



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Ana Catarina de Jesus Monteiro Viegas dos Santos

O portefólio individual da criança na prática pedagógica dos Educadores de Infância

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Clementina Nogueira

Almada, 2023



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Ana Catarina de Jesus Monteiro Viegas dos Santos

O portefólio individual da criança na prática pedagógica dos Educadores de Infância

Almada, 2023

Agradecimentos

Primeiramente devo reconhecer todos aqueles que acreditaram em mim. Que acreditaram que eu seria capaz, mesmo quando eu sentia-me sem forças para continuar. Não foi de todo um processo fácil, mas tudo simplificou-se com todo o suporte familiar.

Desta forma, agradeço a todos aqueles que foram luz: os meus familiares!

Agradeço aos meus pais e ao meu irmão. Um suporte incondicional em todo o meu percurso académico. Obrigada! Obrigada por todas as vossas palavras.

Aos meus dois filhos que são luz, que são vida, alegria, amor! Obrigada por serem a história mais bonita da minha vida.

Aos meus sogros e ao meu marido que me fizeram acreditar que tudo é possível, basta querermos!

À Educadora, à Professora e aos Orientadores Cooperantes das Práticas de Ensino Supervisionadas, obrigada por todos os ensinamos. Por terem partilhado a vossa experiência profissional e sobretudo por me abrirem as portas das vossas salas e permitirem que pudesse junto de vós refletir as práticas educativas.

Agradecer também à Professora Doutora Clementina Nogueira, a minha Orientadora do Relatório Final, por toda a sua amabilidade nas palavras de força.

Por último agradecer a todos os profissionais da Escola Superior de Educação Jean Piaget com o qual me cruzei. Grata por tudo!

Com todos aprendi e superei inseguranças!

Por mim, por vocês!

Resumo

O presente relatório final surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e destina-se à obtenção do Grau Mestre para a docência nos níveis de ensino referidos.

A PES em Educação Pré-escolar foi realizada num estabelecimento de ensino privado e a PES em Ensino do 1.º CEB, num estabelecimento de ensino público, ambos localizados no Distrito de Setúbal. Em cada uma das PES foi desenvolvido um projeto de intervenção que culminou num conjunto de atividades desenvolvidas de acordo com o tema escolhido. Os temas surgiram de uma necessidade do grupo que resultou da observação direta no contexto. Foi ainda desenvolvido um estudo empírico que surgiu na PES em Educação Pré-escolar, e derivado do facto de os Educadores de Infância utilizavam o portefólio individual da criança na sua prática educativa.

Neste sentido, pretendeu-se com este estudo de natureza qualitativa perceber como é elaborado/construído o portefólio individual da criança pelos Educadores de Infância que o utilizam. A recolha de dados empíricos ocorreu através de realização de entrevistas a seis Educadoras de Infância do Distrito de Setúbal, que colaboraram no estudo, a exercer funções no ensino público ou no ensino privado e duas educadoras aposentadas recentemente.

Com este estudo percebeu-se que na construção do portefólio os Educadores de Infância fazem: (i) o planeamento do portefólio com a criança; (ii) observação; (iii) registo das atividades e produções mais importantes e significativas para a criança; (iv) análise/reflexão e avaliação dessas atividades com a participação da criança. O portefólio individual da criança é elaborado ao longo do ano letivo sendo que alguns Educadores de Infância consideram que a seleção das atividades da criança deve ser feita mensalmente, outros por períodos ou semestres. Concluiu-se que o portefólio individual da criança testemunha uma visão própria da criança.

Palavras-chave: documentação pedagógica; educação de infância; portefólio individual da criança.

Abstract

This final report arises within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice (PES) in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB) and is intended to obtain the Master's Degree for teaching at the aforementioned levels of education.

The PES in Pre-school Education was carried out in a private educational establishment and the PES in Teaching of the 1st CEB, in a public educational establishment, both located in the District of Setúbal. In each of the PES, an intervention project was developed that consisted of a set of activities developed according to the chosen theme. The themes arose from a need of the group that resulted from direct observation in the context. An empirical study was also developed that emerged in the PES in Pre-school Education, and derived from the fact that Kindergarten Educators used the child's individual portfolio in their educational practice.

