onde o seu papel foi o de sujeito ativo que através da vivência de experiências construiu as suas aprendizagens.

3.2. Modelo Curricular *High/Scope*

O currículo *High/Scope* surgiu na década de 1960 através de David Weikart, enquadrado numa perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância, baseada na teoria de Piaget, com o grande objetivo de construir a autonomia intelectual da criança. Esta abordagem curricular enfatiza uma aprendizagem pela ação, sendo que “através da aprendizagem pela ação – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 5). Assim, esta visão da ação e da reflexão

sobre a ação permite a construção progressiva do conhecimento sobre a EPE, quer ao nível da criança, como do EI.

A prática deste modelo curricular reduz o papel diretivo do adulto e permite à criança maior ação, maior iniciativa e maior decisão. Os adultos e as crianças partilham o controlo e é considerado que a criança detém o poder para aprender, sendo que esta não é um recetor de informação, mas sim o construtor da sua inteligência e conhecimento, sendo por isso necessário “criar-lhe espaços de atividade autoiniciada e apoiada e (...) criar-lhe oportunidades de experimentar com a realidade e, portanto, começar a pensar, construindo o conhecimento da realidade e a realidade do conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 79). Perante esta perspetiva, o papel do EI é agir como um guia que apoia, observa e ouve a criança nas suas aventuras e experiências integrantes da aprendizagem pela ação.

É importante salientar que a origem desta abordagem provém da necessidade de, na época, se dar mais ênfase ao desenvolvimento cognitivo de forma a não comprometer o crescimento escolar futuro, sendo o corpo central desta, o processo planejar / fazer /rever, em que as crianças planeiam as atividades que querem realizar, põem-nas em prática e no fim refletem sobre as mesmas.

Resumidamente, o currículo *High/Scope*, enquadra-se, segundo Hohmann e Weikart (2003) em “cinco princípios básicos – aprendizagem pela acção, interacções positivas adulto – criança, ambiente de aprendizagem agradável para a criança, rotina diária consistente e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa” (p. 9). Mas, no caso da minha prática, o funcionamento da sala de atividades não se fundamentava num modelo único, sendo que, relativamente a esta abordagem, se seguia o que diz respeito à organização do espaço, tendo em conta o grande princípio, que é o da aprendizagem pela ação.

Nas salas de EPE que se orientam por uma visão construtivista, existem normalmente áreas diferenciadas de atividade (da casa, de expressão plástica, das construções, biblioteca, entre outras) para promover diferentes aprendizagens curriculares, pois a organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade fundamental para a vida do grupo, detém mensagens pedagógicas do quotidiano (Oliveira – Formosinho, 2013).

O modelo curricular que aqui se aborda dá grande importância ao contexto de aprendizagem, nomeadamente à organização do espaço da sala e à seleção de materiais apropriados, estando esta organizada e dividida em áreas de interesse específicas. Estas contêm uma grande variedade de materiais a que as crianças podem aceder facilmente, escolher e dar-lhes uso para concretizar as suas ideias e atividades, de forma criativa e intencional, dado que um ambiente de aprendizagem ativa oferece às crianças oportunidades

para fazer escolhas e tomar decisões.

A organização do espaço em áreas com os respectivos materiais que estão visíveis, acessíveis e etiquetados é uma potencial forma de passar mensagens implícitas à criança, aproximando-a do cotidiano, pois:

A realidade do jardim-de-infância contamina-se e contamina a realidade envolvente. A educação de infância apoia a criança na entrada no Mundo – no seu mundo – permite-lhe experienciá-lo e comunicá-lo. Permite-lhe, assim, as suas primeiras análises, colocada de vários ângulos, através de muitos e diferentes jogos. Permite-lhe um mundo de experiências significativas (Oliveira – Formosinho, 2013, p. 85).

Promover a organização do espaço e dos materiais, como aqui se aborda, permite que a criança vivencie o que o autor supracitado refere, mas para além disso promove a escolha por parte da mesma e facilita a proposta de atividades por parte do EI.

Concluindo, a organização do espaço e dos materiais à luz do currículo *High/Scope* são a primeira forma de intervenção do EI, proporcionando à criança a oportunidade e espaço para experienciar o Mundo de diversas perspetivas e fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa, tornando-se no sujeito ativo do processo educativo, do desenvolvimento da inteligência e da construção do conhecimento.

3.3. Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM) fundou-se no ano de 1966 com uma perspetiva de desenvolvimento educativo diferenciada da perspetiva tradicional vigente até então, tendo provocado alguma controvérsia e mudança nos paradigmas da educação portuguesa. O MEM define-se como sendo:

Uma associação de profissionais de educação que se assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação direta, através de estruturas de cooperação educativa (Niza & Formosinho, 2009, p. 348).

Os profissionais que integram esta associação rejeitam a pedagogia tradicional, unindo-se com o compromisso de mudar as suas práticas pedagógicas, desenvolvendo formas de exercer a profissão através de autoformação cooperada, onde a base do desenvolvimento profissional é a troca de experiências da vida profissional.

Este modelo abarca todos os níveis de educação e de acordo com Folque (1999)

desafia a perspectiva individualista do desenvolvimento infantil e propõe uma perspectiva social, em que o desenvolvimento ocorre através de práticas sociais dentro de parâmetros históricos e culturais. Neste sentido, o MEM dá grande enfoque ao papel do grupo como agente provocador do seu desenvolvimento intelectual, cívico e moral, realizando atividades integrantes da cultura da sociedade em que se inserem, com forte ligação ao seu quotidiano, pelo facto de que “esta ligação dá um maior significado à Escola e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade” (Folque, 1999, p. 5).

Assim, a escola assume a função de proporcionar às crianças aprendizagens com significado social, recorrendo à estratégia de interação constante com a comunidade, gerando troca de conhecimentos.

As três grandes finalidades do MEM são, segundo Niza (2013): a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura.

A aplicação do MEM na EPE requer três condições importantes, que se traduzem nos pressupostos do processo educativo e que o educador deve ter em conta, sendo elas: grupo de crianças de idades variadas de forma a assegurar a heterogeneidade geracional e cultural; criação de um clima em que a criança possa ter livre expressão e seja valorizada e incentivada e por fim a disponibilização de tempo para as crianças brincarem, explorarem e descobrirem, enaltecendo assim a componente lúdica e o potencial que a mesma reporta a nível da promoção de aprendizagens.

Relativamente ao MEM, na sala onde desenvolvi a minha prática, a componente que se utilizava deste modelo pedagógico eram alguns dos instrumentos de pilotagem. Sendo este um modelo que tem por base uma prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço, os EI, através da sua ação facultam uma vivência democrática e um desenvolvimento sociomoral das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala e da escola.

Para que a gestão e organização do grupo funcione harmoniosamente e de forma estruturada, este “tem ao seu dispor um conjunto de instrumentos que ajuda a regular o que acontece na sala e que contam a história da vida do grupo” (Folque, 1999, p. 8), sendo eles: o mapa de presenças, o quadro de tarefas, o mapa do tempo e o calendário dos aniversários. É de salientar que, existindo outros, apenas mencionei os que são utilizados na dinâmica da vida do grupo da Sala Laranja. A utilização destes instrumentos, para além de regular a gestão e organização do grupo, também contribui para o desenvolvimento pessoal e cognitivo

da criança, aperfeiçoando competências a vários níveis, desde a comunicação, matemática, noção de tempo e de espaço, entre outros.

Estes instrumentos de pilotagem, em conjunto, são facilitadores da organização democrática e auxiliam as crianças na integração das próprias experiências no grupo (Folque, 1999).

Mapa de Presenças

É um instrumento onde se registam as presenças e as faltas. Constitui-se por duas entradas, onde na linha superior horizontal constam os dias do mês e da semana e na coluna vertical os nomes das crianças. O recurso a este instrumento permite à criança registar a sua presença, verificar o número de faltas, avaliar o porquê dessas faltas, adquirir noções temporais e lógico-matemáticas, identificar e ler o seu nome, tomar consciência de si e do outro, entender a ordem numérica, observar, raciocinar e saber orientar-se neste tipo de mapa (ver anexo A).

Quadro de Tarefas

Numa sala de EPE, existe uma dinâmica muito própria, nomeadamente no que se refere à manutenção dos espaços e dos materiais e também no desenrolar das rotinas: arrumar a sala, orientar o comboio, distribuir os chapéus para ir ao recreio, preencher o mapa do tempo, contar as presenças, entre outros. Cabe às crianças a realização destas tarefas, pois permite-lhes adquirirem sentido de responsabilidade, atenção e compreenderem a importância da manutenção e organização do espaço para o bem-estar de todos. Neste instrumento constam, na coluna esquerda as diversas tarefas a realizar e na coluna direita, o nome dos responsáveis pelas mesmas, sendo um processo rotativo, mudando semanalmente, dando possibilidade à criança de saber quem está nessa semana a desempenhar que tarefa, prestar ajuda aos colegas, se necessário, e assumir compromissos com responsabilidade (ver anexo B).

Mapa do Tempo

É uma grelha onde constam os dias do mês e onde se regista o tempo, de acordo com o código estabelecido, ou seja, a criança responsável por esta tarefa dirige-se à janela e observa o estado do tempo, sendo que, se estiver sol, a criança desenha um sol num bocadinho de papel e de seguida coloca-o por cima do respetivo dia. Este ato, faz com que a criança observe o estado do tempo, represente-o graficamente, adquira noções temporais e

lógico-matemáticas, observe e associe o estado do tempo ao respetivo código de registo (ver anexo C).

Calendário dos Aniversários

Este contém doze colunas, onde consta um mês em cada coluna e onde se colocam as fotografias e data de nascimento de cada criança na respetiva coluna. Quando alguma criança faz anos, coloca em frente à sua fotografia a sua idade, representando com “traços”. A utilização deste instrumento na dinâmica do grupo permite às crianças desenvolver uma série de noções e competências, desde saberem o número e o nome de cada mês, saber quem são os meninos que fazem anos em cada mês, adquirir noções temporais, reconhecer a estação do ano em que fazem anos e raciocinar perante diversas situações, como por exemplo, contar com quantos meses de diferença fazem anos ou até mesmo contar quantos anos de diferença têm uns dos outros e perceber quem é que nasceu primeiro e quem nasceu depois (ver anexo D).

3.4. Aprendizagem cooperativa

Este tipo de aprendizagem incide no trabalho em pares ou em pequenos grupos, onde os indivíduos implicados colaboram uns com os outros, numa perspetiva de ajuda ao alcance de objetivos comuns. De acordo com Sanches (1994) a aprendizagem cooperativa destaca-se de outros modelos pela filosofia que a caracteriza e porque coloca as crianças no centro das atividades a serem realizadas em pequenos grupos.

Favorecer uma aprendizagem cooperativa, alargando as oportunidades educativas entre as crianças, ajuda no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Neste sentido é importante direcionar o processo educativo para o trabalho entre pares e em pequenos grupos, pois através deste as crianças “têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (OCEPE, 1997, p. 35).

Integrar este modelo de aprendizagem na prática profissional docente, permite às crianças aprenderem a viver democraticamente, dispondo de diversas situações de conhecimento e aprendendo a valorizar, dar atenção e respeitar o outro, o que leva à aquisição de diversas competências quer a nível cognitivo, como pessoal e social, fazendo desta prática a melhor estrutura social para esse fim.

Concluindo, e concordando com Lopes e Silva (2009), a promoção da aprendizagem cooperativa na educação formal é fundamental para enriquecer os benefícios das aquisições no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, sendo igualmente importante porque ajuda a preparar os indivíduos para o futuro, dado que, em situações de trabalho, muitas vezes requerem que estes tenham competência para trabalhar em grupo.

É por tudo o que foi anteriormente referido e defendido que, ao longo da minha prática pedagógica se protagonizaram muitos momentos em que esteve patente a aprendizagem cooperativa.

3.5. Diferenciação pedagógica

Todo o ser humano é único e detém características que o distinguem dos demais, sendo que, a aprendizagem é uma delas. A forma como aprendemos e lidamos com esse processo de aprendizagem difere de pessoa para pessoa e advém de condicionantes de naturezas diversas. Para colmatar as lacunas provocadas por esta diversidade, tem-se vindo, cada vez mais, a introduzir em contexto educacional, aquilo a que se chama de diferenciação pedagógica, que tem assumido um papel fundamental e que é especialmente defendida pelos apologistas de uma aprendizagem participada e pela ação.

As crianças aprendem de maneiras diferentes, cada uma ao seu ritmo, mas todas aprendem. O que acontece é que algumas delas apresentam dificuldades perante a aprendizagem, sendo necessária a intervenção do adulto para estas conseguirem alcançar o sucesso educativo, o que só acontece se o EI considerar “as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 14).

É fundamental o EI respeitar e valorizar a diferença e as particularidades de cada criança, sendo que, se tal não acontece, este condiciona de forma prejudicial o desenvolvimento e aquisição de novas aprendizagens, impedindo assim a criança de progredir e ser bem-sucedida. É nesta linha de pensamento que se considera crucial “a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (OCEPE, 1997, p. 19).

A diferenciação pedagógica, não implica necessariamente a conceção de atividades diferentes para as crianças que necessitam, mas sim a adaptação das atividades utilizadas para

o grupo em geral e por vezes apenas é necessário um apoio mais constante e individualizado à criança em questão, promovendo-se também desta forma a diferenciação pedagógica, tendo em atenção as suas necessidades, mas não a tornando tão “diferente” dos restantes colegas.

Esta é uma pedagogia que faculta diversas formas de apreender conteúdos, entender ideias e desenvolver soluções que permitem à criança usufruir de uma aprendizagem eficaz (Tomlinson, 2008).

Tendo em conta que o grupo com quem desenvolvi o estágio era heterogéneo, como todos os grupos de crianças o são, foi necessário atentar às necessidades individuais das crianças, atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagem que possuíam e consequentemente às diferentes capacidades de cada uma. Procurei, portanto promover essa diferenciação pedagógica, privilegiando momentos de trabalho em pequenos grupos, apoiando individualmente as crianças que careciam de um maior reforço e maior atenção e procurando sempre envolver essas crianças ativamente nos diálogos em grande grupo.

Assim, o recurso à diferenciação pedagógica foi uma mais-valia para o desenvolvimento da minha ação, pois através da mesma procurei contribuir para o sucesso das crianças e enriquecimento pessoal, tentando amenizar as diferenças patentes ao nível da aprendizagem.

Capítulo IV- Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar

Capítulo IV – Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar

Este capítulo pretende abordar e dar a conhecer o contexto inerente à minha prática pedagógica, bem como o desenvolvimento da mesma, permitindo ao leitor compreender como é que a teoria se aplicou na prática e de como toda a ação se desenrolou ao longo dos dois meses de estágio neste contexto de EPE. Assim, e para facilitar a leitura e compreensão, optou-se por subdividir o capítulo em cinco partes, cada uma correspondente a uma abordagem específica da prática pedagógica.

A primeira parte corresponde à contextualização do ambiente educativo, onde se pode encontrar a caracterização do meio envolvente, da instituição, uma referência ao PEE e a caracterização da sala, bem como do grupo de crianças.

Na segunda parte são enunciadas as questões de investigação-ação delineadas para trabalhar ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica e componentes mais específicas da minha prática, como algumas das atividades orientadas por mim e realizadas pelo grupo. Para fechar este ponto do capítulo, encontramos a resposta às questões de investigação-ação.

