

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ser educadora: um percurso de aprendizagem

Relatório de Estágio apresentado à
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Para obtenção de grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar

Por **Maria da Conceição Gomes Leal Seabra**
Sob orientação de Mestre **Conceição Oliveira**
Co-orientação de Dra. **Alice Santos**

Junho 2011

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI**

**Escola Superior de Educação de Paula
Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
Ser educadora, um percurso de
aprendizagem**

Maria da Conceição Gomes Leal Seabra

Junho de 2011

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Ser educadora, um percurso de aprendizagem

Maria da Conceição Gomes Leal Seabra

Sob orientação de Mestre Conceição Oliveira

Co-orientação de Dra. Alice Santos

Junho de 2011

RESUMO

A necessidade de formação ao longo da vida fica evidente no decurso da elaboração deste relatório. É hoje necessário ter consciência que é um direito mas também um dever do educador uma formação actualizada, contínua e de acordo com as exigências do seu tempo. A sua formação e actualização ao nível dos conceitos e das práticas reflectir-se-á na sua intervenção ao nível do trabalho com as crianças, bem como ao nível do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

ABSTRACT

The need for training throughout life is evident in the course of preparing this report. It is now necessary to be aware that it is a right and a duty of a teacher training updated continuously and in accordance with the requirements of his time. His training and upgrading the level of concepts and practices will be reflected in its intervention in terms of working with children, as well as the level of their personal and professional development.

ÍNDICE

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	6
1. DIMENSÃO PESSOAL, SOCIAL E ÉTICA	8
2. DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO ENSINO-APRENDIZAGEM	9
O papel do educador e a participação das crianças	9
A planificação	17
A avaliação das aprendizagens das crianças	20
3. DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA.....	23
3.1. Ser supervisora cooperante: uma oportunidade de formação e desenvolvimento	23
3.2. O contributo do Mestrado no meu desenvolvimento	27
CONCLUSÃO	30
BIBLIOGRAFIA	32
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Este relatório elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar pretende espelhar um pouco do meu percurso profissional e pessoal, que são indissociáveis, e a necessidade que fui sentindo ao longo do tempo de uma formação mais aprofundada, reflectida e consciente que fosse reflexo de uma realidade educativa, social e tecnológica que está em constante e permanente transformação. Acrescento a necessidade de estar em sintonia com as exigências ao nível da habilitação para a docência e com a evolução que o conceito de criança e de educação foram sofrendo. Destaco, ainda, as aprendizagens que fui acumulando com a minha experiência, que são parte fundamental de todo o meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

No primeiro ponto deste relatório, a *Dimensão pessoal, social e ética*, refiro os valores e princípios em que acredito, a sua importância para a minha integração na Instituição, de carácter religioso, onde trabalho desde o início da minha carreira, bem como a importância deste contexto para a minha formação pessoal e no trabalho com as crianças.

No segundo ponto, a *Dimensão do desenvolvimento ensino-aprendizagem*, faço uma abordagem sobre alguns aspectos do trabalho directo com as crianças, designadamente, o tipo de pedagogia, a planificação e a avaliação utilizadas. A reflexão, presente ao longo deste ponto, pretende salientar como fui evoluindo ao longo do tempo, que estratégias utilizei para me adaptar e responder à realidade educativa.

No terceiro ponto, a *Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida*, faço uma reflexão sobre a importância da experiência como educadora cooperante na minha formação e o contributo do Mestrado no aprofundamento dos meus conhecimentos e desenvolvimento de competências que acrescentaram valor à minha formação inicial.

Na conclusão, refiro os aspectos mais importantes de cada ponto do trabalho, os planos de formação futura, bem como a importância da formação ao longo da vida.

Na bibliografia, faço referência aos vários autores e legislação que sustentam o meu relatório.

1. DIMENSÃO PESSOAL, SOCIAL E ÉTICA

A minha formação profissional, tal como referi na introdução é indissociável da pessoal. Como pessoa acredito e baseio as minhas acções na verdade, na solidariedade, na partilha, na honestidade, na tolerância, na entreajuda e na liberdade de escolha, princípios e valores que julgo essenciais no trabalho em equipa.

A minha formação como catequista, animadora de jovens e membro do Conselho Paroquial de Pastoral foram uma *mais-valia* para me inserir numa Instituição de carácter religioso, onde permaneço desde o início da minha carreira. Reconheci neste espaço, com o qual me identifiquei de imediato, lugar para os princípios e valores em que acreditava, e acredito, serem valorizados e aproveitados.

Por outro lado, recebi muito durante este tempo das pessoas que me rodearam: a equipa de sala, equipa pedagógica do Jardim-de-Infância e Actividades de Tempos Livres (que se foi renovando), onde partilhamos as nossas experiências e saberes num ambiente acolhedor, calmo, solidário e de entreajuda. Aprendi a ser mais tolerante, mais serena, calma e a ter uma maior capacidade de trabalho em equipa. Tornei-me uma pessoa melhor.

Os aspectos referidos reflectiram-se também no trabalho com as crianças. Desde sempre tive a oportunidade de lhes transmitir os valores em que acredito, através das minhas acções, atitudes e da forma como lido com as suas inseguranças, angústias, alegrias, descobertas e aprendizagens.

2. DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO ENSINO- -APRENDIZAGEM

O trabalho com as crianças

O processo de ensino-aprendizagem é um processo construtivo. A interacção que se estabelece entre a criança, os seus pares e o educador é fundamental para a aprendizagem. Paulo Freire (1996) diz que ensinar não é transferir conhecimentos é antes criar condições para a sua construção. Acrescenta que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996:23). Neste sentido, este processo baseia-se num intercâmbio permanente em que o educador e a criança são simultaneamente sujeitos de aprendizagens.

