

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Tânia Andreia Mendes Garcês
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2014

UMa

Rel

T/M UMG
37
GAR REL
EX.1

73192 KOTA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

Tânia Andreia Mendes Garcês

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

ORIENTAÇÃO

Fernando Luís de Sousa Correia

Nota Pessoal

"Educação Básica, tens a certeza?", foi com certeza a pergunta que mais ouvi quando, há cinco anos atrás, me candidatei pela segunda vez ao ensino superior. Sim, segunda vez! Porque da primeira candidatei-me a um curso de saúde que segundo muitos, era *"o que estava a dar"*, mas passado um ano vi que realmente não era aquilo que queria. Pretendia, pois, seguir o meu sonho de criança e ser educadora ou professora, e passados cinco anos, cá estou eu mais perto que nunca de concretizar essa realização pessoal.

Na educação pré-escolar tive, sem dúvida, uma ótima experiência educativa, muitas e variadas oportunidades de aprendizagem e uma educadora que ainda hoje digo ser *"a minha educadora"*. Foram três anos de muitas brincadeiras e aprendizagens com pessoas que ainda hoje fazem parte da minha vida. Essas mesmas pessoas acompanharam-me ao longo dos anos, na entrada para o 1º ciclo e, algumas, até concluir o ensino secundário. Se calhar devido às boas experiências pessoais que tenho, o sonho de acompanhar as crianças no seu percurso educativo continua a acompanhar-me. Sinto que quero que todas elas tenham a oportunidade de ter uma infância tão feliz como a minha e, pelo menos a nível escolar, pretendo fazer de tudo para o conseguir.

Recordo-me de colocar bonecas em cima da cama, todas alinhadinhas, como na escola a educadora pedia-nos que nos sentássemos em cima do tapete. Aí, era eu a educadora. Tinha longas conversas com elas. É como se o meu estágio tivesse começado logo aí. Lembro-me de há quinze anos atrás escrever na porta da cozinha com pedaços de giz, que sorrateiramente retirava do quadro da escola. Já nessa altura imitava a minha professora, que tantos bons exemplos me deu e fez com que eu quisesse ser "igual" a ela. Não na sua maneira mais tradicional de encarar a prática educativa, mas no sentido de conseguir cativar e encantar as crianças.

O meu percurso académico ajudou-me a dar sentido e fundamento à ideia que eu tinha do que era fazer pedagogia. Até então, pensava na educação apenas tendo em conta todas as recordações que eu tinha da minha infância. Agora, não consigo esquecer-me daquilo que uma vez ouvi da boca de uma criança de cinco anos. Ela perguntou-me - *"sabes ser educadora?"* - , eu respondi-lhe - *"ainda estou a aprender"* - , - *"vai ser complicado, aqui somos todos malucos"* - foi o que ela me disse. E foi embora brincar. Foi impossível conter o riso, mas aí consolidei, ainda mais, a obrigatoriedade de refletir e adequar a minha prática ao grupo. Até as crianças

IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

compreendem as diferenças existentes entre os vários grupos, e reconheço que ela tinha razão ao dizer que "*vai ser complicado*", mas com persistência, força de vontade e trabalho vou tentar ser um exemplo para as "minhas" crianças. Como referi anteriormente, não quero ser igual à minha professora, porque como é óbvio as crianças de antes não são as mesmas de agora. Quero que, passados quinze anos, elas olhem para mim como eu, ainda hoje, olho para a minha educadora e para a minha professora. É nisso que me quero igualar a elas.

Agradecimentos

Ao orientador científico, Professor Doutor Fernando Correia, pela disponibilidade demonstrada ao longo de todo o processo de elaboração deste relatório.

À Mestre Ana França, orientadora de estágio na valência da Educação Pré-Escolar, pela compreensão e apoio manifestado durante toda a prática pedagógica

À Mestre Guida Mendes, por todas as suas palavras ao longo deste percurso académico, principalmente pelo seu auxílio na concretização de alguns planos durante a última prática pedagógica

À Educadora cooperante Zélia Gomes e a toda a equipa pedagógica da sala do Arco-íris e da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, pela maneira afetuosa com que me receberam e por todos os conselhos ao longo do estágio.

Às crianças da sala do Arco-íris e a todas as que coloriram o meu estágio ao longo destes cinco anos, que me permitiram acompanhar e contribuir para grandes momentos de aprendizagem.

A todos os professores que me ajudaram a construir a pessoa que hoje sou. Em especial à professora Ondina e à educadora Isabel que, embora se talvez não o saibam, são olhadas por mim como um bom exemplo de profissionais da educação.

À Paula Teixeira, pela sua teimosia e persistência que, por vezes, foram determinantes para continuar o meu caminho.

À Fátima Marlene, pela tranquilidade que transmite, pois sendo o oposto de mim, muitas vezes ajudou a "*deitar água na fervura*".

À Tatiana Camacho, pelo companheirismo demonstrado neste estágio final, à Paula Alves e a todos os meus amigos, aos que me acompanham desde sempre e aos que conheci há cinco anos e que, com certeza, me vão acompanhar durante muitos e bons anos.

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Ao Antero Rodrigues que, ao contrário de mim, consegue manter toda a sua calma e serenidade e me fez compreender que mesmo que pareça difícil, tudo se resolve.

E, seguindo a velha máxima de que *"os último são [sem dúvida] os primeiros"*, à minha mãe e ao meu pai, por acreditarem que eu consigo tudo, por estarem SEMPRE do meu lado e por tudo o que fizeram, fazem e com certeza continuarão a fazer por mim!

Obrigada a todos, por serem quem são e por contribuírem, cada um à sua maneira, para a pessoa que sou hoje...

Resumo

Este relatório foi elaborado para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Retrata algumas das experiências vividas na valência a educação pré-escolar aquando do estágio na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada.

Uma vez que quem faz da educação o seu campo de ação não pode ter uma mente "vazia", toda a prática pedagógica foi norteadada por pressupostos teóricos e metodológicos, sendo que em todos eles não foi esquecida a maneira participativa com que olho a pedagogia. Conceitos como a autonomia, a cooperação, a participação ativa da criança e o envolvimento da família no processo educativo foram fundamentais, na medida em que auxiliaram e enriqueceram o planeamento de todo o trajeto desenvolvido.

O educador vive constantemente momentos de reflexão, que visam o aperfeiçoamento da sua intervenção, sendo a investigação-ação uma metodologia auxiliar nesse processo. Ótima como forma de formação ao longo da vida, porque permite "ver" para além da prática e da ação da criança, permitiu-me traçar planos interventivos com o objetivo de responder a algumas questões problemáticas observadas. De realçar que o docente vive um dia de cada vez e deve ser capaz de responder às necessidades, interesses e sugestões das crianças, colocando-as em primeiro plano. Deste modo, o presente relatório explana algumas das atividades desenvolvidas nesta etapa de formação académica que me permitiu aprender a aprender a ser educadora, porque esta caminhada não é o fim de uma formação docente, apenas me abre as portas a novos momentos de aprendizagem.

Palavras-chave: "pré-escolar", "prática pedagógica", "crianças", "pedagogia participativa", "investigação-ação".

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Abstract

This report was made towards obtaining a master's degree in Pre-School Education and Primary School Teaching. It refers to experiences lived during an internship at *Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escola da Achada*.

As whomever has education as their action area cannot have an “empty” mind, all pedagogic practices were aided by theoretical and methodical assumptions, having never forgotten however, the participatory manner in which I see pedagogy. Notions of autonomy, cooperation, the child's active participation and the family's involvement in the educational process were fundamental, in the way in which they assisted and enriched the planning of the whole trajectory that was developed.

An educator experiences constant moments of reflection, keeping in mind the improvement of their practice, and having an auxiliary investigation-action methodology to aid in this process. It's an optimal way of learning throughout life, because it allows for an observation beyond the practice and action of the child, and so it allowed me to map plans of intervention with the objective of answering some problematic issues that were observed. It deserves highlighting that the educator lives one day at a time and should be capable of responding to the necessities, interests and suggestions of the children, putting them first. With this in mind, this report explains some of the activities developed in this phase of my academic education that allowed me to learn and to learn how to become an educator, because this is not the end, it's just the beginning of a new chapter of learning experiences.

Key Words: "pre-school", "pedagogic practice", "children", "participative pedagogy", "investigation-action".

Lista de Siglas

- APA - American Psychological Association*
- CONFAP - Confederação Nacional das Associações da Pais
- CTT - Correios, Telégrafos e Telefones
- DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- NEE - Necessidades Educativas Especiais
- OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PEE - Projeto Educativo de Escola
- SAC - Sistema de Acompanhamento de Crianças
- ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice

Nota Pessoal	III
Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	VIII
Lista de Siglas	IX
Índice de apêndices - Conteúdo do CD-ROM.....	XIV
Índice de figuras	XV
Índice de quadros	XVI
Índice de tabelas	XVII
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento teórico.....	5
1.1. A escola: espelho da sociedade	6
1.2. O educador.....	7
1.2.1. A profissão e a necessidade de uma aprendizagem constante	7
1.2.2. O educador construtor do currículo.....	8
1.2.3. A reflexão como processo inerente à profissão de educador	9
1.3. A necessidade de continuidade e intencionalidade educativa	10
1.4. Pedagogia: contributo de alguns teóricos	12
1.4.1. Jean Piaget.....	13
1.4.2. Lev Vygotsky	14
1.4.3. Jerome Bruner	15
Capítulo II - Enquadramento metodológico	17
2.1 Metodologia.....	19
2.1.1 Investigação-ação - o conceito e o roteiro a ele inerente	19
2.1.2. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados	21
2.1.2.1. Observação participante.....	21
2.1.2.2. Diários de bordo	22

XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

2.1.2.4. Registos fotográficos	22
2.1.2.4. Análise documental.....	23
2.1.2.4. Entrevistas informais	23
2.3. Limites	24
2.2. Validade.....	25

Capítulo III - Pressupostos metodológicos para a intervenção pedagógica27

3.1 Aprendizagem cooperativa	28
3.2 A família como parceiro	29
3.4 Aprendizagem pela ação.....	31
3.3.1 A organização do espaço e dos materiais	33
3.4 Os instrumentos de regulação do processo educativo como promotores da autonomia da crianças	35

Capítulo IV- Cenário da intervenção pedagógica em contexto de EPE37

4.1. Questões problemáticas observadas	38
4.2. Contextualização	39
4.2.1. O meio envolvente	39
4.2.2. A Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar da Achada	40
4.2.2.1 O Projeto Educativo da Escola	43
4.2.3. A Sala do Arco-íris	44
4.2.4. O grupo de crianças	47
4.2.4.1. Interesses e necessidades das crianças	50
4.3. Atividades desenvolvidas na Sala do Arco-íris	51
4.3.1 O outono	51
4.3.2 A alimentação	57
4.3.3 Uma nova área para a sala	62
4.3.4 Introdução do mapa do tempo e do mapa de atividade	64
4.3.5. Atividades com a comunidade escolar	67
4.3.5.1 O São Martinho.....	67
4.3.5.2. O Pão-por-Deus	68

4.3.5.3. Ação de formação para os educadores de infância: avaliação em educação pré-escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças - SAC.....	70
4.3.6 Atividades desenvolvidas em parceria com a família.....	73
4.3.6.1 Auxilio na estruturação de espaços e materiais	73
4.3.6.2 Hora do conto.....	75
4.3.6.3 Ciclo do Pão.....	78
4.3.6.4. Ação de Formação: Alimentação consciente.....	81
4.4 Avaliação.....	82
4.4.1 Avaliação geral do grupo.....	83
4.4.2 Avaliação específica de uma criança.....	86
Considerações finais	89
Referências	93

Índice de apêndices - Conteúdo do CD-ROM

Apêndice A. Diários de Bordo

Apêndice B. Primeira planificação semanal

Apêndice C. Segunda planificação semanal

Apêndice D. Terceira planificação semanal

Apêndice E. Quarta planificação semanal

Apêndice F. Quinta planificação semanal

Apêndice G. Sexta planificação semanal

Apêndice H. Sétima planificação semanal

Apêndice I. Cartaz de divulgação da ação de formação *Avaliação em educação pré-escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças*

Apêndice J. Validação da ação de formação - *Avaliação em educação pré-escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças*

Apêndice K. Folha de inscrição da ação de formação - *Avaliação em educação pré-escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças*

Apêndice L. Folha de presenças da ação de formação - *Avaliação em educação pré-escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças*

Apêndice M. Ficha de avaliação das formandas

Apêndice N. Grelhas de avaliação individual

Apêndice O. Fichas 1g - SAC

Apêndice P. Ficha 2g

Apêndice Q. Ficha 3g

Apêndice R. Ficha 1i

Apêndice S. Ficha 2i

Apêndice T. Ficha 3i

Índice de figuras

Figura 1. Orientações globais para o educador definidas pelas OCEPE	11
Figura 2. Condições exigidas para uma aprendizagem assente na compreensão.....	16
Figura 3. Espiral do ciclo de investigação-ação	20
Figura 4. Ciclo de investigação-ação proposto por Whitehead.....	21
Figura 5. Diferentes níveis de participação da família	31
Figura 6. Esquema "A roda de aprendizagem" - High/Scope	32
Figura 7. Mapa do concelho do Funchal, com destaque para a configuração geográfica da freguesia de São Roque.....	39
Figura 8. Escola Básica do 1ºciclo com Pré-Escolar da Achada.....	41
Figura 9. Planta da sala do Arco-íris	45
Figura 10. Nível de escolaridade dos encarregados de educação da sala do Arco-íris ..	50
Figura 11. Situação perante o trabalho dos encarregado de educação da sala do Arco-íris	50
Figura 12. Fotografia do grupo durante a leitura da história.....	53
Figura 13. Fotografias das crianças durante a atividade de pintura livre	54
Figura 14. Fotografia das crianças a organizarem as folhas segundo a sua cor	55
Figura 15. Pictograma construído pelo grupo	56
Figura 16. Fotografias das várias etapas da confeção do bolo	58
Figura 17. Exploração das imagens para a construção da história	60
Figura 18. Fotografia da criança a elaborar um prato saudável e outro não saudável ...	62
Figura 19. Fotografia da construção das caixas para a nova área	63
Figura 20. Mapa de atividades	65
Figura 21. Fotografias das estagiárias durante a dramatização	70
Figura 22. Programa da ação de formação	71
Figura 23. Certificado de participação atribuído aos formandos.....	72
Figura 24. Grelha utilizada para o registo das características do fruto escolhido	74
Figura 25. Fotografias de alguns momentos da "Hora do conto"	77
Figura 26. Fotografias dos vários momentos do "ciclo do pão".....	80
Figura 27. Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação durante o decorrer do estágio.....	84

Índice de quadros

Quadro 1. Estádios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget	13
Quadro 2. Aspetos a ter em conta pelo educador na organização de atividades cooperativas	29
Quadro 3. Principais infraestruturas da freguesia de São Roque	40
Quadro 4. Recursos humanos da Escola Básica do 1ºciclo com Pré-Escolar da Achada	42
Quadro 5. Rotina diária da sala do Arco-íris.....	46
Quadro 6. Interesses e necessidades do grupo	51
Quadro 7. Fases de aplicação das fichas - SAC	83

Índice de tabelas

Tabela 1. Avaliação individual87

Introdução

Sendo um relatório final para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, deixa em aberto um futuro profissional em ambas as valências. Foi-nos dada a oportunidade de escolher uma das duas para realizarmos o estágio final. Optar por uma, quando temos duas opções de que gostamos foi de facto muito difícil. Após algum tempo de reflexão, a opção foi a educação pré-escolar. Sem razões concretas para a sua escolha, senti que fui escolhida e não eu que escolhi. Deste modo, o presente relatório comporta um conjunto de experiências vivenciadas aquando do estágio final na valência de Pré-Escolar.

No que concerne à sua estrutura, este relatório não obedece a nenhuma norma particular, com exceção das citações diretas e/ou indiretas e das referências, onde adotei as normas da *American Psychological Association* (APA). No que diz respeito ao conteúdo foi todo ele redigido tendo em conta o novo acordo ortográfico.

O estágio final é uma fase determinante, pois perspectiva-se:

que as práticas apoiem a 'transição ecológica' para a vida profissional. Assim, a prática pedagógica final é concebida como facilitadora da transição ecológica do contexto da instituição de formação para o contexto da profissão, através do contexto instituição onde se realizam as práticas (Mesquita-Pires, 2007, p.101 citando Oliveira-Formosinho 2002).

Em todo o percurso efetuado, a necessidade de proporcionar uma educação de qualidade foi um guia que me permitiu pensar e repensar as minhas atitudes e o reflexo das mesmas nas aprendizagens do grupo. "Embora tradicionalmente se associe a escolha da profissão docente a uma vocação assente no amor à criança" (Estrela, 2010, p.10), todas as competências e habilidades conquistadas nestes últimos anos ajudaram-me a traçar, com mais rigor, este caminho em busca de um conhecimento pessoal, profissional e ideológico. Daí que toda a prática pedagógica desenvolvida tenha sido orientada por princípios e pressupostos que encaram a criança como um ser ativo e participativo em busca de um identidade pessoal, enquanto ser autónomo e independente. Debruçando-me sobre questões de identidade docente, optei por fazer transparecer a minha escolha relativamente a algumas atitudes que acho fundamentais

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

num profissional de educação, nomeadamente a formação, a reflexão, a construção e co-construção de saberes, atitudes e valores. Para espelhar o trajeto realizado e a teoria que o fundamentou, o relatório foi organizado em quatro capítulos complementados com apêndices que apresentam alguns conteúdos de forma mais detalhada. De realçar que sempre que me refiro ao grupo, ao longo do trabalho e nos apêndices, nunca é mencionado o nome de nenhuma criança, com o objetivo de salvaguardar o direito à privacidade dos dados recolhidos. Optei por utilizar o número de ordem da lista de crianças.

No capítulo I, é feito um breve enquadramento teórico. Cujas apresentações assentam numa faceta docente que obriga ao respeito da criança, olhando-a como ser social que procura a sua completa integração. Assim, são exigidas competências no âmbito da reflexão que permitam ao docente construir um currículo que vá ao encontro das reais necessidades do grupo. A investigação, como meio de formação, o olhar (ver) o que se fez são atitudes vantajosas, tendo em conta que facilitam o planeamento de atividades com continuidade e intencionalidade educativa.

No capítulo II, são expostos os pressupostos metodológicos que nortearam a intervenção pedagógica na sala do Arco-íris. Dizem respeito a conceitos assentes na investigação-ação como metodologia de investigação, na sua vertente qualitativa, incluindo instrumentos e técnicas utilizados na recolha de dados.

O terceiro capítulo engloba diversos fundamentos nos quais toda a intervenção foi sustentada, sem descurar o ideal da pedagogia participativa. Sendo este um ideal que defendo, foi óbvia a tentativa de englobar toda uma panóplia de atividades que realçassem a importância da interação positiva entre pares, onde a ação da criança fosse um fator fundamental para o seu desenvolvimento. Para isso, tornou-se necessário atender à importância da organização dos espaços e dos materiais, tendo em conta a sua funcionalidade lúdico-pedagógica. E como considero a família um elemento a ter em conta ao longo de toda a intervenção pedagógica, reconheci a importância da sua inclusão no planeamento efetuado ao longo de todo o estágio. Basicamente, foram estes os pressupostos chave que suportaram toda uma maneira de pensar, tendo em vista a autoconstrução da criança como ser ativo, participativo, autónomo e crítico.

O quarto e último capítulo procura ilustrar todo o percurso feito no decorrer do estágio final na sala do Arco-íris na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada. De realçar que o estágio se realizou individualmente, num total de 100 horas.

Acrescida a estas 100 horas, aconteceu uma interação com a comunidade educativa numa tentativa de complementar ou dar resposta a questões que foram surgindo.

Como considerações finais, apresento alguns pensamentos fruto da reflexão feita durante todo este percurso académico, dando particular ênfase às experiências vividas ao longo do estágio final. Procuo, acima de tudo, compreender de que modo consegui contribuir para progressos relativamente ao desenvolvimento de algumas competências, já que, após uma breve caracterização do contexto e do levantamento de algumas questões problemáticas, me propus cooperar numa série de atividades com o objetivo de atenuar esses mesmos problemas ou melhorar alguns aspetos do contexto. Durante todo o tempo, fui incapaz de não ter uma atitude reflexiva. Todos estes momentos contribuíram para a minha vida pessoal e profissional, ajudaram-me a criar uma identidade própria, a seguir as minhas crenças e valores, nunca esquecendo aquilo que ao longo dos anos fui apreendendo. Assim, "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (Nóvoa, 1995, p.16), por isso é um procedimento que precisa de tempo, "tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças" (Nóvoa, 1995, p.16).

4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Capítulo I
Enquadramento teórico

" Os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos."

(Rubem Alves, s/d, s/p)

Capítulo I

Enquadramento teórico

1.1. A escola: espelho da sociedade

Ao analisarmos as mais recentes reformas do ensino praticadas no nosso país, constatamos que uma das preocupações do nosso governo é investir "na tarefa de formar cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, preparando-os para uma participação responsável nas distintas actividades e instâncias sociais" (Pinto, 2004, p.120). Sendo uma das preocupações da escola preparar o indivíduo para o seu futuro, tendo em conta todas as dimensões do desenvolvimento, esta capacidade de se integrar na sociedade não poderia ter ficado de parte.

Mas, além de se preocupar com uma completa integração dos indivíduos na sociedade, a escola também não pode esquecer que esses mesmos indivíduos já pertencem a uma cultura, a uma religião, a um país, a uma família, etc., com crenças e valores próprios. É certo que tudo isso irá influenciar a maneira como o sujeito aprende e se relaciona com os pares. Porém, não é só o aluno que condiciona toda a dinâmica da escola. Os docentes, os funcionários, os encarregados de educação, ou seja, todos os intervenientes diretos ou indiretos no processo educativo, são seres integrantes da sociedade e trazem consigo características que condicionam e influenciam a sua ação e as suas palavras (Barbosa & Gonçalves, 2003). "Nesta perspectiva, a escola da actualidade não se pode esquecer de apregoar valores, cujo cerne esteja em tratar os outros como pessoas, na plena acepção deste termo" (Barbosa & Gonçalves, 2003, p.68).