A terceira parte é preconizada pela avaliação que também foi um elemento sempre presente e importante da minha ação profissional, sendo realizada no que diz respeito à componente emocional das crianças, através da avaliação do bem – estar emocional e implicação das mesmas nas atividades e também no que concerne à componente cognitiva através de tabelas de avaliação das competências que se pretendia atingir.

A quarta parte, igualmente importante, é alusiva à intervenção com a comunidade educativa, desde a equipa pedagógica, o par pedagógico¹, a comunidade escolar e a colaboração dos pais na realização de certas atividades. Por fim, o presente capítulo finaliza-se com uma reflexão crítica abrangente a toda a prática pedagógica, onde constam diversos elementos considerados merecedores de reflexão.

4.1. Contextualização do Ambiente Educativo

Conhecer o meio circundante em que se envolve o ambiente educativo em que trabalhamos, é condição obrigatória e necessária para o bom desenvolvimento da prática profissional de qualquer EI. É importante apurar em que condições se envolvem a instituição e o grupo de crianças com quem vamos trabalhar. É como fazer o “reconhecimento do

¹ Reporta-se à colega em situação de estágio na outra sala de Pré-Escolar da escola.

terreno” para poder se basear nas características e condições do mesmo de forma a conseguir adaptar a nossa ação de maneira correta, coerente e eficaz, para assim facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

O conhecimento e reflexão acerca da contextualização do ambiente educativo têm uma grande importância, pois o EI deve, de acordo com Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) pensar o espaço educativo como um meio, em que a organização visa a aprendizagem, proporcionando à criança um bem-estar e alegria no meio em que se insere e passa grande parte do seu tempo.

4.1.1. Caracterização do Meio Envoltente

A EB1/PE da Lombada, escola onde decorreu a minha prática pedagógica, situa-se na freguesia de S. Martinho, no sítio da Lombada a Oeste do Município do Funchal. S. Martinho foi criada no ano de 1579, pertence ao Funchal e de acordo com dados divulgados pela Junta de Freguesia é composta por uma área de 8,06 km², com grande densidade populacional, sendo que, faz fronteira com as freguesias de Santo António a Norte, São Pedro e Sé a Este, Câmara de Lobos a Oeste e o Oceano Atlântico a Sul.

Esta é uma freguesia que se divide em dezasseis sítios, como se pode ver no quadro abaixo (ver quadro 1).

Ajuda	Pico do Funcho
Amparo	Pilar
Areeiro	Piornais
Casa Branca	Poço Barral
Igreja	Quebradas
Lombada	Vargem
Nazaré	Virtudes
Pico de S. Martinho	Vitória

Quadro 1. Sítios que constituem a freguesia de S. Martinho.

Fonte: Baseado nos dados do PEE da EB1/PE da Lombada, 2011-2015.

Dos sítios acima enunciados, destacam-se o da Nazaré por ser um dos mais populosos do Funchal, e os da Casa Branca e Ajuda por usufruírem de uma vasta variedade de unidades hoteleiras. Realça-se também a Central Térmica da Vitória por produzir a

maioria da energia elétrica consumida na ilha.

Como recurso de lazer no verão, S. Martinho dispõe do complexo balnear do Lido, o complexo balnear da Ponta Gorda e a Praia Formosa. Relativamente à oferta educativa, nesta freguesia existe uma rede escolar abrangente, desde creches, escolas de EB1/PE, escolas secundárias e ainda a Escola Profissional de Hotelaria e a Escola Profissional de São Martinho.

Por ser uma freguesia com uma vasta área de exploração agrícola, grande parte da população depende desta atividade, dedicando-se ao cultivo de banana e uva, sendo a indústria hoteleira a que mais marca a economia local. Para além da atividade hoteleira, S. Martinho também dispõe de outras áreas de comércio que compõem o desenvolvimento e a economia local, desde a atividade dos Laticínios, da Cimenteira, da Panificação, da Confeção de Vestuário, da Pré – Fabricação de materiais de Construção Civil, da Central Térmica e Central Hidroelétrica, bem como o Laboratório Regional de Engenharia Civil, o Laboratório de Veterinária, a Indústria de Alimentos e Bebidas e a Escola Hoteleira.

Quanto ao setor dos serviços podemos encontrar uma grande diversidade de estabelecimentos comerciais e serviços, desde Bancos, Oficinas de reparação de Automóveis, Posto de Abastecimento de Gás e Combustível, Hipermercados, Rent-a-Car, Pastelarias, Ferragens, Peixarias, Floristas, Papelarias, Sapatarias, Cabeleireiros, Perfumarias, Correio, entre outros.

S. Martinho, apesar de ser uma freguesia grande, tem fácil acesso aos diversos locais pela via rodoviária, ainda mais pela frequência da passagem de autocarros pelos diversos sítios.

4.1.2. Caraterização da Instituição Educativa

A EB1/PE da Lombada, localiza-se no caminho da Lombada, Freguesia de S. Martinho, Município do Funchal. Em 1961 a Câmara Municipal do Funchal adquiriu o terreno no sítio da Lombada para a implantação do edifício escolar do Plano dos Centenários. Deste modo a Escola da Lombada entrou em funcionamento no ano letivo de 1966/1967. No ano letivo de 2001/2002, a Escola da Lombada foi desativada, sendo que, as crianças que frequentavam esta escola passaram a frequentar a Escola das Quebradas, sendo no ano letivo de 2008/2009 que a Escola Básica do 1º Ciclo da Lombada, em S. Martinho sofre uma remodelação do edifício, sendo redimensionada e projetada para receber os alunos da EB1/PE

das Quebradas, entretanto, desativada. A atual escola da Lombada é a que se pode ver na figura 1.



Figura 1. EB1/PE da Lombada, São Martinho.

Como é possível verificar, esta escola dispõe de uma estrutura moderna, sendo constituída por dois pisos, o inferior onde se encontra o pré – escolar e outras instalações e o superior reservado às salas de 1º ciclo, onde se encontra também o polidesportivo descoberto. É um estabelecimento muito bem equipado com recursos didático-pedagógicos e instalações variadas, dispendo de boas condições (ver tabela 1).

Tabela 1. Recursos físicos e materiais da EB1/PE da Lombada, S. Martinho.

Recursos Físicos e Materiais		
Espaço Exterior	Espaços do Piso 0	Espaços do Piso 1
1 Recreio Coberto	2 Salas de Pré-Escolar	1 Gabinete da Direção
1 Parque Infantil	1 Sala do Pessoal Docente	1 Gabinete Administrativo
1 Sala Polivalente	1 Sala do Pessoal não Docente	2 Salas de Atividade Curricular
2 Arrecadações	1 Cozinha + Dispensa	1 Sala de Expressão Musical/Inglês
1 Polidesportivo	1 Refeitório	1 Sala de Expressão Plástica
3 Balneários/Vestiários	6 Instalações Sanitárias	1 Sala de Informática
3 Instalações Sanitárias	2 Arrecadações	1 Sala de Biblioteca

Fonte: Baseado nos dados do PEE da EB1/PE da Lombada, 2011-2015.

Quanto aos recursos humanos, mais especificamente à constituição do corpo docente e não docente, a escola dispõe de uma equipa bem estruturada, que desempenhando as suas funções, procuram assegurar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o bom funcionamento da escola para que todos usufruam de um espaço agradável e acolhedor (ver tabela 2).

Tabela 2. Recursos humanos da EB1/PE da Lombada, S. Martinho.

Recursos Humanos	
Pessoal Docente	Pessoal não Docente
1 Diretora	1 Técnico superior de 1ª classe
5 Professores das Atividades Curriculares	1 Assistente de Administração Escolar
6 Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular	6 Auxiliares de Ação Educativa
2 Professoras do Ensino Especial	3 Ajudantes de Ação Socio Educativa do Pré-Escolar
4 Educadoras de Infância	3 Cozinheiras

Fonte: Baseado nos dados do PEE da EB1/PE da Lombada, 2011-2015.

Esta escola funciona em Regime de Escola a Tempo Inteiro, abrindo as portas das 8h30m às 18h30m para acolher crianças com idades compreendidas entre os três e os dez anos, sendo a maioria delas oriundas das imediações. As atividades de enriquecimento curricular têm lugar no horário inverso às aulas curriculares, com a duração de uma hora.

4.1.2.1. Projeto Educativo de Escola

O PEE é um documento abrangente, inerente a toda a Escola, a todos os educandos, a todos os profissionais que lá trabalham, alargando-se também às famílias. Este é elaborado por toda a comunidade educativa que estabelece a identidade da escola, partindo da análise contextual em que a mesma se insere, exprimindo os princípios, os valores e as metas ou objetivos gerais a atingir com as estruturas físicas e humanas de que usufrui, constituindo-se num documento referencial a toda a atividade escolar.

Este documento de orientação à intervenção pedagógica do pessoal docente da escola foi delineado para vigorar ao longo de quatro anos letivos, estando no terceiro ano, respetivamente.

A elaboração do PEE permite organizar as condições de vida escolar das crianças e dar a possibilidade de estimular e favorecer os processos de ensino-aprendizagem através de uma ação educativa adaptada às especificidades de cada criança, partindo dos problemas reais e adotando uma metodologia pedagógica adequada, estruturada e sistemática.

O propósito e o conteúdo do PEE decorre do levantamento das necessidades mais urgentes da escola e procura traçar um plano e um método de ação para levar a cabo ao longo do tempo em que vigora e assim encontrar soluções e obter resultados relativamente às problemáticas identificadas. Assim, este pretende especificar as linhas orientadoras da ação educativa, bem como definir as prioridades da sua ação.

A temática deste PEE é *“Descobrir o mundo...pintar o futuro”* e a sua execução incide na construção de uma cultura de valores e atitudes, em que a escola promove a qualidade do ensino-aprendizagem, baseando-se na competência profissional, seriedade, rigor, objetividade, exigência, reflexão e criatividade. O desenvolvimento de atitudes que valorizem a iniciativa, a participação, o gosto pelo conhecimento, o empenho, o método e a organização do trabalho servirão de alicerce para a concretização deste projeto.

Assim, no PEE estão contempladas as temáticas e os objetivos pretendidos ao longo da sua concretização, sendo que, o tema deste ano letivo é a *“Educação para a Saúde”* e tem como subtema do 1º período, que foi o correspondente à minha prática pedagógica, a *“Alimentação e Saúde”*, tendo como objetivos: sensibilizar as crianças para a diversificação da alimentação e motivar para a experimentação de diversos tipos de alimentos, reforçando a atenção e concentração de regras e hábitos.

Concluindo, o estudo do PEE permitiu adequar a minha intervenção pedagógica à luz dos objetivos enunciados no mesmo, procurando suprimir alguns dos problemas detetados e alcançar o sucesso educativo através de situações de ensino aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, de forma intencional e sistemática (PEE da Lombada, 2011-2015).

4.1.3. Caraterização da Sala Laranja

A sala de EPE onde desenvolvi a minha prática pedagógica na EB1/PE da Lombada, S. Martinho, foi a Sala Laranja. É uma sala que se encontra disposta, tendo em conta os interesses, necessidades e características do grupo (ver figura 2).

Tem um espaço bastante amplo, o que permite uma boa arrumação dos materiais e

uma boa distribuição do espaço, facilitando também a circulação na mesma. Possui três janelas amplas, que dão à sala uma excelente iluminação natural e um bom arejamento, como também um ponto de água dentro da mesma, cabides para pendurarem os seus pertences, duas mesas redondas grandes, uma secretária, vários armários, uma televisão, um rádio, quatro placares onde se expõem os trabalhos das crianças, os instrumentos de pilotagem e se decoram alusivamente a temáticas específicas. Os materiais e equipamentos pedagógicos repartidos pela sala estão acessíveis a todas as crianças e foram selecionados de acordo com a faixa etária do grupo e a segurança do mesmo.

Existem diversas componentes que, conjuntamente, caracterizam a dinâmica da Sala Laranja e se constituem no ambiente pedagógico, intencionalmente concebido para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, desde a organização do grupo, do espaço, do tempo e não menos importante, da equipa pedagógica da sala.

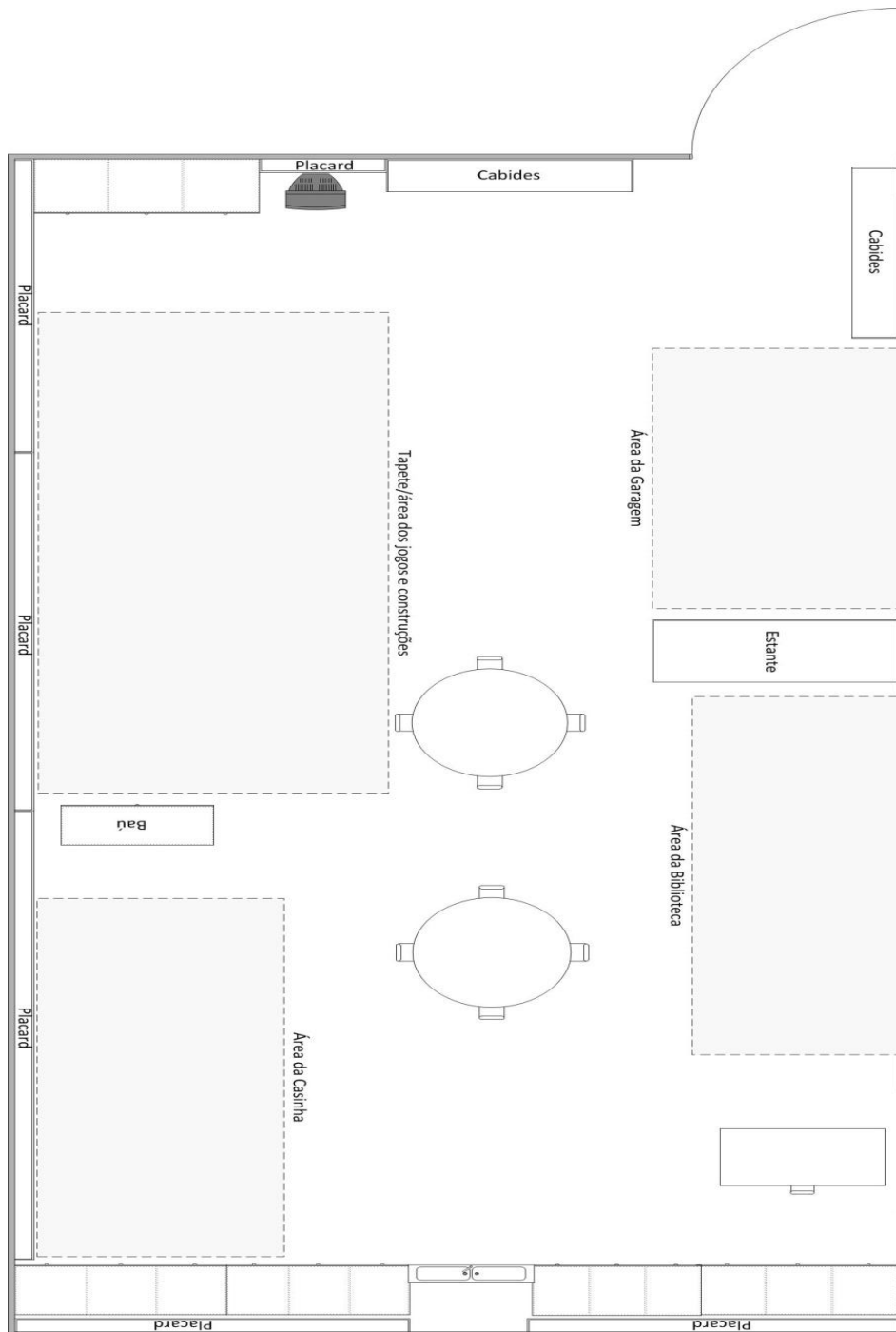


Figura 2. Planta da Sala Laranja.