Reflectindo sobre o trabalho que tenho desenvolvido nos quase 15 anos como educadora de infância, nomeadamente no trabalho directo com as crianças, há vários aspectos que gostaria de referir como marcos importantes no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O papel do educador e a participação das crianças

A pedagogia que tenho utilizado ao longo destes anos tem vindo a sofrer alterações, sendo resultado da minha experiência, reflexão, estudo e do trabalho realizado como cooperante. Situando-me inicialmente num modelo transmissivo, que se caracteriza por um método centrado no professor, que assume um papel de “moldar, reforçar e dar informações”, e se centra nos produtos (Oliveira-Formosinho, 2002:126), evolui para um modelo construtivista

caracterizado por um método que promove a aprendizagem pela descoberta, a resolução de problemas e a investigação (idem).

No início da minha carreira utilizava uma pedagogia mais centrada em mim, em que o processo, embora presente, não era o centro das minhas preocupações, mas sim o produto final. Por vezes, ao tentar estimular a criança tornava-me demasiado didáctica e transmissiva. Esta atitude foi mudando progressivamente devido a uma maior maturidade pessoal e profissional, pois enquanto fui crescendo como pessoa, cresci também profissionalmente, quer através do meu trabalho como cooperante quer através das acções de formação que frequentei, que me foram alertando e fizeram reflectir sobre aspectos e atitudes que devia mudar na minha prática para dessa forma proporcionar às crianças uma melhor educação, onde todos pudéssemos ser actores na aprendizagem.

Vários autores tiveram um peso importante nas minhas reflexões sobre a prática, contribuindo com os seus pressupostos teóricos para que essas reflexões se traduzissem em mudanças no meu trabalho com as crianças, nomeadamente, Vygotsky (1978, cit. Vasconcelos, 1997) cujo conceito de *Zona de Desenvolvimento Próximo* (ZDP) se refere à existência da interacção com os seus pares mais experientes ou de um membro mais experiente no grupo, neste caso o educador, como aquele que ajuda a criança a atingir outros níveis de desenvolvimento potencial a que por si só lhe seria difícil chegar. Acrescenta ainda que a tarefa que a criança faz hoje em cooperação, será capaz de a executar sozinha no futuro, concluindo assim que a aprendizagem deve ter lugar num campo de acção social. Por exemplo, na elaboração de um puzzle, a criança que não é capaz de o executar sozinha pode num primeiro momento, em cooperação com os seus pares elaborá-lo e, posteriormente, conseguir fazê-lo sozinha.

Nesta perspectiva Rogoff (1990, cit. Vasconcelos, 1997:36) refere a importância de fazer a ligação entre o que as crianças sabem e os novos conhecimentos, organizando e apoiando os esforços, e acrescenta que a resolução dos problemas deve ser gerida pelas crianças. Neste sentido, Vasconcelos (1997:37), uma das autoras que influenciaram a minha prática faz

referência à noção de *scaffolding* (colocação de andaimes), introduzida por Bruner, Wood e Ross (1976), que diz respeito ao tipo de intervenção que o adulto deve ter, não no sentido de facilitar a actividade a desenvolver, simplificando-a, mas com a intenção de colocar à criança desafios que a façam resolver os seus problemas, progredindo no seu processo de desenvolvimento e conhecimento, mencionando uma vez mais o importante papel da interacção social no desenvolvimento do indivíduo.

Ainda, segundo Bruner (1983, cit. Vasconcelos, 1997:38) “a escola fornecerá à criança os modelos e técnicas que lhe permitirão agir por si mesmas”. Posso assim concluir que, de acordo com estas perspectivas sócio-construtivistas, a criança inserida no meio escolar e social desenvolve as suas capacidades e competências, quer pela investigação e experiência quer pela interacção com os seus pares e em colaboração com o educador.

Reflectindo sobre a perspectiva destes autores compreendo agora que a forma como via a participação da criança nas actividades era bastante redutora e limitadora das suas capacidades. O espaço que dava à criança, refiro-me aqui à sua autonomia no sentido de ao não apelar muito à sua participação e também não lhe permitir escolher ou fazer experiências, não a encorajava a ter ideias, o que não a estimulava a assumir responsabilidades (Oliveira-Formosinho, 2002:141). Esta atitude traduzia uma concepção de criança diferente da que tenho actualmente. Possuía uma visão redutora do que é ser criança: uma receptora, ouvinte com participação reduzida, uma executora de tarefas pré-determinadas pelo adulto, com uma atitude mais passiva. Hoje entendo que para a criança aprender não pode assistir passivamente ao que a rodeia, ela tem que ser motor, tem de ser participante activa no processo de ensino-aprendizagem. Paulo Freire (1996) afirma que quanto mais exercitarmos a nossa capacidade de aprender e ensinar mais sujeitos e não objectos nos tornamos do processo de ensino-aprendizagem, pois a natureza da criança é naturalmente curiosa. Acrescenta ainda que como educadores devemos “respeito (...) à autonomia do ser do educando” (idem:59), ou seja, é dando autonomia na relação que a criança estabelece entre si e o adulto, entre pares, na execução das suas tarefas, dando-lhe espaço, escutando-a, “pois é

escutando que aprendemos a falar com eles” (idem:113). Neste sentido e como educadora tenho que estar atenta às situações com potencialidade educativa e que poderão resultar em oportunidades de aprendizagem para a criança.

Vejo actualmente a criança como pesquisadora, investigadora, assumindo-a tal como Vasconcelos (1998:133) “como um ser competente e capaz, como um investigador nato” co-construtora e dinamizadora, um ser autónomo com capacidade para fazer a gestão do seu próprio processo de aprendizagem, através dos registos autónomos das suas experiências e da cooperação (Anexo I).

Constatee que muito do que fiz no trabalho directo com as crianças era reflexo da minha inexperiência aliada à insegurança inicial. O facto de ter ainda presente o tipo de educação escolarizada que recebi fez-me transpor esse tipo de ensinamentos para as crianças. Esta transferência insere-se no conceito de homologia formativa, assim designada por Niza (1996, cit. Oliveira-Formosinho, 2002:122) e também abordada por Paulo Freire na “Pedagogia da autonomia” (1996:90), onde salienta que é curioso analisar como a nossa experiência como discente se reflecte e é fundamental na prática docente futura e mesmo na prática actual.