In this sense, it was intended with this qualitative study to understand how the child's individual portfolio is elaborated/constructed by the Kindergarten Educators who use it. The collection of empirical data occurred through interviews with six Kindergarten Educators from the District of Setúbal, who collaborated in the study, working in public or private education and two recently retired educators.

With this study it was noticed that in the construction of the portfolio, the Kindergarten Educators do: (i) the planning of the portfolio with the child; (ii) observation; (iii) record of the most important and significant activities and productions for the child; (iv) analysis/reflection and evaluation of these activities with the participation of the child. The child's individual portfolio is prepared throughout the school year, and some Kindergarten Educators consider that the selection of the child's activities should be made monthly, others by periods or semesters. It was concluded that the child's individual portfolio bears witness to the child's own vision.

Keywords: pedagogical documentation; early childhood education; child's individual portfolio.

Índice

Introdução.....	10
Capítulo I.....	14
Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-escolar e de 1.º CEB.....	14
Parte I - Contextualização das práticas de ensino.....	18
1. Caracterização da entidade cooperante em contexto de Educação Pré-escolar ..	18
1.1. Caracterização do ambiente educativo	20
1.2. Caracterização do grupo	22
1.3. Projeto de intervenção	23
2. Caracterização da entidade cooperante em contexto de 1.º CEB.....	28
2.1. Caracterização da turma.....	29
2.2. Projeto de intervenção	32
Parte II – Desenvolvimento da Prática Profissional.....	34
Capítulo II.....	36
Estudo empírico	36
1. A documentação pedagógica em Educação de Infância.....	36
1.1. O portefólio em Educação de Infância	37
2. O portefólio individual da criança como documentação pedagógica de avaliação na Educação Pré-escolar	40
3. Objeto de estudo.....	43
Métodos e procedimentos.....	44
a) Participantes no estudo	44
b) Técnica de recolha de dados e procedimentos.....	45
c) Apresentação, análise e discussão de resultados.....	47
Considerações finais	53
Referências Bibliográficas	56
Legislação consultada	57

Apêndice.....	58
1. Guião das entrevistas.....	58
2. Transcrição das respostas à entrevista	61
Bloco I - Legitimação e apresentação da entrevista.....	61
Bloco II – Caracterização do entrevistado.....	61
Bloco III – A documentação Pedagógica na Educação de Infância.....	63
Bloco IV – A utilização do portefólio na Educação de Infância.....	66
Bloco V – Finalização da entrevista.....	72
Anexos.....	74
Anexo 1 – Declaração RCAAP	74
Anexo 2 - Licença de distribuição não exclusiva	75

Índice de tabelas

Tabela 1 - Atividades e intencionalidades educativas no âmbito do projeto de intervenção (Pré-escolar).....	26
Tabela 2 - Síntese de dados das participantes no estudo	44
Tabela 3 - Síntese do percurso das entrevistadas enquanto Educadora de Infância	44
Tabela 4 - Estrutura da entrevista por blocos e objetivos.....	46

Lista de abreviaturas

ATL – Atividades de Tempos Livres

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

MEM – Movimento Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLNM – Português Língua Não Materna

RI – Regulamento Interno

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Introdução

O presente Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (PES) surge com vista à obtenção do Grau Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 do Diário da República, 2.ª série – n.º 10 – 15 de janeiro de 2010.

Cada uma das PES, uma em contexto de Educação Pré-escolar e outra em 1.º CEB, fez um total de treze semanas (trezentas horas) em contexto de observação, análise, intervenção e reflexão do trabalho pedagógico, em contexto de sala de aula, atividades pedagógicas, reuniões de equipa pedagógica e em contextos informais.

No que requer ao 1.º CEB foi claro que ainda existem atualmente muitos docentes que aplicam uma metodologia tradicional de ensino, sendo que algumas investigações demonstram que “a escola continua a ser uma das instituições sociais que menos se caracteriza pela actividade cooperativa, sendo a competição uma das suas principais características”, na medida em que se “privilegia de uma forma quase exclusiva, as aprendizagens conceptuais”, conduzindo “ao individualismo e à competição entre os alunos”, reforçando a “exclusão social e os sentimentos de inadaptação dos que obtêm menor aproveitamento e não prepara os jovens de competências e as exigências atuais da sociedade” (Lopes & Silva, 2009, p. IX).