Quanto à organização do grupo, nas atividades livres da sala, este é distribuído de acordo com o número de crianças estabelecido para cada área. As crianças têm interiorizado que não podem exceder esse limite e vão trocando, respeitando assim as regras da sala. Nos momentos de atividades livres, as crianças que têm trabalhos por terminar, responsabilizam-se por fazê-lo na próxima oportunidade. No recreio, brincam livremente, sendo que, por

vezes são realizadas atividades orientadas pela educadora. Aquando da minha prática procurei sempre interagir com as crianças no recreio e nos momentos de atividades livres na sala, dado que:

Os adultos deverão desempenhar, no tempo de recreio ao ar livre, o mesmo papel que no tempo do trabalho. Deverão ter uma envolvimento activa nos jogos e actividades das crianças; quando brincam com as crianças, deverão falar com elas sobre o que estão a fazer, ajudá-las a resolver problemas, a encontrar alternativas e apoio, encorajar e alargar as suas actividades (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 130).

As atividades dirigidas são orientadas pela educadora, sendo comum iniciar-se por uma reunião feita com o grande grupo no tapete, com o intuito de motivar para o trabalho a desenvolver. A realização das atividades, normalmente é feita em pequenos grupos, permitindo uma maior individualização e diferenciação do trabalho, adequando-o às necessidades das crianças, sendo que, as restantes exploram livremente as diversas áreas da sala.

Relativamente à organização do espaço, esta influencia o desenrolar da rotina, bem-estar e aprendizagem das crianças, pois de acordo com Post e Hohmann (2007) “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101).

Neste sentido, o EI deve dar especial atenção à organização do espaço, procurando adequá-lo, sempre que necessário, às necessidades e interesses do grupo, dado que devemos pensar:

O espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e seja cultural (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11).

Respeitando os pressupostos do modelo curricular *High/Scope* relativamente à organização do espaço, a sala está dividida em diversas áreas, sendo elas: garagem, biblioteca, jogos, faz de conta, pintura, plasticina, desenho, recorte, colagem e área de acolhimento (ver quadro 2). Ainda figuram um placard grande e dois pequenos onde são expostos os trabalhos das crianças e outro placard com o mapa de presenças, do tempo, quadro das tarefas e dos aniversários.

Considerando que todas as crianças estão em atividade, a disposição dos móveis encontra-se feita de forma a permitir a fácil circulação das mesmas e possibilitar a visão

completa do adulto. Os materiais estão praticamente todos ao alcance das crianças, de modo a poderem selecionar o material que vão usar, guardando ao terminar.

Área da Garagem	Possui uma mini pista e carros de vários tamanhos.
Área da Biblioteca	Um recanto para partilhar histórias, imagens, conversas e livros trazidos de casa pelas crianças.
Área dos Jogos	Possui diversos jogos, com diferentes intenções, para as crianças jogarem sozinhas, em pares ou em grupos.
Área do Faz de Conta	A cozinha e o quarto das bonecas, compõem a área do faz de conta onde experienciam e revivem situações do quotidiano de forma lúdica.
Área da Pintura, Desenho...	Uma área de expressão livre onde podem criar e inventar as suas próprias obras, descrevendo a realidade e dando asas à imaginação.
Área de Acolhimento	Área de reunião do grande grupo e local onde se planifica, se conta histórias e se fazem as construções e jogos, sendo uma área comum às duas coisas.

Quadro 2. Áreas que compõem o espaço da Sala Laranja.

Já no que diz respeito à organização do tempo, esta não depende só da equipa pedagógica da sala, visto que as crianças usufruem de diversas atividades de enriquecimento curricular (ver tabela 3) e os horários das mesmas, muitas vezes, demonstram não ser os mais favoráveis, pelo menos em prol do bom funcionamento e estabilidade do grupo, dado que, e segundo as OCEPE (1997):

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (p. 40).

Assim e por se tornar mais perceptível, é apresentada a organização do tempo na Sala Laranja nas tabelas 3 e 4.

Tabela 3. Atividades de Enriquecimento Curricular da Sala Laranja.

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9h00/10h00	Ed. Física			Informática	
10h30/11h00		Biblioteca			
12h30/13h00			Exp. Musical		Exp. Musical
16h00/16h30	Inglês				

Tabela 4. Rotina diária do grupo.

Horário	Rotinas
8h30m-9h30m	Receção das crianças; Atividades livres e orientadas; Arrumação da sala; Higiene.
9h30m-9h45m	Higiene.
9h45m-10h00m	Lanche.
10h00m-10h30m	Recreio.
10h30m-11h30m	Acolhimento no tapete; Diálogo em grande grupo; Planear as atividades; Atividades orientadas; Atividades nas Áreas.
11h15m	Arrumação da Sala; Reflexão.
11h30m-11h45m	Higiene.
11h45m-12h15m	Almoço.
13h00m-14h30m	Hora do descanso.
14h30m-14h45m	Hora do levantar.
14h45m-15h00m	Higiene.
15h00m-15h30m	Lanche.
15h30m-16h00m	Recreio.
16h00m-18h30m	Continuação de algumas atividades inacabadas; Atividades livres; Saída das crianças; Encerramento da Escola.

As atividades de rotina, inerentes à organização do tempo, são, tal como a organização do espaço, fundamentais quando se delinea o contexto onde as crianças se

movimentam e agem. Isto porque as rotinas desempenham um papel de organização estrutural das experiências do quotidiano, dando possibilidade de dominar o processo a ser seguido e substituindo a incerteza do futuro por algo previsível, dando segurança e autonomia às crianças (Zabalza, 1998).

Este tipo de atividades permite às crianças orientarem-se e saberem o que podem e devem fazer nos vários momentos ao longo do dia, prevendo a sua sucessão, o que proporciona também um maior sentido de orientação das suas ações, responsabilidade e segurança. Assim, é imprescindível a atenção do EI na organização do tempo pedagógico, pois este permite compor “o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças e organizada tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gâmbua, 2009, p. 9).

Por fim, no que concerne à organização da equipa pedagógica, esta é composta por duas EI e um Auxiliar da Ação Sócio Educativa da EPE. O horário das educadoras é das 8h30m às 13h30m ou das 13h30m às 18h30m, sendo que, estes horários têm um carácter rotativo entre as duas educadoras. É importante salientar que ao longo da prática o meu horário foi sempre de acordo com o da educadora cooperante.

A componente não letiva realiza-se às quartas-feiras das 10h30m às 12h30 ou das 14h30m às 16h30m, conforme o turno semanal. Já o horário da auxiliar é das 9h00m às 13h00m e das 14h30m às 17h30m.

4.1.4. Caraterização do grupo de crianças da Sala Laranja

Uma das condições necessárias para desenvolver a prática pedagógica é conhecer o grupo de crianças com quem vamos intervir para poder apurar alguns dados, pois conhecer um grupo de crianças na íntegra em pouco tempo é impossível. Observei-as ao longo da primeira semana, conversei também com a educadora sobre as mesmas e consultei diversos dados no PCG, que me ajudaram assim a realizar esta caraterização e a planificar melhor a minha ação, de acordo com os dados obtidos.

O grupo de crianças da Sala Laranja é um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, sendo que, a maioria já tem cinco. É composto por 18 crianças, nove (50%) do género masculino e nove (50%) do género feminino (ver gráfico 1).

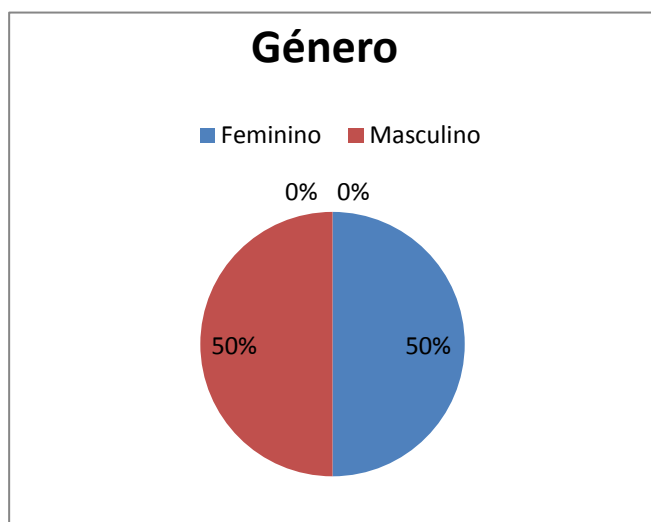


Gráfico 1. Constituição do grupo de crianças consoante o género.

Este é um grupo que apresenta um bom comportamento e um bom ritmo de aprendizagem, tornando-se mais fácil trabalhar com o mesmo, pelo facto de ser constituído por 18 crianças, coisa que nos padrões das salas de EPE atuais é difícil de encontrar.

O grupo está junto desde o ano passado, à exceção de uma criança que se integrou no mesmo este ano e está referenciada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo que, ainda se encontra em observação e análise, pois ainda não identificaram qual poderá ser o problema, visto ser uma criança que participa, partilha, colabora, comunica e demonstra um bom domínio de conhecimentos. Os únicos comportamentos suspeitos são o facto de se isolar um pouco dos colegas, guardar deles uma certa distância aquando das brincadeiras e perder facilmente a atenção se o que está a ser feito não o motiva nem o interessa.

Um aspeto positivo que notei desde o primeiro dia, é que este grupo tem bem vincado as regras a cumprir. As crianças são muito respeitadoras, havendo, obviamente, uma ou outra exceção em situações pontuais. Este grupo tem desenvolvido um trabalho e uma dinâmica em torno da autonomia, sendo que, demonstram grande autonomia nas tarefas da sala e nas pessoais.

Apercebi-me também desde a primeira semana que é um grupo calmo, que gosta muito de trabalhar e de estar envolvido em atividades. Relacionam-se muito bem uns com os outros e têm uma série de competências e conhecimentos adquiridos que fazem deles um grupo de crianças desenvolvido, com sede de aprender, o que se torna prazeroso para o EI do ponto de vista da sua prática.

Ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica e com o apoio do PCG, bem como de outra documentação, fui conseguindo uma caracterização mais completa e específica do grupo de crianças, com base no que se preconiza nas áreas de conteúdo das OCEPE (ver quadro 3).

Formação Pessoal e Social	São autônomos; Revelam uma boa capacidade de concentração e atenção, exceto quatro crianças; Algumas crianças têm pouca autonomia na alimentação; Sabem estar à mesa; Orientam-se nas diferentes áreas da sala; Revelam algum sentido de responsabilidade; Têm a noção das partes principais do esquema corporal; Apresentam competências de socialização e respeito pelo outro; Conseguem partilhar e esperar pela sua vez; Têm hábitos básicos das rotinas diárias.
Expressão e Comunicação:	
Expressão Motora	São ativas e dominam todo o seu aspeto motor, à exceção de uma criança que apresenta descoordenação motora; Gostam de correr, saltar e trepar; Gostam de dançar coreografias simples; Descem e sobem escadas; Na motricidade fina há crianças que já pegam corretamente no lápis, pincel, à exceção de três que revelam alguma dificuldade neste sentido; Algumas crianças já identificam e reproduzem o seu nome.
Expressão Plástica	A maioria das crianças representa o desenho figurativo; Colam sem dificuldade e sem ajuda; Moldam imagens, dando-lhes nome; Gostam de pintar e de experimentar novas técnicas; Têm algumas aquisições a nível sensorial; Demonstram uma boa destreza manual e criatividade; Usam as cores ao seu dispor; Utilizam a tesoura corretamente, à exceção de três crianças.
Expressão Musical	Gostam de cantar; Memorizam as canções com alguma facilidade; Associam sons a imagens; Movimentam-se ao som da música; Reconhecem alguns instrumentos musicais; Reproduzem batimentos, sons e canções; Identificam sons; Produzem sons com o corpo; Associam som ao movimento.
Expressão	Gostam de dramatizar situações do quotidiano; Têm

Dramática	capacidades expressivas e criativas; Dramatizam canções, danças e histórias; Gostam do jogo do faz de conta.
Matemática	Contam até dez ou mais; Identificam as cores primárias e algumas secundárias; Têm noção de quantidade e tamanho; Fazem correspondências; Revelam capacidade de raciocínio; Reconhecem algumas figuras geométricas; Fazem seriações; Algumas crianças relacionam o algarismo ao número de elementos; Têm noção de conjunto vazio e até dez elementos
Linguagem Escrita	São muito comunicativos, na sua maioria, falam espontaneamente e articulam corretamente as palavras, exceto três crianças; Fazem construção frásica com sequência de ideias; Questionam; Relatam vivências; Possuem um bom leque de vocabulário; Associam a palavra à imagem; Reproduzem histórias, canções, poemas e lenga lengas; Alguns reproduzem números e o seu nome; Na escrita exprimem-se através do desenho.
Conhecimento do Mundo	São recetivas a coisas novas; Dizem o nome, idade e género; gostam de contactar com outros grupos; Interiorizam facilmente conhecimentos; Relatam aquilo que observam; Identificam as diferentes condições atmosféricas, as estações do ano e épocas vivenciadas; Reconhecem os dias da semana; Alguns têm noções temporais; Fazem perguntas.

Quadro 3. Caracterização geral do grupo segundo as áreas de conteúdo das OCEPE.

4.2. A Prática Pedagógica na Sala Laranja

A prática pedagógica na Sala Laranja, realizada ao longo de dois meses (outubro e novembro), durante três dias por semana, resultou num total de 120h de estágio.

Para estruturar intencionalmente e de forma contextualizada a minha intervenção pedagógica, foi necessário ter em atenção e pôr em prática o predisposto pelas OCEPE (1997), tendo em conta a intencionalidade do processo educativo. Para tal, segui uma linha de atuação, composta pela observação, planificação, ação, reflexão, avaliação, comunicação e articulação, interligadas entre si. No entanto, a prática e interligação destas etapas foi

realizada sempre em paralelo com um *corpus* teórico, já abordado e fundamentado em capítulos anteriores.

A observação realizada foi do tipo participante. A primeira semana de estágio foi especificamente destinada a observar de forma participada, sendo que, ao longo de todas as outras semanas em que passei a intervir e a assumir o papel de educadora, a observação foi uma prática constante e indispensável, pois tal como refere Fino (2008), a observação-participante inicia-se desde o primeiro dia em contexto e só acaba no momento em que se abandona o local de estágio.

Decorrente da observação e da análise e contextualização de outros documentos, como as OCEPE, o PEE e o PCG, surgiram as planificações, realizadas semanalmente a partir da segunda semana de estágio (ver apêndices B, C, D, E, F, G e H). Estas constituíram-se num instrumento de apoio e regulação da prática *in loco*, pois evidenciam qual a intenção do processo de ação, os conteúdos a abordar e a organização dos tempos de trabalho (Arends, 1995). Apesar da intenção da planificação ser executar o que lá está, esta apresenta um carácter flexível, estando sujeita a alterações, pelo facto de, nem sempre ser possível cumpri-la devido aos imprevistos que acontecem em tempo real ao longo do processo (Guerra, 2002).