Tenho consciência que sou melhor educadora hoje do que era no início da minha carreira profissional, não tendo a pretensão de me afirmar como uma educadora formada mas em formação. Segundo Yonemura (1986, cit. Vasconcelos, 1997:34) “os professores são participantes activos do acto de dar sentido à vida e deveriam ser considerados como elementos que geram e absorvem conhecimento (...) e são aprendentes que continuam a crescer”. De acordo com esta afirmação, fui tomando consciência ao longo dos anos da falta de alguma de formação mais específica na actualização de conceitos. Fui-me deixando guiar, algumas vezes, pela intuição e por alguns suportes teóricos guardados na memória mais profunda, mas sem saber onde fundamentar-me para esclarecer as minhas dúvidas e agir de forma mais consciente e reflectida no meu trabalho enquanto educadora, no trabalho (com) partilhado com as crianças.

Actualmente tenho uma maior preocupação na participação das crianças em todo o processo de ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto que a criança possui um saber pessoal antes de entrar no Jardim-de-Infância, sendo importante valorizar os seus saberes como base de novas aprendizagens, ou seja, vejo uma criança mais participativa, capaz de produzir opiniões, capaz de tomar decisões. Procuo, assim, promover a sua auto-estima, no sentido de a conduzir a uma personalidade mais segura e empreendedora, construtora do seu próprio futuro, na edificação de projectos individuais e colectivos e no grande projecto que é a sua vida futura, pois “toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (Dewey, 1971: 26). Deste modo, a educação da criança deve ser entendida como uma reedificação contínua da experiência e só desta forma é que as experiências têm significado para a aprendizagem e impacto no desenvolvimento da criança, pois “cada experiência é uma força em marcha” (Dewey, 1971: 29). Esta ideia é também consolidada no Perfil Específico do Educador de Infância, ao ler-se que: “No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

Estou mais atenta às solicitações do grupo e de cada criança, procurando atendê-las de forma individualizada, pois “o conhecimento da criança e a sua evolução são o fundamento da diferenciação pedagógica” (Ministério da Educação, 1997:25) e (...) “a diferenciação pedagógica supõe também que [...] sejam proporcionadas às crianças experiências de aprendizagem estimulantes e que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (idem:90).

Procuo no meu trabalho que todas as crianças, de acordo com as suas potencialidades e capacidades, participem de forma activa em todo o processo, fazendo-o através da observação, que me auxilia na definição e na promoção de oportunidades de aprendizagem devidas a cada criança. Quando surgem dificuldades ao nível da motricidade fina, por exemplo, tenho a preocupação de

proporcionar momentos com cada criança, bem como materiais e actividades que permitam apoiá-la de forma individualizada; na expressão oral, de acordo com Sim-Sim (2008) quando as palavras são mal pronunciadas ou ditas de forma infantilizada, tenho o cuidado que sejam devolvidas à criança de forma correcta e integradas numa frase, ajudando-a a construir progressivamente a sua competência linguística.

É importante que o educador, como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), contemple a interacção das crianças em distintos momentos de aprendizagem, em momentos de trabalho individual, de interacção entre pares e em pequenos grupos, nos quais se favorece a aprendizagem cooperada.

Mas, para que este crescimento e desenvolvimento ocorram, é necessário de acordo com Oliveira-Formosinho, ter em conta “as necessidades, interesses, motivações e expectativas da criança, como também dar à criança autonomia para os desenvolver, e ainda para estimular as crianças para os seus níveis de desenvolvimento próximo” (2002:129). Este conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP), referido já anteriormente, definido por Vygotsky (1978, cit.Vasconcelos, 2002:35) como “a distância entre o nível de desenvolvimento (...) e o nível de desenvolvimento potencial (...) sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem”, faz-me reflectir sobre o papel e a responsabilidade que como educadora tenho na autonomia que dou à criança e na cooperação entre pares. É certo que, actualmente, procuro na minha actuação ter um papel mais mediador, permitindo que a criança através da interacção com os seus pares e com os adultos seja o centro do processo educativo. Acredito que no decorrer deste processo é necessário dar espaço e valor às ideias das crianças, ouvi-las mais, como afirma Rinaldi (1999, in Edwards, Gandini e Forman, 1999: 114) “elas não apenas desejam receber, mas também querem oferecer, (...) num contexto de aprendizagem em grupo”, onde o educador adopta uma atitude de ouvir ao invés de falar.

O meu papel como educadora deverá ser sempre no sentido de “ajudar as crianças a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar

a si mesmas questões relevantes” (ibidem), em vez de responder e satisfazer de imediato as suas dúvidas. Hoje, tenho cada vez mais a convicção que a criança através da exploração do que a rodeia, das suas experiências e aprendizagem pela descoberta, da sua curiosidade natural em querer saber mais, pela sua participação activa no quotidiano do Jardim-de-Infância, e através das suas atitudes se torna orientadora, define o seu percurso, o seu processo de aprendizagem influenciando quem a rodeia, mas não deixando de ser influenciada pelo ambiente que a envolve, tendo o educador como apoio e incentivador do processo de acção pedagógica. Neste sentido e na perspectiva de Oliveira-Formosinho (2003, cit. Craveiro, 2007:47) é o reconhecimento da “*agência*” da criança que lhe confere “poder e capacidades que, através de seu exercício, tornam o indivíduo uma entidade activa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta”.

Nesta altura do meu contínuo crescimento como educadora, considero que procuro essencialmente, uma participação mais activa, consciente, entusiasta, envolvente da criança em todo o processo de ensino-aprendizagem, caminhando e tendo como fundamento uma pedagogia participativa, tal como a define Oliveira-Formosinho dizendo que “é, na essência, a criação de espaços--tempos pedagógicos onde as interacções e relações sustentam actividades e projectos que permitem co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (2009:8).