Se imaginarmos como era o "mundo" que os nossos avós nos descrevem e se olharmos para o "mundo" que nos rodeia são óbvias as mudanças que aconteceram: umas melhores, outras piores, dependendo do ponto de vista de cada um. O que é comum a todos nós é a certeza de que a sociedade e os seus valores e crenças se alteraram. Assim, a escola não pode ser um espaço isolado que esquece o que se passa lá fora e se fecha sobre si própria, sobre as suas actividades e sobre os seus valores e crenças. Pelo contrário, é obrigação da escola transformar-se num sistema aberto em consonância com o mundo até porque "não podemos esquecer toda a dinâmica que vai pautando a vida 'activa' se queremos perspectivar uma escola de e para a cidadania" (Barbosa & Gonçalves, 2003, p.41).

Ao olharmos para a escola atual, constatamos que esta é uma escola de massas, contrariamente ao que acontecia no passado. Como supracitado, atualmente, a escola alberga indivíduos provenientes das mais diversas classes sociais e "se a escola estiver atenta simultaneamente à sua mundividência e ao dinamismo do meio ambiente em que se insere, procedendo aos ajustamentos, revisões curriculares ou reformas do sistemas educativo quando necessário, ela está a ser uma escola cidadã" (Barbosa & Gonçalves, 2003, p.61).

1.2. O educador

Educador, uma profissão cujo domínio de várias áreas do saber é essencial, bem como uma construção e reconstrução constante desses mesmos saberes, de acordo com as exigências do momento. Um educador não é a mesma pessoa e profissional no início e no fim da carreira. Existe, pois, uma estruturação progressiva da pessoa e do profissional de acordo com as suas vivências, mas também de acordo com as exigências que ele coloca a si próprio. Deste modo, "a construção e o desenvolvimento da identidade profissional [e pessoal] é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro" (Alarcão & Roldão, 2008, p.34).

1.2.1. A profissão e a necessidade de uma aprendizagem constante

Ser docente é uma profissão que exige uma constante aprendizagem/formação, tendo em vista o alcance de melhorias na sua prática pedagógica. Considerando as constantes mutações existentes no sistema da sociedade, é óbvia a necessidade de uma formação contínua, com o objetivo de adquirir competência que lhe permitam responder aos problemas e situações atuais. A ideia de que aquando da conclusão da formação inicial se possui saberes capazes de sustentar todo um futuro profissional, tem de ser posta de parte (Esteves, 1991).

"A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva (...), um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos

8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional" (Nóvoa, 1991, p.70).

A investigação pode ser um caminho a seguir para conseguir o aperfeiçoamento da prática docente porque, "é preciso que os professores se assumam como produtores da sua profissão" (Nóvoa, 1991, p.72). Como tal, a investigação-ação, como metodologia preferencial de investigação na área da educação, pode ser uma boa estratégia de formação contínua de professores. Olhando para a sua intervenção pedagógica e constatando a existência de uma questão/situação onde seja necessário intervir, essa mesma questão/situação pode se tornar no objeto de estudo do profissional (Cortesão, 1991).

Com efeito, quando saímos da universidade não temos todos os saberes necessários à prática docente. Eles advêm do contacto com o meio escolar e de todas as vivências que lhes são inerentes, através dos quais todos os dias aprendemos e nos tornamos cada vez mais capazes. O importante é que a formação seja "uma situação que promova a satisfação dos professores [e educadores] e deverá deixar marcas positivas no seu percurso profissional" (Correia, 2004,p.159).

1.2.2. O educador construtor do currículo

Porque se torna indispensável falar do currículo quando se fala de educação, é igualmente imprescindível consultar e analisar alguma teoria acerca do mesmo. Deste modo, e depois de confrontada com várias definições acerca deste conceito, é fulcral apresentar aquela que pareceu ser mais acessível ao leitor comum, mas que refere os elementos essenciais. Assim, Bobbitt (2004) define-o da seguinte forma:

A palavra *curriculum*, (...) aplicada à educação consiste na série da coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser (p.74).

Através da definição apresentada, é possível concluir que o currículo não é mais do que o leque de aprendizagens que se quer proporcionar às crianças. A construção do

mesmo depende das necessidades evidenciadas pelo grupo, bem como da intencionalidade educativa com que o mesmo é elaborado. Não esquecendo o primeiro item deste capítulo - A escola: espelho da sociedade -, no qual abordamos a necessidade de encarar a escola como parte integrante da sociedade e conseqüente inter-relação entre os dois sistemas, podemos considerar que o currículo comporta uma vertente social, já que escola e sociedade são sistemas abertos em constante interação e "o currículo não tem valor senão em função das condições reais em que se desenvolve" (Pacheco, 2001, p.43). Sendo "o essencial do conceito de currículo, aquilo que o define, é, de facto, aquilo que socialmente se espera que a escola faça aprender" (Pacheco, 2001, p.61).

Na educação pré-escolar, cabe ao educador fazer a gestão adequada do currículo tendo em vista a promoção de uma educação com qualidade. Como relembra Teresa Vasconcelos na nota introdutória das OCEPE, "o educador é o construtor, o gestor do currículo, (...) escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos" (Ministério da Educação, 1997). Será essa gestão flexível? A resposta é óbvia. Considerando a ligação entre a escola e a sociedade, supracitada, e as modificações que vão existindo na sociedade ao longo dos tempos, é evidente que a gestão do currículo assume um caráter flexível que procura responder as necessidades contemporâneas à sua construção (Bobbitt, 2004; Marchão, 2012 & Roldão, 2001).

As OCEPE assumem um papel de guia nessa gestão curricular, que pode ser sustentada em instrumentos como o Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola (PCE) e o Projeto Curricular de Grupo/Turma (PCT). O primeiro tem como objetivo adequar as orientações curriculares ao meio e ao estabelecimento e o segundo ao grupo de crianças em questão (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

1.2.3. A reflexão como processo inerente à profissão de educador

"A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (Freire, 2012, p.49). Entre os saberes necessários à prática educativa, enunciados por Freire na obra *Pedagogia da Autonomia*, aparece a reflexão crítica e o seu papel na prática pedagógica de todos os docentes, porque "a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é

10 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil" (Freire, 2012, p.44). O refletir criticamente sobre a sua intervenção permite ao docente melhorar e aprofundar o seu conhecimentos tornando-se, cada vez mais, capaz de responder a problemas que possam surgir.

Mas esta capacidade não é inata, tem de ser desenvolvida pelo profissional, de forma a conseguir fazer corresponder a sua ação com a sua intenção educativa, considerando as propostas das crianças e as necessidades do momento. No entanto, a reflexão também é exigida "depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado" (Ministério da Educação, 1997, p.93). O fundamental é que o educador não se torne apenas num reproduzidor de concepções, hábitos e rotinas sem pensar no porquê de tais atitudes (Alarcão, 2010), pois a reflexão exige enveredar por dois caminhos: a reflexão tendo em conta o percurso das aprendizagens das crianças e a reflexão tendo em conta o seu próprio percurso de aprendizagem, enquanto profissional. Assim, o docente avalia e avalia-se, sendo fundamental a capacidade de pensar sobre si próprio, o que exige um enorme autoconhecimento.

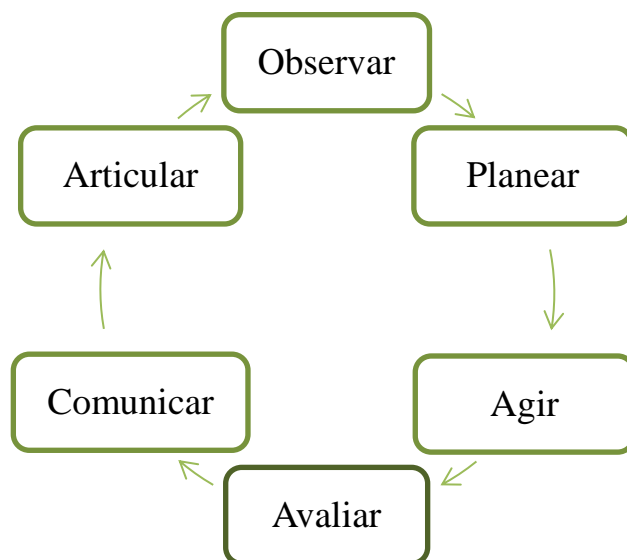
1.3. A necessidade de continuidade e intencionalidade educativa

Intencionalidade e continuidade, dois conceitos que o educador deve ter em conta no decorrer da sua prática pedagógica. O Ministério da Educação (1997), com a publicação da OCEPE, também não esquece a importância dos mesmos, apontando que a intencionalidade educativa deve decorrer "do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças"(Ministério da Educação, 1997, p.14). Por sua vez, destaca a continuidade educativa "como processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes" (Ministério da Educação, 1997, p.14)

Numa primeira perspetiva, tudo o que se faz numa sala de atividades do Pré-Escolar tem uma intenção educativa. Por mais simples e comuns que possam parecer, as atividades surgem sempre com um razão de ser e pertencem a um currículo construído e pensado para as crianças, porque o mais importante são as crianças e o seu desenvolvimento e aprendizagem. Daí que nas OCEPE constem orientações globais para o educador, que se apoiam na necessidade de haver uma intencionalidade

educativa. Essas orientações passam pelo observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular sistematicamente todo o processo pedagógico e os seus efeitos (ver figura 1).

Figura 1. Orientações globais para o educador, definidas pelas OCEPE



As seis fases que o Ministério da Educação considerou fundamentais podem organizar-se ciclicamente, já que o educador pensa e repensa a sua prática e maneiras de a aperfeiçoar.

Numa segunda perspectiva, surge a necessidade de o ponto de partida para as novas aprendizagens ser a criança e o seu estado atual de maturidade e desenvolvimento, havendo uma continuidade entre aquilo que a criança já sabe e aquilo que planeamos que aprenda. No planeamento de qualquer atividade, é fundamental ter em conta que as crianças são seres sociais e culturais que já têm ideias e conceitos formados. Devemos partir desses saberes já adquiridos, como motores para novas aprendizagens. Só assim a criança se sente valorizada, porque sente que aquilo que sabe é importante. Além disso, esta atitude torna o processo educativo mais motivante, por ser um processo que visa atribuir o papel de sujeito principal às crianças, pois "admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encara-la como sujeito e não como objecto do processo educativo" (Ministério da educação, 1997, p. 19)

1.4. Pedagogia: contributo de alguns teóricos

"A práxis pedagógica (...) é uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos" (Formosinho, 2012, p.15). Assim sendo, a pedagogia assume-se como um produto do cruzamento dos saberes teóricos bem como das crenças e princípios de quem a pratica. Como alguns desses fatores podem sofrer mutações ao longo do tempo, não é certo que a maneira de agir de um pedagogo seja a mesma hoje e "amanhã". Servindo de vínculo entre a teoria e uma prática fundamentada estão alguns modelos pedagógicos que, segundo as suas crenças fundadoras, se podem definir segundo uma abordagem transmissiva ou participativa. A categorização dos vários modelos como transmissivos ou participativos depende, fundamentalmente, do papel passivo ou ativo que a crianças/aluno desempenha em todo o processo de ensino-aprendizagem. Enquanto no primeiro o essencial é o ensino, nos segundos é a aprendizagem (Formosinho, 2013).

Resumindo, "há dois modos essenciais de fazer pedagogia - o modo da transmissão e o modo da participação" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.27). No primeiro, o professor é visto como um mero transmissor de conhecimentos, considerados fundamentais para o indivíduo integrar uma determinada cultura social e fazer perdurar uns princípios e crenças a ela inerentes. É como se o educando nada soubesse, sendo a sua principal função memorizar e reproduzir aquilo que lhe é dito. O segundo aparece num pólo contrário, no qual a criança assume um papel fundamental, sendo ela própria um dos sujeitos construtores do conhecimento, que assume um papel ativo e se envolve em todo o processo. O adulto apoia a criança ao longo de todo o processo e deve certificar-se que compreende quais são os interesses, motivações e necessidades, indo ao encontro dos mesmos nas suas planificações e ações diárias (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Como foi referido anteriormente, estes "modos de fazer pedagogia" são apoiados em estudos teóricos elaborados por diversos pensadores ao longo dos tempos. Aqui importa-nos referir alguns daqueles que, de algum modo, contribuíram para a educação na sua vertente participativa, pois considero já não fazer sentido falar de educação como um processo unidirecional, do professor para o aluno. Piaget, Vygotsky e Bruner contribuíram com teorias construtivistas e socio-construtivistas para o desenvolvimento cognitivo da criança, que nos ajudam a compreender como ocorre e como podemos cooperar nesse processo, enquanto educadores.

1.4.1. Jean Piaget

Jean Piaget nasceu na Suíça, na última década do século XIX. Grande parte dos seus estudos tiveram como objetivo a construção de um modelo para desenvolvimento humano que explicasse a origem, a organização e as modificações dos processos cognitivos (Gloce, 2005; Tavares & Alarcão, 2002). Para ele, o desenvolvimento de todos esses processos cognitivos é acompanhado por mecanismos de **organização**, **adaptação** e **equilíbrio**. Por **organização** entendemos a inclusão de um saber, com o objetivo de atribuir sentido ao contexto. Nos mecanismos de **adaptação** estão implícitos outros dois conceitos, a assimilação e a acomodação, que consistem, respetivamente, na inclusão do novo saber em estruturas cognitivas existentes e modificação dessas próprias estruturas tendo em conta o conhecimento mais recente. O **equilíbrio** permite harmonizar as nossas estruturas cognitivas com o meio que nos rodeia (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Na prossecução dos seus estudos, constatou que o desenvolvimento cognitivo do ser humano acontece por etapas, que ele designou por *estádios*. Assim, definiu quatro *estádios*: o sensório-motor, o pré-operatório, o das operações concretas e o das operações formais (ver quadro 1).

Quadro 1. Estádios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget

Estádio de desenvolvimento cognitivo - teoria piagetiana	
Sensório-motor (do nascimento aos 2 anos)	O bebé gradualmente torna-se capaz de organizar atividades em relação ao ambiente, através da atividade sensorial e motora.
Pré-operatório (2 aos 7 anos)	A criança desenvolve um sistema de representações e usa símbolos para representar pessoas, lugares e acontecimentos. A linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes deste estágio.
Operações concretas (7 aos 12 anos)	A criança pode resolver, logicamente, problemas se estiverem focalizadas no aqui e agora. Não pode pensar de um modo abstrato.
Operações formais (12 anos até à idade adulta)	As pessoas podem pensar de um modo abstrato, lidar com situações hipotéticas e pensar sobre possibilidades.

Fonte: Adaptado de Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.24

14 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Segundo o pensamento do autor, a ação é um dos elementos-chave para o desenvolvimento cognitivo. Para aprender, é necessário estar ativamente envolvido, já que "inteligência=ação" (Sprinthall & Sprinthall, 2001). Daí que se torne urgente fazer emergir nas nossas escolas pedagogias participativas em detrimento de pedagogias transmissivas. Só uma escola ativa pode responder às necessidades das crianças.

Analisando esta teoria do desenvolvimento de Piaget, reconhecemos a sua importância para os processos de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem levados a cabo nas nossas escolas. Conforme Piaget nos quis transmitir, nas palavras de Tavares e Alarcão (2002):

o papel da escola é integrar e enriquecer o desenvolvimento normal da criança e, nessa medida, o currículo deve acompanhar o ritmo normal do seu desenvolvimento. As experiências de ensino formal não devem dissociar-se das experiências naturais, sendo desejável que (...) um determinado tópico ou assunto seja ensinado a diferentes níveis, consoante o estágio de desenvolvimento (p.102).

É imprescindível que profissionais de educação façam esta reflexão, de modo a adequar as suas práticas às capacidades, necessidades e interesses das crianças e, como as crianças não são todas iguais, as planificações devem ser de tal modo flexíveis que permitam uma adaptação a cada uma como ser único que é. Só deste modo as aprendizagens adquirem um carácter significativo, o que é fundamental.

1.4.2. Lev Vygotsky

Vygotsky nasceu em 1896, na Bielorrússia. É contemporâneo de Piaget e, tal como ele, defende a ação como sendo indissociável ao processo de desenvolvimento, acrescentando a eminente importância do meio social, já que " (...) o ambiente e os indivíduos interagem constantemente e encontram-se vinculados por uma relação dialéctica que os torna interdependentes, admitindo que os processos psicológicos mais elevados têm origem na cultura e na actividade social" (Fontes & Freixo, 2004, p.16). Daí o carácter social da sua teoria construtivista. Prosseguindo com a análise dos estudos levados a cabo por Vygotsky, testemunhamos o desenvolvimento como sendo produto

da aprendizagem, que depende, em grande parte, da interação do indivíduo com o meio e da linguagem como instrumentos chave na organização do pensamento (Fontes & Freixo, 2004).

A par do desenvolvimento real das crianças, o desenvolvimento potencial foi também um dos eixos propulsores para os seus estudos. É nesta perspetiva que surge a noção de **zona de desenvolvimento proximal** - ZDP - considerada como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança (ZDR) - realização independente de problemas - e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes (ZDP) (Fontes & Freixo, 2004, p. 18).

Este conceito foi um dos maiores legados que Vygotsky nos deixou, contribuindo, e muito, para as reflexões que se fizeram e se continuam a fazer sobre a educação. Sendo a ZDP um guia para a intervenção do professor/educador, esta deve ser tida em conta no momento de planificação e execução das tarefas, considerando essencial a heterogeneidade dos grupos de trabalho.

1.4.3. Jerome Bruner

Jerome Bruner nasceu na cidade de Nova Iorque na primeira década do século passado e contribuiu, entre outras, com duas grandes conceções de como se deve organizar o processo de aprendizagem:

- Aprendizagem pela descoberta;
- Organização do currículo em espiral (Bruner, 1998; Tavares & Alarcão, 2002).

Uma das chaves para o sucesso, quando se fala em aprendizagem, é envolver integralmente a criança, pois "a aprendizagem é um processo activo do sujeito que aprende, organiza e guarda a informação recebida" (Bruner, citado por Tavares & Alarcão, 2002, p.103).

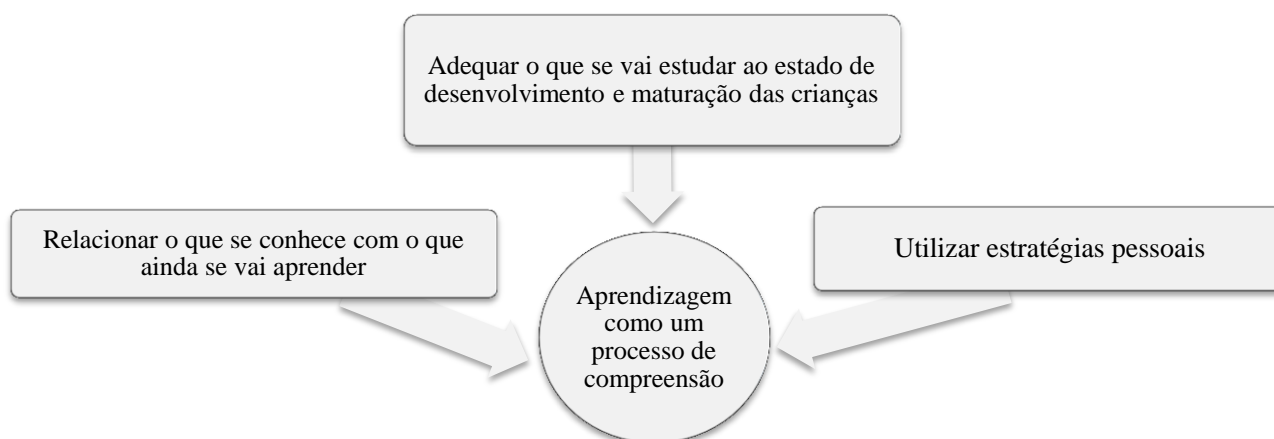
16 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O conhecimento parte da tentativa de resolver um ou mais problemas, através da confirmação ou refutação de hipóteses colocadas. O novo conhecimento, fruto deste processo, é, posteriormente, "organizado em categorias e relacionado com conhecimentos previamente adquiridos e armazenados no cérebro. Deste modo, o educando vai construindo, pouco a pouco, o seu conhecimento do mundo (...). É o chamado ensino pela descoberta" (Bruner, citado por Tavares & Alarcão, 2002, p.103) que obriga a que haja momentos de indagação, investigação, constatação, reflexão e incorporação do que se aprendeu naquilo que já se sabia.

O educador deve gerir os momentos de aprendizagem, tornando-os como propulsores para novos conhecimentos. Para isso, é importante desenvolver competências que lhe permita provocar uma constante curiosidade e desejo de aprender, nos seus educandos. O seu trabalhar passa, em grande parte, pela habilidade de "dar dicas", sobre o caminho a seguir e nunca mostrar ou dar respostas diretas aos problemas ou dúvidas. Outra das tarefas inerentes à profissão de docente é a organização do currículo como, de resto, já foi discutida noutro ponto deste trabalho. Bruner defende que essa organização deve ser feita em espiral, "isto é, o mesmo tópico deve ser ensinado a vários níveis e a abordagem deve ser feita periodicamente e em círculos concêntricos cada vez mais alargados e profundos" (Tavares & Alarcão, 2002, p.103), considerando o desenvolvimento cognitivo da criança. Com o tempo, a estrutura inicial vai-se complexificando, sendo que é essencial começar por desenvolver certas noções passando, progressivamente, ao desenvolvimento de habilidades. (Bruner, 1998; Tavares & Alarcão, 2002).

Assim, para que a aprendizagem se baseie num processo de compreensão são necessárias algumas condições, como podemos observar na figura 2 (Tavares & Alarcão, 2002).

Figura 2. Condições exigidas para uma aprendizagem assente na compreensão



Capítulo II
Enquadramento Metodológico

"Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão".

(Paulo Freire, s/d, s/p)

Capítulo II

Enquadramento Metodológico

É hábito, no Homem, a procura de uma explicação para factos ou fenómenos que não compreende. Desde sempre que a compreensão do mundo que nos rodeia é uma das preocupações de todos os indivíduos. Essa compreensão, grande parte das vezes, surge através da experiência de vida, mas a investigação também tem sido um dos instrumentos utilizados (Sousa, 2005). O professor/educador também não fica de parte nesta procura incessante de uma explicação para aquilo que acontece no seu dia-a-dia, com o seu grupo e com as suas crianças. Assim, "o professor-investigador típico é um profissional reflexivo que desenvolve uma acção intencional, orientada para a consciencialização do seu conhecimento tácito, para dotar de significação a experiência vivida, desenvolver uma acção indagatória que articula investigação e ensino (...)" (Moreira, 2004, p. 82), sendo que o conceito "investigação" pode ser definido como um processo metódico que visa encontrar respostas para problemas ou questões levantadas em algum momento. Um profissional de educação consegue servir-se da investigação como um instrumentos que lhe permite resolver problemas que surgem durante a sua intervenção pedagógica (Tuckman, 2012; Oliveira, Pereira & Santiago, 2004). Assim, a investigação contribui para a melhoria da qualidade da sua intervenção e é um dos parâmetros essenciais para uma autoformação ao longo da vida, sendo que nesta profissão a teoria e a prática não vivem isoladamente (Moreira, 2004).