As planificações foram postas em prática através da ação, ou seja, da intervenção em contexto pedagógico e real na Sala Laranja com o grupo de crianças que a ela pertence e sob a supervisão da educadora cooperante. Inerente à ação, houve necessidade de recorrer à prática reflexiva, através da realização de reflexões semanais sobre a ação (ver apêndices I, J, K, L, M, N, O e P). A reflexão tornou-se num elemento integrante e constante da minha ação, sendo esta “um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*” (Zeichner, 1993, p. 52).

Avaliar, também é um processo que fez parte da prática pedagógica, pois através da avaliação analisou-se o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas de conteúdo e constatou-se o efeito da ação na promoção do desenvolvimento e aprendizagem das mesmas para assim melhorar ou adequar a intervenção pedagógica, se necessário.

Através da avaliação foi possível interpretar, refletir e tomar decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem (Abrantes, 2002). Foram realizadas avaliações semanais de acordo com as áreas de conteúdo e com os objetivos definidos nas Metas de Aprendizagem (MA) e nas Competências para a EPE para as atividades desenvolvidas. Foi realizada também uma avaliação geral do grupo, assente no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). Assim, a avaliação constitui-se numa “componente intrínseca do processo curricular, que

permite regular e monitorizar a adequação e a pertinência das decisões adoptadas sobre as diferentes dimensões curriculares e organizativas” (Alonso, 2002, p. 20).

Por fim, comunicar e articular também foi imprescindível para a qualidade da prática pedagógica, sendo que tal aconteceu com toda a equipa pedagógica da sala, com a colega da outra sala que também estava em situação de estágio, com a Orientadora Científica da Universidade da Madeira (UMa) e também com os pais. Só assim foi possível concretizar os planos de ação traçados e melhorar constantemente a intervenção pedagógica, para que esta se revelasse enriquecedora e significativa para todas as crianças da sala.

4.2.1. Problemáticas e questões da Investigação-Ação

Inerente à prática pedagógica na Sala Laranja esteve a prática do método de Investigação-Ação em contexto educativo, já referido anteriormente. Assim, ao longo da primeira semana de estágio procurei apurar através da observação, das conversas com a educadora cooperante e da análise do PEE e do PCG questões patentes no grupo que precisassem ser trabalhadas e através das quais eu pudesse desenvolver a minha intervenção, com o intuito de resolver os problemas evidenciados, tendo em conta o desenvolvimento integral das crianças.

Posto isto, deparei-me com uma problemática atual da nossa sociedade e que tem vindo a afetar as crianças e famílias, que é a ausência de bons hábitos alimentares. Constatei, portanto, a presença de maus hábitos alimentares e a forte negação, em geral, nas refeições em comer os legumes, a fruta e o peixe. Em reflexão, coloquei a hipótese de esta problemática existir, pelo facto das famílias estarem pouco sensibilizadas para as questões de uma alimentação saudável, sendo que, esta para além de se constituir numa das necessidades fisiológicas do ser humano, é um dos fatores externos de maior importância para a saúde de um indivíduo (Nunes & Breda, 2001).

Partindo desta constatação e por ter verificado no PEE que o tema deste ano letivo é a “Educação para a Saúde”, sendo o subtema do 1º período, que foi o correspondente à prática pedagógica, a “Alimentação e Saúde”, expus à educadora cooperante a minha ideia em traçar a linha de intervenção pedagógica em torno desta temática, tendo recolhido a sua anuência imediata, demonstrando simultaneamente uma grande satisfação.

Era importante e urgente enaltecer, junto da comunidade educativa que, as crianças que têm uma alimentação saudável têm um maior potencial de aprendizagem e que os maus

hábitos alimentares prejudicam a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento físico e cognitivo (World Health Organization, 1998).

Assim, os objetivos da minha intervenção pedagógica foram:

- Sensibilizar as crianças e famílias para a diversificação da alimentação;
- Motivar para a experimentação de diversos tipos de alimentos;
- Reforçar a atenção e concentração de regras e hábitos.

Partindo dos meus objetivos, formulei as duas questões orientadoras da investigação-ação às quais procurei dar resposta e obter resultados ao longo de toda a prática pedagógica, ao que passo a enunciá-las:

- Como sensibilizar as crianças para a importância de uma alimentação saudável, como fator condicionante do seu crescimento e saúde, promovendo aprendizagens significativas e transversais ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social?

- Como alertar as famílias para a importância de uma boa alimentação como fator condicionante do desenvolvimento saudável dos seus educandos, integrando-as no processo de ensino-aprendizagem?

Para tentar responder às questões acima enunciadas, procurei planificar a minha intervenção, atentando aos interesses e necessidades das crianças, respeitando também as suas opiniões, dificuldades e ritmos de aprendizagem, procurando provocar alguma mudança e obter resultados positivos no que diz respeito a estas questões que foram orientadoras de toda a investigação-ação. Assim, a minha prática contou com vários sujeitos da investigação, nomeadamente o grupo de crianças, toda a equipa pedagógica, os pais e toda a comunidade escolar.

4.2.2. Atividades desenvolvidas com o grupo: A Alimentação

Para além das atividades de rotina e dos momentos de atividades livres, ao longo da minha prática foram planificadas e desenvolvidas atividades com o grupo, de acordo com as questões delineadas para a investigação-ação, com o PEE, com a planificação mensal da sala e sempre em consonância com as potencialidades e necessidades do grupo.

Pela impossibilidade de expor no corpo do relatório todas as atividades

desenvolvidas na Sala Laranja, foram selecionadas algumas delas, principalmente as que estão relacionadas com as questões da investigação-ação, que neste caso são as atividades referentes à alimentação². A necessidade de despertar nas crianças a importância de uma alimentação equilibrada e nutritiva para o crescimento e desenvolvimento saudáveis é fundamental e deve-se ter presente de forma permanente, aludindo à sua relevância no desenvolvimento do ser humano.

Importa salientar que, apesar das atividades abaixo apresentadas se referirem à temática da alimentação, estas foram realizadas progressivamente e de forma articulada, abordando o tema de forma transversal, abarcando estratégias que possibilitaram desenvolver competências e aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, inerentes ao processo educativo das crianças.

4.2.2.1. Plantação de um feijoeiro

Esta foi a atividade que deu início à temática da alimentação, isto na semana em que convenientemente se comemorou o *Dia Mundial da Alimentação*. A plantação de um feijoeiro decorreu da leitura e exploração da história “João e o pé de feijão”. Foi feito um diálogo com o grupo sobre as plantas e os cuidados a ter para crescerem saudáveis, sendo que, as crianças já tinham noção do que era preciso para uma planta nascer e crescer saudável, demonstrando-o com intervenções como “Se não deitarmos água a planta morre de sede” (F), “Elas precisam de sol para se aquecer e crescer” (T). Assim, aproveitou-se para relacionar a alimentação das pessoas com esta temática das plantas, fazendo-os ver que tal como nós, as plantas também precisam de se alimentar, e não só, para poderem viver e crescer saudáveis.

Após este diálogo as crianças mostraram interesse e entusiasmo em plantar um feijão e cuidar do mesmo, tal como narrava a história. Assim, foram desafiadas a dizerem quais os procedimentos da atividade, sendo que, uma das crianças que tinha ligação ao meio agrícola por meio da família, demonstrou conhecimento no assunto, dizendo tudo o que era preciso fazer: “Deita-se terra dentro do caneco, depois põe-se os feijões e deita-se água” (G).

Posto isto, as crianças sentaram-se pelas duas mesas da sala, com os copos de iogurte, devidamente identificados, passando por elas com a terra, os feijões e a água para

² As restantes atividades desenvolvidas com o grupo podem ser consultadas nas planificações e reflexões, que se encontram em apêndice.

que cada uma pudesse plantar o seu feijão. Seguindo as indicações do “G”, as crianças fizeram a sua plantação (ver figura 3). Gostaram imenso do facto de poderem mexer na terra e explorar aquele recurso diferente na sua sala, havendo recetividade por parte de todas as crianças, sendo que, algumas delas já esperavam ver o feijoeiro crescer nesse mesmo dia.

Esta atividade remeteu para uma atitude experimental, que permitiu às crianças refletir, questionar, responder a perguntas, planejar formas de experimentar as suas ideias, trocar opiniões e comunicar com os colegas e adultos da sala (Martins et al., 2006). A expectativa de ver o feijoeiro crescer era grande e as previsões do que iria acontecer começaram a surgir como “O meu vai crescer até ao teto” (M).

Para além de promover uma atitude experimental, esta foi uma atividade que também permitiu às crianças contactar com elementos do mundo que as rodeia e desenvolver a noção de pequeno, médio e grande, bem como despertar para a responsabilidade, sendo que, elas sabiam que de dias a dias era necessário cada um regar o seu feijoeiro e teria de ser elas a lembrar e realizar essa tarefa.



Figura 3. Fotografias da plantação dos feijoeiros.

4.2.2.2. Construção da Roda dos Alimentos

Esta foi uma atividade que seria indispensável realizar, dadas as circunstâncias do contexto em questão. A Roda dos Alimentos foi abordada recorrendo a uma história com animação em formato *power point* e a visualização de um vídeo animado, pois a integração das tecnologias no contexto educacional “permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares” (Amante, 2007, p. 56), tendo sido a sua utilização frequente, ao longo do estágio.

O grupo em geral, já tinha noção do que era ter uma alimentação saudável e quais os alimentos que devemos comer com regularidade e os que só devemos comer de vez em quando. No entanto, notou-se um desconhecimento geral da Roda dos Alimentos, tendo sido importante esta abordagem para a aprendizagem da importância da sua função e constituição, coisa que, inicialmente mostrou ser um pouco confuso para eles, mas *a posteriori* não pareceu difícil, visto que, à hora de almoço e aquando da construção da roda, as crianças já demonstraram o que tinham aprendido, tendo feito uma boa assimilação das aprendizagens.

A construção da Roda dos Alimentos ocorreu através de um jogo (ver figura 4). Por considerar a vertente lúdico didática um potencial mediador de aprendizagens, recorreu-se ao jogo para a realização desta atividade, promovendo assim uma dinâmica diferente na sala e uma forma divertida e prazerosa de aprender, já que “o jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas” (Kishimoto, 1994, p. 21). Foram formadas quatro equipas, sendo marcada a pontuação de cada uma trabalhando simultaneamente a matemática.

O resultado foi satisfatório, pois as crianças gostaram, participaram com grande empenho, havendo crianças que se destacaram mostrando que já sabiam o nome dos grupos da Roda dos Alimentos e que alimentos pertenciam aos mesmos. Um facto curioso que chamou à atenção a algumas crianças aquando desta atividade foi que os alimentos que elas não gostavam e não costumavam comer, não conseguiram identificar (principalmente hortícolas e leguminosas).

O recurso ao jogo teve também outra intencionalidade pedagógica, que foi o promover um momento de aprendizagem cooperativa, pois ao estarem formados em equipas, e cada equipa se unir com um objetivo em comum, fez com que as crianças dialogassem umas com as outras e se ajudassem mutuamente, numa atitude de colaboração, respeito e competitividade “saudável” entre as equipas. Após finalizar o jogo e a construção da roda estar concluída, contámos os pontos, e foi explicado que apesar de haver uma equipa com

mais pontos, a vitória era de todos, pois todos demonstraram o que aprenderam, sendo a roda afixada na sala (ver figura 5), fruto do trabalho e participação de todos eles. Esta Roda dos Alimentos foi utilizada progressivamente como recurso, assimilação de conhecimentos, aprendizagens e vivências.



Figura 4. Fotografias da construção da Roda dos Alimentos.



Figura 5. Roda dos Alimentos afixada na Sala.

4.2.2.3. Confeção de um batido de frutas

Na sequência da abordagem da importância de uma alimentação saudável e da Roda dos Alimentos, recapitulou-se quais os grupos existentes e questionou-se acerca do 3º grupo da roda que devíamos comer mais, ao qual, recorrendo à Roda dos Alimentos da sala, disseram que era o das frutas. Isto porque, aquando da explicação e exploração da Roda dos Alimentos, sabendo que havia uma criança no grupo que se resignava a comer fruta alertamos e insistimos com eles para a importância e os benefícios de comer fruta, o que também já tinha sido falado no vídeo que tinha sido mostrado, dando a entender que se não comessem alimentos do grupo das frutas não teriam energia para o que precisam e poderiam ter complicações na saúde e no crescimento.

Indo ao encontro de uma das necessidades deste grupo, mais especificamente de algumas crianças (muito poucas) que não gostavam de fruta, realizei com eles um batido de frutas na sala para beberem ao almoço, a fim de os consciencializar para outras formas de consumir fruta, incentivando-os assim, para a prova de alimentos e despertando-os para os sentidos (paladar, olfato). Através da confeção deste batido (ver figura 6) trabalhamos também a matemática, mais especificamente a noção de número e quantidade e os conjuntos através das frutas utilizadas que foram maçãs, peras, laranjas e bananas, atendendo ao facto de que a comparação dos números das coisas que as rodeiam faz com que as crianças comecem a construir e compreender a quantidade (Hohmann & Weikart, 2003).

A atividade foi um sucesso e todas as crianças queriam participar, pois solicitei ajuda, mantendo sempre o diálogo com o grupo e promovendo-o entre as crianças durante a confeção, para não dar aso a distrações. Ao almoço todos provaram o batido, sendo que alguns não gostaram dizendo preferir a fruta em si e outros até repetiram.



Figura 6. Fotografias da confeção do batido de frutas.

4.2.2.4. Comemoração do Magusto

Dia 11 de novembro, festejou-se o Magusto (S. Martinho), com o objetivo de proporcionar atividades que permitissem às crianças vivenciar e comemorar as épocas festivas do seu meio, bem como conhecerem as tradições que remetem para o passado histórico e cultural de todo um povo. As estagiárias decidiram juntar as duas salas para partilhar esta vivência. Foi representada a lenda de S. Martinho através de um teatro de sombras chinesas para as crianças das duas salas (verde e laranja) (ver figura 7).

O teatro foi bem-sucedido, pois as crianças gostaram imenso, tendo sido a primeira vez que tiveram contacto com este tipo de suporte para atividades de dramatização, ao que nenhuma criança sabia como se denominava, tendo aprendido neste dia uma nova técnica de dramatização. Estiveram atentas durante toda a peça e apesar de estarem as crianças das duas salas num espaço limitado, aderiram muito bem pois o teatro captou-lhes a atenção e foi algo que se interessaram particularmente.



Figura 7. Dramatização, com sombras chinesas, da lenda de S. Martinho.

Numa perspetiva de formação pessoal e social e de educação para a cidadania, após a dramatização fizemos uma exploração da lenda com as crianças, remetendo para a tradição de S. Martinho, o Verão de São Martinho e para a importância da partilha, das boas ações e de ajudarmos o próximo, coisa que eles já tinham consciência que é bom e que deviam praticar, participando com afirmações como “S. Martinho era boa pessoa e ajudou o pobre” (J.P), “Devemos ser amigos e ajudar os velhinhos” (M), “O pobre ficou contente e disse obrigado ao cavaleiro” (T).

Após a exploração que foi dinâmica e contou com uma grande intervenção e

participação das crianças, considerámos interessante estas poderem experienciar o manuseio das sombras chinesas por detrás da tela, pois:

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos (OCEPE, 1997, p. 57).

Assim, solicitámos às crianças que, em pequenos grupos, se dirigissem até à tela, escolhessem a sombra que quisessem e manuseassem, improvisando diálogos entre si para os espetadores (ver figura 8).