Tenho consciência que o papel do educador é fundamental em todo o processo de aprendizagem, mas “o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997:14), no sentido da cooperação e a implicação da mesma nos processos de negociação e de tomada de decisão, encorajando-a à experimentação e à responsabilidade pelas suas escolhas, são imprescindíveis na realização de um trabalho sério, onde a criança assume o papel de protagonista e de motor da sua própria aprendizagem. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2002:17) o educador deve ser “um mediador pedagógico que sustenta a sua prática nos modelos pedagógicos, na cultura envolvente e na cultura da criança” e um

impulsionador do desenvolvimento, apoiando a criança no processo de acção pedagógica.

Outro dos pontos que sinto ter havido também evolução está relacionado com a questão dos instrumentos de organização social do grupo, nomeadamente o quadro de presenças, o quadro de tarefas, o quadro do tempo, o quadro de aniversários. A forma como eram introduzidos na sala não implicava as crianças no processo. Normalmente não partilhava com o grupo as intenções, não discutíamos a sua utilidade, embora nas minhas planificações houvesse uma intencionalidade pedagógica, mas na prática algumas vezes isso não acontecia. A criança, no caso do quadro de presenças, marcava a sua presença mas raramente fazia a leitura, porque também não existia essa rotina; o quadro de aniversários não privilegiava a sua participação. Era executado por mim, fora do ambiente de sala, apresentado e explicado, mas como aconteceu com outras situações que deveriam ser de aprendizagem, o grupo tinha um interesse efémero sobre o quadro e a sua utilização e este servia algumas vezes apenas como um elemento decorativo, longe do nível de visão da criança, ficando muitas vezes no esquecimento (Anexo II). As regras surgiam, de modo geral no início do ano, apresentadas através de uma canção ou lengalenga, sem serem objecto de discussão por parte do grupo. Havia uma aplicação de regras com alguma rigidez e sem espaço para a negociação (Oliveira-Formosinho, 2002), quando deveriam surgir de situações que resultassem em aprendizagem para o grupo, pois as normas que decorrem da vida do grupo e “outras regras indispensáveis à vida comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração” (Ministério da Educação, 1997: 36) e não como algo imposto, o que resultava, frequentemente, na não compreensão e incumprimento das mesmas.

Agora, constato que as crianças estão mais despertas, conscientes e autónomas na utilização e leitura destes instrumentos, seja ao nível de conceitos matemáticos: quantos estão, quantos faltam, a diferença do número de crianças entre os vários dias, a noção de dia, de semana, fazem as contagens para o almoço; na interacção social: lembrando quem falta marcar a

presença, em relação à noção de pertença a um grupo (Anexo III). O quadro de aniversários, para além do carácter afectivo, que na minha opinião tem para a criança, por assinalar um dia tão significativo, pois marca uma nova etapa no seu crescimento, proporciona diálogos muito interessantes, ao questionarem a educadora, quando persiste a dúvida, sobre quem é mais velho, pois acontece que os mais velhos nem sempre são os mais altos, o que leva a comparações entre alturas, ou pela diferença mínima de dias, noto que discutem entre si e são capazes de chegar a conclusões bastante interessantes e promotoras de aprendizagens.

Estas aprendizagens, no caso de um grupo de 5 anos, proporcionam a tomada de consciência da noção do tempo que vai acontecendo naturalmente, através dos acontecimentos e momentos significativos para o grupo, como sejam a festa do dia da mãe, a Páscoa, a festa de Finalistas, o início e fim da praia. Do mesmo modo, a consulta e a legenda feita pelos próprios com símbolos por si criados (Anexo IV), poderão propiciar a aquisição da noção de dia, semana, mês e ano. A criança está assim muito mais apta para naturalmente se sentir implicada nas actividades da vida diária e interagir. Na realização destes instrumentos, o envolvimento das crianças permite uma tomada de consciência da importância que estas ferramentas têm na vida do grupo, leva a uma maior participação e autonomia das crianças na organização de todo o trabalho desenvolvido na sala, contribuindo para uma melhor organização do ambiente educativo, dando ao mesmo tempo o sentido de tempo e continuidade.

A planificação

Partindo do conceito de planificação, o educador de acordo com as informações que possui do grupo e de cada criança, proporciona um ambiente estimulante “(...) e promove aprendizagens significativas e diversificadas (...), com a participação das crianças num processo de partilha e facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento” (Ministério da Educação, 1997:26).

Vasconcelos (1991) afirma que planificar é delinear o projecto que envolve todos os intervenientes, fazendo uma previsão do desenvolvimento em função de metas específicas.

A passagem de um estilo mais directivo para uma atitude de não-directividade, possibilitou-me dar voz às crianças e proporcionar-lhes uma participação mais activa na tomada de decisões, no registo das suas ideias e opiniões nos projectos, na escolha e dinamização das áreas, entre outros momentos importantes na vida do grupo (Anexo V).

No que diz respeito à metodologia utilizada, inicialmente orientei-me pela Pedagogia de Projecto definido como “um estudo em profundidade de um determinado tema” (Katz e Chard, 1989, cit. Vasconcelos, 1998: 131) vivenciado por um grupo de crianças, ou seja, “é uma pesquisa que se torna do interesse das crianças e que é considerado motivo de atenção por parte dos educadores” (ibidem).

Em 1997, ano seguinte a ter terminado a minha formação inicial, o Ministério da Educação publicou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, documento que serviria de orientação para todos os Educadores de Infância e que pretendia contribuir para melhorar a qualidade da Educação Pré-escolar.

A partir daqui havia um documento pelo qual poderia guiar a minha prática educativa, continuando a trabalhar com base no que eu apelidava de “pedagogia de projecto”, e embora tivesse a preocupação que as actividades partissem dos interesses das crianças, a sua atitude era mais passiva e receptiva. Na realidade o que acontecia é que o meu procedimento nem sempre estava de acordo com o que os autores definem como trabalho de projecto:

“que é uma metodologia assumida pelo grupo que pressupõe a implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (Leite e Malpique, 1989, citados por Vasconcelos, 1998:131).