Deste modo, o estágio não poderia deixar de ser norteado por uma abordagem do tipo qualitativa, assente no método de investigação-ação, por ser considerado "um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais" (Máximo-Esteves, 2008, p. 19) já que "é pela reflexão na acção e sobre a acção que a teoria emerge, podendo nela e por ela ser modificada" (Moreira, 2004, p.52).

Qualquer processo de investigação caracteriza-se por ser sistemático, já que deve obedecer a determinadas normas; lógico, porque todo o processo deve acontecer seguindo um processo superior à própria intuição; empírico, porque se baseia na realidade; redutível, dado permitir o agrupamento dos dados; replicável, já que torna possível a repetição de todo o processo de investigação por parte de outros investigadores, o que faz da investigação um processo transmissível (Tuckman, 2012).

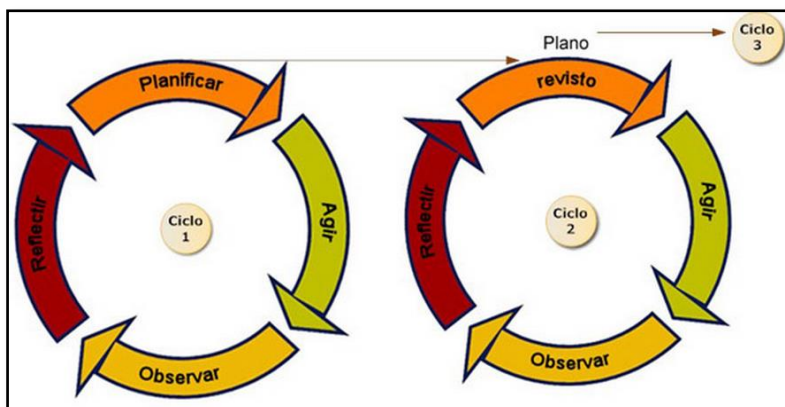
2.1. Metodologia

2.1.1. Investigação-ação - o conceito e o roteiro a ele inerente

Embora se torne habitual iniciar a discussão de um tema pela definição do conceito a ele inerente, esse exercício não pode deixar de ser feito, até porque permite uma melhor compreensão dos pressupostos a explicar posteriormente. A definição do conceito de investigação-ação é particularmente difícil, pois compreende diversas características metodológicas, bem como diversas perspectivas defendidas por vários autores, cada um procurando defender aquilo em que acredita. Mas o essencial é não esquecer as principais características que o caracterizam como método de investigação que se considera ter a sua origem na primeira metade do século XX pelas mãos de Kurt Lewin (Máximo-Esteves, 2008). Deste modo, é pertinente a apresentação de pelo menos uma definição que ajudar a clarificar o conceito. Cohen e Manion encaram-no como:

sendo um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (Cohen e Manion, 1989, citado por Bell, 2002, p.21).

No contexto educacional, este método torna "os professores (...) investigadores das suas próprias práticas e a relação entre a teoria e a prática (...) deixa de ser unidirecional para passar a ter dois sentidos" (Filipe, 2004, p.112). Apesar de haver outras propostas de definição do conceito, em todas elas podemos constatar a existência de algumas propriedades imutáveis como a planificação, ação, observação e reflexão (ver figura 3). São elas que fazem da investigação-ação um procedimento cíclico em espiral, no qual uma fase complementa a outra, como é referido por vários autores (Coutinho et al., 2009).

Figura 3. Espiral do ciclo da investigação-ação

Fonte: Coutinho et al., 2009, p.366

Ao **planear**, devemos definir uma estratégia de intervenção adequada à problemática detetada e com vista à sua melhoria. A aplicação dessa estratégia - **ação** -, deve ser acompanhada por uma constante **observação** e monitorização, por parte dos intervenientes no processo de investigação, com o objetivo de recolher dados por forma a auxiliá-la numa fase posterior de **reflexão** que, por sua vez, visa avaliar os seus efeitos. Caso os investigadores considerem necessário, parte-se para um novo ciclo de investigação-ação.

Tendo em conta tudo o que acima foi referido, os educadores devem utilizar esta prática como um meio que lhes permita melhorar e aperfeiçoar as suas práticas. Para isso, além do esquema geral apresentado anteriormente, Jack Whitehead propôs um esquema (ver figura 4) que teve como objetivo aproximar a investigação-ação da realidade vivida nas escolas, pois considerava que os restantes modelos eram demasiado complexos e mais adequados para investigações académicas de um nível mais elevado (Coutinho et al., 2009).

Figura 4. Ciclo de investigação-ação proposto por Whitehead

Fonte: Extraído de Latorre, 2003, citado por Coutinho et al., 2009, p.371.

2.1.2. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e instrumentos de recolha de dados são escolhidas pelo investigador, tendo em conta as suas questões de investigação, e visam facilitar a recolha e o tratamento dos dados. São, também, um dos elementos que conferem validade ao estudo (Máximo-Esteves, 2008 & Sousa, 2005).

Assim, tendo em conta a essência qualitativa deste trabalho e as questões que procura resolver, utilizou-se a observação participante, os diários de bordo, os registos fotográficos, a análise documental e algumas conversas informais como principais técnicas e instrumentos de recolha de dados.

2.1.2.1. Observação participante

A observação pode ser considerada um acontecimento natural, utilizada pelos indivíduos apenas como modo de compreender o que se passa à sua volta, ou um

22 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

acontecimento intencional, planeado e sistemático com o objetivo de compreender ou responder a algo específico. Assim, em educação a observação surge com a intenção de analisar a prática pedagógica, levantando questões com vista ao entendimento de todo o processo educativo (Sousa, 2005).

O modelo de observação utilizado pode variar, por exemplo de acordo com o tipo de participação do investigador. Neste caso, assistiu-se ao "envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional (...), como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro" (Sousa, 2005, p.113). Até porque, como educadora estagiária, não faria sentido que fosse de outra forma.

2.1.2.2. Diários de bordo

Sendo um instrumento imprescindível neste trabalho, os diários de bordo tornam-se fundamentais, uma vez que permitem ao docente registar algumas notas como resultado da observação. Permitem registar, de forma descritiva, aquilo que acontece na sala de atividades, mas também permite ao educador refletir e interpretar aquilo que aconteceu de uma forma mais pessoal, pois lá deposita todos os sentimentos e emoções que o envolvem (Máximo-Esteves, 2008).

Deste modo, todo o percurso feito durante o estágio foi registado recorrendo a este instrumento. As fragilidades das atividades, as reações das crianças, as dificuldades encontradas e, de uma maneira geral, tudo aquilo que aconteceu e que marcou o decorrer do estágio e me marcou a mim enquanto estagiária, foi anotado. Esses registos tornam-se essenciais em momentos de análise e avaliação da prática, com vista ao aperfeiçoamento da mesma.

Os diários de bordo foram elaborados em suporte digital, arquivados em documentos organizados semanalmente (ver Apêndice A).

2.1.2.4. Registos fotográficos

Os registos fotográficos contêm informações visuais sobre o espaço, as crianças e as atividades desenvolvidas. São uma maneira rápida de arquivar alguns momentos

pertinentes que, posteriormente, podem ser fundamentais aquando de uma análise reflexiva sobre a prática. Em alguns momentos, as crianças não se expressam verbalmente sobre uma determinada situação, mas como às vezes "*uma imagem vale mais do que mil palavras*", conseguimos depreender sentimentos, emoções e reações através de uma expressão não verbal retratada numa imagem.

Além disso, os registos fotográficos facilitam e complementam algumas descrições, por exemplo, a organização do espaço e dos materiais da sala, ou ilustram algum acontecimento considerado importante pelo investigador (Máximo-Esteves, 2008).

2.1.2.4. Análise documental

Para Chaumier, citado por Sousa (2005), a análise documental é "uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência" (p. 262). A análise do documento original permite a criação de outro documento que apresenta a mesma informação, mas de forma mais sumária. Por ser pertinente para o desenrolar deste trabalho, realizou-se a análise de documentos como o PEE e os Processos Individuais das crianças. Como se pode observar no capítulo IV, o PEE atribui grande importância à relação escola-família e preocupa-se com o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que são, igualmente, parâmetros a ter em conta no desenvolvimento do trabalho educativo com o grupo, no decorrer do estágio.

2.1.2.4. Entrevistas informais

As entrevistas são frequentemente utilizadas em investigações no campo educacional. Podem adquirir algumas variações atendendo à formalidade, diretividade ou estruturação que se lhes pretende conferir. Neste caso, optou-se por realizar entrevistas informais, mas como não eram programadas tomaram características de conversas informais, habituais tidas no dia a dia. Variam, contudo, são realizadas com

24 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

uma determinada intencionalidade. Como tal, a informação obtida tem como objetivo complementar os dados obtidos através de outros instrumentos.

2.3. Limites

É sabido que qualquer investigação, ainda mais de carácter social, é apoiada em determinados princípios e Máximo-Esteves (2008) alerta para o facto que:

exige que o investigador se coloque a si mesmo questões de índole ética associadas às perguntas 'até onde devo ir durante o processo de investigação' e 'que uso público vou fazer de tudo o que investiguei'. As respostas prendem-se, obviamente, com os pilares ônticos e epistemológico que suportam a investigação (p.106).

É fundamental que o investigador faça uma interpretação objetiva dos dados, deixando de parte qualquer ideia, conceção ou pré-conceito que possam atribuir um valor subjetivo ao processo.

Os limites de carácter ético estão relacionados com o ser humano e com a capacidade de manter uma relação de confiança e de responsabilidade ao longo do estudo, entre o investigador e o investigado. É fundamental que o investigado conheça os objetivos da investigação. Tendo em conta o contexto onde a mesma se desenvolveu, foi determinante o consentimento manifestado pela instituição, pelo docente, pelos encarregados de educação e, de uma maneira geral, por todos aqueles que de algum modo estão envolvidos naquele contexto educativo. A privacidade e a confidencialidade dos dados foram preocupações que acompanharam todo o processo, sendo obrigação do investigador "proteger quem se confiou" (Máximo-Esteves, 2008, p.107).

As questões epistémicas relacionam-se com a própria metodológica aplicada, neste caso a investigação-ação. Os dados obtidos não são generalizáveis, já que foram auferidos de um determinado contexto, existindo a possibilidade de erros na sua interpretação, o que não lhes confere legitimidade de alargamento a uma escala mais ampla.

Os limites ontológicos estão associados à subjetividade do investigador. Sendo a realidade diferente da verdade, o investigador tem o seu próprio entendimento da realidade. Assim, os resultados apenas se assumem como próximos da verdade.

No Entanto, importa ressaltar que "o relato de uma experiência sobre a prática exige normas diferentes das da investigação tradicional que procura excluir os valores pessoais, os juízos e as emoções do investigador e que não dá conta do processo da sua elaboração" (Shumsky, 1958 citado por Silva, 1996, p.52).

2.2. Validade

Estarão os educadores preparados ou capacitados para fazer investigação? Esta questão suscita algumas dúvidas quanto à cientificidade da investigação-ação levada a cabo por estes profissionais, porque os educadores estão implicados no processo que pretendem estudar. "Poder-se-á dizer que toda a investigação sobre as práticas corre o risco de se tornar 'auto-justificativa'" (Silva, 1996, p.263). No entanto, é preciso ter em consideração que este tipo de investigação não "procura ter uma utilidade imediata para a orientação de outras práticas" (Silva, 1996, p.241), daí que os seus resultados não sejam generalizáveis, respondem (ou tentam responder) a questões que dizem respeito a um determinado meio com características próprias.

É fundamental para o investigador não perder o rumo, ou seja, a recolha de dados deve seguir o plano delineado inicialmente, pois a exatidão demonstrada durante todo o processo é fundamental para conferir (ou não) validade à investigação. Assim, é indispensável encarar rigorosamente todos os procedimentos, instrumentos e técnicas de recolha de dados, para que os resultados obtidos se aproximem da verdade.

Capítulo III

Pressupostos metodológicos para a intervenção pedagógica

É bom "ensinar as crianças a cultivar as suas próprias flores, preferentemente a apresentá-las já em botão"

(Holly, 1995, p. 86 citando Gardner, 1962)

Capítulo III

Pressupostos metodológicos para a intervenção pedagógica

3.1. Aprendizagem cooperativa

Na perspectiva de Pérez e López (2012), "a mediação entre pares (...) parece relevante para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem. (...) A interação social entre companheiros proporciona uma situação ideal para que o processo de aprendizagem se desenvolva oportunamente" (p.247). Deste modo, não faria sentido o educador não permitir esta aprendizagem partilhada, já que este tipo de interação facilita a aquisição de competências cognitivas e também proporciona momentos onde as aptidões linguísticas e sociais são aperfeiçoadas progressivamente, ao mesmo tempo que, cooperando em diversas tarefas, se aprendem valores fundamentais de respeito mútuo. Tendo em consideração as opiniões dos colegas, é possível reafirmar ou reconstruir os seus próprios conhecimentos, através da discussão e análise dos diversos pontos de vista (Lopes & Silva, 2008; Pérez & López, 2012).

Mas trabalhar em grupo não é sinónimo de trabalho ou aprendizagem cooperativa. Segundo Lopes e Silva (2008) "a interdependência positiva, ou seja, a componente que obriga os membros do grupo a trabalhar juntos activamente, é o núcleo central da aprendizagem cooperativa" (p.6). Cada elemento deve ser responsável por alguma tarefa ou etapa do trabalho, pois é indispensável que as crianças compreendam o quão fundamental é a contribuição de todos para um bom resultado, quer a nível escolar quer em todas os outros sistemas da sociedade, tendo em consideração que todos os papéis são importantes e que todos os elementos terão a oportunidade de desempenhar diferentes papéis ao longo do tempo. Sequencialmente, estas habilidades vão se tornando mais consistentes e as próprias crianças sentem a necessidade de cooperar para aprender, tornando-se capazes de avaliar o decorrer do processo e de traçar metas e objetivos a atingir por todos (Lopes & Silva, 2008). Segundo os mesmos autores, as atividades cooperativas no pré-escolar devem compreender algumas características específicas para que se tornem motivadoras e capazes de manter o interesse do grupo (ver quadro 2).

Quadro 2. Aspetos a ter em conta pelo educador na organização de atividades cooperativas

Características das atividade cooperativas para as crianças do pré-escolar	Curtas
	Simples
	Concretas
	Dinâmicas
	Significativas
	Feitas em pequenos grupos
	Divertidas

Fonte: Lopes e Silva, 2008, p.12

Relembrando o conceito de ZDP preconizado por Vygotsky, considera-se que "a criança pode aceder mais rapidamente a um nível de realização superior com a ajuda da cooperação ou em contacto com colegas mais desenvolvido" (Vygotsky, citado por Lopes & Silva, 1998, p.12). Assim, a heterogeneidade como característica dos grupos da educação pré-escolar só vem beneficiar o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

"A colaboração é um pequeno passo para que a interdisciplinaridade ocorra no ambiente escolar, quer entre os próprios educadores, quer entre os educadores e educandos e educandos entre si" (Correia, 2004, p.150).

3.2. A família como parceiro

A relação entre a escola e a família tem se tornado alvo de preocupação para diversos investigadores, dando corpo a diversos estudos realizados ao longo dos últimos anos. De realçar que por família (ou pais) entende-se não só os membros com ligação genéticas às crianças, mas todos aqueles que desempenham tal papel, sejam eles irmãos, vizinhos, famílias adotivas, etc. A família é a principal responsável pela educação das crianças. É com base nela que a criança define alguns aspetos da sua personalidade. Devido a esta importância que a família tem na construção pessoal de um indivíduo, o que se faz além dela, por exemplo na escola, não pode ser ignorado. No entanto, ainda existe alguma resistência tanto por parte dos pais como por parte de alguns

30 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

professores/educadores. Os primeiros, por vezes, não conseguem definir qual o papel que querem ou que devem desempenhar. Os segundos podem temer que o envolvimento da família lhes retire algum poder ou que o modo como dirige a sua prática pedagógica seja posto em causa (Homem, 2002 & Marques, 1999).

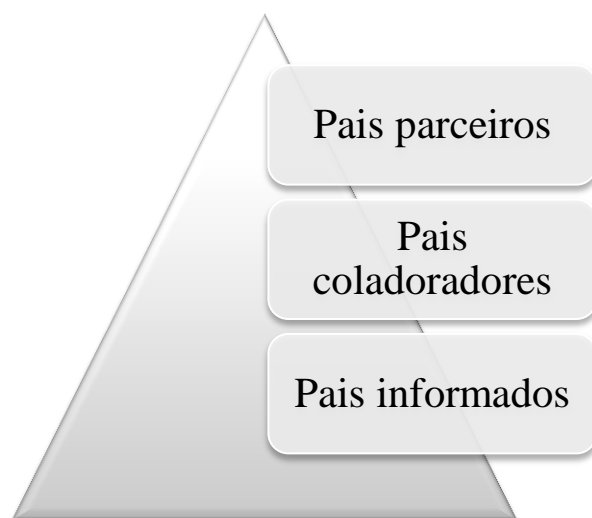
Esses medos devem ser postos de parte, pois como refere Homem (2002):

o jardim de infância parece ser um espaço educativo privilegiado para a *ligação* escola-família devido, não só à não obrigatoriedade da sua frequência - podendo esta corresponder a uma estratégia educativa da parte dos pais e, como tal, ser impulsionadora e motor dessa ligação -, como também à idade das crianças que o frequentam e, ainda, às suas características estruturais e de funcionamento pedagógico, nomeadamente a monodocência, a ausência de programas curriculares rígidos de cumprimento obrigatório e a ênfase dada aos aspectos relacionais e afectivos (p.41).

Através do incentivo para a criação de Associações de Pais e Encarregados de Educação e do reconhecimento, como parceiro, da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), o poder político do nosso país marca posição e também acaba por considerar esta relação escola-família como vital para a educação das crianças. Para enaltecer esta posição, a publicação do Decreto-Lei nº172/91 de 10 de maio veio abrir as portas aos pais, convidando-os a participar e a tomar parte nas decisões que se tomam nas reuniões do Conselho de Escola (Davies, Marques & Silva, 1997).

Corroborando os estudos de Anna Henderson, torna-se essencial testemunhar que "quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento" (Davies, Marques & Silva, 1997, p.24). Assim, a escola deverá criar oportunidades para que os pais se envolvam, dando-lhes um leque alargado de opções a partir dos quais possam ter um papel ativo e colaborativo.

Teixeira (2003) expõe a sua visão pretendendo explicar como é que a participação da família pode ocorrer, tendo em conta três diferentes níveis (ver figura 5).

Figura 5. Diferentes níveis de participação da família

Baseado em: Teixeira (2003)

Deste modo, a participação da família depende da disponibilidade, mas também do interesse que cada um demonstra pelo que se passa na escola e na vida escolar das crianças. O importante é que a escola faculte mais de um modo de participação e é isso que Teixeira (2003) nos pretende transmitir. **Pais informados** procuraram estar a par de tudo aquilo que acontece na escola. A escola tem a obrigação de informar os pais, mas os pais têm o dever de procurar essa informação, certificar-se de que acompanham a evolução das aprendizagens das suas crianças. Tendo um nível de participação, considerada por Teixeira (2003) como intermédia, estão os **pais colaboradores** que se preocupam em apoiar a escola, através da participação em algumas tarefas. A "verdadeira participação situa-se (...) ao nível da co-decisão" (Teixeira, 2003, p.183), na qual os pais assumem o papel de **parceiros**.

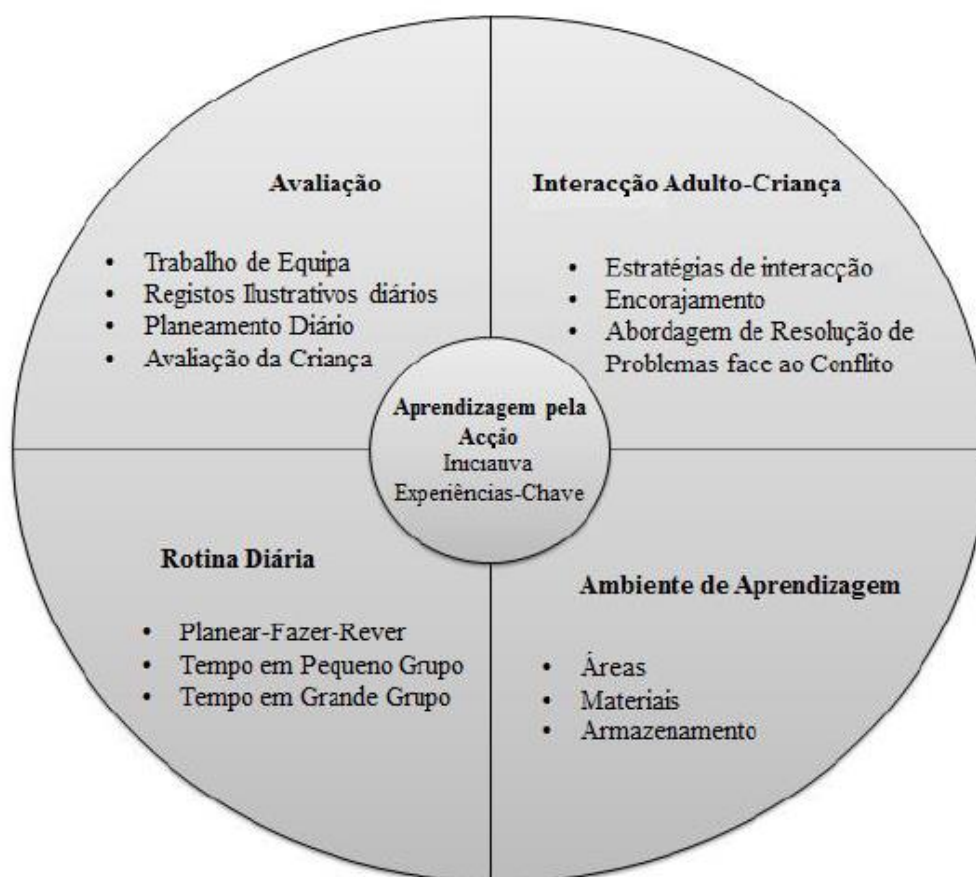
É importante que o educador tenha a capacidade de respeitar o tipo de participação que os pais se propõem desempenhar, sendo também sua competência a habilidade de incentivar a participação e demonstrar os seus benefícios.