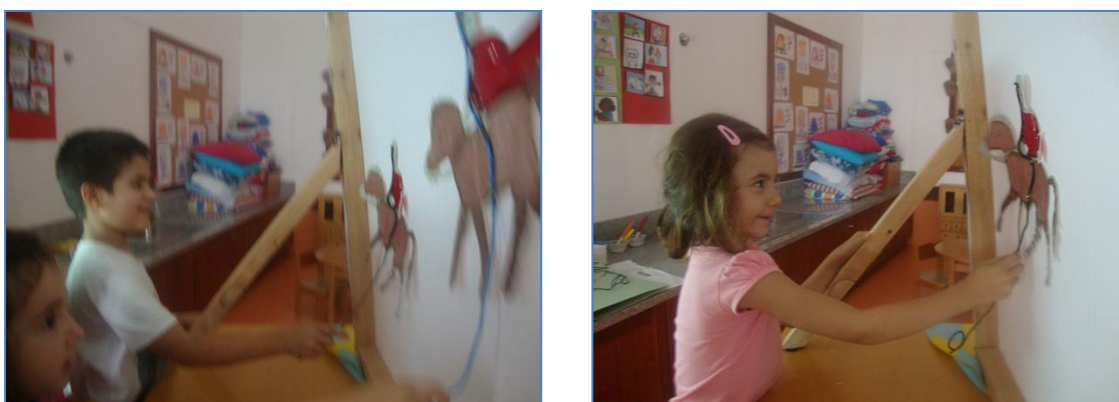


Figura 8. Fotografias do manuseio das sombras chinesas.

E como o Magusto sem castanhas não é Magusto, após o teatro fizemos um lanche no recreio, partilhando castanhas entre todos (ver figura 9), bem como momentos de brincadeira, permitindo-nos vivenciar o espírito da tradição e também incitar para a prova de novos alimentos. Algumas crianças não quiseram provar, algumas quiseram repetir, outras provaram e não gostaram.

Assim, foi possível articular esta atividade com a intencionalidade pedagógica subjacente à problemática e temática trabalhada na sala ao longo do estágio. Este momento de partilha entre as duas salas foi valorizado e deve ser proporcionado, pois de acordo com as OCEPE (1997), é no contexto social em que a criança vive, nas relações e interações com outros, que esta constrói interiormente referências que lhe permitem desenvolver pessoal e socialmente.



Figura 9. Fotografias da partilha das castanhas.

Ainda subjacente à comemoração do Magusto, na mesma semana, dinamizei uma atividade de dramatização por duas razões: porque eles gostam e quando é solicitado todos querem participar e demonstram interesse e gosto nisso, e porque apesar de gostarem e de quererem fazer, quando é para dramatizarem sentem alguma dificuldade e ficam apreensivos.

Com os respetivos adereços, três crianças de cada vez dramatizaram a lenda de S. Martinho (ver figura 10), aproveitando também para trabalhar a memorização, pois eles já tinham visto e ouvido a lenda no dia anterior. Outra das estratégias utilizadas para promover a comunicação do grupo, a vivência democrática e fazer com que estivessem atentos ao desempenho dos colegas foi pedir uma apreciação crítica no fim de cada dramatização, tendo sido realizadas apenas duas, devido ao limite do tempo.

Na primeira dramatização as crianças que se disponibilizaram estiveram muito presas, muito caladas, não se expressaram muito, sendo necessário intervir, o que se verificou aquando da apreciação crítica dos colegas em que uma criança disse “acho que não foi muito bom” (M.F). Na segunda dramatização, das crianças que se propuseram, foram escolhidas 3 que se considerava que iriam ter melhor desempenho, só para ver a diferença e isso confirmou-se, pois foram muito mais expressivos, mais comunicativos souberam as falas quase todas e captaram mais a atenção dos colegas do que os anteriores, o que mais uma vez se verificou na apreciação feita à segunda dramatização, “Gostei mais deste” (F). Este tipo de jogo dramático é muito importante e deve ser integrado frequentemente na prática, pois permite:

Chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal (OCEPE, 1997, p. 60).



Figura 10. Dramatização da lenda de S. Martinho.

4.2.2.5. Realização de “A Nossa Mesa de Natal”

Na penúltima semana de estágio deu-se início à temática do Natal, época que, especialmente as crianças, tanto apreciam e vivem. Pretendeu-se proporcionar atividades que permitissem às crianças vivenciar esta época, bem como terem contacto e conhecerem as tradições tão vincadas do típico Natal Madeirense, nomeadamente no que diz respeito à gastronomia, articulando novamente com o tema da alimentação.

Fez-se uma introdução e motivação em grande grupo para trabalhar esta temática, através de uma história, intitulada “A dieta do Pai Natal”. História intencionalmente escolhida tendo em conta os objetivos propostos, pois para além de abordar o Natal, aborda também a alimentação saudável e não saudável. O recurso à leitura e exploração de histórias, como introdução e motivação de atividades, foi uma constante ao longo da prática, por considerar que, tal como defendem Hohmann e Weikart (2003), através das mesmas, cria-se um forte laço emocional e pessoal, onde as crianças associam a satisfação intrínseca a uma relação humana significativa com as histórias e a leitura.

O diálogo de exploração da história correu muito bem, as crianças participaram e apreenderam muitos aspetos da mesma, revelando também os seus conhecimentos e aprendizagens realizadas anteriormente em outras atividades. Neste diálogo também foi focada a vivência do Natal, questionando-se as crianças sobre o porquê de gostarem do Natal

e do como viviam o seu Natal, havendo respostas como “gosto do Natal porque saio com o pai e a mãe” (L.J), “o Natal é o nascimento de Jesus” (L) e a típica resposta, “gosto do Natal por causa das prendas” (B.N).

Partindo das afirmações das crianças remeteu-se o diálogo para o verdadeiro significado do Natal, desenvolvendo a dimensão pessoal e social, já que as crianças atualmente estão materializadas com as prendas e o Natal para elas é só isso, sendo necessário sensibilizá-las para outro sentido que o Natal tem e que se está a perder de geração para geração.

Falou-se da origem das prendas, explicando que surgiram pela visita dos Reis Magos a Jesus, lembrando que Jesus e sua família eram pobres, abordando a importância da partilha e de ajudar, não só, mas especialmente nesta época, fazendo-os ver também que as prendas fazem parte e são importantes, mas mais importante que isso é termos uma família e comida para partilharmos e vivermos estes momentos de felicidade que o Natal reporta, o que nem todas as crianças têm. O diálogo surtiu algum efeito, pois não descurando o instinto natural da sua condição de crianças, estas ficaram pensativas e demonstraram, pelas suas reações, terem ficado com outra visão e outro conhecimento do Natal.

Para além disto, a intenção nessa semana foi focar o aspeto tradicional do Natal Madeirense, mais especificamente no que diz respeito à gastronomia tão própria e tão vincada que o povo madeirense tanto faz questão de manter e viver como poucos vivem. Este é um aspeto também importante para as crianças, pois devem reconhecer a sua identidade cultural e social e vivenciá-la, para posteriormente darem continuidade e passarem este espírito às futuras gerações e também porque, novamente, se relaciona com a alimentação e novas vivências que deverão ser preservadas.

Para trabalhar esta temática e já que o Natal é também a partilha de momentos em família, pediu-se a colaboração dos pais, sendo solicitado que pesquisassem com os filhos imagens e informações sobre a gastronomia típica do Natal Madeirense e trouxessem para a sala no dia seguinte para se dar continuidade ao trabalho pretendido.

Em diálogo com o grupo, analisámos as pesquisas que as crianças trouxeram e elas disseram o que tinham encontrado e o que tinham aprendido com o trabalho feito em casa. Cada criança apresentou a sua pesquisa e através das imagens e das informações aprenderam as tradições do nosso Natal, como a matança do porco, o presépio em escadinha e a gastronomia. No fim do diálogo e exploração das diversas pesquisas, as crianças sabiam que o que se come no nosso Natal é “a carne de vinha e alhos, broas de mel” (B), “canja de galinha, bolo de mel” (S), “os adultos bebem licor e também cacau quente” (F).

O pretendido foi conseguido e cada criança soube qual era a sua pesquisa e o que tinha encontrado, confirmando que participaram no trabalho com os pais. Privilegiou-se este momento de comunicação, pela dificuldade que algumas crianças demonstram em comunicar para o grupo, sendo este um aspeto crucial para o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Proporcionar uma interação comunicativa entre as crianças, permite estimular o desenvolvimento psicológico e social, promovendo trocas sistemáticas de saberes, onde todos têm acesso à informação que cada um detém, alcançando assim a dimensão social das aprendizagens, em que todos aprendem e todos ensinam (Niza, 2013). A comunicação proporciona diversas aprendizagens, bem como o desenvolvimento integral das crianças, permitindo trabalhar valores democráticos, desde respeitar o outro, saber ouvir, trabalhar o espírito crítico, entre outros.

Dando continuidade à atividade sobre a gastronomia, demos início na mesma semana à decoração natalícia da sala com um placar destinado à gastronomia típica do Natal Madeirense. Fizemos assim “A nossa mesa de Natal”, que consistiu em fazer uma mesa no placar com papel crepe verde e vermelho e depois afixar as imagens, recortadas pelas crianças, das suas pesquisas, com pioneses.

Em pequenos grupos, as crianças selecionaram as imagens adequadas, recortaram e através da carimbagem, fizeram o título “A nossa mesa de Natal” numa faixa de cartolina para afixar no topo do placar (ver figura 11). Procedeu-se ao trabalho em pequenos grupos, pois a atividade exigia uma maior orientação e apoio individualizado, o que permitiu dar um assistência mais presente e constante, possibilitando assim uma diferenciação pedagógica, preponderante para a qualidade do processo educativo e das aprendizagens.

Foi gratificante ver a implicação e o gosto com que as crianças realizaram esta atividade, pois atividades deste género que envolvam tintas e pincéis as crianças gostam muito e fazem-nas com grande entusiasmo, desenvolvendo, mesmo sem dar conta outras competências através de uma aprendizagem cooperativa, já que, em conformidade com as OCEPE (1997):

A interação das crianças durante as actividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração (p. 62).

Afixar este trabalho na sala (ver figura 12), serviu de decoração natalícia, mas teve também outra intencionalidade, que se prende com a valorização do trabalho das crianças,

bem como o significado que lhes reporta, tendo sido evidente a alegria com que estas mostraram o trabalho aos pais, “mãe olha a nossa mesa de natal, está linda” (N), sendo que, os placares das salas de atividades ilustram, comentam e salientam todas as aprendizagens adquiridas pelas crianças (Malaguzzi, 1994, citado por Oliveira-Formosinho, Lino e Niza, 2007).



Figura 11. Fotografias do recorte e carimbagem de “A Nossa Mesa de Natal”.



Figura 12. “A Nossa Mesa de Natal” afixada na sala.

4.2.2.6. Confeção de Broas de Mel

A confeção das broas de mel adveio do facto de dar continuidade à intencionalidade educativa da semana anterior e da maioria das crianças nunca terem tido oportunidade de o fazer, “a minha mãe não sabe fazer. Ela compra no supermercado” (M.F) e de terem demonstrado curiosidade e entusiasmo em experimentar, em conversas ao longo das atividades da semana anterior sobre a gastronomia.

Considerando a importância de satisfazer a curiosidade ao grupo, dando-lhe a

oportunidade de experienciarem essa nova vivência e assim reforçar o significado das aprendizagens para os mesmos, foi realizada a confecção das Broas de Mel, mas também outras atividades subjacentes que contextualizam e patenteiam a intencionalidade pedagógica inerente a essas atividades.

Porque era notável o gosto em cantar e associar movimento por parte do grupo, promoveu-se a aprendizagem de uma canção relacionada com a gastronomia e o Natal intitulada “Broas de Mel”. Sendo que o grupo ainda não conhecia a canção, foi uma novidade para todos, o que contribuiu para o visível entusiasmo em aprender. É impressionante a motivação e entusiasmo que as crianças demonstram perante atividades deste gênero, daí ser fundamental o EI “diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo” (OCEPE, 1997, p. 57).

Considerando a afirmação das OCEPE, foram privilegiados diversos momentos de música e dança ao longo de toda a prática, dado ser tão importante promover uma atitude musical associada ao movimento, pois:

As crianças que tenham recebido uma boa educação rítmica e auditiva se revelam, em geral, melhor preparadas para o cálculo, para a escrita e para a leitura, pois que, em todas estas matérias, se trata de reproduzir ritmos, observar sonoridades, de agrupar ou separar sinais, tal como na música (Legaud & Legaud, 1971, p. 46).

Para além disto, este tipo de atividades, permite à criança trabalhar a concentração, memorização, consciência corporal e coordenação motora. É um potencial recurso pedagógico, pois também desenvolve sentimentos coletivos e autocontrolo, disciplinam os movimentos do corpo, os gestos e atitudes, contribuindo para uma harmonia corporal e afetiva.

“Broas de Mel” trata-se de uma canção com ritmo, animada, e com uma sequência de movimentos que constituem uma coreografia simples, mas bonita, o que fez com que o grupo tivesse gostado de aprender, querendo até repetir por diversas vezes. Todas as crianças gostaram de participar, interiorizaram a canção e a dança com facilidade e estiveram todas envolvidas na atividade com alegria e motivação, umas mais que outras, tornando aquele momento num momento muito agradável e típico do espírito natalício.

Relativamente à confecção das broas de mel, o entusiasmo foi muito grande, sendo notória a alegria nos seus rostos de fazerem uma nova descoberta. Esta atividade permitiu explorar diversos domínios e trabalhar várias competências, desde o desenvolvimento sensorial, a atenção, a enumeração de ingredientes, medida, peso, formas geométricas,

texturas, motricidade e autonomia, bem como outras questões inerentes à área do conhecimento do mundo.

As crianças foram as protagonistas, participando em todo o processo, desde colocar os ingredientes no recipiente a fazer as broas com as próprias mãos, colocar no tabuleiro e por fim colocar o bocadinho de noz por cima. Esteve patente uma perspectiva de aprendizagem pela ação, onde o diálogo e a comunicação foram constantes, desenvolvendo assim a linguagem, fator importante nesta idade ao qual o EI deve fazer especial atenção, pois esta “irrompe de maneira muito irregular. Isso fica claro na educação infantil onde se constata como muitas crianças chegam rapidamente ao mundo da linguagem oral sem nenhum tipo de dificuldade, enquanto outras apresentam sérios problemas em sua aprendizagem” (Acosta, 2003, p. 221).

Após mexer a massa deixámo-la descansar enquanto as crianças foram ao recreio. De regresso, era hora de começar a moldar as broas e colocá-las no tabuleiro. Esta foi, obviamente, a parte que mais gostaram, a de explorar, sentir a massa, fazer as bolas com as mãos e colocar a noz por cima (ver figura 13). As crianças estavam tão envolvidas na atividade, que nem a chegada dos pais para buscá-los as fazia querer parar, “espera mãe que estou a fazer broas” (E), “mamã olha, fiz estas todas sozinho” (T).

Todas as crianças fizeram as suas broas, sendo que, notou-se dificuldade na motricidade, mais precisamente no movimento de círculo com as mãos para fazer as broas, naquelas que, também apresentam dificuldade em recortar e pintar, apresentando pouco domínio e precisão no movimento.

No dia seguinte, todas as crianças comeram as broas, fruto do seu trabalho e dedicação, sendo que, todas verbalizaram o que estavam a sentir. “Ficaram deliciosas” (L.J), “Estão doces e tem gosto a mel” (L), “Vou fazer broas de mel em casa com a mana” (F).