Também no trabalho de projecto desenvolvido com as crianças, estas “aprendem capacidades sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, a cooperar, a negociar a fazer trabalho em equipa” (Vasconcelos, 1998: 153),

aptidões que lhe permitirão ser impulsionadores do seu próprio crescimento e desenvolvimento. O Trabalho de Projecto insere-se, assim, numa vertente socioconstrutivista, na medida em que defende a aprendizagem pela descoberta, o trabalho de cooperação, a resolução de problemas, a investigação, entre outros. Com origem em John Dewey, esta metodologia foi implementada por Kilpatrick, seu discípulo. A corrente construtivista em que se apoia é fundamentada em Piaget, com influências em Dewey e na corrente sociocultural por Bruner e Vygotsky.

Apesar de todo o meu trabalho ser orientado no sentido de atender às características, interesses e necessidades do grupo, onde “os interesses e necessidades da criança deveriam ser o motor do currículo” (Kilpatrick, 1918, cit. Vasconcelos, 1998: 135), na realidade a minha preocupação como recém-formada era demonstrar que era competente, capaz de orientar um grupo, capaz de realizar um projecto com a colaboração das crianças, ao contrário do que defende o modelo construtivista que tem em atenção a actividade da criança, a sua planificação, as questões que coloca, a experiência, a investigação, a cooperação e a resolução de problemas. Este modelo perspectiva uma criança que faz a sua aprendizagem através do jogo livre e das actividades espontâneas, do jogo educacional, da construção activa da realidade física e social e que passa por etapas de aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2002), valoriza uma avaliação centrada nos processos e eu estava preocupada muitas vezes com o produto e não com o processo, pois queria apresentar resultados. A minha grande preocupação não estava em avaliar e reflectir, mas em executar, dando uma vez ou outra atenção às avaliações, mas não a suficiente para actuar de acordo com os interesses observados. Este modelo valoriza ainda uma avaliação centrada na criança individual, centrada no grupo e reflexiva das aquisições e realizações e eu não tinha muito em conta a preocupação em escutar as crianças, dando-lhes espaço para as suas aprendizagens e opiniões. Na realidade, reflectindo sobre a minha atitude, estava perante uma incoerência.

Todo o trabalho era reflexo de uma planificação elaborada e cumprida ao mínimo pormenor, não havia espaço para mudanças, era uma planificação

pouco flexível, sem grande espaço para as sugestões e participação das crianças, as actividades eram de um modo geral feitas em grande grupo, não havia lugar para grandes questões para não perturbar o desenrolar da actividade. Tentava controlar toda a situação. O projecto curricular de grupo era elaborado no início do ano, guardado num dossier e ali ficava, sem ser utilizado, sem ser consultado.

Actualmente as planificações têm uma intencionalidade educativa efectiva, que decorre do “processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação” (Ministério de Educação, 1997:14), devendo esta última “constituir-se numa estratégia de compreensão das perspectivas das crianças para incluir, no acto educativo, a voz de cada criança” (Oliveira-Formosinho, 2002: 17) através de sugestões que faz oralmente, quer no acolhimento quer em conversas ocasionais em que, de forma espontânea, dá as suas opiniões; dou oportunidade à criança para questionar, falar e ser ouvida. Escuto e observo mais, formulo questões e interajo (Oliveira-Formosinho, 2002), estou mais desperta, atenta e sensível à interacção e diálogo criança-criança.

A avaliação das aprendizagens das crianças

Ao reflectir sobre a minha prática pedagógica vem-me à memória a forma como fui evoluindo no que respeita à avaliação das aprendizagens das crianças. Esta era feita em grelhas de avaliação (Anexo VI) com um conjunto de dimensões e indicadores, avaliados em dois períodos distintos, igual para todas as crianças, o que só permitia avaliar se determinada característica se verificava ou não. Não possibilitava uma avaliação das acções, não existia um item reservado às observações, era um registo fechado, não sendo mais que uma listagem de comportamentos, segundo Parente (2002) *listas de verificação*. Posteriormente foi introduzido o item - observações, que melhorou a avaliação, permitindo algum tipo de diferenciação e de contextualização dos comportamentos e atitudes das crianças; utilizei em complementaridade com esta lista de comportamentos alguns registos de observação ocasionais, não

sistemáticos, mas que não abrangiam todas as crianças, pois não havia uma rotina criada que possibilitasse os registos. Mais tarde adicionei relatórios narrativos (Anexo VII) onde avaliava a criança ao nível dos diferentes domínios de desenvolvimento: cognitivo, psicomotor, da linguagem e sócio-afectivo. Numa fase posterior, para além de fazer uma observação directa e mais sistemática, iniciei-me na prática do registo de incidente crítico (Anexo VIII), que tem como vantagem a “relativa facilidade de realização” (Parente, 2002:182), pois não requer meios adicionais, nem um momento especial. Regista-se os acontecimentos e comportamentos sempre que ocorram, o que me ajudou na planificação de propostas de actividades que resultassem em aprendizagens mais significativas para as crianças em questão, apesar de nem sempre ser viável a sua concretização.

Gostaria, no entanto, de salvaguardar que à época o modelo de avaliação não estava errado ou desadequado, enquadrava-se no tipo de avaliação que era realizado na altura e que foi percurso construído.

Actualmente, encontro-me numa fase de construção inicial de portefólios, que segundo Parente “conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (2004: 60). Este insere-se num tipo de avaliação alternativa e que, segundo esta autora, leva a uma alteração de papéis e até de atitudes por parte dos intervenientes no processo educativo, crianças, pais e educadores. O processo de avaliação torna-se assim mais adequado, mais flexível e onde a criança passa a ter um papel mais activo. Ou seja, todo o processo de avaliação passa a centrar-se no trabalho que a criança vai realizando diariamente, permitindo-lhe a reflexão sobre as suas aprendizagens, desenvolvendo o sentido de responsabilidade e sendo guia do seu próprio trabalho, do seu desenvolvimento. O educador deixa de estar sozinho em todo o processo de documentação e avaliação envolvendo, para além das crianças, os pais e outros intervenientes do processo educativo.