3.3. Aprendizagem pela ação

Sendo diversos os autores e os modelos curriculares a defender a importância da existência de mecanismo que permitam a **Aprendizagem pela ação**, optou-se por fazer referência aos argumentos apontados pelo modelo curricular High/Scop. Este surgiu de

um projeto iniciado por David P. Weikart nos anos 60 do século passado, o *High/Scope Perry Preschool Project*. Todos os princípios e pressupostos inerentes a este projeto foram apoiados na teoria piagetiana do desenvolvimento infantil. A figura 6 mostra-nos um diagrama a partir do qual podemos visualizar os princípios que guiam os educadores, que na sua prática pedagógica, abordam este modelo (Hohmann & Weikart, 2004).

Figura 6. Esquema “A Roda da Aprendizagem” - *High/Scope*



Fonte: (Hohmann & Weikart, 2004, p.6)

Embora todos os princípios ilustrados no diagrama sejam pilares fundamentais para o desenvolvimento da criança, tendo em conta a abordagem High/Scope, daqui em diante debruçar-me-ei apenas sobre dois deles: a **aprendizagem pela ação**, que assume uma posição central realçando o seu carácter primordial para o currículo High/Scope, e o **ambiente de aprendizagem**, que é um dos fatores que influenciam a existência, ou não, de uma aprendizagem baseada na ação.

Sendo um conceito fundamental, importa apresentar uma pequena definição que facilita a sua interpretação. Assim "a **aprendizagem pela acção** é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos" (Hohmann & Weikart, 2004, p22), ou seja, a criança assume o papel central e ninguém pode substituir o seu papel no desenvolvimento de novos conhecimentos e aprendizagens. Segundo Hohmann e Weikart (2004), existem quatro elementos fundamentais neste processo:

Ação direta sobre os objetos, pois nas suas brincadeiras diárias a criança utiliza e manipula diversos objetos, estando constantemente a descobrir algo novo sobre eles.

Reflexão sobre as ações: por vezes, o adulto pode não ter essa consciência, mas as ações das crianças procuram responder a questões que a inquietam ou testam ideias concebidas pela criança. Essas respostas chegam quando a criança reflete sobre a ação desenvolvida, interpretando os seus efeitos. A aprendizagem ocorre não só através da ação, mas também através da interpretação da ação.

Motivação intrínseca, invenção e produções, já que a necessidade de exploração do contexto e dos objetos é algo que vem do interior da criança. Dada a diversidade de coisas que a rodeiam, ela começa a questionar e a colocar hipóteses sobre essas mesmas coisas é isso que lhe permite descobrir cada vez mais sobre o mundo que a rodeia.

Resolução de problemas, porque a criança aprende através da resolução de problemas que possam surgir enquanto brinca ou enquanto explora objetos e materiais. A tentativa e o erro são fundamentais para a aquisição de conceitos, errando a criança aprende.

Neste processo de aprendizagem pela ação, o adulto tem como principal papel apoiar a criança encorajando-a e proporcionando-lhe aquilo de que necessita para descobrir o mundo. É importante que o educador observe a criança, interaja com ela e reflita sobre o que vê, sendo isso fundamental para o desempenho do seu papel (Hohmann & Weikart, 2004).

3.3.1. A organização do espaço e dos materiais

A organização do ambiente de aprendizagem é um fator fundamental, quando falamos na intenção de proporcionar um espaço educativo que facilite uma

aprendizagem ativa por parte das crianças, uma vez que " (...) a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento"(Hohmann & Weikart, 2004, p.19).

No seu dia-a-dia a criança deve ter a oportunidade de realizar escolhas. Para facilitar este procedimento, a sala de atividades deve estar dividida em várias áreas de interesse e cada área deve estar equipada com uma grande variedade de materiais e objetos que, pelas suas características, devem ser atrativos e apelativos para as crianças. Seguindo uma orientação construtivista, estas áreas devem estar bem delimitadas e os materiais arrumados intencionalmente para que a criança faça escolhas específicas para as suas brincadeiras sem necessitar do auxílio do adulto. É através desta independência do adulto que a criança constrói o seu caminho rumo à autonomia intelectual defendida por Piaget (Oliveira-Formosinho, 2013).

Sendo a educação pré-escolar "um contexto de socialização em que muitas aprendizagens (...), implicam recursos humanos e materiais diversos" (Ministério da Educação, 1997, p.34), o educador deve espelhar na organização do espaço e dos materiais a intencionalidade educativa pretendida. Daí que esta organização não deva ser imutável, mas sim produto das necessidades do grupo, num determinado momento. Os ajustamentos necessários vão surgindo, fruto da reflexão do educador sobre a adequação, ou não, ao grupo, mas também de sugestões feitas pelas crianças, na tentativa de manter constantes o interesse e a curiosidade do grupo. O mais importante é que a sala de atividades seja um espaço desafiante e estimulador onde existem coisas novas, prontas a serem descobertas pelos mais pequenos (Ministério da Educação, 1997).

No geral, segundo os pressupostos do Movimento da Escola Moderna - MEM -, "o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem as suas obras (...), [e] poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo (...)" (Niza, 2013, p.151).

3.4. Os instrumentos de regulação do processo educativo como promotores da autonomia das crianças

Os instrumentos de regulação do processo educativo devem fazer parte do dia-a-dia do grupo, pois facilitam o processo de acompanhamento e de avaliação. Nas palavras de Marchão (2012), estes instrumentos "ajudam a concretização da acção educativa, pela via da participação e da responsabilização e, até porque, em nosso entender, se constituem como instrumentos que influem na organização e definição do ambiente educativo" (p.28). O mapa de atividades, o mapa de tarefas, o mapa de presenças, entre outros, são exemplos claros da concretização destes instrumentos na sala de atividades.

Através da utilização repetida dos instrumentos referidos, as crianças vão aumentando o seu nível de autonomia, sendo cada vez mais independentes do adulto na hora de realizarem os registos pedidos. Assim, as OCEPE alertam-nos para o facto que "favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização" (Ministério da Educação, 1997, p.53). Alguns destes instrumentos são utilizados como mecanismo de "auto-reflexão sobre a acção. Ao olhar para o quadro (...) as crianças aprendem progressivamente a antecipar as actividades, realizar planos e auto-regular o seu trabalho" (Folque, 2012, p.55).

Existem ainda outros instrumentos, nomeadamente o mapa do tempo, que ajudam no desenvolvimento de algumas competências cognitivas relacionadas com a compreensão que as crianças têm sobre a sucessão semanal, mensal e até anual do tempo.

Capítulo IV

Cenário da intervenção pedagógica em contexto de EPE

"Comecei a reflectir que, para mim, as pessoas que cantavam as canções eram mais importantes do que as próprias canções. A canção é apenas uma pequena parte da vida do cantor e a vida foi sempre algo de fascinante"

(Goodson, 1995, p. 66 citando Pegg, 1991)

Capítulo IV

Cenário da intervenção pedagógica em contexto de EPE

4.1. Questões problemáticas observadas

A prática pedagógica desenvolvida em contexto Pré-Escolas decorreu entre os dias 07 de outubro e 27 de novembro de 2013, na Escola Básica do 1ºciclo com Pré-Escolar da Achada. A intervenção superou o total das cem horas estipuladas inicialmente para a prática, às quais acresceram as horas de seminário reflexivo e outras atividades com a comunidade educativa (Ver Apêndice B a H).

A primeira semana tinha como objetivo principal a integração no grupo, através da técnica de observação participada. Durante estes dias, foi possível fazer o levantamento de algumas características do grupo de crianças e também do ambiente que se vive naquela sala. Deste modo, surgiram algumas questões e preocupações sobre as quais iria incidir a minha intervenção. Um dos fatores que mais me chamou a atenção foi o modo como o ambiente educativo estava organizado, principalmente a inexistência de instrumentos reguladores das atividades ou de registo, bem como a inutilização de uma das áreas da sala - a área do faz-de-conta. A par disso, deparei-me com um grupo no seio do qual as atividades eram desenvolvidas aproximando-se mais de metodologias tradicionais do que significativas/participativas. Deste modo, constatei a necessidade de a minha intervenção se alicerçar em práticas de cariz participativo, nas quais a criança tem um papel fundamentalmente ativo e decisivo. Esta intervenção foi sustentada por pressupostos inerentes à investigação ação, como método de investigação científica. Como tal, foi necessária a definição de um objeto de estudo e de algumas questões que iriam guiar e direcionar o estágio: *A mudança do espaço físico da sala, através da introdução de novas áreas e instrumentos aumentam o interesse e a autonomia da criança?* ; *O envolvimento das famílias no processo educativo das crianças, pode ser o ponto de partida para novas aprendizagens?* Tendo em conta que o envolvimento da família pode ser observado de diversas maneiras, de modo direto ou indireto nas práticas educativas desenvolvidas.

De salientar que houve a necessidade de todas as planificações se adaptarem à planificação anual/ mensal elaborada pelas educadoras titulares da sala, respeitando os

temas e as épocas festivas a abordar. No entanto, em nenhum momento desprezei as questões e os problemas que me apoquentavam.

Mas antes de abordar reflexivamente as atividades desenvolvidas durante o estágio, é pertinente fazer uma breve contextualização do meio, da instituição, da sala e do grupo onde o mesmo decorreu.

4.2. Contextualização

4.2.1. O meio envolvente

A Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar da Achada tem como morada a Estrada Dr. João Abel de Freitas, nº 128, que se localiza na freguesia de São Roque, uma das nove freguesias que compõem o concelho do Funchal, capital da ilha da Madeira. Esta freguesia tem 7,52 Km² de área e cerca de 9 300 habitantes de vários estratos sociais, económicos, políticos e culturais. São Roque confronta a norte com a freguesia de São Pedro, a este com a freguesia do Monte, a oeste com a freguesia de Santo António e a sudoeste com freguesia do Imaculado Coração de Maria (ver figura 7).

Figura 7. Mapa do concelho do Funchal, com destaque para a configuração geográfica da freguesia de São Roque



Quem se desloca a esta freguesia pode constatar que esta dispõe de boas vias de comunicação, o que facilita o acesso às várias infraestruturas que se encontram ao

dispor da população. Entre estas infraestruturas, são de destacar os diversos serviços de saúde, ensino, desporto, cultura, etc., de que podemos usufruir nesta localidade (ver quadro 3).

A maioria dos indivíduos que aqui habitam ou trabalham, retiram os seus rendimentos de atividades económicas ligadas ao setor do comércio e da indústria.

Quadro 3. Principais infraestruturas da freguesia de São Roque

Infraestruturas	
Saúde	Centro de Saúde de São Roque;
Ensino	Escola EB1/PE do Lombo Segundo; Escola EB1/PE do Galeão; Escola Básica e Secundária do Galeão; Universidade da Madeira;
Cultura e Desporto	Centro Socioeducativo de Deficientes; Complexo de Piscinas da Penteadá; Biblioteca Calouste Gulbenkian; Igreja Paroquial de São Roque; Igreja de São José; Capela da Imaculada Conceição; Capela da Alegria; Biblioteca Municipal; Arquivo Regional; Clube Desportivo de São Roque; Centro de acolhimento da “Sagrada Família”;
Outros	Minimercados; CTT

4.2.2. A Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar da Achada

A Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar da Achada é um estabelecimento de ensino público que abrange as valências do Pré-Escolar, Primeiro Ciclo e Ensino Recorrente e ainda uma Unidade Especializada que trabalha com crianças portadoras de necessidades educativas especiais, embora algumas delas integrem, a tempo parcial, um determinado grupo do Pré-Escolar ou do 1º ciclo do Ensino Básico.

Esta escola foi inaugurada recentemente, a 21 de setembro de 2009, o que faz dela um edifício arquitetonicamente moderno. Deste modo, no que se refere a estrutura física do edifício, esta está organizada de modo a facilitar a circulação de todos os seus utentes (ver figura 8).

Figura 8. Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar da Achada



No piso -1 do edifício, localizam-se duas arrecadações e uma grande área de estacionamento para o pessoal docente e não docente.

É no rés-do-chão que podemos encontrar as três salas de atividades destinadas às crianças do Pré-Escolar, bem como a unidade especializada, o gabinete da direção, a secretaria, a cozinha, a cantina, uma área polivalente e ainda uma outra área destinada ao recreio com um pequeno parque infantil.

42 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

No último piso do edifício - piso 1 - situam-se as quatro salas de atividades curriculares para as crianças do 1º ciclo do Ensino Básico, uma sala de estudo, uma sala de informática, uma da expressão musical e outra de expressão plástica. No mesmo piso podemos, ainda, ter acesso à sala dos professores, à biblioteca, a uma área de recreio coberta e ainda ao campo polidesportivo.

Além dos diversos espaços interiores já mencionados, no rés-do-chão e contíguo às salas do Pré-Escolar existe um lote de terreno onde se encontra instalada a horta da escola. Os alimentos lá cultivados são postos à venda e o dinheiro angariado é utilizado na aquisição de materiais ou equipamentos em falta na escola.

A Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar da Achada funciona 11 meses por ano, correspondentes a um ano letivo, entre as 08h15m e as 18h15m, para o Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico. O Ensino recorrente funciona num horário noturno. Durante este período de 11 meses, a escola dispõe de recursos humanos (ver quadro 4) que visam o bom funcionamento de todas as áreas do edifício e garantem que as crianças que frequentam este estabelecimento de ensino possam ter uma educação de qualidade.

Quadro 4. Recursos humanos da Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar da Achada

Recursos Humanos	
Corpo Docente	Corpo Não Docente
Docentes de Educação de Infância;	Técnica superior de animação de biblioteca escolar;
Docentes das atividades curriculares;	Coordenadora administrativa;
Docentes do Ensino Recorrente;	Assistentes técnicas da educação especial;
Docentes de atividades de enriquecimento curricular;	Assistentes operacionais;
Docentes especializadas;	Ajudantes de ação educativa do pré-escolar;
Docente de apoio e substituição;	
Docentes da bolsa da D.R.A.E.	

As crianças estão distribuídos por três salas de atividades de educação pré-escolar, por 9 turmas do 1º ciclo do Ensino Básico, duas de cada ano de escolaridade, com exceção do 2º ano que tem 3 turmas, e ainda 2 turmas do ensino recorrente.

4.2.2.1. O Projeto Educativo da Escola

O Projeto Educativo da Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar da Achada intitula-se S.E.R. (Sentir - Envolver - Realizar) e é válido para os anos letivos entre 2012 e 2016.

O Projeto Educativo é, segundo a alínea a) ponto 2, artigo 3º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio:

o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

Ou seja, é através deste documento que se orienta a gestão de um estabelecimento de ensino para uma educação com qualidade. O mais importante é levar os seus alunos a desenvolverem competências nas mais diversas áreas, através do delineamento de estratégias capazes de proporcionar um bom desenvolvimento global.

Uma das preocupações desta instituição é estabelecer uma estreita relação entre a família e a escola, tornando-os parceiros no processo educativo das crianças. E para que este processo educativo seja contínuo e bem estruturado, a instituição aposta em estratégias de continuidade entre o Pré-Escolas e o 1º ciclo do Ensino Básico.

A capacidade de gerir as emoções é encarada como sendo uma competência fundamental que facilita a aquisição de conhecimentos nos mais diversos conteúdos curriculares, mas que também ajuda em todas os momentos da vida de um indivíduo. Por isso mesmo, no Projeto Educativo constam estratégias pedagógicas que têm como objetivo auxiliar a criança na gestão da inteligência emocional. A par disto, a escola definiu objetivos e metas a atingir até ao final do ano letivo 2015-2016, que se prendem essencialmente a duas áreas tidas como prioritárias, a área do desenvolvimento pessoal e social e a área da Literatura – leitura e escrita.

4.2.3. A Sala do Arco-íris

A sala onde desenvolvi a minha prática pedagógica denomina-se *sala do Arco-íris*. Considerando o total de 26 crianças que esta sala alberga podemos declarar que as suas dimensões são satisfatórias, embora reconheça que o espaço deveria estar mais bem aproveitado. Existem outros aspetos que enriquecem e aumentam a qualidade do ambiente educativo, como por exemplo a grande quantidade de luz natural que dá vida à sala. Uma das paredes é composta, na sua maioria, por portas de vidro que permitem o acesso a um amplo espaço exterior, comum às três salas do Pré-Escolar. A sala é apetrechada com inúmeros equipamentos, entre eles vários armários que facilitam a arrumação dos materiais utilizados pelas crianças. Quando abrimos uma das portas do armário, constatamos a existência de uma pia onde as crianças realizam regularmente a sua higiene pessoal e procedem à limpeza dos materiais utilizados nas atividades desenvolvidas. Existe, ainda, uma televisão, um rádio, vários tapetes e colchões que são utilizados no momento do descanso. Nas paredes deparamo-nos com vários placares onde as crianças afixam alguns dos trabalhos desenvolvidos e as educadoras colocam instrumentos que servem de apoio para a sua prática. Existe outro placar no exterior da sala que também pode ser decorado pelas crianças e outro mais pequeno onde são afixadas as informações para os encarregados de educação.

Cada criança dispõe de um cacifo, onde guarda os seus objetos pessoais, que se encontram organizados ao longo do corredor de acesso às salas do Pré-Escolar. Podemos constatar a existência de cacifos suficientes para o total de crianças das três salas.

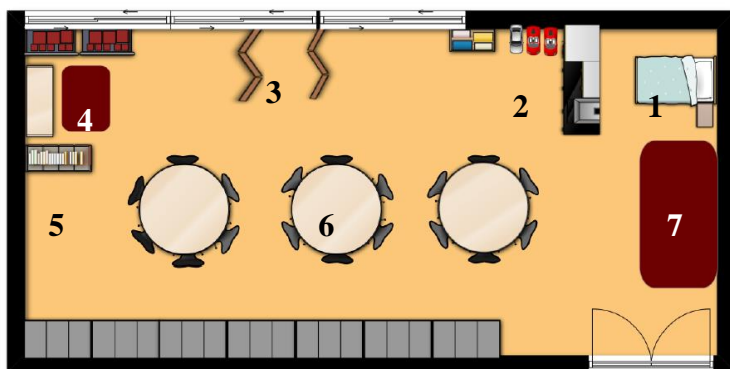
Relativamente à organização do espaço interior, é importante salientar que “o espaço físico da sala (...) pode promover a aprendizagem activa” (Formosinho et al 2001, p.56). Deste modo, é fundamental organizá-lo da melhor maneira, facilitando a exploração dos mesmos por parte da criança. Assim, o espaço encontra-se estruturado por áreas que:

permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. Assim, papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação - que constituem a textura social básica - são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas numa outra que o desenrolar do

jogo educacional vai requerendo (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, pp.11-12).

A área da casinha está equipada com diversos materiais, como mesas, cadeiras, uma cama, um armário, utensílios de cozinha, telefone, entre outros, que procuram retratar os objetos que as crianças estão habituadas a ver e a utilizar no seu dia-a-dia, quando estão em casa. Esta é uma das áreas mais requisitada, tanto por meninos como por meninas, e por vezes é difícil cumprir o limite de cinco crianças, em simultâneo, naquele local. Diversos meios de transporte, uma garagem e um tapete compõem a área da garagem. Esta também é uma área muito procurada, no entanto são raras as meninas que a escolhem. Ao lado, encontramos uma área pouco utilizada, a área do faz-de-conta. Existe um biombo em ótimas condições que permite às crianças dramatizarem diversas histórias, com recursos a fantoches. Junto à parede do fundo da sala, podemos observar a área dos jogos e das construções e a área da biblioteca. Enquanto sai, um grande número de crianças demonstra interesse em realizar tarefas na primeira área. O mesmo não se pode dizer relativamente à segunda, que é a menos procurada pelas crianças, a menos que o adulto sugira e incentive a sua exploração. Junto à entrada da sala encontra-se a área do tapete, onde é realizado o acolhimento ou são realizadas algumas atividades de grande grupo. No centro da sala, existem três mesas redondas, com cadeiras suficientes para todo o grupo. Nestas mesas, são desenvolvidas diversas atividades livres ou orientadas, em pequeno ou em grande grupo (ver figura 9).

Figura 9. Planta da sala do Arco-íris



Legenda:

- 1 - área da casinha
- 2- área da garagem
- 3 - área do faz-de-conta
- 4 - área dos jogos
- 5- área da biblioteca
- 6 - mesas de trabalho
- 7 - área do tapete

A rotina diária da sala “ (...) contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividades, em diferentes situações (...) e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas” (Ministério da Educação, 1997, p.40). Assim, é notória a existência de momentos em que a sua gestão é mais flexível e outros que se têm de cumprir repetitivamente todos os dias. Os momentos dedicados ao descanso, à higiene pessoal e à alimentação são exemplo de tarefas rotineiras que, devido às suas características, são os momentos menos flexíveis que podemos encontrar numa sala do Pré-Escolar. As restantes atividades, quer sejam livres ou orientadas, têm sempre a hipótese de serem negociadas e transformadas consoante os interesses e necessidades do grupo.

A *sala do Arco-íris* tem uma rotina diária (ver quadro 5) que contempla momentos com ambas as características acima descritas.

Quadro 5. Rotina diária da Sala do Arco-íris

Horário das Atividades	
08h15 -09h00	Entrada/Acolhimento e Atividades livres
08h15 -09h00	Bons dias
09h30 - 09h45	Higiene e lanche da manhã
09h45 – 10h45	Atividades livres ou orientadas
10h45 – 11h15	Recreio da manhã
11h15 – 12h00	Atividades livres ou orientadas
12h00 – 12h45	Higiene e almoço
12h45 – 13h00	Higiene
13h00 – 14h30	Descanso
15h00 – 15h15	Higiene e lanche da tarde
15h15 – 16h15	Atividades livres ou orientadas
16h15 – 16h45	Recreio da tarde
16h45 – 18h15	Atividades livres ou orientadas

O grupo frequenta, também, atividades de enriquecimento curricular, como o Inglês e ainda Expressão Físico-Motora e Musical, que integram o horário acima descrito e são orientadas por professores especializados. A restante equipa pedagógica da sala do Arco-íris é composta por duas educadoras, com horário fixo, duas assistentes operacionais, com horário rotativo e uma professora da Educação Especial. De referir

que as educadoras têm um período de 30 minutos diários destinados à mudança de turno. Neste período do tempo as educadoras dialogam acerca das atividades desenvolvidas, de modo a conseguir uma sequência lógica e atingir uma determinada intencionalidade educativa. Durante as semanas em que realizei o estágio, apenas me foi possível assistir a duas destas reuniões, uma vez que nas últimas seis semanas a educadora que fazia o turno da tarde estava de atestado por motivo de doença. Notei que nessas semanas o ritmo das atividades abrandou e não houve um seguimento completo entre aquilo que foi feito de manhã e aquilo que se fez durante a tarde, porque as crianças eram acompanhadas apenas pelas assistentes operacionais.