Proporcionar este tipo de atividades que permite a exploração, utilização e manuseio de materiais e de elementos que fazem parte do quotidiano das crianças, promove uma atitude experiencial que enriquece as suas vivências e dão significado à dimensão pessoal e social das mesmas.



Figura 13. Fotografias da confeção das broas de mel.

4.2.3. Resposta às questões de Investigação-Ação

Como todo o processo de Investigação-Ação pressupõe mudança e resultados no contexto onde é praticado, este ponto é reservado a abordar, de forma clara e concisa as respostas às questões de investigação-ação que nortearam a linha de ação da prática pedagógica.

A resolução das questões problemáticas apuradas exigiu a adoção de estratégias que permitissem articular as diferentes áreas de conteúdo, bem como os seus domínios com o intuito de promover o desenvolvimento integral das crianças.

Procurou-se ir ao encontro dos objetivos subjacentes a uma intencionalidade pedagógica e fazer com que essa intencionalidade fosse significativa para as crianças, fazendo com que as aprendizagens ocorressem de forma espontânea, por experiência das próprias, numa perspetiva de promover aprendizagens globalizadoras, pois tal como refere Gambôa (2011) “aprender cada assunto significa estabelecer múltiplas conexões significativas, pois só quando o conhecimento é adquirido em múltiplas conexões significativas é melhor mobilizado noutros contextos” (p. 71).

Assim, passo a enunciar a resposta às questões delineadas inicialmente, decorrentes de todo o processo pedagógico.

- Como sensibilizar as crianças para a importância de uma alimentação saudável, como fator condicionante do seu crescimento e saúde, promovendo aprendizagens significativas e transversais ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social?

Relativamente a esta questão, os resultados foram positivos, pois foi possível através de uma prática estruturada e da realização de diversas atividades, fazer com que as crianças aprendessem e entendessem a importância de uma alimentação saudável e de comer de tudo um pouco para o nosso bem-estar físico e psicológico, o que se verificou ao longo de todo processo. Exemplo disso foi uma das crianças que não comia fruta, começar a comer aos poucos, aquando da minha estadia, sendo este um trabalho ao qual a educadora daria continuidade, pelo seu carácter contínuo e progressivo. As atividades desenvolvidas para além de as despertar para esta questão, revelaram ser oportunidades educativas pertinentes e significativas que visaram e contribuíram para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social das crianças, garantindo a progressão das aprendizagens.

- Como alertar as famílias para a importância de uma boa alimentação como fator condicionante do desenvolvimento saudável dos seus educandos, integrando-as no processo de ensino-aprendizagem?

Quanto ao envolvimento das famílias, o resultado não foi tão positivo. A ação de sensibilização dinamizada pelo nutricionista para toda a escola não teve a afluência esperada por parte dos pais da Sala Laranja. No entanto, teve mais afluência por parte dos pais dos alunos do 1º ciclo e da outra sala do pré, o que acabou por ser positivo e por contribuir para a resolução desta problemática que é comum a toda a escola.

Já no que diz respeito ao envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizagem, ocorreu através da colaboração nas atividades de Natal e aí sim teve resultados muito positivos, verificando-se a participação da maioria, num trabalho bem elaborado em conjunto com os educandos.

4.3. A Avaliação na Educação Pré-Escolar

A avaliação é também uma das componentes que integra e regula a prática educativa do EI. Avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento de cada criança é uma tarefa difícil,

mas uma das mais importantes no processo educativo.

A componente avaliativa da EPE está implícita nos normativos legais e assenta nos seguintes princípios: “coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE; utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; carácter marcadamente formativo da avaliação; valorização dos progressos da criança” (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007).

Pressupondo a recolha sistemática de informações, a avaliação permite ao EI consciencializar-se da sua ação que assenta num processo contínuo de análise e adequa o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo, atentando à sua evolução. O processo de avaliação deverá ter em consideração cada situação de aprendizagem como fonte de informação ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação das crianças (Perrenoud, 2000).

A avaliação funciona no sentido de promover e regular a qualidade das aprendizagens das crianças, mas também da ação do EI que “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto). O processo de avaliação formativa procura refletir sobre os aspetos da aprendizagem que precisam ser melhorados, para assim delinear estratégias com o objetivo de adequar melhor a intervenção pedagógica e conseqüentemente colmatar as dificuldades das crianças, valorizando sempre as suas capacidades e interesses.

Salienta-se que a avaliação em EPE concebe-se com um carácter meramente formativo que se foca mais nos processos do que nos resultados e que procura fazer da criança a protagonista da sua aprendizagem, cabendo ao EI “saber se, em dado momento, os formandos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessários para efectuar uma aprendizagem” (Gouveia, 2007, p. 131).

O processo de avaliação implica o recurso a diversas técnicas e instrumentos, que permitam a observação e o registo. Assim sendo, ao longo de toda a prática a constante observação, as conversas com as crianças e a equipa pedagógica, os registos, as notas de campo, a documentação, as planificações e reflexões foram os agentes em que se baseou a avaliação.

4.3.1. Avaliação do bem-estar emocional e implicação do grupo em geral

Muitos são os fatores que influenciam a aprendizagem das crianças. Um deles prende-se com os indicadores processuais, que têm a ver com a implicação e bem-estar emocional das crianças aquando da realização de atividades. Neste sentido, foi realizada ao longo da prática uma avaliação do grupo em geral, através do SAC com o intuito de obter “uma visão clara sobre o funcionamento do grupo, atendendo aos níveis de implicação e de bem-estar” do mesmo (Portugal & Leavers, 2010, p. 142).

O SAC é inspirado na abordagem experiencial em educação e consiste num instrumento que oferece ao EI uma base para avaliar e desenvolver o currículo na sua prática, baseando-se num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação (Portugal & Leavers, 2010), permitindo-lhe observar as crianças, mas também a si próprio, numa atitude reflexiva sobre a sua ação.

De acordo com Portugal e Leavers (2010) o bem-estar e a implicação são dimensões fundamentais para o desenvolvimento global da criança e são a forma mais económica e conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto educativo, tornando-se em pontos de referência para os docentes melhorarem a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem.

O bem-estar emocional define-se como sendo “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer” (Portugal & Leavers, 2010, p. 20). Relativamente à implicação, os mesmos autores definem-na “como uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal & Leavers, 2010, p. 25).

Assim, o SAC dispõe de fichas apropriadas para avaliar o bem-estar emocional e implicação do grupo em geral. A ficha correspondente à avaliação destas dimensões é a 1g, que foi preenchida semanalmente ao longo da prática (ver apêndices Q, R, S, T, U, V, W e X). Para tornar a leitura desta avaliação mais perceptível apresentam-se abaixo a avaliação diagnóstica realizada logo na primeira semana (de observação) (ver gráficos 2 e 3) e a avaliação final, realizada na última semana de prática (ver gráficos 4 e 5). Através destes gráficos é possível verificar se houve uma evolução, ou não, dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças ao longo da estadia da estagiária na sala.

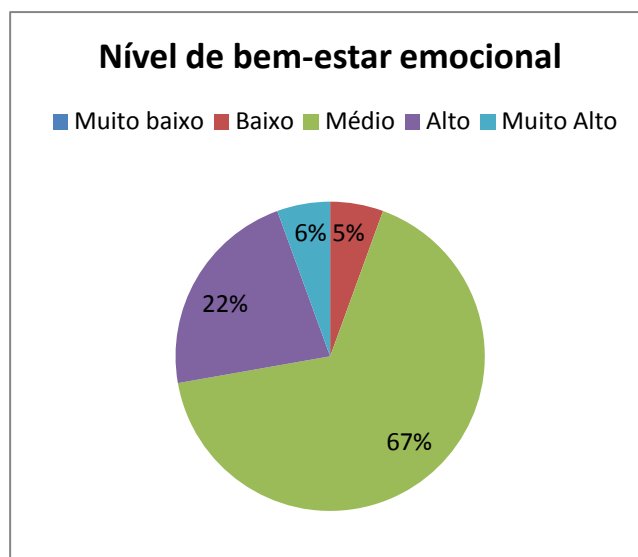


Gráfico 2. Avaliação diagnóstica do nível de bem-estar emocional.

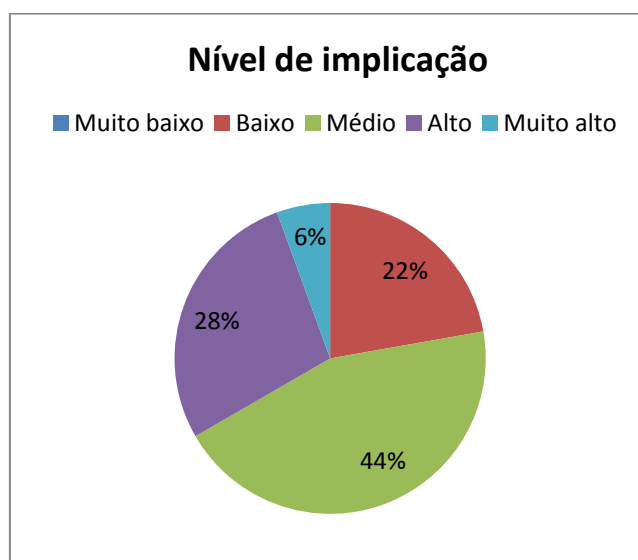


Gráfico 3. Avaliação diagnóstica do nível de implicação.

Partindo da análise dos gráficos 2 e 3 constatamos que na semana em que se iniciou o estágio, a maioria das crianças evidenciou um nível de bem-estar emocional e implicação médio/alto, estando a maioria no nível médio. Consta-se que nenhuma criança evidenciou um nível muito baixo, mas uma pequena percentagem apresentou níveis baixos de bem-estar emocional, mas ainda mais de implicação. Tal como uma pequena percentagem apresentou níveis baixos, também uma minoria evidenciou um nível muito alto, tanto de bem-estar emocional como de implicação.

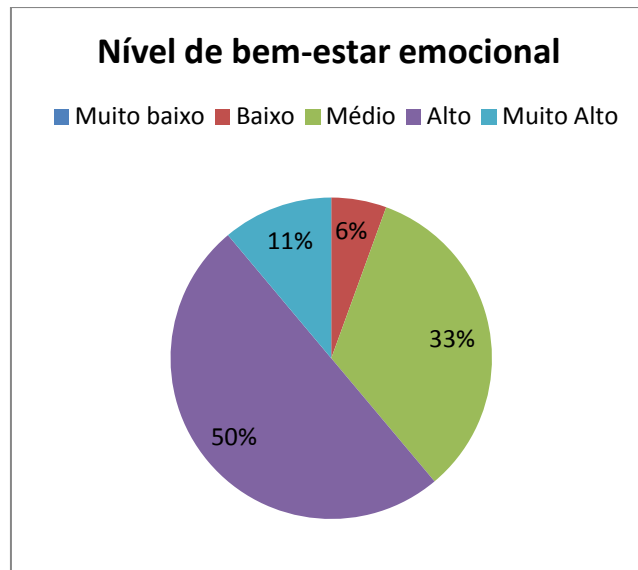


Gráfico 4. Avaliação final do nível de bem-estar emocional.

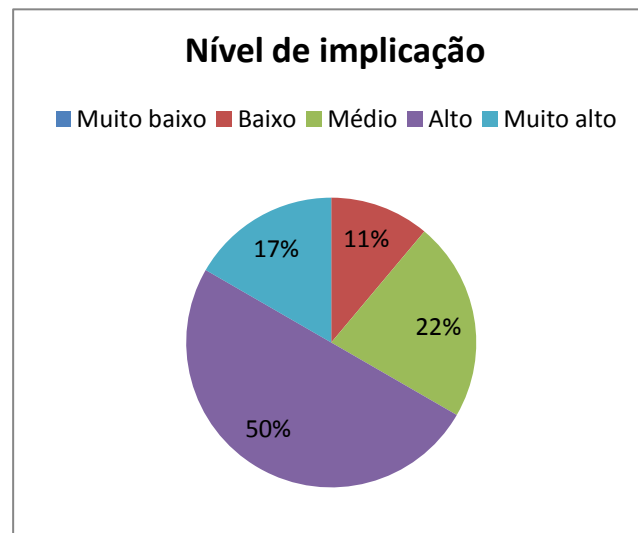


Gráfico 5. Avaliação final do nível de implicação

Agora analisando os gráficos 4 e 5 onde se apresenta a avaliação final, realizada no término do estágio, verifica-se que as crianças apresentavam um nível de bem-estar emocional e implicação médio/alto, mas contrariamente à avaliação diagnóstica, com uma maioria no nível alto, ou seja, metade do grupo apresentava tanto um bem-estar emocional como uma implicação de nível alto.

Constata-se uma diminuição do nível baixo de implicação, comparativamente à avaliação diagnóstica. No entanto, algumas crianças continuaram a apresentar níveis baixos nas duas dimensões, marcados por dificuldades de concentração, algum desinteresse e falta de autoestima e autoconfiança, “desligando-se” muitas vezes do contexto da atividade.

No decorrer das atividades ao longo do estágio, o grupo em geral demonstrou bons níveis de interesse, empenho, vitalidade, energia, alegria e satisfação, havendo também um ligeiro aumento das crianças com níveis de bem-estar emocional e implicação muito alto.

4.3.2. Avaliação do desenvolvimento de competências

Existem outros indicadores para além dos processuais, abordados no ponto anterior, que influenciam a aprendizagem das crianças e que também devem ser tidos em conta no processo de avaliação, que são os indicadores de qualidade desenvolvimentais, ou seja, os que se prendem com os objetivos ou competências a desenvolver na EPE. Para além de apurar o nível de implicação ou de envolvimento das crianças nas atividades, é necessário também perceber em que é que a criança está intrinsecamente implicada, em termos de desenvolvimento, aquando da realização dessas atividades.

Assim, ao longo do estágio procedeu-se à avaliação do desenvolvimento de competências que permitiu perspetivar a forma como a criança se desenvolvia em diferentes áreas. Para tal, foi realizada semanalmente, a partir da segunda semana de prática, uma avaliação tendo em conta as áreas de conteúdo e os objetivos ou competências definidos nas planificações para as atividades desenvolvidas (ver apêndices Y, Z, AA, AB, AC, AD e AE)

Concluindo, a avaliação do desenvolvimento de competências é fundamental, pois permite ao EI encarar o processo de desenvolvimento das crianças, como algo que sucede de forma holística e contextualizada, privilegiando-se o desenvolvimento de uma pessoa “total”.

4.4. Intervenção com a comunidade educativa

Trabalhar em cooperação com os intervenientes do processo educativo das crianças, é uma condicionante necessária para que a educação e a aprendizagem tenham efeitos mais positivos e duradouros na vida dos educandos, sendo que a socialização das crianças é hoje feita num mundo em constante transformação.

É na família, na escola e na comunidade que ocorrem as primeiras experiências relacionadas das crianças e que influenciam decisivamente o seu desenvolvimento pessoal e social, pois, de acordo com as OCEPE (1997) são estes os contextos sociais que contribuem para a educação das mesmas crianças.

Como tal, a integração da comunidade educativa na prática pedagógica aconteceu

através da colaboração com a equipa pedagógica da EPE daquele estabelecimento, participando na reunião de final de mês; através da ação de sensibilização organizada pelas estagiárias para toda a comunidade educativa; através do envolvimento e colaboração dos pais das crianças da Sala Laranja nas atividades de Natal e também através das atividades promovidas em conjunto com a outra sala de Pré-Escolar³.