Apesar de em anos anteriores ter estagiárias que realizavam portefólios com a minha colaboração, de ter usufruído de alguma formação específica ao nível da abordagem e da conceptualização, achei a sua construção

inicialmente muito complexa, de execução difícil, quase impossível, atendendo ao tempo necessário à sua construção e ao número de elevado de crianças por sala. No entanto, fui reflectindo sobre o conceito de avaliação alternativa e como esta, através da construção de portefólios, pode criar novas possibilidades ao nível da prática de avaliação (participação das crianças pela auto-avaliação, estabelecimento de objectivos de aprendizagem, envolvimento dos pais e auto-regulação da intervenção educativa). Em conjunto com a equipa pedagógica acabamos por chegar à conclusão que seria necessário dar início à construção de portefólios adoptando uma versão elementar inicial: organizando-o pelas áreas de conteúdo, colocando amostras de trabalhos, amostras de escrita, fotografias, registos de incidentes críticos. Os registos efectuados pretendem documentar o desenvolvimento da criança, envolvê-la na sua própria aprendizagem e ajudá-la a tomar consciência da sua evolução.

Gostaria, no entanto, ressaltar que tudo o que referi foi o produto de uma evolução gradual para que o meu desempenho estivesse de acordo com o que era desejável à época, resultado das alterações e desafios constantes nas funções que são atribuídas à escola enquanto espaço de formação, da evolução do conceito de criança e do perfil específico de desempenho do educador que deve evoluir, incluindo novas competências de acordo com as necessidades e desafios emergentes da sociedade.

3. DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA

3.1. Ser supervisora cooperante: uma oportunidade de formação e desenvolvimento

Um dos maiores desafios que me foi colocado, logo no início da minha carreira, foi a colaboração com a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti como supervisora cooperante. Como recém-formada fui de imediato colocada a exercer funções de supervisão para as quais não estava ainda preparada, uma vez que tinha acabado a minha formação inicial, estava em busca da minha identidade como educadora e vi-me de repente confrontada com questões a vários níveis para as quais ainda procurava respostas.

Inicialmente não foi fácil lidar com as questões e problemas de relacionamento, uma vez que procurava a tal identidade, o meu estilo, estava a integrar-me, tinha que dar provas que era capaz de ter o meu espaço, precisava de ter uma certa “privacidade” com as crianças e ao mesmo tempo era-me pedido que esse espaço fosse dividido com outra pessoa que eu não conhecia e que poderia, era o que sentia na altura, tirar-me o “protagonismo” como educadora. Sentia que esse espaço era reduzido e numa primeira fase a relação não foi fácil, pois tinha que dar resposta às questões colocadas, mas também tinha que procurar as respostas às minhas questões e não me sentia segura.

Segundo Oliveira-Formosinho “a supervisão é um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma

educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional ” (2002:116). De acordo com esta afirmação a minha condição não estava de todo em concordância com a prática de supervisão.

Durante algum tempo foi-me difícil perceber qual o papel que a estagiária poderia ter quer como pessoa quer como profissional em formação, tal como eu. Via-me num triângulo (supervisora/ estagiária/ educadora cooperante) onde a função que me tinha sido atribuída não estava, no meu ponto de vista, ainda bem definida. A supervisora da instituição de formação tinha dificuldade em compreender o distanciamento necessário em relação à minha condição de educadora cooperante e a minha situação num passado recente como educadora/estagiária, porque senti algumas vezes que houve abordagens em relação à minha prática que me faziam sentir como estagiária e não como uma educadora no início do exercício das suas funções.

Tornava-se imperativo a definição do papel da estagiária e do meu como supervisora cooperante no processo formativo, pois segundo Paulo Freire (1996:26) a verdadeira aprendizagem acontece quando “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”. Assim, à medida que o tempo foi passando fui tomando consciência, através da experiência adquirida e de alguma formação, que a estagiária poderia ser uma mais-valia, “uma lufada de ar fresco”, apresentando práticas inovadoras para o trabalho a desenvolver com as crianças e que uma prática conjunta reflectida, cooperante/estagiária, resultaria numa actuação mais enriquecedora no processo de ensino-aprendizagem.

A função a assumir pela supervisora da instituição de formação, pela estagiária e por mim, como supervisora cooperante, numa perspectiva de uma maior valorização para todos os intervenientes neste processo, também era um aspecto a ter em conta, pois segundo Canário (2001:31) “a prática profissional ganhará em ser entendida como uma tripla e interactiva situação de formação que envolve de forma simultânea” a estagiária (futura educadora), a supervisora da instituição de formação e a supervisora cooperante.

O mesmo se passou em relação a algumas situações conflituais, perante as quais nem sempre fui capaz de agir com o devido discernimento e distância, que hoje não teriam acontecido, pois saberia argumentar e definir melhor o meu papel e posição naquele tipo de situações. Era assim necessária uma articulação da formação ministrada pela instituição da minha formação inicial e a prática profissional ou seja numa articulação teórico-prática que traduzisse: “(...) a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente e (...) a aquisição de capacidades de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano” do Jardim-de-Infância (Formosinho e Niza, 2002:18).

Ao longo destes anos em que trabalhei como supervisora cooperante pude constatar que, à medida que o tempo foi passando, fui também sujeito de aprendizagens, fui confrontada com novos saberes e situações de aprendizagem. As muitas estagiárias que, em colaboração comigo, eram agentes e promotoras do processo de ensino-aprendizagem foram passando pela “minha” sala de Jardim-de-Infância, que considerava como sendo o “meu” espaço, “o meu mundo”, e que afinal deveria ser um espaço encarado como uma *janela* (Sergiovanni e Starratt, 1993, cit. Oliveira-Formosinho, 2002) para o mundo, na medida em que as nossas experiências deveriam ser partilhadas em equipa e com outros grupos, isto é, dentro e fora da instituição. Considero, desta forma, que a minha experiência como supervisora cooperante contribuiu em grande parte para a promoção do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Como já referi, a formação é um processo contínuo e que vai acontecendo ao longo da vida. Actualmente tenho a convicção que estou melhor preparada para responder às inquietações, questões e dificuldades que possam surgir na supervisão da prática pedagógica dos estagiários, uma vez que a minha experiência e conhecimento da realidade, saberes, percepções, dificuldades passadas e expectativas futuras poderão servir como exemplo e assim poderemos lado a lado crescer na nossa formação, pois como referem Santos e Brandão (2008:88) deverá existir uma “relação de empatia (...) e de cumplicidade”, onde ambas farão um esforço “por se conhecerem (...) melhor e

trabalharem em conjunto”, para que haja um crescimento pessoal e profissional de cada uma.