4.2.4. O grupo de crianças

Durante a primeira semana de observação, foi possível a recolha de alguns dados que, juntamente com as conversas informais com a educadora cooperante, me auxiliaram na redação desta breve caracterização do grupo, já que devemos "observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades" (Ministério da Educação, 1997, p.25). Denote-se que as OCEPE, mais precisamente as áreas de conteúdo lá descritas, foram fundamentais para o levantamento de alguns dados referentes à aprendizagem e desenvolvimento do grupo.

Assim, o grupo da sala do Arco-íris é composto por 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Destas, 16 são do género masculino e 9 do género feminino.

Neste grupo, existe uma criança com necessidades educativas especiais e sete que frequentam a terapia da fala. Entretanto, no decorrer do estágio, uma das crianças teve alta médica da terapia da fala.

A maioria do grupo já se conhece do ano letivo anterior e, por isso, é notória a presença de fortes relações de amizade e companheirismo. Apenas quatro crianças frequentam o Pré-Escolar pela primeira vez e, apesar de o estágio decorrer quase no início do ano letivo, constatei que se sentem à vontade no grupo. Duas delas têm algumas dificuldades em separar-se dos pais/familiares ao início do dia, mas passado pouco tempo integram-se perfeitamente no grupo e nas atividades.

Para completar esta breve caracterização, optei por fazer uma análise geral do grupo, tendo como base as áreas de conteúdo propostas nas OCEPE, porque " esta

organização toma por vezes como referência as grandes áreas do desenvolvimento enunciadas pela psicologia - sócio-afectiva, motora, cognitiva - que deverão contribuir para o desenvolvimento global da criança." (Ministério da Educação, 1997, p.47)

Assim, na área de **Formação Pessoal e Social**, é visível que valores como a cooperação, a responsabilização e o sentido de justiça ainda se encontram em aquisição por parte da maioria dos elementos do grupo. Áreas como a autonomia e a responsabilização necessitam também de serem trabalhadas. Apesar de as crianças revelarem alguma autonomia na escolha das atividades, não demonstram preocupação em manter os materiais e os jogos arrumados, sendo necessária a intervenção do adulto. Em momentos como a higiene pessoal e a alimentação, apenas os mais novos necessitam de ajuda, embora ao almoço seja necessário incentivar a maioria dos elementos do grupo a consumir todo o tipo de alimentos. Um dos pontos fortes do grupo é o respeito pela diferença. Apesar de a faixa etária ser abrangente, não se nota a existência de uma separação no grupo, tendo em conta essa característica específica. Este grupo inclui uma criança com NEE. Todos os colegas demonstram atitudes que revelam a preocupação e o respeito que têm por ela. Há uma enorme dificuldade em cumprir regras, principalmente de comunicação. O diálogo em grande grupo torna os momentos um bocado agitados, porque as crianças compreendem, mas não conseguem respeitar uma regra básica que é "*saber ouvir*". Para gerir os conflitos, também não são capazes de o fazer através da comunicação; ao invés, fazem-no recorrendo a atitudes físicas.

A área de **Expressão e Comunicação** inclui os domínios das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical, o domínio da linguagem e abordagem à escrita e o domínio da matemática.

O domínio que inclui os diversos tipos de expressões é aquele em que as crianças demonstram maior interesse e vontade de participar nas atividades.

No domínio da **Expressão Motora**, a maioria do grupo demonstra entusiasmo ao participar em todos os tipos de jogos que envolvam movimento. Existe bastante agilidade no que concerne à motricidade global; pelo contrário, essa destreza ainda não está tão desenvolvida no que diz respeito à motricidade fina.

A **Expressão Dramática** é uma das áreas que mais cativa as crianças. Tendo em conta a organização do espaço da sala, a área da casinha e do faz-de-conta contribui em muito para este gosto que as crianças têm pela recriação de situações reais que fazem parte do seu dia-a-dia, mas também pela dramatização de histórias que elas próprias

imaginam. Apesar de nem todos demonstrarem interesse em participar ativamente em momentos de dramatização ou reconto de história, note-se que todos gostam de ouvir contar ou ver fazer.

As diversas técnicas utilizadas na **Expressão Plástica** fascinam as crianças. Todas gostam de vivenciar experiências novas. Pude constatar que todos gostam de utilizar tintas e trabalhos que envolvam a colagem, pois são muito atrativos. Os mais novos ainda não manuseiam os instrumentos corretamente, por exemplo os pincéis e os lápis, e grande parte do grupo não se preocupa com a manutenção e conservação dos materiais. Este grupo também demonstra muito interesse em desenhar momentos, situações e pessoas que foram ou são importantes.

No que concerne à **Expressão Musical**, as crianças adoram ouvir, cantar e mimar canções e também dançar com coreografia ou livremente. Conseguem aprender facilmente canções e identificar diversos sons.

No domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, grande parte do grupo demonstra interesse e sente-se confiante em comunicar oralmente perante os colegas, em situações de diálogo em grande grupo. Alguns fazem-no espontaneamente, enquanto que outros precisam que o adulto solicite a sua participação. Entre os elementos que não demonstram receio em falar na presença do grupo, alguns nem sempre conseguem adequar o seu discurso ao tema em discussão. A correta dicção das palavras e a construção frásica são algumas das dificuldades das crianças, principalmente daquelas que frequentam a terapia da fala - sete crianças. No que diz respeito à abordagem à escrita, as crianças, no geral, compreendem as funções da escrita. Os mais velhos, que já se aproximam da idade de ingresso no 1º ciclo do Ensino Básico, já reconhecem algumas letras, principalmente as que constituem o seu nome. Um pequeno número de crianças já consegue escrever corretamente o seu nome, sem nenhum suporte visual.

No **Domínio da Matemática**, existem algumas lacunas no reconhecimento e reprodução de padrões, ou seja, de sequências lógicas. Conseguem reconhecer propriedades comuns a alguns objetos, o que lhes permite agrupá-los, com mais facilidade na cor e no tamanho. A noção de tempo - dia, semana, ano - ainda é um pouco confusa, isto é, não conseguem localizar e ordenar acontecimentos cronologicamente.

Finalmente, na área do **Conhecimento do Mundo**, o grupo manifesta curiosidade e desejo de saber como é e como funciona tudo o que os rodeia. Questiona

frequentemente os adultos sobre assuntos que não domina e, no geral, procura satisfazer as suas curiosidades. Consegue identificar e nomear o leque diversificado de instrumentos. Todos sabem, pelo menos, o seu primeiro e último nome, a idade, o primeiro nome dos pais e dos irmãos. Conseguem identificar e nomear sentimentos, como a alegria e a tristeza. Uma das grandes lacunas é a atitude crítica, já que são poucas as crianças que a integram no seu discurso.

Os encarregados de educação da *Sala do Arco-íris*, na sua maioria, demonstram interesse em acompanhar o processo educativo das suas crianças. O nível de escolaridade dos mesmos alterna entre o 1º Ciclo do Ensino Básico e a Licenciatura (ver figura 10). Relativamente à situação perante o emprego, o número de desempregados decresce para cerca de metade dos empregados (ver figura 11).

Figura 10. Nível de escolaridade dos Encarregados de Educação da Sala do Arco-íris.

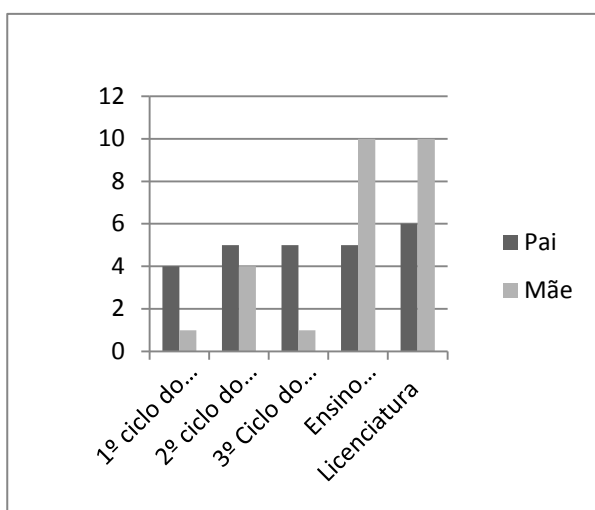
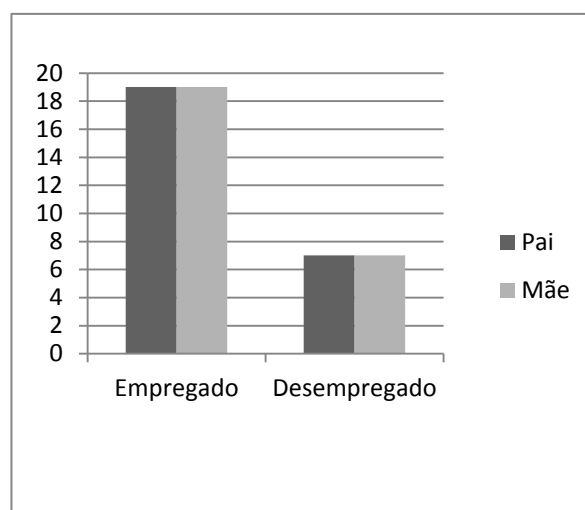


Figura 11. Situação perante o trabalho dos Encarregados de Educação da Sala do Arco-



4.2.4.1. Interesses e necessidades das crianças

"O papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo" (Oliveira-Formosinho, 2013, p.89). Para que isso aconteça, é indispensável que o educador conheça o seu grupo, os seus interesses, mas também as suas necessidades, porque "com a colaboração do adulto, a criança por si renova o seu empenhamento ativo e individual

com a situação ou problema. É este empenhamento ativo e individual das crianças que (...) constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento" (Oliveira-Formosinho, 2013, p.89).

Surgiu então a necessidade de fazer um breve levantamento dos interesses e necessidades do grupo, através da observação direta, mas também através de conversas informais com as educadoras e auxiliares da sala (ver quadro 6). Sem esse contributo o tempo de observação para uma posterior caracterização do grupo, antes do início do estágio, não era suficiente para realizar este trabalho.

Quadro 6. Interesses e necessidades do grupo

Interesses	Necessidades
Ouvir histórias; Ouvir canções; Cantar; Jogos de construção; Jogos de movimento; Modelar de plasticina; Visionar vídeos; Desenhar; Pintar; Área da aragem; Área da casinha; Explorar diversos objetos; Atividades no exterior; Contatar com animais;	Respeitar as regras da sala; Respeitar as opiniões dos colegas; Aumentar o nível de autonomia em tarefas que fazem parte da rotina diária - lavar as mãos, arrumar o material, comer, etc; Aprender a partilhar os materiais; Aprender a resolver conflitos através do diálogo; Aumentar a capacidade de socialização; Desenvolver a capacidade de decisão;

4.3. Atividades desenvolvidas na Sala do Arco-íris

4.3.1. O outono

Após uma primeira semana de observação, pude constatar alguns dos interesses e necessidades das crianças da sala do Arco-íris, ainda que apenas em traços gerais, uma

vez que a integração no grupo ainda não estava completamente realizada. Ouvir histórias é, sem dúvida, um dos interesses mais comuns entre o grupo, a par das atividades de Expressão Plástica que envolvam a utilização de tintas. Assim, iniciei a minha intervenção pedagógica com a planificação do conto e exploração de uma história, seguindo-se a exploração da temática através de uma atividade de Expressão plástica.

Dando continuidade ao que atrás foi referido, na primeira semana todas as atividades foram desenvolvidas, tendo como tema comum **O outono**, de modo a dar continuidade à planificação mensal/anual da sala. De realçar que a preocupação em dar sentido às atividades que respeitassem os interesses e necessidades das crianças, nunca foi esquecida.

Iniciou-se a semana com o conto da história *O Senhor Mago e a Folha*, que explora de maneira fantasiosa algumas características do outono, nomeadamente a queda das folhas das árvores e as cores da estação. Antes da leitura de uma história, é fundamental realizar uma pequena atividade de pré-leitura, já que "a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura" (Mata, 2008, p.79). Deste modo, houve uma exploração da ilustração da capa do livro em grande grupo. De realçar que as crianças mais velhas (4-5 anos) conseguiram descobrir a temática do livro, e revelaram uma boa capacidade de imaginação ao tentarem adivinhar o conteúdo. Durante a leitura, fiquei surpreendida com a capacidade de concentração, principalmente das crianças de três anos (ver figura 12). Aquando da primeira semana de observação, pude constatar que este é um grupo particularmente agitado e com uma baixa capacidade de atenção, sobretudo em atividade desenvolvidas em grande grupo. Daí a minha surpresa quando todos eles respeitaram o momento em que estava a ser contada a história e esperaram para o fim para fazer perguntas ou tecer comentários. "A atenção é fundamental para que o aprendizado ocorra e também se encontra na base do desenvolvimento das outras capacidades psíquicas, como a memória, o raciocínio, a imaginação" (Duarte & Bondezan, 2008, p.1).

Figura 12. Fotografia do grupo durante a leitura da história



Para a profissão de educador, é fundamental o desenvolvimento de algumas capacidades que lhe permitam proporcionar momentos de aprendizagem com qualidade. Estes momentos implicam:

práticas desenvolvimentalmente adequadas, isto é, condições e práticas que contenham duas dimensões principais: a adequação à idade e a adequação ao indivíduo. Tais dimensões dever-se-ão aplicar às quatro componentes dos programas pré-escolares: currículo, interações adulto-crianças, relações família jardim de infância e avaliação do desenvolvimento da criança (Ministério da Educação, 1998, p.49)

Quando contei a história, tentei "entrar" no enredo e fazer com que as crianças sentissem que estavam a vivenciar aquelas situações na realidade. Para mim, este é o fator chave para cativar o interesse e a atenção, partindo para momentos de aprendizagem significativos.

Como atividade de pós-leitura, prosseguimos com a exploração da cor castanha. Esta ideia surgiu do relato da história, em grande grupo, realçando os aspetos pertinentes. A dada altura, questionei as crianças: *"Se nós quisermos fazer um desenho e não tivermos a cor castanha, o que fazemos?"* Foram várias as respostas obtidas: *"Compramos!"*, *"Pedimos a um amigo."*, *"Procuramos bem..."* e *"Podemos misturar outras cores!"*. Assim, com esta resposta, partimos para a mistura das cores primárias até à obtenção da cor castanha - cor secundária - , introduzindo a possibilidade de obter

determinada cor através da mistura de outras. Para finalizar as crianças realizaram uma pintura livre na qual utilizaram as cores características do outono (ver figura 13).

Figura 13. Fotografias das crianças durante a atividade de pintura livre



No decorrer das atividades, em diálogo com as crianças, pude constatar o interesse do grupo pelas alterações que ocorrem nas árvores ao longo do ano, principalmente no outono, com a mudança da cor das folhas. Deste modo, as crianças tiveram a oportunidade de explorar folhas de diversas árvores e, conseqüentemente, com diversas características. Assim, ao responder aos interesses do grupo, foi possível a introdução de algumas noções matemáticas, envolvendo formação de conjuntos que implica "agrupar os objectos, ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, (...) reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto" (Ministério da Educação, 1997, p.74). Através da exploração das folhas surgiu a necessidade de as organizar, mas como deveria ser feita essa organização? Através da cor, foi a primeira ideia que surgiu. Assim, as crianças separaram as folhas em diversos grupos, consoante a sua cor, até que surgiu a questão: "*Porque é que existem folhas verdes no outono?*". Proporcionou-se outro momento de aprendizagem, no qual se falou sobre os diversos tipos de árvore, suas características e das suas folhas. Com esta atitude, "parte-se dos interesses das crianças como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão dos interesses das crianças como base para a experiência e sua estruturação" (Formosinho, 2013, p.19).

Ora, já tínhamos constatado a possibilidade de organizar as folhas consoante a cor, mas tendo folhas da mesma cor, não foi óbvia a maneira de as organizar. Na

tentativa de estimular as crianças na procura de outra característica que permitisse a organização das folhas, questionei-as: "*Estas folhas são iguais?*", enquanto segurava em duas folhas da mesma cor, mas de tamanhos diferentes. A resposta foi óbvia, todos disseram que não, referindo que uma era pequena e outra era grande. Daí, partiu-se para a organização das folhas segundo o seu tamanho e houve crianças que sentiram a necessidade de fazer a separação entre "pequenas", "grandes" e "médias". Estavam de tal modo empenhadas nesta tarefa que estavam sempre a investigar outra maneira de organizar as folhas (ver figura 14). Assim, é possível constatar que através de uma atividade, que à partida poderia parecer simples, podemos trabalhar um sem número de competências, e é assim que as aprendizagens se tornam significativas.

Figura 14. Fotografia das crianças a organizarem as folhas segundo a sua cor

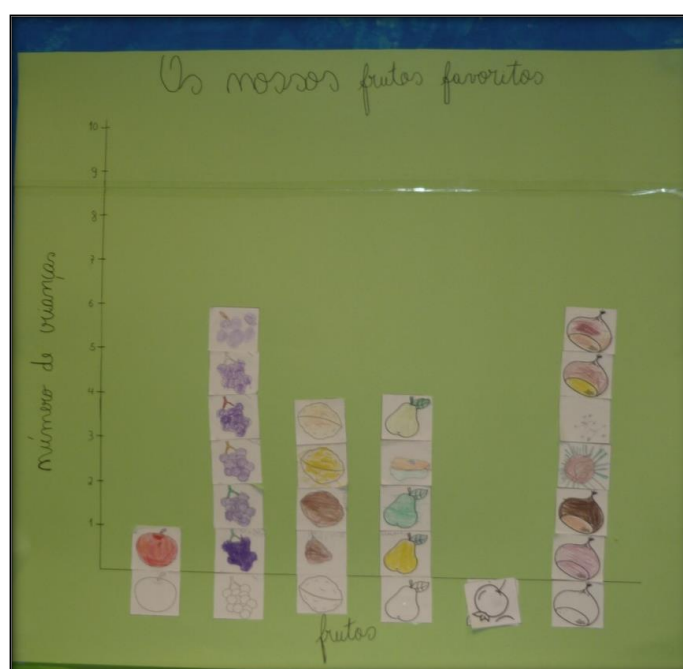


Em conversas, em pequeno e grande grupo, fomos debatendo o tema do outono, o que levou a que as diversas características desta estação fossem discutidas. A par dos eventos referidos precedentemente, constatamos que começamos a vestir roupas mais quentes e que comemos com abundância alguns frutos que não existem, noutras alturas do ano.

Dando continuidade, na tentativa de intervir perante a resistência que algumas crianças demonstram na hora de comer fruta, achei que a organização de uma atividade de degustação dos frutos do outono era uma maneira atrativa de as levar a arriscar e a provar frutos que algumas nunca comeram antes. A par dos legumes, a fruta é um alimento que alguns dos elementos do grupo se recusam a comer, mesmo quando são as frutas mais comuns, como pera ou banana. Deste modo, procurando aliar a temática que me foi dada pela educadora com as necessidades das crianças, partimos para a

degustação de alguns frutos: maçã, noz, castanha, entre outros frutos da época. Após a prova cada um fez o registo do seu fruto preferido, entre os provados, através do desenho livre ou colorindo uma imagem. De realçar que a maioria das crianças optou por colorir um desenho e quando questionei o porquê das suas escolhas responderam "*porque é mais fácil*". Estarão as crianças a enveredar, automaticamente, pelo caminho mais fácil? Com esta atividade, exploramos a elaboração e análise de um pictograma, como instrumento matemático (ver figura 15).

Figura 15. Pictograma construído pelo grupo



Durante a análise coloquei questões como "*qual o fruto preferido do grupo?*" e "*quantas crianças têm como fruta favorita a maçãs?*" de realçar que algumas crianças demonstraram dificuldades em interpretar os dados, mas no geral o grupo demonstrou boas capacidades de análise do pictograma

4.3.2. A alimentação

Na educação Pré-Escolar, como em todos ou restantes níveis de ensino, é necessária a existência de uma continuidade educativa. Assim, as atividades não surgem

isoladamente, mas fazem parte de um todo, que é o currículo, organizado segundo as OCEPE. Embora se abordem diversos temas ao longo do ano letivo, para que as aprendizagens tenham sentido é essencial que o educador tenha a capacidade de gestão e de organização das atividades, para que haja seguimento lógico.

Conforme o antedito, e perante a necessidade de abordar o tema **A alimentação**, partimos para a confeção de um bolo de noz, sendo este um dos frutos saboreado na atividade abordada anteriormente.

Antes de iniciarmos a confeção do bolo, exploramos dois cartazes, um com os ingredientes necessários e outro com as instruções, procurando estimular as crianças para a compreensão de algumas das funcionalidades e características da escrita, já que um dos deveres do educador é "proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades (...) e a organização dos ambientes de aprendizagem e estruturação de atividades que promovam o contacto e a exploração da funcionalidade da linguagem escrita. (...)" (Mata, 2008, p.25). Analisados e debatidos os cartazes, orientei a execução da receita que foi levada a cabo pelas crianças (ver figura 16).

Entusiasmo, curiosidade, atenção, expectativa e empenho são algumas das palavras que me ajudam a descrever o modo como as crianças encararam as suas tarefas. Já conheciam quase todos os utensílios e ingredientes, com a exceção do ralador de nozes e do fermento. Perguntavam insistentemente "*o que é isto?*", "*para que serve isto?*", na tentativa de encontrar resposta para todas as questões que os importunava. Alguns dos procedimentos também despertaram a curiosidade. "*Porque que colocamos manteiga na forma?*" foi uma das questões mais levantada, a par de "*O que são claras em castelo?*". Criou-se assim um clima favorável para alimentar a "curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber (...) através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo" (Ministério da Educação, 1997, p.79).

Figura 16. Fotografias das várias etapas da confeção do bolo



E como as regras estão presentes em todos os momentos, enquanto preparávamos o bolo foi necessário o respeito de normas de segurança, pois estávamos a lidar com alguns utensílios perigosos, como o forno, o ralador e a batedeira. Ao mesmo tempo foi necessário respeitar algumas regras para que todos pudessem participar na atividade e observar o que estava a ser feito pelos colegas. Apesar de haver algum ruído na sala, o que é normal para atividades deste género, as crianças respeitaram a sua vez e observaram atentamente tudo que se estava a fazer, tanto que no fim todas foram capazes de descrever todas as etapas do processo.