4.4.1. Participação na reunião com a equipa pedagógica do Pré-Escolar

A escola é uma instituição onde a comunidade que nela atua trabalha valores que são partilhados por todos. Cada elemento da comunidade escolar deve ter conhecimento e consciência da identidade particular e dos objetivos comuns da instituição educativa (Costa, 1996).

Planear, organizar, coordenar e fazer com que a ação educativa disponha de condições necessárias para a sua qualidade, são algumas das tarefas dos EI. Pela exigência e complexidade de que se revestem estas tarefas, é necessário proceder à realização de reuniões mensais, em que se reúnem as educadoras das duas salas de EPE para fazer a avaliação e balanço do mês corrente e planificar o próximo.

Considerando que ao longo do estágio, a estagiária passara a integrar a equipa pedagógica da sala, revelou-se importante e pertinente participar nas duas reuniões mensais dos meses correspondentes ao estágio.

Salienta-se que a participação nestas reuniões não teve como único objetivo marcar presença e constatar como se procediam, sendo que, também contou com a intervenção das estagiárias e a valorização das suas opiniões e ideias, num ambiente de atenção, abertura, recetividade e igualdade da parte das educadoras para connosco. Assim, participando nestas reuniões foi possível expressar-se acerca de como correu o respetivo mês, as atividades, se os objetivos foram cumpridos e o que precisava ser mudado ou melhorado, contribuindo simultaneamente com ideias e estratégias para a nova planificação do mês seguinte.

Concluindo, estes momentos de discussão e planificação conjunta, foram fundamentais, pois privilegiaram o trabalho cooperativo e a continuidade educativa, permitindo às EI organizar conjuntamente as temáticas e os conteúdos a desenvolver com as crianças, mas também melhorar e adequar a sua intervenção, quando necessário.

³ Estas últimas já foram abordadas anteriormente, ao longo do ponto 4.2.2 “Atividades desenvolvidas com o grupo: A Alimentação”.

4.4.2. Ação de sensibilização para a comunidade escolar “Saber Comer é Saber Viver”

Sendo a questão da alimentação saudável, uma problemática inerente a toda a escola e também uma das temáticas concebidas para o 1º período no PEE, foi proposto pelas duas estagiárias presentes na EB1/PE da Lombada, promover uma ação de sensibilização, intitulada “Saber Comer é Saber Viver”. Esta foi aberta a toda a comunidade escolar, com o objetivo de alertar toda a comunidade educativa, nomeadamente as famílias para a importância de uma alimentação saudável e de uma boa nutrição para o bom desenvolvimento dos seus educandos.

A organização e divulgação do evento foram da responsabilidade das estagiárias, que contaram com o apoio do restante corpo docente e não docente. Este trabalho com a colega da outra sala em situação de estágio foi muito importante e significativo para a nossa evolução, pois o docente tem uma contribuição fundamental para a formação dos seus pares, dado que “a colaboração é um elemento fundamental da reestruturação educativa” (Hargreaves, 1998, p. 280).

Considerámos necessário convidar alguém da área da saúde, mais especificamente da nutrição para dinamizar a ação de sensibilização. Recorremos ao Centro de Saúde da Nazaré e contactámos o Dr. Bruno Sousa, nutricionista, que se dispôs de imediato a aceitar o convite.

Sabendo, em conversa com docentes da escola, que era possível haver pouca afluência por parte das famílias, dadas as características do contexto, houve todo um trabalho prévio de forte divulgação e reforço para que as famílias usufríssem desta oportunidade. Realizámos convites (ver apêndice AF), a entregar a todos os pais quer do pré-escolar como do 1º ciclo, cartazes de divulgação com a informação (ver apêndice AG), afixados na porta da escola e das salas e ainda os lembretes feitos aquando da chegada dos pais à escola para ir pôr ou buscar as crianças.

Mesmo tendo o cuidado de agendar o evento num horário pós-laboral para que um maior número de pessoas pudesse assistir, a afluência não foi a esperada, sendo que se constatou uma maior presença dos pais dos alunos do 1ºciclo, do que dos pais das crianças do pré-escolar. Apesar da pouca afluência, a ação de sensibilização surtiu o efeito desejado, sendo que o nutricionista alertou para a posição atual da sociedade relativamente a este assunto, apresentou estratégias para pais e professores conseguirem combater a neofobia alimentar, muitas vezes presente nas crianças e no final ainda cedeu um momento para

esclarecer dúvidas ou responder a questões que inquietassem o público presente (ver figura 14).

Foi notória a satisfação das famílias presentes e dos docentes da escola que louvaram e felicitaram a iniciativa, tendo sido realmente uma pena a pouca afluência, sendo certo que, alguns não podiam, mas outros simplesmente desvalorizaram, mostrando desinteresse pelo assunto, e conseqüentemente pela vida e saúde dos seus educandos.



Figura 14. Fotografias da ação de sensibilização “Saber Comer é Saber Viver”.

4.4.3. Colaboração dos pais nas atividades de Natal

Dada a importância da participação e envolvimento da família no processo educativo das crianças, teve-se em atenção integrar esta componente na prática pedagógica.

Atualmente é sabido que a educação, bem como o processo de ensino-aprendizagem das crianças, depende de vários indivíduos e é da responsabilidade de diversos agentes, sendo os principais, a família e a escola.

No entanto, também é sabido que a interação entre estes dois agentes nem sempre ocorre da forma que deveria ocorrer, ou seja, em prol do que é benéfico e importante para o desenvolvimento das várias dimensões da criança, havendo, por vezes, um fosso entre as suas duas maiores referências (pais e educadores), assente em diferentes pontos de vista, sendo “estas diferenças que originam obstruções e práticas dissuasórias o que torna muito difícil que a relação de companheirismo entre pais e educadores seja produtiva e efectiva” (Musitu, 2003, p. 158).

Tal fosso, supramencionado, pode existir por culpa dos pais, dos educadores ou de ambos, sendo que, por parte dos educadores, estes poderão considerar que o envolvimento das famílias só deve acontecer quando necessário. Já por parte dos pais pode haver

desinteresse com o que se passa na vida dos filhos aquando da sua permanência na sala de atividades, discórdia com o trabalho desenvolvido pelo EI, falta de tempo ou disponibilidade, não-aceitação de sugestões ou críticas, ou simplesmente por serem apologistas que “a escola é a escola e em casa é em casa”. Infelizmente estas situações ainda ocorrem, se bem que quero acreditar que “apesar das suas diferenças, todos os pais querem o melhor para os filhos, embora nem sempre conheçam a melhor forma de os ajudar” (Marques, 1993, p. 57).

É crucial o envolvimento da família no processo educativo das crianças, em articulação com o estabelecimento educativo, pois permite que seja desenvolvido todo um trabalho em prol de uma educação benéfica para as crianças; permite que estas se sintam valorizadas; permite tempo de qualidade entre pais e filhos em casa; permite também o enaltecimento do trabalho do educador, por parte dos pais; permite o conhecimento do que se passa na vida da criança e conseqüentemente a capacidade dos pais em dar resposta às necessidades dos filhos da forma mais correta e adequada para eles.

Tendo em conta tudo o que foi acima referido, solicitou-se a colaboração dos pais nas atividades de Natal (ver apêndice AH), mais precisamente para uma pesquisa em casa com os filhos sobre a gastronomia típica do Natal madeirense (texto, imagens, etc...), com o intuito de posteriormente usar essas pesquisas para continuar as atividades na sala. Já tinha sido notado que a maioria dos pais se interessava e colaborava com a educadora cooperante em tudo o que fosse necessário, mas dado o limite que tinham para realizar essa pesquisa e a pouca afluência na ação de sensibilização, as expectativas não eram grandes. No entanto, no dia seguinte ao pedido de colaboração todas as crianças, à exceção de três, apresentaram-se na sala com as suas pesquisas, realizadas com os pais e muito bem elaboradas, trazendo até mais do que aquilo que se pedia, verificando-se assim o empenho e interesse demonstrado pelos mesmos na colaboração e complemento da ação do EI.

Concluindo, é importante que o EI e as famílias estejam conscientes da importância da parceria entre estes dois agentes educativos na educação das crianças, sendo algo que se processa de forma gradual, com o objetivo de estabelecer uma ligação família-escola produtiva, pois tal como refere Davies (2003) os pais que se envolvem têm mais possibilidade de compreender os objetivos dos educadores e das escolas e de serem mais apoiantes das mudanças propostas.

4.5. Reflexão crítica da prática pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar

Neste ponto consta uma reflexão crítica sobre aspetos subjacentes à prática pedagógica, nomeadamente no que se refere ao meu desempenho profissional e representa o culminar de oito semanas de estágio *in loco* numa sala de pré-escolar, bem como o seu contributo para a minha evolução, crescimento pessoal e profissional e conclusão desta etapa da minha formação académica.

A primeira fase nesta prática, como em todas, foi a fase de observação, à qual considero de grande importância e relevância, pois esta “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. Contexto é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas que nele vivem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

A observação permitiu conhecer o grupo e a sua dinâmica; apropriar-me do trabalho desenvolvido pela educadora; apurar a relação estabelecida entre as crianças, o comportamento, os interesses, as necessidades, entre outros aspetos que permitiram adequar a intervenção pedagógica ao grupo em questão, procurando sempre planificar atividades com intencionalidade educativa, mas também de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

O recurso a uma orientação teórica também foi importante, sendo que, “A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida” da autoria de Fred Korthagen teve um grande contributo para esta prática. Nele estão reunidas as três frentes que constituem a dimensão profissional, não só de um professor e educador, mas de qualquer outro ofício.

A leitura deste texto foi realmente uma ajuda na orientação e decisão de certos aspetos da prática, inclusive acerca da metodologia de aprendizagem em que se preconiza a transferência direta de conhecimento, a importância da articulação contínua entre a teoria e a prática e a importância da reflexão sobre a dimensão profissional e a dimensão pessoal do indivíduo.

Relativamente à metodologia da aprendizagem, este documento veio reforçar a ideia de que a abordagem socio – construtivista, da qual sou apologista, é uma das mais corretas na nossa atuação com crianças, pelo menos mais correta do que a abordagem tradicional que se baseia na transferência de conhecimento e informação e que tal como é referido por Korthagen (2009) “não é só na formação de professores que já não acreditamos na possibilidade de uma transferência directa de conhecimento. Por todo o mundo e em todos os

tipos de formação, esta visão da educação é seriamente questionada” (p. 41). Foi exatamente por não acreditar na eficácia de uma prática baseada na transferência direta de conhecimentos, que procurei adequá-la a uma abordagem socio – construtivista, em que as crianças foram as protagonistas da construção das suas aprendizagens e conhecimentos, em que o ponto de partida para o processo educativo foram os conhecimentos que estas já possuíam.

Aquando da prática, procurei sempre desenvolver as atividades partindo dos conhecimentos prévios das crianças para desencadear situações de aprendizagem significativa. Não é correto o educador cair no erro de abordar as áreas de conteúdo dando as respostas sem sequer ter feito uma abordagem e exploração prévia dos temas, sendo esta uma forma de desmotivar as crianças e de despromover o desejo e o gosto de aprender, para além de ao praticar isso estarmos a incapacitar a criança de pensar e de desenvolver estratégias e competências que vão ao encontro de soluções e descobertas.

Quanto à articulação contínua entre a teoria e a prática, esta sempre foi incutida ao longo de todo o percurso de formação académica e sempre foi tida em conta ao longo da prática pedagógica, sendo que, no meu entender estas possuem uma relação de simbiose, dado que, uma não funciona sem a outra, revelando-se fundamental a prática profissional e a aprendizagem em contexto, sendo o EI “alguém que precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 11).

Este exercício de articular a teoria com a prática e refletir sobre esta relação permitiu-me, e de acordo com Korthagen (2009) desenvolver a minha capacidade para dirigir a minha própria aprendizagem, estruturar as minhas próprias experiências e construir as minhas próprias teorias da prática, tendo sido algo muito importante para a construção da minha identidade profissional e para corroborar ou refutar teorias pré-concebidas e outras aprendidas durante toda a formação académica.

No que diz respeito às reflexões, estas foram um dos principais elementos de toda a prática. Refletir é um ato que todos nós fazemos diariamente, voluntária ou involuntariamente, e constitui um aspeto importante das nossas vidas. A reflexão foi um elemento constantemente presente ao longo da prática pedagógica e constituiu um pilar de grande relevância relativamente à ação, tendo sido fonte de desenvolvimento do pensamento, de aprendizagens, de competências e de evolução e crescimento não só profissional, mas também pessoal. Todo o bom educador deve ser reflexivo e entender-se com “capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero

reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2010, p. 33).

Abordando agora a influência, positiva ou não, de alguns aspetos inerentes à minha prática *in loco* na Sala Laranja, quero referir e deixar aqui algumas impressões no que concerne ao facto de ter uma colega na mesma escola, ao papel da educadora cooperante no desenvolvimento de competências e ao tipo de supervisão praticada pela mesma.

Quanto à importância, ou não, de ter um par pedagógico na mesma escola, foi muito importante, pois permitiu o apoio mútuo; o trabalho em equipa em algumas ocasiões; a partilha de experiências, informações, ideias e sugestões e até um apoio mútuo nos momentos de maior dificuldade. Confirmando o anteriormente referido corroboro a afirmação de Morgado (2004) quando refere que:

O desenvolvimento profissional de cada professor se torna mais consistente e facilitado num clima de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face a dificuldades, na partilha dos sucessos e de reflexão alargada sobre a fortíssima fonte de conhecimento que a vida quotidiana de uma comunidade educativa constitui (p. 50).

Relativamente ao papel da educadora cooperante no desenvolvimento de competências, as competências que um estudante em educação deve ter para ser um bom profissional, algumas adquire-as sozinho, conforme evolui no seu percurso de formação, mas outras apropria-se delas, graças à ajuda e intervenção de alguém com mais experiência e que já as tenha, o que foi o meu caso. Durante momentos de reflexão e partilha de conhecimentos acerca do meu desempenho, a educadora contribuiu de forma muito positiva para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências inerentes à prática profissional de um EI, dando o seu parecer e partilhando as suas experiências e vivências de uma longa carreira profissional.

Já no que diz respeito ao tipo de supervisão praticada pela educadora cooperante tenho a dizer que esta foi muito eficiente, pois acompanhou-me sempre, mostrou-se sempre disponível, sempre teve a preocupação de ver e dar o seu parecer acerca das planificações e das atividades a desenvolver e aquando da minha presença na sua sala, procurou o equilíbrio entre observar toda prática e ao mesmo tempo deixar-me à vontade, de modo a não me sentir demasiado observada nem pressionada. Foi extremamente carinhosa, compreensiva e também amiga. Esteve sempre muito atenta durante a minha intervenção, tomando notas e realizando a reflexão e o balanço acerca de toda a ação no horário destinado para isso, fazendo referência aos aspetos que tinha gostado e aos aspetos que na sua opinião podia melhorar.

Sem esquecer e não menos importante foi o papel da orientadora científica da UMa,

professora Gorete Pereira, enquanto mediadora das práticas em contexto de EPE. É de louvar o cuidado que teve relativamente à escolha das educadoras cooperantes para esta prática. Realizou uma excelente orientação, fazendo assim parte do manancial de pessoas que contribuíram para que esta prática fosse potencialmente significativa e positiva nesta fase de formação, não esquecendo toda a atenção, dedicação, disponibilidade e empenho dirigida a nós, quer a nível de acompanhamento na prática, quer a nível de revisão e correção das planificações e reflexões, ajudando sempre no melhoramento das mesmas, estando também sempre atenta ao nosso bem – estar.