Quanto aos pressupostos da prática de ensino no 1.º CEB, importou perceber-se sobre como e de que modo é que as crianças aprendem nos primeiros ciclos do Ensino Básico. De acordo com o Manual de Formação Docente (Solteiro, 2018) “nos primeiros anos, as crianças começam a aprender através do jogo”, onde aprendem a “orientar-se no espaço, a identificar-se como um ser diferenciado, a classificar, a associar”, permitindo-lhes “expandir o seu conhecimento consciente, construindo novas redes neuronais e novas conexões dentro do seu cérebro” (p. 27).

No que requer ao processo de ensino-aprendizagem, segundo Lopes & Silva (2009) a cooperação é essencial neste processo, em que o mesmo tem características primárias, nomeadamente: (i) perspetivas de motivação; (ii) perspetivas de coesão social; (iii) perspetivas cognitivas (p.5). A vida escolar emerge a partir da relação professor-aluno, que deve ser assente no alicerce da afetividade e não como alguns

profissionais defendem, o plano cognitivo. É precisamente no meio envolvente de sala que os traços da personalidade do professor e do aluno se exteriorizam.

Numa dinâmica reflexiva quanto à transição de ciclo, isto é, da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB, considera-se que é uma etapa significativa na vida da criança e sobretudo de toda a família. Segundo o artigo 8.º do ponto 2 da Lei de Bases do Sistema Educativo, a “articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”. A transição de ciclos é sempre acompanhada de alguma ansiedade, medos e inseguranças por parte dos pais e sobretudo da criança.

Quanto à Educação Pré-escolar é fundamental que o educador tenha total consciência da sua função. Este processo de conhecimento não acontece instantaneamente, requer particularmente estudo, envolvimento, interesse e motivação. De acordo com o princípio 7.º da Declaração dos Direitos da Criança proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, n.º 1386, de 20 de novembro de 1959:

a criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória (...) deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade.

Em Educação de Infância, a documentação pedagógica utilizada na prática educativa dos educadores de infância, “é uma estratégia para criar descrições, análises, interpretações e compreensão que permitem conhecer a criança competente e participativa, planificar com ela (e não para ela) a aprendizagem; avaliar com ela (e não por ela ou para ela) a aprendizagem”, na medida em que a mesma é considerada como “uma estratégia pedagógica para escutar as crianças e para responder educacionalmente a essa escuta” (Formosinho, 2013, p. 53).

A documentação pedagógica é elaborada pelo educador ao longo do ano, segundo as aprendizagens dos intervenientes educativos, criança, grupo de crianças e adultos (Formosinho, 2013). Na elaboração dessa documentação são considerados alguns indicadores, nomeadamente: (i) observação; (ii) registos; (iii) interpretação/reflexão; (iv) avaliação (Formosinho, 2013, p. 53).

O estudo que integra este Relatório Final surgiu da PES em Educação Pré-escolar, dado que na instituição cooperante os Educadores de Infância utilizam na sua prática educativa, o portefólio individual da criança. Desta forma, o objetivo específico do estudo centra-se em tentar perceber e compreender como é elaborado/construído o portefólio individual da criança pelos Educadores de Infância. Em prol deste objetivo, surgiram algumas questões, a saber: (i) como é feita essa documentação pedagógica?; (ii) os Educadores de Infância já se confrontaram com alguma dificuldade na construção do portefólio?; (iii) como é feito o planeamento do portefólio?; (iv) como é feita a seleção dos conteúdos a serem registados no portefólio?; (v) como é feita a análise dos mesmos?; (vi) de que forma é que a criança participa no portefólio?; (vii) como é feita a avaliação dos conteúdos?; (viii) os educadores de infância consideram que essa documentação os ajuda no processo de formação e autoformação?

Perante todas estas questões, realizou-se um estudo de natureza qualitativa, em que a técnica de recolha de dados foi a entrevista. Para tal, foram realizadas seis entrevistas a seis educadoras de infância, umas a exercer funções em estabelecimentos de ensino público, outras no privado e duas aposentadas recentemente.