Neste sentido e seguindo de perto a lição de Paulo Freire (1996:29) em que refere que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, pretendo continuar em constante formação, continuar a aprender, a pesquisar, mantendo-me em constante diálogo com os meus pares e com os futuros educadores para partilharmos as nossas dificuldades, expectativas, experiências e em conjunto resolvermos os problemas da prática, ultrapassando-os através do intercâmbio, colaboração e reflexão. Vasconcelos (1997:38) aludindo a Grumet (1988) refere que “os professores precisam de se tornar construtores do seu próprio conhecimento” e Nias acrescenta (1985) que “precisam tal como as crianças de conversar uns com os outros”.

O meu papel como supervisora cooperante fez-me reflectir muitas vezes, quer sozinha quer dialogando com as minhas colegas educadoras também elas cooperantes, sobre o quanto é importante a presença de uma estagiária numa sala de Jardim-de-Infância, pela inovação, pela abordagem de novos conteúdos, pela partilha de saberes e das suas reflexões que me ajudam a reflectir continuamente sobre a prática pedagógica e a ajustá-la, pois esta funciona como uma aprendizagem diária. Fui confrontada algumas vezes com questões para as quais não tinha resposta, porque havia novos termos a serem utilizados, novas abordagens, novas estratégias, formas de planificar, de avaliar e sentia-me desactualizada na experiência e no conhecimento. Sentia que as formações frequentadas não eram suficientes para responder às necessidades e solicitações dos estagiários. Esta minha inquietação e procura de saber como agir, dar resposta, para poder interagir de forma adequada e fundamentada fez-me reflectir o quão longínqua estava a minha formação inicial e as actualizações que tinha feito não eram suficientes para esta busca de saber que se foi criando em mim. A necessidade de me sentir actualizada era algo que me preocupava e me deixava inquieta. Surgiu, então, a oportunidade de fazer o Mestrado em Educação Pré-escolar que, como já referi, foi um marco importantíssimo na minha formação.

3.2. O contributo do Mestrado no meu desenvolvimento

O meu desenvolvimento pessoal e profissional tem sido um processo de aprendizagem contínuo, pois como refere Craveiro “aprender a ensinar e educar é algo que se processa ao longo da vida, daí que a formação inicial deva constituir uma fase em que se criam disposições para continuar neste processo” (2007:20).

Apesar de ter feito algumas acções de formação, ao longo destes anos, designadamente sobre a Avaliação da qualidade e como se avalia em Educação Pré-escolar (1997), sobre as Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar (1998), Redes Curriculares (2003/2004), Portefólios de crianças, entre Outubro de 2005 e Novembro de 2007, Planificação e Avaliação (2006) entre outras, todas ministradas pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, o grande contributo para a minha evolução como educadora foi, sem dúvida, o Mestrado em Educação Pré-escolar. Ainda de acordo com Craveiro, a formação contínua deve “oferecer ao docente a oportunidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos e produzir novos saberes” (idem:21).

Hoje ser educadora de infância é um desafio constante e repleto de inovações e solicitações. O conceito de educação foi evoluindo, falando-se cada vez mais na necessidade da formação para promover o desenvolvimento pessoal e profissional e em “educação durante toda a vida” (Delors, 1996:89), educação esta assente em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a viver em comum, aprender a fazer, aprender a ser. Tudo isto implica que a cada momento, como educadora e como pessoa, me sinta implicada e desafiada a inovar, à actualização contínua de saberes, isto é, à “integração de conhecimentos, capacidades e atitudes adequados ao desenvolvimento educativo – de que o professor necessita para o desempenho das suas funções docentes” (INAFOP-2001).

O Mestrado proporcionou-me um sem número de aprendizagens, designadamente na unidade curricular da Didáctica das Expressões Artísticas; em estratégias de intervenção ao nível do currículo de Expressão Motora;

diferentes abordagens nas sequências de conteúdos na área da Expressão Musical; ao nível da Expressão Plástica permitiu-me ter uma visão mais alargada das possibilidades de realização de actividades com crianças pequenas; uma visão renovada e mais abrangente na área da Didáctica da Matemática, relativamente aos conteúdos; a Didáctica das Ciências que me permitiu abrir horizontes e despertar em mim a vontade de experimentar e proporcionar às crianças experiências diferentes, estimulantes e enriquecedoras; as estratégias e as novas histórias que ouvi, que me ajudaram a ter uma perspectiva mais alargada sobre a Literatura para a Infância, na unidade curricular de Leitura e Literacia; e destaco também o grande contributo que a Pedagogia da Infância teve nesta etapa da minha formação e que incluiu no conceito de *educação durante a vida*, que me fez reflectir muito acerca da minha atitude perante as crianças, sobre mim própria, sobre o tipo de trabalho que estou a realizar. Ajudou-me a analisar atitudes, posicionamentos perante as mais diversas opiniões e que me fazem argumentar de forma mais segura, justificando o porquê das minhas afirmações. Tornei-me uma pessoa mais reflexiva e consciente da minha prática pedagógica e neste sentido não posso deixar de me rever nestas três características referidas por Moreira e Alarcão (1997), citando Brubacher et al. (1994):

- “1) a prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros;*
- 2) a prática reflexiva permite que os professores ajam de um modo deliberado e intencional;*
- 3) a prática reflexiva distingue os professores enquanto seres humanos instruídos, pois é um marco da acção inteligente” (1997:121).*

Enquanto profissional de educação passei a ter uma atitude mais reflectida, consciente, inovadora no sentido de não me deixar guiar pelo senso comum, mas procurar agir tendo em conta uma intenção, procurar determinação nas minhas atitudes, tendo consciência que vivendo numa sociedade em constante mudança, com exigências nomeadamente ao nível do perfil de competências do educador de infância me deixa numa inquietação constante e me retira da zona de conforto, que julgava existir num saber adquirido numa fase inicial da minha formação.