Não obstante terem inicialmente demonstrado rejeição pelo facto de o bolo ser de noz, dizendo: "*Não pode ser de chocolate?*", "*Não gosto desse bolo!*", entre outras perguntas e informações, no final o bolo foi pouco para satisfazer a vontade das crianças que diziam: "*Amanhã podemos fazer outro?*".

Esta atividade visou elucidar as crianças sobre a existência de alguns processos que ocorrem na confeção de alguns alimentos, neste caso um bolo, atenuar a resistência que alguns elementos do grupo têm a alguns alimentos, mostrando que existem diversas

formas de se comer um alimento, dependendo do nosso gosto pessoal. Proporcionar um momento de interação e de aprendizagem em grande grupo, em que mais uma vez esteve presente a necessidade de se cumprirem regras para o bem-estar e o bom desempenho nas tarefas, também foi um dos objetivos primordiais.

Para que pudessem visualizar todas as etapas e tivessem a noção do processo de confecção do bolo como um todo, levei algumas fotografias para mostrar às crianças. Elas foram capazes de as organizar por ordem dos acontecimentos, verbalizando o que mostrava cada, uma até aos mais ínfimos pormenores. Dada a necessidade de arquivar as fotografias, sugeri que as organizássemos num livro. Assim, cada criança ficou encarregada pela execução de uma página do livro. Cada página tinha uma fotografia, uma ilustração e uma frase que descrevesse de que etapa se tratava. Auxiliei-lhes no registo escrito e pude constatar que todos foram capazes de organizar uma frase, mais simples ou mais complexa, de acordo com as suas competências e capacidades.

A atenção, facilitadora da planificação deste tipo de atividades, é fundamental, já que viabiliza o trabalho no desenvolvimento de diversas competências. Assim devemos:

integrar a escrita, nas suas mais diversas formas, nas vivências e rotinas do jardim-de-infância (...), de modo que as suas finalidades sejam entendidas, e as crianças adquiram conhecimentos e desenvolvam competências em contexto, escrevendo e vendo escrever, com finalidades e objetivos claros (Ministério da Educação, 1997, p.56).

Procurei escrever na presença das crianças, verbalizando conforme escrevia e realçando alguns aspetos da escrita, como por exemplo: "*Escrevemos da esquerda para a direita*", "*Começamos de cima para baixo*", entre outros exemplos, principalmente com as crianças de 4-5anos.

Depois de prontas todas as páginas do livro, organizamo-las, em grande grupo, procurando recordar todas as etapas. A escolha da capa, como elemento fundamental do livro, gerou alguma confusão e discórdia, mas depois de uma breve troca de ideias, todos concordaram que na capa deveria estar uma fotografia do bolo, como indicativo de que aquele livro abordava a receita do bolo de noz.

Seguindo a temática da alimentação, é impossível não falar dos alimentos saudáveis e não saudáveis, como fundamental para uma boa prática alimentar e

contribuindo para uma vida saudável. Tentando explorar criativamente este tema, apresentei uma série de imagens às crianças e sugeri-lhes que criassem uma história. A história podia, ou não, incluir todos os elementos, mas deveria ser sobre a alimentação. Quando fiz a seleção das imagens, tive o cuidado de relacioná-las com a alimentação e com práticas saudáveis e não saudáveis, para que através da sua exploração, estes conteúdos fossem abordados (ver figura 17).

Figura 17. Exploração das imagens para a construção da história



Em grande grupo, as crianças observaram e exploraram as seguintes imagens representativas: menino, menina, mãe, médico, legumes, frutas, batatas fritas, sumos com gás, água, hambúrgueres, etc. Analisadas as imagens, questionei-os acerca da possibilidade de se construir uma história com aquelas personagens. Todos ficaram entusiasmados e começaram logo a dar ideias sobre possíveis assuntos a seguir. Claro que houve a necessidade de orientação por parte do adulto, questionando algumas opções das crianças e indicando possíveis caminhos a seguir, mas no final, com o contributo de todos, a história ganhou vida e continuidade lógica.

Construída a história, decidimos, em conjunto, dar vida às personagens, transformando a história num guião para posterior dramatização. Construímos fantoches de vara, muito simples, utilizando as imagens referidas anteriormente e fixando-as numa vara com a ajuda de fita cola. Como a história não tinha personagens suficientes para cada um dos elementos, foi decidido quem participaria na dramatização. Chegado a um consenso, com a ajuda dos adultos, as crianças ensaiaram algumas vezes, enquanto os

restantes elementos desenvolviam atividades, escolhidas por eles, nas diferentes áreas da sala. Devo dizer que na fase do ensaio as crianças demonstraram imenso empenho na procura de estratégias para "decorar" as falas. Em conjunto, decidiram quem dizia o quê e guiaram-se umas às outras, tentando dar vida à história. Foi interessante observar as estratégias das crianças; diziam "*Se te esqueceres, faz assim (dar uma cotovelada) que eu digo, eu sei essa parte*", ou "*Diz assim...é mais fácil!*". Claro que na hora da dramatização, houve uma ou outra vez que se esqueceram das falas, mas dado o pouco tempo de ensaio, foi muito gratificante assistir à sua boa prestação. Finda a dramatização, o elenco sentou-se frente aos colegas - plateia -, que avaliaram o desempenho dos "atores". Todos demonstraram interesse em comentar e, devo dizer que fiquei surpreendida com a maneira construtiva como as críticas foram feitas. De ressaltar que, embora nem todos tenham realizado a dramatização, os fantoches ficaram à disposição do grupo, com o intuito de serem utilizados em momentos de atividades livres, de maneira a proporcionar a todos aquela experiência.

Durante a elaboração da história, certos elementos mostraram algumas dúvidas quando lhes foi pedido que referissem se determinado alimento era ou não saudável. Daí a próxima atividade ter surgido da necessidade de atenuar esta dificuldade.

Em seguimento do que foi feito anteriormente, foram distribuídos pelas crianças diversos jornais, revistas e panfletos que deveriam ser folheados e observados atentamente. Todos chegaram à conclusão que em todos aqueles documentos o tema da alimentação estava em destaque. Procurei disponibilizar imagens de todo o tipo de alimentos, tendo em atenção que devia haver alguma variedade e quantidade para as crianças poderem escolher e selecionar. O objetivo desta atividade era que as crianças, através do recorte e colagem, compusessem um prato saudável e um prato não saudável, identificando-os claramente. Assim, distribuídos pelas três mesas de trabalho, todos escolheram um artigo a partir do qual pudessem recortar as imagens pretendidas. Posteriormente, realizaram a atividade de colagem (ver figura 18).

Durante a colagem, algumas crianças necessitaram de ajuda, porque apesar de saberem o que era ou não saudável, tinham dificuldade em compor um prato. Não conseguiam selecionar o que queriam, porque tinham a necessidade de colocar o máximo de elementos que conseguiam em cada prato, não atendendo às noções básicas de que, por exemplo, o prato é composto por peixe ou carne. Ou por exemplo, sabiam que os legumes eram saudáveis, logo enchiam o prato só de legumes e não colocavam mais nada. Surgiu, então, a necessidade de, em grande grupo, dialogarmos sobre as

refeições e dar particular interesse à composição do prato. Para isso, pedi que ao almoço cada um estivesse com atenção ao conteúdo do prato, vendo se havia carne e peixe ao mesmo tempo ou se só tinham um tipo de alimento.

Figura 18. Fotografia da criança a elaborar um prato saudável e outro não saudável



Este exercício ajudou as crianças a discernirem quais os alimentos saudáveis e não saudáveis, por outro lado aprenderam que devemos optar pela variedade na hora de comer, não ingerindo apenas vegetais pelo facto de serem saudáveis.

4.3.3. Uma nova área para a sala

Decorridas as primeiras semanas de estágio, constatei que grande parte das crianças demonstrava interesse, nos momentos de atividades livres, apenas pela área da casinha. Não se mostravam recetivas à opção de irem para outra área, pois enquanto a primeira não estivesse completa, era como se nada mais existisse na sala. Tentando despertar a atenção das crianças para as oportunidades de aprendizagem noutras áreas da sala, sugeri que organizássemos um novo espaço. Quando me questionei sobre qual a melhor temática para este novo espaço, apercebi-me que, dado o empenho e entusiasmo que as crianças demonstraram na atividade de dramatização, a escolha talvez tivesse de ser feita nesse sentido. Como já havia um biombo na sala, sugeri às crianças que criássemos um espaço para a construção de fantoches. O entusiasmo foi notório;

queriam começar logo a construir fantoches. Deste modo, em conjunto com as crianças, foi elaborada uma lista de materiais para colocar na nova área. Na lista, constavam materiais como: lã, restos de tecido, varas de madeira, colheres de pau, entre outros materiais que fossem úteis para a construção de fantoches. O objetivo era que todos juntos conseguíssemos juntar materiais para iniciarmos a atividade pretendida. Para isso, foi solicitada a ajuda dos encarregados de educação. Assim, a lista foi colocada à entrada da sala e cada um deveria trazer pelos menos um dos elementos que lá constavam. Dado o entusiasmo das crianças, não tardou até começarem a aparecer materiais, mas aí surgiu uma questão: Onde serão colocados esses materiais? A solução foi utilizar duas caixas de madeira velhas e, através da técnica do "papel higiénico", decorá-las e escolher um local da sala para as colocar a fim de irmos organizando os materiais trazidos pelas crianças (ver figura 19). Estas mostraram-se empenhadas e envolvidas em todo o processo e era notório o prazer com que desenvolviam as tarefas, talvez por saberem que estavam a construir algo benéfico para a sala, uma "coisa" sua. É condição indispensável para o sucesso da aprendizagem ter em conta os gostos das crianças. Sendo crença das pedagogias participativas que "o papel do professor é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para compreender e lhe responder" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28), esta atividade não poderia fazer mais sentido. Tendo sido verificada a necessidade de "mostrar" as diversas oportunidades de aprendizagem que a sala de atividades proporcionava, a criação de um espaço que fosse significativo para o grupo foi essencial. As expressões das crianças fizeram-me chegar à conclusão que esta foi uma ótima opção para enriquecer o ambiente educativo.

Figura 19. Fotografia da construção das caixas para a nova área



A área dos fantoches, foi este o nome que o grupo lhe quis dar, começou a ficar mais recheada apenas na última semana do meu estágio. Deste modo, não pude aferir se o objetivo de alargar as atividades das crianças para além da área da casinha foi atingido. Conquanto, dado o interesse que o grupo evidenciou, penso que com certeza esta nova área irá proporcionar momentos de aprendizagem muito ricos e significativos.

"*Momentos de brincadeira, em constante aprendizagem*", é isso que gostava que me dissessem daqui a algum tempo quando perguntar como têm sido os momentos de atividades, livres ou orientadas, na nova área, tendo a noção que "os ambientes educativos transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.43).

4.3.4. Introdução do mapa do tempo e do mapa de atividade

A utilização de instrumentos de apoio ao processo educativo é fundamental para regular as atividades da sala. As crianças da sala do Arco-íris não mantinham grande contacto com este tipo de instrumentos; apenas utilizavam um simples mapa de presenças. Assim, tornou-se evidente a necessidade de disponibilizar alguns mapas de registo úteis para o desenvolvimento de alguns conceitos e noções. Deste modo, optei por introduzir o mapa de atividades e o mapa do tempo.

Relativamente ao mapa de atividades, Niza (2013) ajudou na construção deste instrumento quando relatou que "é constituído por um mapa de duas entradas, onde na coluna da esquerda se alinham verticalmente os nomes dos alunos e na linha horizontal superior se ordenam as atividades diretamente propiciadas pelos instrumentos e materiais que integram as áreas educativas" (p.151). Conforme a antedita citação, construiu-se o mapa de atividades tendo em conta as áreas que fazem parte da organização da sala (ver figura 20).

Quando apresentei o novo instrumento às crianças, elas demonstraram curiosidade em saber a sua funcionalidade, pois algumas delas já conseguiram identificar o seu nome e estavam interessadas em saber por que motivo estavam lá os nomes de todos os elementos do grupo. Expliquei que todos os dias, quando fizessem o registo das presenças, também deveriam fazê-lo no mapa de atividades. Para isso

outros para saberem como fazer, quando fazer ou porque fazer" (Brickman & Taylor, 1996, p.13). Procurei, então, despertar nas crianças esta necessidade de tomar decisões, escolhendo a área pretendida, mas também resolvendo problemas, como por exemplo, o que fazer se a área que querem já está ocupada? Ou que área devem escolher? Pois a "autonomia é a capacidade de independência e de exploração" (Brickman & Taylor, 1996, p.16).

Com a introdução deste novo instrumento, pretendi também responsabilizar as crianças relativamente ao seu processo de aprendizagem, pois este pode ser encarado como um instrumento de avaliação e de autoavaliação. De facto, permite às crianças acompanharem o desenrolar das atividades e ao educador avaliar como as crianças gerem esse processo, tentando, ao longo do tempo, fazer com que o grupo consiga compreender a importância que todas as áreas têm para um desenvolvimento bem sucedido, a todos os níveis.

Quanto ao mapa do tempo, a ideia da sua introdução surgiu da recomendação das OCEPE que referem que "a observação do tempo faz parte de muitos contextos da educação pré-escolar, os conhecimentos de meteorologia (vento, chuva, etc.) são aspetos que interessam as crianças e que podem ter um tratamento mais aprofundado" (Ministério da Educação, 1997, pp. 81-82). Para completar a observação do tempo, neste mapa constavam espaços dedicados à indicação do ano, mês, dia (do mês e da semana) e estação do ano, por se considerar fundamental na medida que facilita a aquisição da noção do tempo, que é uma das noções em que as crianças manifestam algumas dificuldades. Muitos elementos do grupo não conseguem identificar corretamente o dia da semana nem o mês, demonstrando mais facilidade na estação do ano, penso que por ser um tema abordado recentemente.

Progressivamente, tornou-se mais fácil o preenchimento deste mapa que no final da semana permitia uma análise mais profunda dos seus elementos. As crianças eram questionadas: "*Quantos dias choveu nesta semana?*" ou "*Como estava o tempo na segunda-feira?*". O poder de análise dos dados foi aumentando e com a utilização contínua deste instrumento, estou certa de que o desenvolvimento de alguns conceitos e competências será facilitado. Este tipo de tarefas "poderá ajudar, não só, a desenvolver o sentido de número como as capacidades de recolha, organização, tratamento e análise de informação significativa" (Castro & Rodrigues, s.d. p.59).

4.3.5. Atividades com a comunidade escolar

É importante as crianças compreenderem que a sala de atividade pertence a uma escola; essa escola pertence a uma comunidade social que, por sua vez, pertence ao Mundo.

"O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação" (Ministério da Educação, 1997, p.23). Assim, durante a realização do estágio, procurei realçar a importância de haver contacto com o "exterior", envolvendo as crianças das diversas salas em atividades comuns, pois "um dos factores chave do desenvolvimento (...) é a quantidade e qualidade da interacção entre pares" (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.191). Mas os adultos também foram envolvidos em diversas atividades, não só os da sala e da escola, mas também os familiares.

Procurando refletir sobre essas mesmas atividades, ao longo deste ponto do trabalho, apresento algumas das atividades realizadas.

4.3.5.1. O São Martinho

Integrado no calendário das festividades está o dia de São Martinho, festejado dia 11 de novembro. Assim, seguindo a calendarização anual das atividades da escola, festejamos este dia com a realização do tradicional magusto, no qual participaram todos os elementos da escola. Visto tratar-se de um momento especial de socialização, esta é uma das atividades a merecerem destaque no item deste relatório destinado às atividades com a comunidade escolar. Devendo ser a sala de atividade um sistema (completamente) aberto, o planeamento de atividades que forcem as crianças a saírem de dentro das quatro paredes é urgente, pois as nossas crianças são cada vez mais "filhos" de um mundo tecnológico onde, por vezes, diversas competências sociais são esquecidas. Desde modo, a escola deve possibilitar "um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro" (Ministério da Educação, 1997, p.52).

Para que os momentos de aprendizagem que proporcionamos às crianças possam fazer sentido, não podem surgir sem que antes o educador reflita sobre eles e sobre a

necessidade, ou não, de os incluir na planificação. E esses momentos não podem surgir de atos isolados sem um seguimento lógico. Assim, para que as crianças compreendessem o motivo deste festejo, visualizamos um pequeno vídeo com a história de vida do São Martinho, cujo intuito era tornar claro o motivo de celebrarmos este dia e o dedicarmos àquele santo.

Em jeito de síntese, o grupo decorou o placar do corredor com um cartaz alusivo a esta data. Lá constavam alguns dos alimentos associados a esta época, como as castanhas, o vinho e o bacalhau, e ainda o momento do magusto que foi muito apreciado pelas crianças. Cada um teve a oportunidade de dizer uma mensagem que gostava que ficasse registada no cartaz, mas apenas alguns deles o quiseram fazer. No geral, quase todas as mensagens corresponderam a um momento da história do São Martinho, sendo a mais consensual "*Gostei quando o São Martinho deu a sua capa!*, a par de "*O magusto foi a melhor parte!*". Assim, trabalharam-se diversas competências em torno de um tema geral, o São Martinho. Além das competências sociais referidas anteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de, mais uma vez, entrar em contacto com o código escrito, pois " a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito" (Ministério da Educação, 1997, p.69). Puderam constatar que o que dizemos também se pode escrever, pois presenciaram o adulto a registar as suas palavras, e isso é fundamental. As frases escolhidas pelas crianças foram de uma organização frásica relativamente simples, mas todas elas conseguiram pensar nas atividades desenvolvidas e escolher um momento, entre tantos, que lhes tenha agradado. É indispensável ajudar a criança a fazer este percurso retrospectivo de modo a "facilitar à criança a tomada de consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois (...)" (Ministério da Educação, 1997, p.75). Este foi um dos enfoques ao longo do diálogo educativo com o grupo, na tentativa de tomada de consciência da ordem de realização das atividades, permitindo-lhes a seleção de um momento.

4.3.5.2. O Pão-por-Deus

Aqui foram as educadoras estagiárias as principais atrizes. E quando digo atrizes, refiro-me literalmente ao significado da palavra, já que dramatizamos um pequeno texto, escrito por nós, sobre o Pão-por-Deus. Na construção do texto, houve

uma ligação, propositada, com o Halloween. Isto aconteceu devido ao facto de as duas festividades acontecerem no mesmo período de tempo e como todas as crianças demonstraram interesse, curiosidade e entusiasmo com esta festividade adotada pelos portugueses, achamos pertinente abordar o tema do Pão-por-Deus partindo do Halloween. Pois é tarefa do educador criar "um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir" (Portugal & Laevers, 2010, p.17).

Assim, um dos nossos objetivos foi levar as crianças a compreenderem a razão de celebrarmos este dia, bem como o porquê de lhe atribuirmos esta designação: Pão-por-Deus. Em conjunto, chegamos - as estagiárias - à conclusão que a melhor forma era contar uma pequena história a todas as crianças da educação pré-escolar, salientando-se o facto que "a acção do educador facilita a emergência de outras situações de expressão e comunicação que incluem diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências" (Ministério da Educação, 1997, p.60). Sendo a ação do educador alvo de observação e de referência das crianças, pretendeu-se, também, que esta atividade contribuísse para o surgimento ou reforço da necessidade de experienciar as "coisas" e os momentos através da dramatização, como forma de comunicação.

Neste processo, nós, as estagiárias, também trabalhamos competências essenciais, entre elas a cooperação, e como "cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar objetivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo" (Johnson & Johnson citado por Fontes & Freixo, 2004, p.26), não faz sentido que esta não seja uma das características do trabalho do educador, pois, todos os educadores caminham rumo a objetivos semelhantes e para isso é essencial que exercitem "as actividades de aprendizagem cooperativa (...) [nas] relações com os colegas" (Johnson & Johnson citado por Fontes & Freixo, 2004, p.61).

Para que as crianças compreendam o quão importante é cooperarem nas suas atividades, é fundamental que observem os adultos a cooperarem entre si nas suas tarefas, porque o antigo ditado "*faz o que eu digo e não faças o que em faço*" não é, de todo, um bom guia para profissionais da educação. Com efeito, as crianças veem-nos como um modelo a seguir. Não é à toa que muitas das crianças inquiridas relativamente à profissão que querem ter respondem "*professora*". Por isso, é indispensável nós, adultos, termos as atitudes e competências que queremos que o grupo desenvolva, pois só assim o processo de aprendizagem fará sentido. Para além de surgirem outros benefícios do trabalhar em grupo, nós adultos, tal como as crianças, também

necessitamos de desenvolver competências sociais que nos permitam trabalhar uns com os outros. Através do trabalho cooperado, surgem momentos que permitem a construção e reconstrução de ideias e conceitos, através da partilha de ideias e experiências (ver figura 21).

No final, foi curioso observar as reações das crianças. Algumas delas ainda tinham dúvidas sobre a verdadeira identidade das personagens, pois diziam "*Eu acho que aquela é a Tânia!*". Uma das crianças comentou, em jeito de segredo, "*Eu sabia que eras tu! Dava para ver pelo cabelo*". Embora os adereços fossem poucos e muito simples, foi o suficiente para baralhar as crianças, dado não ser habitual verem-nos vestidas daquela maneira.

Figura 21. Fotografia das estagiárias durante a dramatização



4.3.5.3. Ação de formação para os educadores de infância: avaliação em educação pré-escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças - SAC

Sendo a avaliação um processo algo complicado, ainda surgem muitas dúvidas quando falamos nela. Ao longo do estágio, foi inevitável a existência de momentos avaliativos baseados em documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, mas também foi utilizado outro instrumento, o SAC. Este é preconizado por Gabriela Portugal e Ferre Laevers, publicado em 2010, e vai ao encontro das políticas educativas portuguesas. Sendo relativamente recente, ainda surgem diversas dúvidas quanto à sua aplicação. Isso foi evidente quando as educadoras cooperantes nos inquiriam de modo a conhecerem melhor alguns aspetos deste sistema avaliativo. Deste modo, entre nós, as estagiárias, surgiu a ideia da organização de uma ação de formação como modo de

resposta aos interesses e necessidades das educadoras da instituição (ver Apêndices de I a M). Para isso, contamos com toda a ajuda da Mestre Guida Mendes, docente da UMa, que se disponibilizou como formadora, contando, é claro, com a nossa colaboração em todos os aspetos.