Este documento encontra-se organizado de acordo com a seguinte estrutura:

Capítulo I – Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-escolar, na qual encontra-se uma contextualização da prática profissional, uma abordagem ao perfil do educador de infância; à metodologia High/Scope (metodologia utilizada pela Educadora Cooperante da PES) e ao Movimento Escola Moderna (MEM) sendo um modelo no qual pretendo futuramente fazer formação. Dentro deste capítulo encontram-se: o ponto (i) Contextualização das práticas de Ensino, onde se encontram refletidos princípios e pressupostos que orientam a prática de ensino dos Educadores de Infância e dos Docentes do 1.º CEB face ao contexto educativo; uma abordagem ao contexto socioeducativo onde decorreu cada uma da PES, na qual incide a caracterização da instituição; caracterização do ambiente educativo e a caracterização do grupo de crianças e da turma no caso do 1.º CEB; incide ainda uma contextualização dos projetos de intervenção em cada contexto, tendo sido o de Educação Pré-escolar referente às emoções e o de 1.º CEB teve como objetivo perceber de que modo o trabalho cooperativo pode promover o desenvolvimento e a aquisição da leitura e da escrita no 1.º e 2.º ano de escolaridade. O Projeto de Intervenção teve como intervenientes os

alunos do 1.º e 2.º ano de escolaridade uma vez que foram as turmas na qual decorreu a PES.

Já no ponto (ii) Desenvolvimento da prática profissional, encontra-se a contextualização do tema do Relatório Final: A construção do portefólio individual da criança na prática pedagógica dos Educadores de Infância, salientando que o estudo surgiu do interesse em tentar perceber como é elaborado/construído o portefólio individual da criança por Educadores de Infância na sua prática educativa.

No Segundo Capítulo, encontra-se o estudo empírico, em que inicialmente é feito um enquadramento teórico dentro do tema escolhido: a construção do portefólio individual da criança na prática pedagógica dos Educadores de Infância. Os pontos abordados foram: (i) a documentação pedagógica na Educação de Infância; (ii) o portefólio individual da criança como documentação pedagógica de avaliação na educação de infância; seguindo-se da abordagem do objeto de estudo; métodos e procedimentos; técnica de recolha de dados e procedimentos; apresentação, análise e discussão de resultados.

Para ultimar o Relatório Final da PES é apresentada uma reflexão sobre o contributo da PES para o desenvolvimento profissional, seguindo-se das conclusões essenciais do estudo e uma reflexão acerca das perspetivas de futuro próximo.

Capítulo I

Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-escolar e de 1.º CEB

Segundo Oliveira-Formosinho (2013) “a educação pré-escolar tem vindo a ser considerada a primeira etapa da educação básica, na medida em que se articula cada vez mais com o sistema nacional de educação, nomeadamente com o ensino básico” (p.10).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016), é de extrema importância que “num contexto de educação de infância exista uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente” (p. 8).

Desta forma, importa que o Educador, como agente do processo educativo “reflita as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática”, na medida em que as suas práticas pedagógicas devem ser centradas na observação, avaliação e reflexão, de forma a valorizar o “que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem”, atribuindo-lhes “sentido à sua ação” (OCEPE, 2016, p.13).

Em concordância com Formosinho (2013) “a práxis pedagógica não é uma mera prática como mero fazer baseado numa aprendizagem implícita” mas “uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos” (p.15). Os modelos pedagógicos permitem tornar “explícitos os fundamentos da ação diária” (Formosinho, 2013, p. 15).

Apresenta-se de seguida a abordagem ao modelo pedagógico que a Educadora Cooperante da PES utiliza na sua prática educativa (Modelo High/Scope) e ao Modelo de Movimento de Escola Moderna, relativamente ao qual pretendo alargar os conhecimentos adquiridos no percurso académico, de forma a poder aplica-lo quando exercer funções como Educadora, uma vez que este modelo centra-se sobretudo nos interesses da criança.

O modelo curricular High/Scope, como modelo aberto para a infância, permite ao educador criar um ambiente propício ao lúdico, respeitando as intenções e vontade da criança; isto significa que a criança é apreciada como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo e socio-emocional de acordo com as suas ações, possibilitando a construção do conhecimento, da autonomia, da socialização.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2013), o currículo High/Scope assenta numa “construção progressiva de conhecimento, através da ação e da reflexão sobre a ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da ação educativa” (p. 72).