Há um aspeto muito positivo que não quero deixar de referir acerca da realização dos encontros na UMa ao longo da prática, pela partilha de experiências, dificuldades, progressos, sentimentos e emoções acerca da prática de cada um de nós. Foi muito rico e proveitoso ter acontecido, pois permitiu-nos ter a noção do trabalho desenvolvido em cada sala, do desempenho das colegas e assim termos acesso à diversidade de experiências vividas, que com certeza contribuirão também para práticas futuras.

Considero assim importante a partilha de experiências entre colegas, não só nesta fase de formação, mas também quando trabalharmos em contexto, pois para além de tudo o que foi anteriormente referido, consciencializa-nos para a existência de tantas realidades diferentes e para o facto de termos de ser flexíveis para nos ajustarmos a elas.

Esta foi a prática mais prolongada, mais exigente e mais complexa que tivemos até agora, ao longo de todo o curso, pois foi o estágio final e a primeira vez que estivemos tantas horas no terreno. Senti que tinha uma enorme função e responsabilidade a assumir perante um grupo, ou seja, foi a primeira vez que senti que me aproximei mais daquilo que será o meu futuro profissional, ou pelo menos, do que quero que ele seja.

Não querendo desvalorizar, de todo, as práticas anteriores, até porque cada uma teve a sua importância e contribuição para a vivência de experiências ricas em aprendizagem e evolução profissional que tenho vindo a ser alvo até hoje, para a afirmação da minha identidade e também de certa forma para a preparação para esta prática, tenho que dizer que de todas elas, esta foi a que mais gostei e a que mais me deu vontade de continuar.

Reforçando novamente a importância das experiências vividas nas práticas anteriores, quero referir que, se esta prática foi tão gratificante e positiva, isso deve-se também às anteriores através das quais vivenciei muitas experiências com as quais aprendi muito, cresci e trabalhei para evoluir profissional e pessoalmente.

Embora o meu estágio final e escrita do relatório fosse direcionado à EPE, o facto é que a nossa formação se encontra direcionada para a EPE e o 1º ciclo. Isto permite ter em

atenção, compreender melhor e valorizar a importância da continuidade educativa, ou seja, da articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo. Sendo a educação vista como um processo decorrente ao longo da vida de cada pessoa, é importante que haja continuidade entre as diversas etapas de ensino e que a escola dê “sentido à ação educativa, como se de um fio condutor se tratasse, independentemente da pessoa (professor ou educador) ou da forma (metodologia) como o saber é mediado” (Serra, 2004, p. 112).

Assim, a articulação entre os diferentes ciclos de ensino devem envolver o antes e o depois, sendo que, um não deve preceder ao outro sem haver uma continuidade, dada a importância de assegurar os alicerces das aprendizagens das crianças em cada etapa da sua vida, bem como dar valor e significado aos saberes previamente construídos na família e na EPE.

Atendendo ao anteriormente referido, é importante assegurar não só os alicerces das aprendizagens, mas também assegurar que o processo de continuidade assente na transição seja bem-sucedido e significativo, de modo a não condicionar o bem-estar social e emocional, o desempenho cognitivo e a auto confiança de cada criança, sendo de extrema importância o entendimento entre os profissionais, dado que o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo permitem uma melhor transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória (OCEPE, 1997).

Concluindo, esta prática pedagógica permitiu-me desenvolver novas competências, aperfeiçoar as que já possuía e conseqüentemente a ser mais profissional naquilo que faço. Reforcei a certeza que é isto que realmente quero para o meu futuro e para a minha vida, tendo consciência do que posso ter de enfrentar nas diversas realidades existentes no mundo da educação. Foi uma experiência deveras enriquecedora e muito significativa, não só para mim, mas também para a educadora cooperante e todas as crianças da Sala Laranja, dado que lhes foi proporcionado a vivência de novas experiências, novas aprendizagens e conseqüentemente o desenvolvimento de competências, contribuidoras do processo de construção cognitivo, pessoal e social de cada uma delas.

Com esta experiência, afirmo não conhecer missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro e que só a cumprir esta missão sentir-me-ei realizada profissional e pessoalmente, sendo que, procurarei cumpri-la educando e encarando que a educação “deve fornecer a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver as suas competências e permanecerem tanto quanto possível donos do seu próprio destino” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 28).

Aprendi também que ser EI é um processo que está em constante desconstrução e reconstrução de práticas pelas mudanças e evolução dos paradigmas e pelas diversas vivências a que estamos sujeitos poderem vir mudar crenças e teorias de aprendizagem e desenvolvimento do processo educativo das crianças, até então vigentes na nossa concepção de ensino - aprendizagem e educação.

Considerações Finais

Concluindo a redação deste relatório de estágio, reservou-se este ponto onde são tecidas as considerações finais do mesmo, aludindo à forma como o estágio e a realização deste trabalho contribuíram para a evolução da construção de uma identidade profissional coerente e adequada ao contexto de ação característico da mesma.

Através desta experiência tive a oportunidade de realizar uma prática pedagógica próxima da futura atividade profissional. Apesar do pouco tempo concebido para a mesma, foi possível perceber o modo como se constitui toda a intervenção educativa e como se deve planeá-la, organizá-la, pô-la em prática e avaliá-la, numa perspectiva assente na intencionalidade com o propósito de fomentar situações promotoras de aprendizagens significativas para as crianças.

Para desenvolver uma linha de ação centrada na intencionalidade pedagógica, foi necessário recorrer a um conjunto de ferramentas que se revelaram o alicerce de toda a prática inerente. Entre elas, o conhecimento teórico, as planificações, reflexões e avaliações constantes, bem como os instrumentos utilizados para recolha de dados, no sentido de desenvolver e pôr em prática a conceção de que um EI é um investigador e deve estudar o contexto em que atua para adequar e melhorar a sua prática, ajustando-a aos interesses e necessidades do seu grupo de crianças, tendo sempre em conta que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2009, p. 39).

O estágio é uma das componentes mais importantes da formação inicial dos futuros docentes. Através do mesmo foi possível pôr em prática e articular conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de todo o percurso de estudos.

Uma das aprendizagens que esta prática me proporcionou, através da aplicação de conhecimentos teóricos, foi a importância de desenvolver com as crianças um ambiente alegre e participativo. O EI deve tratá-las como pessoas capazes e ajudá-las a agir como construtoras do seu conhecimento e aprendizagem, considerando que estas não são meros coadjuvantes no processo de ensino-aprendizagem, sendo na verdade os protagonistas e as instituições educativas, um poço de saberes de que as crianças usufruem para construir a sua identidade, desafiar as suas capacidades e superar os seus obstáculos.

A realização deste estágio bem como do respetivo relatório lisonjeou-me com uma experiência deveras enriquecedora, cheia de momentos ricos em troca de saberes e muitas aprendizagens que contribuíram para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências fundamentais para o processo de desenvolvimento e formação pessoal e profissional

enquanto futura EI. Decerto que aprendi muito e que esta experiência, com o contributo das anteriores, permitiu-me continuar a dar sentido a esta nossa missão, que é a de educar e proporcionar momentos de aprendizagem e felicidade às crianças, não esquecendo que, educar também “é provocar a inteligência, é a arte do desafio” (Cury, 2004, p. 126).

Este é o início de uma grande caminhada, pois apesar de este trabalho representar o culminar de uma etapa da formação inicial, que é a conclusão da formação académica, não se pode considerar que a mesma ofereça “produtos acabados”, mas sim admitir que é o primórdio de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (García, 1999).

Concluindo, e tendo em conta todo o percurso realizado até aqui, resta-me a vontade e simultaneamente a incerteza de um futuro profissional próximo, pelo menos neste país, mas apesar disso, e acima de tudo, resta-me também a certeza do caminho que quero seguir e percorrer e de que ser educador é “um compromisso de cada indivíduo, consigo próprio e com um projecto claro de vida” (Carneiro, 2003, p. 109), compromisso esse que quero assumir e honrar com qualidade e profissionalismo.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens: Das Concepções às Práticas*. (pp. 7-16). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Acosta, V. (2003). Transtorno específico da linguagem. In M. Puyuelo & J. Rondal. *Manual do desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto*. (pp. 221-238). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (7ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1976). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial.
- Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens: Das Concepções às Práticas*. (pp. 17-24). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e fatores para a sua integração. Universidade Aberta. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, (pp. 51-64). Retirado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt/>.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora Mc Graw-Hill.
- Ary, D., Jacobs, L., & Razavieh, A. (1996). *Introduction to Research of Education* (5th ed.). Forth Worth: Harcourt Brace College.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R. (2003). Do sentido e da aprendizagem: a descoberta do tesouro. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº 2. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Lisboa: Edições Asa.

- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Lisboa: Pergaminho.
- Davies, D. (2003). A colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana. In C. Alves-Pinto & M. Teixeira (Orgs.). *Pais e escola: parceria para o sucesso*. (pp. 71-94). Porto: ISET.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de uma observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2008). *A Etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fischer, J. (2001). Action research rationale and planning: Developing a Framework for teacher. In G. Burnaford., J. Fischer & D. Hobson (Eds). *Teachers doing research: The power of action through inquiry*. (pp. 29-48). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Folque, M. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré – escolar. *Escola Moderna*, n.º5, 5ª série, (pp. 5-12).
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica- o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 9-24), (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia-Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- Góis, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. (Tese de Doutoramento). Funchal: Universidade da Madeira.
- Gouveia, J. (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos*. Braga: Expoente.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, M. (2002). Num espelho-avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Org.). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. (pp. 11-31). Porto: Edições Asa.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Editora Mc Graw-Hill.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em acção* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Editora.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores., & A. Simão (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e práticas*. (pp. 39-60). Portugal: Edições Pedagogo.
- Legaud, M., & Legaud, J. (1971). *A criança e a música*. Sintra: Publicações Europa-América.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), (pp. 34-46).
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula-um guia prático para o professor*. Lisboa: Edições Técnicas.
- Marques, R. (1993). Ligar a escola ao meio: criar redes de apoio aos alunos. In D. Davies., R. Marques., & P. Silva (Eds.). *Os Professores e as Famílias – a colaboração possível*. (pp. 55-60). Lisboa: Livros Horizonte.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mialaret, G. (1981). *A formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Moreira, A., & Macedo, E. (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Musitu, G. (2003). A Bidirecionalidade das Relações Família/Escola. In C. Alves-Pinto & M. Teixeira (Orgs.). *Pais e escola: parceria para o sucesso*. (pp. 141-174). Porto: ISET.
- Niza, S., & Formosinho, J. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores: A aprendizagem profissional e ação docente*. (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 141-159), (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (pp.15-22), (2ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as suas Histórias de Vida. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp.11-30), (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Nunes, E., & Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins-de-infância*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular *High/Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 61-101), (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Gâmboa, R. (2009). *Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação-Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em- Participação*. (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 25-60), (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I: Da Sala à Escola*. (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Pereira, G., & Brazão, P. (2013). A Evolução Curricular em Portugal: Relações e Tensões. In A. Mendonça (Org.). *O Futuro da Escola Pública*. (pp. 156-168). Funchal: CIE-UMa.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1990). *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes.

- Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantário* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rogers, C. (1970). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Roldão, M.C. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *A Revista da ESES*, (9), (pp. 79-104).
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sanches, M.F (1994). Aprendizagem Cooperativa: resolução de problemas em contexto de autorregulação. *Revista Educação*, 1/2, (pp. 31-42).
- Sardinha, A. (1998). O perfil de professor - Contributo para a sua clarificação. *O professor*, 62 (3), (pp. 12-16).
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré – Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L. (1990). Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In A. Estrela (Org.). *Formação de professores por competências – Projecto FOCO. Uma experiência de formação contínua* (pp. 47-77). Lisboa: F.C. Gulbenkian.
- Silva, M. (1996). *Práticas Educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, T.T. (1999). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tavares, J., Pereira, S., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades. Porto: Porto Editora.
- Veiga-Neto, A. (2008). Crise da Modernidade e Inovações Curriculares. Da disciplina para o controle. Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, (p. 141). Retirado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt/>.
- World Health Organization. (1998). *Nutrition: An Essential Element of a Health Promoting School*. Geneva: WHO. Retirado de: https://archive.org/details/richard_428.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Coleção Educa-Organizações.

Legislação consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – [Lei de bases do sistema educativo – estabelece o quadro geral do sistema educativo].

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – [Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar- estabelece o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar].

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto – [2ª alteração à Lei de bases do sistema educativo].

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro – [Estabelece o regime jurídico da Formação Contínua de Professores].

Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto – [Aprova o perfil geral de desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário].

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto – [Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico].

Despacho n.º5220/97, de 10 de Julho – [Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar].

Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 – [Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização].

Apêndices – Índice do Conteúdo do CD-ROM

Relatório de Estágio de Mestrado (versão eletrônica em formato pdf)

Pasta 1 – Instrumentos de trabalho construídos e utilizados pela estagiária

Apêndice A – Pedido de autorização para fotografar

Apêndice B – Planificação 2ª semana

Apêndice C – Planificação 3ª semana

Apêndice D – Planificação 4ª semana

Apêndice E – Planificação 5ª semana

Apêndice F – Planificação 6ª semana

Apêndice G – Planificação 7ª semana

Apêndice H – Planificação 8ª semana

Apêndice I – Reflexão 1ª semana

Apêndice J – Reflexão 2ª semana

Apêndice K – Reflexão 3ª semana

Apêndice L – Reflexão 4ª semana

Apêndice M – Reflexão 5ª semana

Apêndice N – Reflexão 6ª semana

Apêndice O – Reflexão 7ª semana

Apêndice P – Reflexão 8ª semana

Apêndice Q – Avaliação do bem-estar emocional e implicação do grupo em geral 1ª semana

Apêndice R – Avaliação do bem-estar emocional e implicação do grupo em geral 2ª semana

Apêndice S – Avaliação do bem-estar emocional e implicação do grupo em geral 3ª semana

Apêndice T – Avaliação do bem-estar emocional e implicação do grupo em geral 4ª semana

Apêndice U – Avaliação do bem-estar emocional e implicação do grupo em geral 5ª semana

Apêndice V – Avaliação do bem-estar emocional e implicação do grupo em geral 6ª semana

Apêndice W – Avaliação do bem-estar emocional e implicação do grupo em geral 7ª semana

Apêndice X- Avaliação do bem-estar emocional e implicação do grupo em geral 8ª semana

Apêndice Y - Avaliação do desenvolvimento de competências 2ª semana

Apêndice Z – Avaliação do desenvolvimento de competências 3ª semana

Apêndice AA – Avaliação do desenvolvimento de competências 4ª semana

Apêndice AB – Avaliação do desenvolvimento de competências 5ª semana

Apêndice AC – Avaliação do desenvolvimento de competências 6ª semana

Apêndice AD - Avaliação do desenvolvimento de competências 7ª semana

Apêndice AE - Avaliação do desenvolvimento de competências 8ª semana

Apêndice AF - Convite para a ação de sensibilização

Apêndice AG – Cartaz de divulgação da ação de sensibilização

Apêndice AH – Pedido de colaboração dos pais nas atividades de Natal

Anexos – Índice do Conteúdo do CD-ROM

Pasta 2 – Elementos recolhidos de caráter contextual

Anexo A – Mapa de Presenças da Sala Laranja

Anexo B- Quadro de Tarefas da Sala Laranja

Anexo C – Mapa do Tempo da Sala Laranja

Anexo D – Calendário dos Aniversários da Sala Laranja