Além de dar a conhecer este sistema de avaliação, um dos objetivos traçados para os formandos foi o desenvolvimento de competências avaliativas. Para tal elaborou-se o programa da ação de formação (ver figura 22), tentando incorporar os aspetos fundamentais.

Figura 22. Programa da ação de formação

Avaliação em educação pré-escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)

PROGRAMA DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

1º parte

Dia 6 de dezembro de 2013 - 18h30m às 20h00m

1. Introdução ao Sistema de Acompanhamento das Crianças – SAC.
 - 1.1 Enquadramento conceptual do SAC.
2. Conceitos-chave em educação experiencial.
3. Avaliação do bem-estar emocional:
 - 3.1 Indicadores de bem-estar emocional;
 - 3.2 Níveis de bem-estar emocional.
4. Avaliação da implicação:
 - 4.1 Indicadores de implicação;
 - 4.2 Níveis de implicação.

Dia 13 de dezembro de 2013 - 18h30m às 21h00m

5. Desenvolvimento de competências em Educação Pré-Escolar.
6. Instrumentos de avaliação bem-estar emocional e de implicação.
7. Apresentação de um testemunho prático sobre aplicação das fichas SAC.

2º parte

De 14 de dezembro de 2013 a 7 de janeiro de 2014

8. Aplicação da ficha 1g -Avaliação diagnóstica do grupo definida pelo SAC

3º Parte

Dia 10 de janeiro de 2014 - 18h30m às 20h30m

9. Apresentação e reflexão e avaliação dos resultados obtidos.
10. Avaliação da formação.

Para dar mais sentido à atividade, procuramos validar esta ação formativa junto da Direção Regional da Educação, o que foi, de facto, conseguido. Assim, elaborou-se o seguinte certificado, entregue às formandas no final do processo com a respetiva classificação final (ver figura 23).

Figura 23. Certificado de participação atribuído aos formandos



Conseguiu-se uma boa adesão por parte da equipa docente da escola, sendo que das sete educadoras, seis participaram na ação de formação, concordando com a pertinência da organização da mesma.

Durante o período formativo, as docentes mostraram-se interessadas em conhecer melhor o SAC. Isso foi evidente através de todas as questões colocadas à formadora e às colaboradoras, que procuraram verem satisfeitas todas as suas curiosidades e dúvidas.

4.3.6. Atividades desenvolvidas em parceria com a família

"O mundo social da criança consiste em muitos mundos, incluindo o sistema familiar, as outras crianças e a creche, jardim-de-infância ou escola" (Portugal, 1998, 123) e "cada vez mais é reconhecido à família e à escola um papel essencial no sucesso educativo das crianças" (Magalhães, 2007, p.21), sendo uma das recomendações do Ministério da Educação "incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade" (Ministério da educação citado por Magalhães, 2007, p.21).

Durante a realização do estágio, deu-se uma particular atenção à relação escola-família, como potencializadora de novas aprendizagens. Refiro-me não apenas às aprendizagens das crianças, mas também dos adultos (educadores e pais).

Consequentemente, esta relação verificou-se em vários momentos e com várias abordagens, privilegiando-se a existência de uma relação bidirecional entre a escola e a família. Independentemente do tipo de atividades nas quais os pais se disponibilizam a participar, o mais importante é que haja essa disponibilidade, num ou noutro momento. Deste modo, houve o cuidado de planear e delinear estratégias diversificadas. Procurei incorporar distintas possibilidades de participação da família, ou seja, disponibilizei um leque de atividades que incluísse de um modo mais ou menos direto a participação da família, de acordo com a sua intenção, disponibilidade e possibilidade.

4.3.6.1. Auxílio na estruturação de espaços e materiais

É sabido que são diversas as vezes que os pais são chamados a contribuir com os seus préstimos para a "vida" da sala. Claro que nem todos podem contribuir da mesma forma, contudo o mais importante é contribuírem, nem que seja através da sua presença, manifestando preocupação e interesse pelo processo de aprendizagem da crianças. Para que tal aconteça "são as escolas que têm que liderar a eliminação, ou reduzir, pelo menos, as barreiras tradicionais ao envolvimento dos pais" (Magalhães, 2007, p.53).

Do decorrer do estágio emergiu a necessidade de apelar à boa vontade e generosidade das famílias através da contribuição de alguns materiais para a nova área da sala - a Área do Fantoques, que já foi apresentada anteriormente. Apesar de, em conjunto, termos construído um lista com possíveis escolhas, para não limitar as

possibilidades de contribuição dos pais referi que podiam trazer o que quisessem, desde que considerassem a escolha útil para a construção de fantoches. Foi tomada esta opção, tendo em conta que por vezes os pais limitam, ou mesmo evitam, a sua participação devido às exigências que lhes são feitas, pois "as acções dos pais são constrangidas e ou encorajadas não só pelos recursos de que a escola dispões, mas também pelas características que esta apresenta"(Magalhães, 2007, p.52).

Foram poucos os pais que não contribuíram para o recheio da nova área, até porque as crianças não deixavam que fosse de outra forma. Insistiam constantemente com a família para colaborarem com materiais, pois estavam desejosas de começar a desfrutar da nova área. Mas os pais também se mostraram disponíveis e deram sugestões de possíveis materiais a incluir, bem como das suas funcionalidades para a área.

Falando ainda dos materiais complementares à ação educativa, solicitei a colaboração das famílias na construção de um livro sobre os frutos que, posteriormente, integrou o conjunto de livros existentes na área da biblioteca, já que "o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro (...). Mas, para além de livros de literatura infantil em prosa e poesia, são inda indispensáveis, na educação pré-escolar, outro tipo de livros" (Ministério da Educação, 1997, 70). Achei pertinente o enriquecimento da biblioteca da sala, assim, aproveitando a temática da alimentação, surgiu a oportunidade de construir um livro que apresentasse alguns frutos de forma sucinta e clara. Para isso, cada criança teve a oportunidade de escolher um fruto sobre o qual iria falar; seguidamente, enumerou algumas características desse fruto (ver figura 24).

Figura 24. Grelha utilizada para o registo das caraterísticas do fruto escolhido

	<p style="text-align: center;">Quem sou?</p> <p>Eu sou o (a) _____, por dentro sou (cor) _____ e por fora sou _____.</p> <p>O (a) _____ é a árvore de onde venho.</p>
--	--

O trabalho foi iniciado em casa, com os familiares, e concluído na sala. Depois de pelo menos a maior parte do grupo ter concluído a primeira parte, passamos a elaboração do livro. Para a consecução da respectiva atividade, cada criança pintou com esponjas uma pequena cartolina que seria a sua página do livro. Em cada página, as crianças expressaram o porquê de terem escolhido aquele fruto ou uma situação que relacionassem com aquele fruto, por exemplo, uma das crianças referiu "*Quando vou a casa da minha madrinha como melancia*" e outra "*Gosto de bananas porque os macaquinhos também gostam*". Uma escolheu a melancia, porque se calhar gosta de ir a casa da madrinha e outra escolheu a banana, porque um dos seus animais favoritos é o macaco. Assim, por vezes as crianças espelham nas suas escolhas preferências de alguém de quem gostam ou por quem nutrem um carinho especial.

Terminado o livro, o mesmo foi exposto propositadamente num local perto da porta. A intenção era chamar a atenção dos pais para que eles o explorassem e vissem o resultado de um trabalho para o qual contribuíram. Isso foi conseguido, pois muitos deles entraram na sala para folhear o livro, ou porque o viram e tiveram curiosidade ou porque foram "empurrados" pelas crianças. Considerei que esta era uma boa maneira de incentivar os pais a participar nas atividades da sala, pois viam o fruto do seu trabalho com as crianças e isso, com certeza que os entusiasma a participar em tarefas futuras.

4.3.6.2. Hora do conto

Apoiando-me em alguma teoria sobre a educação na idade pré-escolar, confirmei que "realmente é exactamente entre os três e os oito anos que as narrativas infantis se revelam de maior utilidade pedagógica" (Albuquerque, 2000, p.15). Seguindo, ainda, o pensamento de Albuquerque (2000), verifiquei que este aborda as narrativas infantis centrada em duas perspetivas diferentes:

as histórias tornam-se uma forma de linguagem materna por excelência, um modo das famílias reforçarem laços de afecto e momentos de intimidade; ao mesmo tempo, na escola, apresentam-se como uma poderosa estratégia educativa, já que é indiscutível o prazer com que as crianças escutam estas

narrativas, a facilidade com que as compreendem, apesar da complexidade das duas estruturas cognitivas (p.14).

Procurei, a posteriori, aliar estas duas interpretações dos objetivos das narrativas infantis e achei oportuno, mais uma vez, trazer os pais para participarem na "vida" da sala. Desta vez, através da "Hora do Conto". Este foi um momento dedicado à leitura ou ao conto de um pequeno livro ou história, escolhido em conjunto pela criança e pelo familiar.

Durante os primeiros dias de observação na sala do Arco-íris, constatei ser rotina diária a leitura de uma história depois do acolhimento. No entanto, era sempre feita da mesma forma. O educador contava a história recorrendo a um livro que contém uma história para cada dia do ano e as crianças participavam num pequeno debate sobre o assunto em destaque. Embora seja uma boa maneira de abordar os livros e a leitura no pré-escolar, optei por alterar a dinâmica deste momento chamando os encarregados de educação para serem, com as suas crianças, os protagonistas desta ocasião. Assim, não alterando completamente a rotina habitual do grupo, acrescentou-se um elemento, cujo objetivo era dar uma nova vitalidade a esta atividade.

Para dar a conhecer esta nova maneira de participação da família, elaborou-se um pequeno texto, em formato de recado, que foi afixado na porta da sala para que todos pudessem ter acesso ao mesmo. Lá constavam os dias e os horários em que "abríamos" a porta da sala para a participação na Hora do Conto.

A adesão dos encarregados de educação foi fantástica. Apesar de nos primeiros dias ninguém se ter voluntariado, a partir do momento em que uma mãe se disponibilizou muitas mais seguiram o seu exemplo (ver figura 25). Houve até a necessidade de aumentar o número de dias da atividade, que inicialmente era apenas destinada para as terças e quartas-feiras, mas algumas participações foram, também, agendadas para a segunda-feira.

Como o estágio só aconteceu nestes primeiros três dias da semana, uma ou duas vezes houve a necessidade de adiar alguma atividade, em detrimento destes momentos. Não obstante, considero que isso não veio prejudicar o processo de aprendizagem, até pelo contrário. Apenas pôs em ação a capacidade de o educador de gerir e flexibilizar a sua planificação, alicerçando-se nas necessidades e interesses das crianças bem como nas exigências do momento, tendo em conta que quando planifica o educador deve

prever "várias hipóteses que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças" (Ministério da Educação, 1997, p.26).

Figura 25. Fotografias de alguns momentos da "Hora do Conto"



A participação dos pais permitiu abordar, posteriormente, diversos temas, partindo da história contada por eles. Vários livros transmitiam valores importantes que mereceram uma abordagem mais pormenorizada em grande ou pequeno grupo. Valores como a importância de nos ajudarmos uns aos outros e de haver partilha entre todos são exemplos de temas que foram trabalhados.

Foi interessante observar a noção que as crianças tinham dos valores transmitidos pelas histórias, pois no final questionava-as sobre o porquê de terem escolhido aquele livro e não outro, sendo que a maioria respondia tendo em conta os valores sociais evidenciados na história. Por exemplo "*Eu escolho esta história porque devemos ajudar os nossos amigos e como os amigos da galinha não ajudaram, no fim também não comeram pão*". Uma criança fez este comentário depois de apresentar, com a sua mãe, o livro *A Galinha Ruiva*.

Mas além deste aspeto importante dos valores sociais e morais associados ao texto, estes momentos também serviram de base para outras oportunidades educativas, pois "a oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros" (Ministério da Educação, 1997, p.19).

Para ilustrar o dito anteriormente, considero pertinente retratar todo o leque de experiências vividas pelas crianças em torno da história d' *A Galinha Ruiva*, já mencionada. Com a leitura da história, emergiu a oportunidade de constatar a existência de algumas etapas entre o semear do trigo e a confeção do pão. No debate que sucedeu ao conto da história, alertei para esta questão, interrogando as crianças sobre todas as tarefas que a galinha ruiva fez até o pão estar cozido. Denote-se que as crianças foram capazes de nomear todas as etapas, mas nem sempre com a ordem correta. Então, em grande grupo, procedeu-se à organização lógica dessas etapas. Assim, obtivemos a seguinte ordem de atividade:

- Semear o trigo;
- Colher as espigas;
- Moer o trigo;
- Cozer o pão.

Quando questionadas sobre a hipótese de fazermos tudo aquilo que a galinha ruiva fez até ter o seu pão, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas, pois muitas delas nunca tinham participado neste processo. Assim, partimos para o planeamento deste ciclo de atividades - denominado Ciclo do Pão - tendo como referência o livro apresentado na Hora do Conto.

4.3.6.3. Ciclo do Pão

Dando continuidade ao referido anteriormente começamos com o semear do trigo, como etapa inicial do ciclo do pão.

A horta da escola é um pequeno lote reservado a cada sala, para que as crianças tenham a oportunidade de contactar, embora poucas vezes, com este setor da economia: a agricultura. Dada a localização da escola, na cidade, são poucas as crianças que mantêm contacto com este setor primário. Algumas delas ainda desconhecem os produtos antes de serem transformados para venda, por exemplo o trigo. Nenhuma criança conseguiu associar aqueles pequenos grãos à farinha que utilizamos para fazer o bolo há umas semanas atrás. O educador deve privilegiar o contacto com este tipo de atividades de modo a despertar o interesse das crianças para estas tarefas que continuam a ser fundamentais para a continuidade da humanidade. Por vezes, exagera-se dizendo

que muitos indivíduos só conhecem os alimentos nas prateleiras do supermercado. Por enquanto, considera-se que esta ainda não é uma realidade no nosso meio, talvez por ser um meio pequeno, onde numa curta distância conseguimos observar os diversos setores da economia. Assim, compete ao docente dar a conhecer às crianças esta realidade, bem como os cuidados que se deve ter para que continuemos a usufruir de alimentos de qualidade, porque embora não estejamos ligados à atividade da agricultura, as nossas ações podem ser determinantes para a continuação ou não da mesma.

Deste modo, no decorrer da atividade as crianças foram alertadas para os cuidados que se deve ter com as plantas, se bem que todas elas tinham a noção que as devemos regar, caso contrário não se desenvolvem. Surgiu, num diálogo em grande grupo, a questão da poluição e de que modo pode afetar a subsistência da nossa sociedade. Concluiu-se que é importante não deitar lixo para o chão ou para a água já que *"se deitarmos o lixo para a água, quando regamos o trigo ele pode poluir o trigo e já não cresce"*, como referiu uma das crianças.

Como é sabido, decorrem alguns meses desde o semear do trigo à sua colheita, mas foi feita uma simulação do crescimento do trigo e observamos em grande o grupo o produto das sementes daqui a algum tempo: as espigas. Observou-se os grãos *"escondidos"* nas espigas, relacionando-os com os mesmos semeados na horta.

Em ambos os processos abordados anteriormente, são necessários alguns instrumentos tradicionais associados à profissão de agricultor. Para aproximar ao máximo as tarefas desenvolvidas pelo grupo do processo real realizado pelos agricultores, as crianças tiveram a oportunidade de observar e explorar dois objetos: a enxada e a foice, claro que com a supervisão do adulto, por serem objetos algo perigosos. A enxada era conhecida pela maioria das crianças, mas a foice apenas por uma que referiu *"O meu avô tem uma"*.

Entretanto, surgiu um problema: *"Já temos os grãos de trigo, agora como vamos fazer a farinha?"*. Não foi fácil resolver esta questão, pois as crianças desconheciam, por completo, o moinho como local que permite esta transformação dos grãos de trigo em farinha. Deste modo, antes de se iniciar a fase da amassadura do pão, utilizou-se o moinho para a obtenção de alguma farinha.

Visto que trazer o moinho e o forno à sala de atividades seria uma tarefa um tanto ou quanto complicada, facilitou-se o processo, indo todo o grupo a São Vicente, onde houve a oportunidade de desfrutar destas duas atividades: moagem do trigo e amassadura do pão. Em ambos os processos, as crianças demonstraram imenso

empenho, curiosidade e vontade de participar ativamente. Estavam a gozar as tarefas e o seu grau de envolvimento era elevado. Notava-se pelo empenho com que realizavam as atividades. Mesmo os elementos que por vezes têm um comportamento mais perturbado e afastado do que se considera um comportamento aceitável, neste dia foram capazes de respeitar todas as regras inerentes a uma saída da escola, não havendo nenhuma situação a reportar relativamente a algum comportamento negativo.

Como é notório, durante este ciclo de atividades discutiram-se diversos temas que foram surgindo durante o diálogo em grande grupo. As profissões foram um dos temas abordados, já que as crianças demonstraram interesse em saber que nome se atribuía à pessoa que trabalhava no moinho, daí que o agricultor, o moleiro e o padeiro tenham sido as profissões discutidas devido à sua relação com as atividades que o grupo desenvolveu.

De realçar que em todos os momentos se privilegiou a criança como elemento ativo (ver figura 26), pois tal ênfase é fundamental para que consigam desfrutar completamente dos momentos.

Figura 26. Fotografias dos vários momentos do "ciclo do pão"



4.3.6.4. Ação de Formação: Alimentação consciente

Ainda pertencente ao role de atividade desenvolvidas em parceria com a família, usufruímos de uma ação de formação orientada por uma docente de 3º ciclo, destacada nesta escola.

Mais uma vez, este foi um momento de cooperação, com responsabilidades partilhadas entre as estagiárias do pré-escolar, sendo os alvos desta ação de formação todos os encarregados de educação das crianças das três salas.

A alimentação é um tema que surge com frequência ligado a atividades desenvolvidas na educação pré-escolar, no entanto muitas famílias ainda continuam a não lhe dar a devida importância. Isso constatou-se através dos hábitos alimentares pouco saudáveis de algumas crianças, principalmente daquelas que frequentam o pré-escolar pela primeira vez. A constante recusa em ingerir alimentos como a fruta, os vegetais e o leite é preocupante, já que a alimentação saudável é um elemento indispensável para a saúde, estando diretamente ligada ao desempenho dos indivíduos ao longo do processo de aprendizagem. Porque se considerou que a família já tinha as noções básicas sobre a alimentação e os seus elementos saudáveis ou não saudáveis, o objetivo desta formação foi dar a conhecer os alimentos de uma maneira mais profunda, isto é, a sua história, os processos até chegarem às nossas mesas e, conseqüentemente, o motivo de não serem saudáveis, embora, por vezes, assim o pareçam.

Embora esta ação de formação não tenha tido a adesão esperada, compareceram cerca de 12 pais. Os elementos presentes comprovaram a importância da mesma, referindo que muitas dos assuntos abordados não faziam parte dos conhecimentos que tinham sobre o tema. Considerou-se oportuna a realização da atividade e foi com grande contentamento que se ouviu dos pais que a partir daquele dia iam mudar algum hábito alimentar. Assim, por mais pequena que tenha sido a mudança conseguida, já foi fundamental.

4.4. Avaliação

O princípio geral enunciado pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (artigo 2º da Lei nº5/97 de 10 de fevereiro) que refere 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 relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Para que se cumpra tal princípio, torna-se necessário o educador utilizar "a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação" (Anexo III, ponto 2. alínea J do Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto de 2001).

Assim, os processos de observação, planeamento e ação ganham sentido com a dimensão avaliativa, pois só assim é possível refletir sobre as reais necessidades do grupo e gerir toda a construção do currículo que tem como objetivo primeiro satisfazer essas mesmas necessidades, a todos os níveis.

Deste modo, "a avaliação tem vindo a tornar-se cada vez mais complexa e exigente ao nível dos métodos, das finalidades e dos instrumentos" (Gonçalves, 2008, p.56). No decorrer do estágio, foram avaliadas competências essenciais trabalhadas no desenvolvimento das atividades proporcionadas ao grupo. Para facilitar a avaliação das mesmas, foi construída uma grelha final de avaliação individual tendo por base as competências, as metas de aprendizagem e as OCEPE (ver Apêndice N). Optei por não fazer uma avaliação semanal, pois algumas destas competências foram trabalhadas ao longo do tempo, daí fazer mais sentido desta forma. Já a avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação basearam-se no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), preconizado por Portugal e Laevers, como "instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular" (Portugal & Laevers, 2010, p.74). Entenda-se bem-estar emocional como um "estado particular de sentimento que pode

ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal & Laevers, 2010, p.20) e é avaliado segundo os indicadores de abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio. Já a implicação é encarada como a "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 & Laevers, 2010, p.25), avaliada segundo indicadores de energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.

Segundo Portugal e Laevers (2010), a aplicação das fichas que compõe o SAC, comporta três fases (ver quadro7).

Quadro 7. Fases do processo de avaliação - SAC

Fases de aplicação das fichas – SAC	
Fase 1	Avaliação: preenchimento das fichas 1g (grupo) e 1i (individual)
Fase 2	Análise e reflexão: preenchimento das fichas 2g (grupo) e 2i (individual)
Fase 3	Definição de objetivos e de iniciativas (preenchimento das fichas 3g (grupo) e 3i (individual))

Fonte: Adaptado de Portugal e Laevers (2010)

Deste modo, e tendo em conta a importância da avaliação suportada pelas diversas afirmações de documento oficiais supracitados, segue-se a avaliação geral do grupo e de uma criança em particular, no que respeita à prática pedagógica desenvolvida no decorrer do estágio.