Para a criança o processo de aprendizagem implica sobretudo uma ação direta com os objetos, reflexão sobre as ações, motivação intrínseca, invenção, produção, e a resolução de problemas.

O educador, como mediador, define estratégias que permitam introduzir de forma consciente, fatores de adequação pedagógica, promissores do desenvolvimento integral da criança e do grupo, pelas propostas que faz, pela ampliação de ideias que possibilita, pela observação e registo, pela avaliação que realiza, pelos pequenos projetos que ajuda a desenvolver, pela organização e adaptação da rotina, assim como pela organização e gestão dos espaços, pelo questionamento constante. Isto significa que o “papel do adulto é o de apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 01).

Ainda de acordo com os autores acima referidos (Hohmann & Weikart, 1997), as crianças “iniciam as atividades que partem dos seus interesses e das suas intenções” (p.34), utilizando “instrumentos e equipamentos apropriados para a sua idade”, explorando-os em todos os sentidos, descobrindo “relações através da experiência direta” (p.38).

Quanto ao envolvimento e participação das famílias, estes são feitos no sentido de se estabelecer relações autênticas, através do apoio das atividades lúdicas, potenciando o que há de melhor em cada criança, centrando-se nos seus interesses.

Já o trabalho de equipa, faz-se no sentido de pensamento reflexivo, na medida em que se estabelecem relações de apoio entre os adultos, através da observação, resolução de problemas, tomada de decisões e de planificação.

A avaliação no currículo High/Scope é feita com recurso ao *COR* (Child Observation Record – Registo de Observação da Criança), sendo este um instrumento de observação da criança apropriado do ponto de vista desenvolvimentista baseado nas experiências-chave para as crianças em idade pré-escolar, na medida em que “partilhar as observações sobre as crianças e refletir em conjunto sobre aquilo que significam

possibilita aos membros da equipa a geração conjunta de estratégias para apoiar os interesses e objetivos das crianças” (Hohmman & Weikart, 1997, p. 145).

De acordo com Formosinho (2013), enumera-se o “desenvolvimento social, representação, linguagem, classificação, seriação, número, espaço, tempo e movimento e desenvolvimento motor” (p.103), na medida em que “são oportunidades únicas de aprender” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 454).

Geralmente, estas experiências-chave, ocorrem como parte natural das atividades auto iniciadas pelas crianças, no decorrer do tempo *fazer* (abordado de seguida), permitindo desta forma guiar a ação educativa.

A organização do espaço influencia a ação, a utilização dos materiais, as relações com os outros, a concretização dos planos e a recordação das brincadeiras, de forma que a aprendizagem ativa ocorra dessa diversificação, acessibilidades e respetiva etiquetagem dos materiais, das áreas interessantes e de interesse para as crianças, como espaço central.

As áreas de interesses como a área da casinha, área da biblioteca, área das ciências, área dos jogos e construções, entre outras, permitem às crianças a aquisição de diferentes competências. No currículo High/Scope, a organização do espaço é feita através de uma abordagem construtivista, na medida em que “esta organização para além de ser uma necessidade indispensável para a vida do grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83).

Já a rotina diária, como sequência de acontecimentos previsíveis e interessantes ao longo do dia, permite à criança reconhecer mentalmente o passado, representando-o simbolicamente e antecipar brincadeiras futuras, planeando a sua ação. Esta organização é articulada através das iniciativas do/a educador/a e das crianças, da ação individual, a pares, em pequeno e grande grupo, no exterior e no interior, com uma diversidade de matérias. Importa com isto referir o bloco de tempo é tripartido, planejar – fazer – rever, de forma a fortalecer os interesses naturais das crianças.

Desta forma, as crianças são encorajadas a ligar os seus interesses com as ações intencionais, encorajando-as a refletirem acerca da compreensão das suas próprias ações.

O modelo curricular do Movimento de Escola Moderna, desenvolvido como panorama educativo desde a Educação Pré-escolar ascendendo ao 1.º CEB, obedece a raízes e características específicas.

No processo de ensino-aprendizagem destacam-se as técnicas de experimentação como as aulas fora da sala de aula, que ajudam a criança a conhecer o meio que as rodeia, fazendo com que estas tenham a oportunidade de ter novas experiências de trabalho e que ganhem interesse e motivação para realizar novos projetos.