Hoje como educadora sei que a minha prática tem uma dimensão transversal, porque abrange um conjunto de saberes e formas de estar e agir nas relações do desenvolvimento humano, mas também é mais específica uma vez que engloba em si uma série de questões que lhe são muito próprias no que diz respeito aos saberes próprios de cada área em particular. Esta constante necessidade de reflectir e de uma formação permanente está espelhada na afirmação de Paulo Freire “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996:39).

Fica aqui evidente a necessidade de uma reflexão contínua com vista a uma prática melhorada, que deve ser partilhada com os colegas. Perrenoud (2005) refere que um prático reflexivo precisa de se confrontar com os outros, com as suas opiniões para ter a oportunidade de cooperar. Neste sentido um prático reflexivo deve ter sempre presente uma intencionalidade na sua acção, pois dessa forma a construção do conhecimento e identidade profissional reflectir-se-á necessariamente na sua eficácia.

CONCLUSÃO

É hoje necessário ter consciência que é um direito mas também um dever do educador uma formação actualizada, contínua e de acordo com as exigências do seu tempo.

Sendo educar “uma profissão exigente em relação à qualidade do seu desempenho” e “que assume a responsabilidade de dar rosto ao futuro” (Baptista, 2005:113), tenho como educadora o enorme compromisso de estar em permanente actualização e de garantir que as crianças, que hoje estão comigo neste longo caminho de aprendizagem, sejam futuros cidadãos empreendedores, capazes de tomar decisões, solidários, tolerantes, íntegros e gestores do tempo futuro.

No trabalho desenvolvido com as crianças ficou clara a mudança de atitude em relação à sua participação no processo ensino-aprendizagem. No que diz respeito à planificação, pretendo que haja ainda um maior envolvimento das crianças neste processo, concretamente na elaboração da planificação diária. O tipo de avaliação que faço das aprendizagens e actividades tem em conta as opiniões das crianças e centra-se nos processos, centra-se na criança e no próprio grupo, tendo assim uma maior preocupação em reflectir sobre as suas aprendizagens e realizações, para poder atender à criança individualmente.

Neste sentido, penso que ficou clara a minha convicção e necessidade de formação ao longo da vida, para poder responder às solicitações e inovações constantes com que me deparo no quotidiano do Jardim-de-Infância, quer ao nível do meu desempenho junto das crianças, quer ao nível do meu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional, concretamente em relação à construção de portefólios das crianças e à elaboração do portefólio do adulto e a sua importância ao nível da qualidade do desempenho. Penso que é cada vez mais necessário, que os educadores não permaneçam fechados na sua “concha” e (com) partilhem ideias, projectos e opiniões, numa atitude de abertura a novas oportunidades de aprendizagem.

Nestes últimos dois anos em que re(iniciei) a minha formação, e culminam com a realização deste relatório, tomei consciência sobre como é realmente necessário uma actualização permanente e reflectida sobre a prática, que o desenvolvimento pessoal e profissional se reveste de aspectos que estão relacionados com procedimentos de auto-reflexão e auto-consciencialização das necessidades de formação de cada um e que este investimento se reflecte na qualidade do acto de educar.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (2001). Professor – Investigador: Que sentido? Que formação? In Campos, B.P. (org.) (2001). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: INAFOP/Porto Editora.
- BAPTISTA, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, Lda.
- CANÁRIO, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In Campos, B. P.(org). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- CRAVEIRO, C. (2007) *Formação em Contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- DELORS, J. (Org.), (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. Porto: Edições Asa.
- DEWEY, John (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. [1ªed. 1939]
- EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. (1999). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- FORMOSINHO, J., NIZA, S. (2002). Anexo de enquadramento à Recomendação sobre a Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. INAFOP.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MOREIRA, Mª A. e ALARCÃO, I. (1997). *A investigação – acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos*. In Sá – Chaves, I. (1997) (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (1996). *Modelos curriculares para a Educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2002). *A supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*, Colecção Aprender em Companhia. Lisboa: DGIDC- Ministério da Educação.
- PARENTE, C.(2002). Observação um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.) (2002). *A supervisão na formação de professores I – da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- PARENTE, C.(2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da Infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf disponível em 1/05/2011.
- PERRENOUD, P. (2005) Assumir (e Construir) uma Identidade Reflexiva. *Correio da Educação* nº 287. CRIAP-ASA (documento copiado).
- SANTOS, M. A., BRANDÃO, M. I. S. (2008). *A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças: a função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º7, p.79-105.
- SIM-SIM, I., SILVA, A.C., NUNES, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: DGIDC- Ministério da Educação.
- VASCONCELOS, T. (1991). *Planear: visões de futuro*. Cadernos de Educação de Infância. Lisboa. APEI, nº 17/18, p. 44-47.
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (org.) (1998). *Qualidade e Projecto na Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Legislação

Decreto-lei nº241/2001 de 30 Agosto - Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto - Segunda alteração Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Decreto-lei nº15/2007 de 19 de Janeiro - Altera o Estatuto da Carreira Docente do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro – Regime Jurídico da Habilitação para a docência na Educação Pré – Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário (processo de Bolonha).

Sitografia

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf

<http://www.sg.min-edu.pt/pt/informacao-do-sistema-educativo/legislacao-e-regulamentacao-da-educacao/lei-de-bases-do-sistema-educativo/> - disponível em 21/04/2011.

ANEXOS