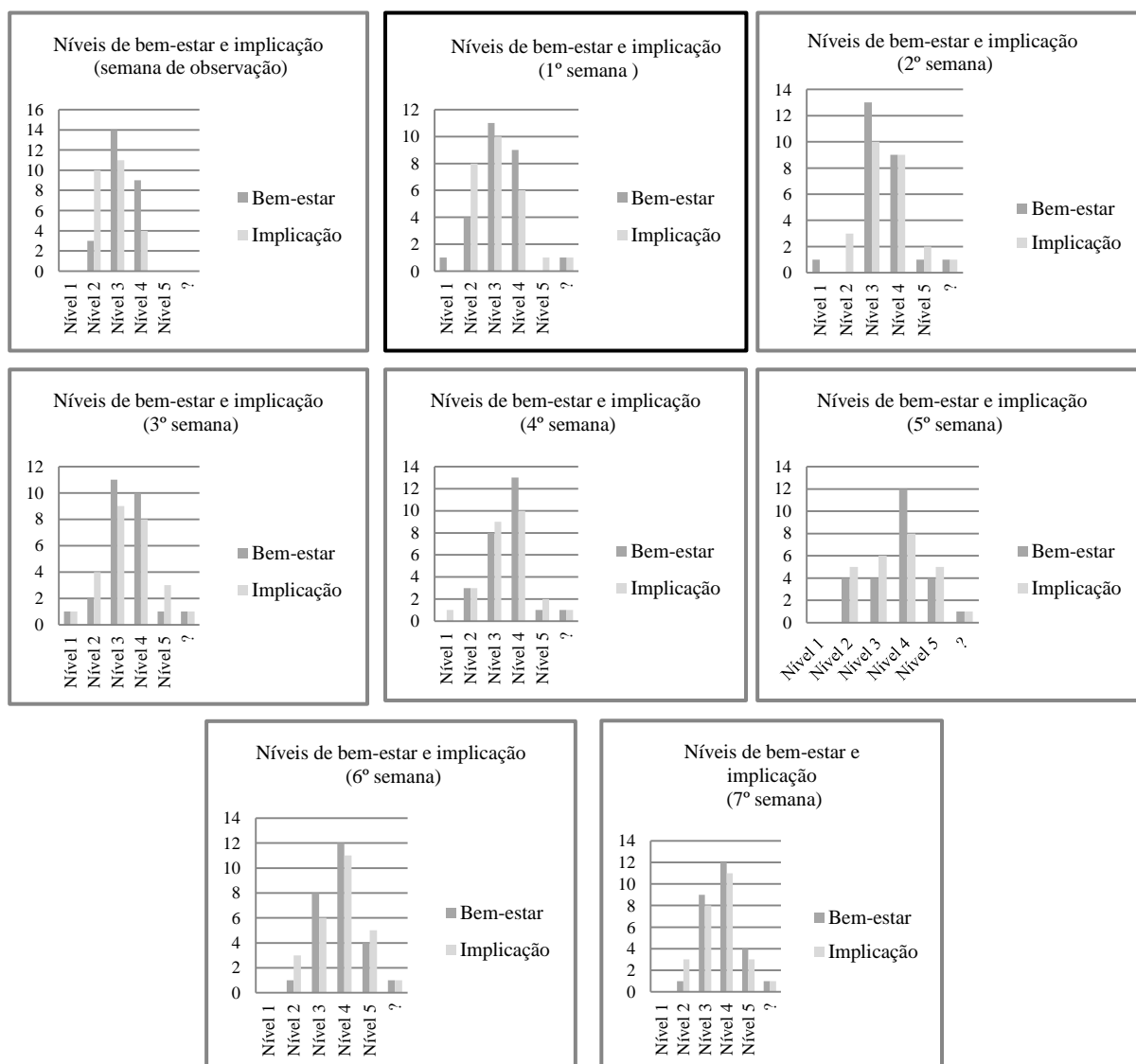
4.4.1. Avaliação geral do grupo

Considerando as OCEPE um guia para o trabalho desenvolvido pelo educador, é fundamental olhar para princípios gerais lá descritos. Entre eles, consta a importância de avaliar, já que "avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para

adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução" (Ministério da Educação, 1997, p.27). No decorrer do estágio houve a necessidade desta tomada de consciência da prática desenvolvida e de refletir sobre quais os seus efeitos relativamente ao bem-estar emocional e implicação do grupo. Consequentemente, procedi à avaliação semanal, através da aplicação da ficha 1g, tendo em conta uma abordagem geral do grupo (ver Apêndice O). A avaliação é realizada tendo em conta 5 níveis, onde o 1 é muito baixo e o 5 muito alto, tanto quando nos referimos ao bem-estar como à implicação. Optei por realizar esta avaliação semanal, porque me permitiu olhar para os efeitos imediatos da minha prática, na tentativa de compreender quais as atividades que levam a uma maior implicação e sentimento de bem-estar.

Os dados recolhidos foram organizados em gráficos para facilitar a leitura (ver figura 27).

Figura 27. Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação durante o decorrer do estágio



Os gráficos acima apresentados permitem uma visão geral da evolução dos níveis de bem-estar e implicação durante o decorrer do estágio. Ao analisá-los, é possível constatar a existência de alterações em todos os níveis ao longo das sete semanas. A partir da semana de observação, surgiu a categoria - ? - , que significa que não foi possível observar, pois a criança em questão foi transferida de escola no início da primeira semana de estágio.

Com a pretensão de comparar os níveis da primeira semana de estágio com os da última semana, é importante olhar para os gráficos da 1ª e 7ª semana. Assim, constata-se que todos os níveis sofreram alterações, quer ao nível do bem-estar quer ao nível da implicação.

Relativamente à avaliação dos níveis de bem-estar emocional, a criança, que na primeira semana registou um nível muito baixo - nível 1-, evidenciou melhorias. Na primeira semana, a criança evidenciava sinais de raiva com algumas situações e envolvia-se em ações que podiam prejudicar ou magoar outras do grupo, ou ela própria. No entanto, progressivamente alcançou um nível superior, já que esses sinais começaram a ser menos frequentes e, embora não tivesse um comportamento completamente ideal, registou melhorias a esse nível. Quanto à implicação desta criança, a intensidade com que esta se envolvia nas atividades variava muito consoante o tipo de tarefas em questão.

O nível 2, de bem-estar emocional, compreendeu uma ligeira descida do número de crianças que evidenciavam pouca vitalidade e os momentos de desconforto começaram a ser menos frequentes, por exemplo, já não demonstravam tanta tristeza e sofrimento quando se despediam dos pais. Relativamente à implicação, o número de crianças que não se envolviam nas atividades e demonstravam pouco interesse - nível 2 - registou um decréscimo razoavelmente acentuado, pois foi possível testemunhar momentos de concentração e grande implicação cada vez mais longos.

No que concerne ao nível três, tanto relativamente ao bem-estar emocional como à implicação, denotou-se uma ligeira evolução.

O nível 4 reuniu, na sétima semana, um maior número de crianças satisfeitas, felizes e com poucos momentos de desconforto. Os sinais claros de implicação também começaram a ser mais frequentes, não havendo tanta necessidade de intervenção adulta na realização das atividades.

Do que diz respeito ao nível 5, relativamente aos sinais de bem-estar emocional, aumentou o número de crianças confiantes nas suas capacidade e competências para

desenvolver uma determinada atividade. Nesta última semana, falando do mesmo nível de implicação, comprovou-se um maior envolvimento e fluidez no decurso das atividades.

Decorrido o estágio, o *feedback* do grupo foi realmente positivo. Gradualmente as crianças foram desenvolvendo cada vez mais competências, principalmente comunicativas e sociais. Tornaram-se mais críticas e expressivas, não deixando passar uma oportunidade para exporem a sua opinião. Alguns dos elementos do grupo que despertaram uma maior preocupação, a nível da aquisição de competências sociais, começaram a conseguir gerir o seu comportamento, adequando-o ao momento e tarefa em questão, no entanto uma minoria ainda requer muita atenção por parte do adulto relativamente a este item do desenvolvimento.

Importa referir que após a aplicação da ficha um 1g na semana de observação e na 1ª semana de estágio, foi feita uma análise e reflexão em torno do grupo e contexto, bem como uma definição, embora breve, de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo, através da aplicação, respetivamente, das fichas 2g e 3g (ver Apêndice P e Q respetivamente).

4.4.2. Avaliação específica de uma criança

A avaliação efetuada através do preenchimento da ficha 1g permitiu uma visão geral acerca do grupo. Além disso, foi fundamental para o levantamento dos elementos do grupo que suscitam alguma preocupação, havendo a necessidade de se partir para uma avaliação individualizada - ficha 1i -, a fim de organizar o contexto e as atividades educativas de acordo com as particularidades verificadas (ver Apêndice R). Tudo isto é feito com a intenção de não colocar em risco todo o processo de desenvolvimento das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Tendo em conta o pouco espaço de permanência no terreno, não foi fácil escolher apenas uma criança, pois o ideal seria realizar esta avaliação individualizada a todos os elementos com níveis de bem-estar emocional e implicação baixos ou muito baixos. Todavia, ao tentar ultrapassar as adversidades existentes, a escolha caiu sobre uma criança com um comportamento particularmente preocupante, pois não conseguia agir corretamente em momentos de grande grupo que, por sua vez requeriam algumas competências sociais que a criança ainda não foi capaz de desenvolver. Assim,

procedeu-se a uma avaliação individualizada através do preenchimento da ficha 1i, na sua versão completa, do SAC que se refere à avaliação de Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar.

Neste processo, foram avaliados vários indicadores que correspondem aos seguintes parâmetros: atitudes, comportamento no grupo e domínios essenciais.

Na quadro que se segue, é possível observar, de uma maneira sintética, os níveis atribuídos a cada indicador. De realçar o pouco tempo disponível para o levantamento de dados que conduziram a esta avaliação, pois para um diagnóstico mais preciso e com dados mais exatos levaria, com certeza, muito mais tempo a realizar (ver tabela 1).

Tabela 1. Avaliação individual

		Competência		Níveis		
Atitudes	Autoestima	1	2	3	4	5
	Auto-organização/iniciativa	1	2	3	4	5
	Curiosidade e desejo de aprender	1	2	3	4	5
	Criatividade	1	2	3	4	5
	Ligação ao Mundo	1	2	3	4	5
Comportament o no grupo	Competência social	1	2	3	4	5
	Motricidade fina	1	2	3	4	5
	Motricidade grossa	1	2	3	4	5
Domínios essenciais	Expressões artísticas	1	2	3	4	5
	Linguagem	1	2	3	4	5
	Pensamento lógico, conceptual e matemático	1	2	3	4	5
	Compreensão do mundo físico e tecnológico	1	2	3	4	5
	Compreensão do mundo social	1	2	3	4	5

As grandes dificuldades desta criança dizem respeito aos domínios sociais e linguísticos, que se encontram cotados com o nível 2 - baixo - indicando a necessidade de uma intervenção adequada por parte do adulto, com o objetivo de não colocar em causa todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança . Os restantes indicadores encontram-se entre os níveis 3 e 4 que correspondem, respetivamente, a um nível médio e alto.

De um modo geral, esta criança não consegue lidar com situações complicadas de forma adequada. O volume excessivamente alto com que fala pode ser encarado como sinónimo de alguma tensão emocional. Não tem sentido de responsabilidade; por vezes, põe o seu bem-estar em causa, pois não consegue medir as consequências das suas ações e pode até pôr em risco a sua segurança. É incapaz de antever as consequências que as suas atitudes podem ter para outros elementos do grupo, quer sejam adultos ou crianças. Para ela é difícil reconhecer as emoções dos colegas, por exemplo quando estão tristes ou zangados com alguma situação, já que não encara com normalidade a existência de sentimentos, opiniões ou interesses diferentes dos seus. Outra das dificuldades desta criança refere-se ao facto de não conseguir resolver conflitos de forma amistosa e nem sempre ser capaz de respeitar as regras de vida em comum, demonstrando pouco respeito pela vez do colega.

Sente-se particularmente atraída por atividades no domínio das Expressões: Plástica, Dramática e Motora. Gosta de desenhar, pintar e recortar, mas em tarefas com grau de complexidade muito elevado desiste facilmente. Apresenta bastante destreza na utilização de instrumentos da sala, como lápis, canetas, folhas, tintas, etc., e agrada-lhe os jogos de construção e puzzles bem como a modelagem através da utilização de plasticina. Demonstra, igualmente, muito prazer na manipulação de vários materiais e demonstra-se interessada e curiosa em vivenciar experiências novas.

Após a aplicação da ficha 1i, achei pertinente prosseguir à aplicação das fichas 2i e 3i, que dizem respeito à análise e reflexão individualizada e à definição de alguns objetivos e iniciativas cujas dificuldades encontradas procurei atenuar (ver Apêndice S e T respetivamente).

Em jeito de síntese, toda a intervenção se prendeu mais com a necessidade de atenuar algumas lacunas apresentadas ao nível do desenvolvimento social, por ser considerado o domínio mais preocupante e que pode por em causa o progresso das suas aprendizagens.

Considerações finais

O momento de tecer algumas considerações finais é de grande o atrapalho, porque afinal são considerações finais de quê? Do estágio? Do relatório? Do curso? Optei por encarar as considerações finais como uma maneira de explicar aquilo que aprendi ao longo destes cinco anos e que fizeram de mim a profissional que me preparo para ser. Foram todos esses ensinamentos que me permitiram sentir-me confiante neste desafio final onde o estágio foi desenvolvido individualmente, ao contrário dos últimos anos em que temos uma colega estagiária com quem partilhar as "angústias". É certo que foi impossível evitar o nervosismo inicial, mas penso que isso vai continuar a acontecer ao longo dos anos, pois afinal não existem crianças, grupos nem momentos iguais, e ânsia de corresponder às necessidades do momento vai estar sempre presente. A dúvida quando nos deparamos com um conjunto de metodologias e sobre uma possível escolha, procurando adequá-la a todo um contexto, é algo que me inquieta. Encaro como um desafio a escolha das estratégias adequadas e procuro responder-lhe reflexivamente tendo em conta toda a minha bagagem teórica, mas também sei que a prática é que me vai ensinar a dar sentido à tal teoria e é aí que concluirei se realmente a minha opção foi a melhor.

Retomando o carácter individual do estágio, considero que esta oportunidade de estagiar individualmente contribuiu para que todos os meus valores e crenças sobressaíssem de uma outra maneira, o que até então não tinha sido possível. Não porque me sentisse pressionada com a minha colega estagiária, mas porque, obviamente, nos tínhamos de adaptar uma à outra e agora éramos só eu e as crianças. No entanto, "olhando" para todo o percurso desenvolvido, sentindo sempre a necessidade de participar e partilhar uma pedagogia participativa, vejo a obrigatoriedade da definição de alguns princípios teóricos orientadores como base de construção e desconstrução das crenças e valores referidos.

Deste modo, e apoiando-me na teoria, todo o meu percurso académico permitiu-me usufruir de experiências que fizeram com que este processo de construção e desconstrução estivesse sempre presente, sendo os poderes de reflexão e crítica fundamentais. É certo que houve boas e más experiências, mas todas elas contribuíram para o meu crescimento, umas como ideal a seguir outras como referência do que não fazer. Todavia, ao errar e ao ver o outro errar, aprende-se. Todos os momentos até agora

foram riscos em aprendizagens e com certeza despertaram-me para continuar a aprender.

Debatendo-me agora sobre questões que pautaram a minha intervenção ao longo deste estágio final, considero pertinente relembrar duas das questões que guiaram a minha intervenção, ou pelo menos parte dela. Assim, sobre a questão "*A mudança do espaço físico da sala, através da introdução de novas áreas e instrumentos aumentam o interesse e a autonomia da criança?*", na tentativa de responder a esta questão tomei a iniciativa de introduzir alguns instrumentos, nomeadamente o Mapa de Atividades e o Mapa do Tempo. Surgiu, também, a oportunidade de organizar uma nova área para a sala, o que me ajudou a tecer algumas conclusões relativamente à importância que a organização do espaço e dos materiais tem para o processo educativo. Deste modo, as consequências que a introdução do Mapa de Atividades teve, ao nível da autonomia e independência do adulto na escolha e gestão das atividades desenvolvidas, começaram a ser visíveis nas últimas semanas do estágio. As crianças tornaram-se, progressivamente, mais reflexivas na hora de escolher a atividade, pois já eram capazes de analisar o mapa e, conseqüentemente, auferir quais as possibilidades de escolha. Para os mais novos, este ainda é um processo algo complicado, mas considero que com a continuação e inclusão desta tarefa na rotina do grupo se tornaram cada vez mais capazes. Quanto ao Mapa do Tempo, sem dúvida permitiu consolidar alguns conhecimentos, nomeadamente os dias da semana e os meses do ano, que ainda suscitavam alguma confusão. Já a nova área da sala - a área dos fantoches - foi uma mais valia para o grupo, pois enriqueceu o espaço e criou novas oportunidades de aprendizagem. Face à constatação de que algumas crianças mostravam resistência em desenvolver atividades para além da área da casinha, a introdução desta área tornou-se crucial e permitiu renovar o interesse e gosto em explorar o espaço disponível.

Ao longo do tempo, durante esta formação inicial, fui-me apercebendo da importância da relação escola-família, considerando-os parceiros indiscutíveis no processo de crescimento e desenvolvimento das crianças. Surgiu, inevitavelmente, o seguinte questionamento: "*O envolvimento das famílias no processo educativo das crianças pode ser o ponto de partida para novas aprendizagens?*". Numa tentativa de encontrar uma resposta, ou pelo menos indícios disso, à questão levantada, propus a realização de uma série de atividades em que ambas as partes - escola e família - desempenhassem um papel fundamental. Reconheço que muitos familiares ainda não conseguem definir bem o seu papel no sistema escola; talvez por isso demonstram

alguma resistência quando são chamados a participar. Em algumas atividades desenvolvidas, a participação não foi a esperada, no entanto na "Hora do Conto" a afluência de pais à sala ultrapassou as expectativas iniciais, fazendo desse momento uma ótima oportunidade de aprendizagem e troca de experiências entre todos os elementos. É impossível negar que realmente o envolvimento das família fomenta e contribui para novas aprendizagens ou para a reafirmação de saberes já construídos, até porque uma destas ocasiões proporcionou a oportunidade de se desenvolverem diversas atividades relacionadas com o "Ciclo do Pão", assim denominado pelo grupo.

É, assim, evidente que o docente se torna investigador dentro da sua própria ação, ainda que inconscientemente. Diariamente, deparamo-nos com situações que nos levam a questionar a nossa ação, mas também as consequências dela. Não havendo a necessidade de formular as tais "questões de investigação", a investigação adquire um caráter mais informal e acontece obrigatoriamente dentro da sala. A sua formulação facilita, já que pode desempenhar um papel de guia na intervenção docente, mas no meu ponto de vista, não devem limitar a própria intervenção nem colocar-lhe limites. Foi esse o meu objetivo, não esquecer as questões que orientaram parte da minha intervenção, mas também não restringir a minha participação a essas temáticas. As necessidades e interesses das crianças foram tidas em conta, bem como a planificação mensal e anual das atividades, encaixando a prática nos objetivos e metas indicadas no PEE como fundamentais.

Assim, pretendo continuar a "criar, quebrando rotinas e ultrapassando eventuais constrangimentos" (Fontura, 1995, p.174)...

Referências

- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão – Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Barbosa, M. & Gonçalves, J. (2003). *Escola e Cidadania - contributos para repensar o sistema de ensino em Portugal*. Braga: Ágora.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Editora Gradiva
- Bobbitt, J. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica editora.
- Brickman, N. & Taylo, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la Enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Editora Martinez Roca.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (s.d.). *Sentido de Número e Organização de Dados - textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Correia, F. (2004). *Inteligência Conectiva Formação e Desenvolvimento - Análise de um Programa de Formação de Professores*. (Dissertação de Mestrado não publicada) Funchal: Universidade da Madeira.

Cortesão, L. (1991). Formação: Algumas expectativas e limites. Reflexões críticas. In *Inovação, 4, 1*, (pp. 93-100). Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.

Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII, 2*, N.º 2 (pp.255-380). Vila Nova de Gaia.

Davies, D., Ramiro, M. & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias - a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, 4 de Maio, *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*, Capítulo I, no Artigo 3.º, n.º 2, alínea a).

Duarte, L. & Bondezan, A. (2008). O desenvolvimento da capacidade de atenção da educação infantil. In 1º Simpósio Nacional de Educação - XX Semana da Pedagogia. Onoeste - cascavel. Retirado de: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/6/Artigo%2002.pdf>

Esteves, M. (1991). Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores. In *Inovação, 4, 1*, (pp. 101-112). Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.

Estrela, M. (2010). *Profissão Docente - dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal editores.

Filipe, B. (2004). A investigação-ação enquanto possibilidade e prática de mudança. In Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (orgs.). *Investigação em Educação: abordagens conceptuais e práticas* (pp. 107-119). Porto: Porto Editora.

- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a ciência e tecnologia.
- Fontes., A.& Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fontura, M.. (1995). Fico ou vou-me embora?. In Nóvoa, A. (org). *Vidas de Professores* (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp.9-24). Porto: Porto editora.
- Formosinho, J. et al (2001). *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedagogo.
- Gloce, B. (2005). *O Desenvolvimento Afectivo e Intelectual da Criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância - das concepções às práticas*. Editorial Novembro.
- Goodson, I. (1995). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, A. (org). *Vidas de Professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- Hohman, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Holly, M. (1995). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In Nóvoa, A. (org). *Vidas de Professores* (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.

Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a Família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Capítulo II, Artigo 2.º.

Lessard-Hérbert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância - um guia prático com atividades para os educadores de infância e para os pais*. Porto: Areal Editores.

Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim-de-Infância/ Família*. Lisboa: Instituto Piaget.

Marchão, A. (2012). No jardim de infância e na escola do 1ºciclo do ensino básico - gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico. Lisboa: Colibri.

Marques, R. (1999). *A Escola e os Pais - como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

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

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - teorias e práticas*. Porto: Profedições.

- Ministério da Educação, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré - escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério de Educação (1998). *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007*
- Moreira, M. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. (Tese de Doutoramento não publicada) Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Oliveira-Formozinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp.25-60). Porto: Porto editora.
- Nóvoa, A. (1991). A Formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In *Inovação, 4, 1* (pp. 63-76). Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, A. (org). *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In Oliveira-Formozinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp.61-108). Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp.25-60). Porto: Porto editora.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação - abordagem conceptuais e práticas*. Porto: Porto editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: MCGraw-Hill.
- Pérez, M. & López, E. (2012). *Aprendizagem e Curriculum - didática sociocognitiva aplicada*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pinto, F. (2004). *Cidadania, Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevres, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento Das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2001). Currículo e Políticas Educativas. In Freitas, C. et al (orgs.). *Gestão Flexível do Currículo - contributos para uma reflexão crítica* (pp.59-68). Lisboa: Texto editora.
- Sarmiento, T. (2002). *História de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de inovação educacional - ministério da educação.
- Silva, M. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes - metodologias de investigação ação*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In Sarmiento, T. (org.). *Infância, Família e Comunidade* (pp.18-42). Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, A. & Sprinthall, C. (1993). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: Mc Graw Hill.
- Tavares, J., Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Teixeira, M. (2003). A participação dos pais na escola: Perspetivas de Pais e Professores. In Pinto, C. & Teixeira, M. (orgs.). *Pais e Escola - parceria para o sucesso* (pp.175-208). Porto: ISET.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.