Existe também a produção de textos livres, planos de trabalho que são realizados entre as crianças e o educador, autoavaliação, que permite uma interação com outras crianças e por fim as reflexões sobre as experiências vividas pelas crianças.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2013) a “escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (p. 144), na medida em que o educador deve criar espaços que sejam de exploração, de brincadeira e espaços que deem ideias às crianças, para que desperte no grupo algumas dúvidas, ou interrogações, que levam a que o mesmo pesquise sobre o assunto, ou então a que o educador veja algum interesse das crianças sobre determinado tema e proponha que seja trabalhado na sala.

O que se pretende é que as crianças tenham a capacidade de organização, seja esta em grupo ou em pares, que sejam crianças autónomas, capazes de fazer as tarefas por iniciativa própria. Todas estas ideias só podem ser realizadas se existir no espaço instrumentos de regulação cooperativa, tais como: o calendário do tempo; calendário do mês; calendário dos aniversários; lista semanal de projetos; quadro de tarefas e o diário.

Quanto ao sistema de Avaliação no MEM, são criados instrumentos de regulação, juntamente com os mapas de tarefas e de todas as observações, observações essas diárias.

Cabe ao educador o papel de democrático, onde recorre à sua capacidade de observação e planificação. O mesmo deve ser capaz de incentivar e cativar as crianças a terem atitudes e pensamentos de consciência democrática e de pertença a uma comunidade, dentro dos princípios do MEM.

O/a educador/a deve ter a capacidade de promover uma livre expressão na criança, para que esta possa dar sugestões e opiniões, construindo assim uma atitude crítica sobre as coisas.

Compete ao educador o papel de estimular as crianças para o trabalho, partilhando com elas todo o seu saber. Para que facilmente possa dar respostas às necessidades das crianças, o educador deve estar em constante aprendizagem, onde deve trocar ideias com os colegas e ainda receber uma formação contínua.

Quanto à organização e distribuição de atividades no tempo, segundo Formosinho (2013), este encontra-se subdividido segundo momentos, nomeadamente: “acolhimento; planificação em conselho; atividades e projetos; pausa; comunicações das aprendizagens; almoço; atividades de recreio; e balanço em conselho” (p. 154).

Parte I - Contextualização das práticas de ensino

1. Caracterização da entidade cooperante em contexto de Educação Pré-escolar

A Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar (PES) foi realizada num estabelecimento de ensino privado edificado numa construção de raiz no distrito de Setúbal, gerido por uma direção desde 2002.

Em 2002 havia como oferta educativa: Valência de Creche, Pré-Escolar e Atividades de Tempos Livres (A.T.L.). Dada a sua evolução ao longo dos anos, e mediante as necessidades da comunidade que serve, atualmente conta com uma vasta oferta educativa desde a Creche ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Dispõe de um quadro técnico composto num total de vinte e cinco funcionários distribuídos segundo categorias profissionais, nomeadamente: cinco Professoras de 1.º CEB, seis Educadoras de Infância, dez Auxiliares de Ação Educativa, uma cozinheira, duas Auxiliares de Cozinha e uma Diretora/Psicóloga.

No que concerne ao regulamento e normas de funcionamento, a instituição tem como estrutura e organização pedagógica e administrativa:

- Uma Direção, sendo um órgão deliberativo no que concerne a matéria administrativa e financeira;
- Conselho Pedagógico, sendo o órgão que coordena e orienta a componente educativa da instituição;
- Conselho de Docentes que abrange todo o pessoal docente da instituição, desde a valência de Creche ao 1.º CEB.

Quanto ao clima organizacional, esta instituição apresenta um “clima aberto, de apoio e de cooperação, com atitudes de troca de ideias e formas de trabalho”, realçando ainda a existência de “uma boa relação entre os diferentes níveis hierárquicos” (Regulamento Interno da instituição, p. 5) o que pude presenciar no decorrer da PES.

Porém, é expectável que com as diferentes características de personalidade, valores e de métodos de trabalho por vezes díspares, existam divergências internas.

Considerando que

um profissional de educação não pode encarar o seu trabalho como algo isolado numa sala (...) deverá ter sempre presente que a sua ação profissional será exercido num espaço próprio em conjunto com outros profissionais e que o trabalho em equipa não se restringe à equipa de sala, mas à equipa de toda a instituição¹.

A partilha que a instituição proporciona entre os pais e a escola, revela o quão gratificante e importante pode ser a relação escola família no processo educativo das crianças. Consideram-se estas duas realidades da criança, a escola e a família, por serem significativas para esta, é inconcebível dissociarem-se. Como já havia sido referido, dissociar ambas as realidades da criança trata-se de uma tarefa difícil e quase impossível, pois ambas são necessárias à mesma, por essa razão, desenvolver parcerias entre ambas é uma forma de colmatar as falhas, por vezes existentes, como também potencializar o ambiente educativo das crianças, tornando-o mais rico, uma vez que

trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, da a relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças, conhecimento da individualidade e história da criança, por parte dos pais” (Portugal, 1998, p.127).

Relativamente às características gerais do edifício e espaços, a instituição possui como instalações comuns a todos os níveis de ensino uma secretaria. O edifício é constituído por três pisos (cave, r/c e 1.º piso).

Na generalidade, a instituição apresenta boas condições ao nível da preservação dos espaços e materiais e existe uma preocupação acrescida por parte da direção em ir melhorando as suas infraestruturas, de forma a dar uma melhor resposta educativa à comunidade que serve.

Tem como política manter as sextas como período de descanso das crianças, desde o Berçário até à sala das crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, inclusive.

¹ Retirado do Projeto Curricular de Grupo (PCG) da Instituição Cooperante da Prática de Ensino Supervisionada, p. 15.

A instituição cooperante criou duas “inovações pedagógicas”, assim denominadas, onde o objetivo é “potencializar situações de aprendizagem inovadoras, didáticas capazes de conduzir a um sucesso educativo”².

Desta forma, existe o dia 3C (crianças “criativas, curiosas e contentes”), em que na última sexta-feira do mês vigora na instituição uma ideia pedagógica de acordo com um tema (no ano de 2021 teve como tema os elementos da natureza). Este projeto nasceu de um intercâmbio Erasmus na qual a diretora teve a oportunidade de se deslocar à Croácia, vivenciando e experienciando práticas educativas em contexto de pré-escolar. Partindo dessas aprendizagens e enriquecimento profissional, surgiram várias ideias que vieram a ser implementadas nas rotinas da instituição.

Uma outra inovação pedagógica tem como sigla *TECLA*, designadas como *Tecnologias Educativas Criativas e Artísticas*, e tem como objetivo a utilização de ferramentas digitais, de modo a permitir que os alunos “se desenvolvam em projetos de sala e resolvam problemas assumindo uma perspectiva pedagógica motivadora, através dos diversos domínios da literacia digital”³.

1.1. Caracterização do ambiente educativo

Importa refletir que na organização do ambiente educativo é necessário que sejam organizados espaços e tempos apropriados de modo que sejam fomentadas relações entre os diversos intervenientes (equipa educativa de sala e grupo de crianças), na medida em que os ambientes pedagógicos “transmitem mensagens, colaboram (ou não) o 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” (Formosinho, 2013, p. 43).

De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º5/97 de 10 de fevereiro, artigo 3.º), os estabelecimento de educação pré-escolar prestam “serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando lhe actividades educativas, e actividades de apoio á família”.

² Informação retirada do site da instituição e de forma a manter o sigilo sobre a identidade da mesma não é fornecido o link.

³ Idem

Considerando as Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016) “importa, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (p. 24), na medida em que é fundamental que se pense na organização do espaço pedagógico como sendo um lugar de bem-estar, propício a experiências plurais que intensifiquem o interesse da criança e grupo, envolvendo-os no processo de aprendizagem.

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo da Instituição Cooperante (PCG), a sala onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) encontra-se organizada de acordo com o Currículo High Scope “através da delimitação de áreas de interesse devidamente identificadas, nas quais se promove a aprendizagem ativa através de experiências significativas”⁴.

Desta forma encontram-se seis áreas de interesse, nomeadamente: área das artes; área do cabeleireiro; área do faz de conta; área da garagem; área dos jogos e área dos livros, devidamente identificadas com símbolos e termos simples de modo a facilitar e apoiar a autonomia da criança/grupo.

Importa efetuar uma breve síntese dos objetivos e intencionalidade de cada uma das áreas segundo o PCG da instituição:

- Área das artes: “desenvolver atenção, concentração e empenho nas suas tarefas; a autonomia e responsabilidade; capacidade para utilizar de forma adequada os diferentes materiais; habilidades básicas; o seu sentido estético e artística” (p.11);
- Área do cabeleireiro: desenvolver as “competências básicas como a linguagem oral, o respeito pelos outros, a autoestima e a capacidade de iniciativa e autonomia” (p.11);
- Área do faz de conta: desenvolver “competências básicas como a linguagem oral, o respeito pelos outros, a autoestima e a capacidade de iniciativa e autonomia” (p.12);
- Área da garagem: desenvolver “todas as competências mencionadas na descrição da área do faz de conta” (p.12);

⁴ Retirado do Projeto Curricular de Grupo da Instituição Cooperante

- Área dos jogos: “desenvolver a criatividade e a imaginação da criança” (p.11);
- Área dos livros: desenvolver “a imaginação, criatividade, gosto pela leitura, recontar histórias e descrever imagens” (p.11).

A criança deve estar rodeada por um meio facilitador de experiências com a leitura, na medida em que desta forma é proporcionada a apropriação progressiva das díspares funções da linguagem, de modo que a criança adeque a sua comunicação a situações diversas.

A organização e disposição das áreas no espaço de sala foram idealizadas, construídas e dispostas pela Educadora Cooperante. Considerando isto, e segundo as OCEPE (2016), importa referir quais as “funcionalidades e adequação os espaços” e se os mesmos permitem “que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo”, na medida em que se deve adaptar o espaço ao desenvolvimento de atividades que vão decorrendo e surgindo ao longo do ano (p.26).

1.2. Caracterização do grupo

Atendendo aos critérios para a constituição do grupo do Despacho Normativo n.º 10-A/2018, artigo 3.º são determinados os números mínimos e máximo quanto à constituição do grupo de crianças na educação pré-escolar, em que o número mínimo é de vinte crianças por sala e o máximo vinte e cinco. Segundo o PCG (2021), a constituição do grupo é influenciada “pela composição etária”, pelo que cada sala é constituída por grupos homogéneos por idade (p.10).

A sala na qual foi realizada a PES era composta por um grupo de vinte e duas crianças, das quais dez são do sexo feminino e doze do masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos.

Atendendo ao PCG (p. 3), das vinte e duas crianças, três ingressaram pela primeira vez na instituição no presente ano letivo, porém já haviam frequentado outra instituição educativa no ano letivo anterior. Das que já constituíam o grupo, maioritariamente vêm desde o Berçário. De acordo com o mesmo documento, o grupo “mostrou uma boa capacidade de adaptação (...) particularmente por parte das crianças que estão no colégio pela primeira vez, uma vez que estabeleceram relações positivas quer com os adultos quer com os colegas de sala” (PCG, p. 4).

Existem duas crianças do sexo masculino com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Uma das crianças integrou este grupo no passado ano letivo, não apresentando qualquer linguagem verbal, reproduzindo apenas sons não perceptíveis. A nível de interação, esta criança não interagiu com os pares e adultos de sala. Já a outra criança frequenta a instituição desde o berçário, não apresentado até à data qualquer linguagem verbal, reproduzindo apenas sons repetitivos. Ambas as crianças se encontravam devidamente acompanhadas por Técnicos do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.

1.3. Projeto de intervenção

Uma das componentes de avaliação da PES em Educação Pré-Escolar foi a elaboração de um projeto com o grupo de crianças, o qual adveio de uma necessidade do grupo mediante a observação decorrente das três primeiras semanas da PES.

Um projeto deve, essencialmente, proporcionar uma situação autêntica, na medida em que permite desenvolver a capacidade de observação, quer da criança, como do educador. Um projeto permite a valorização e cooperação entre pares e do grupo, na medida em que é respeitado o processo de aprendizagem de cada uma, promovendo o espírito criativo através da criatividade, autoconfiança, da iniciativa e sobretudo da responsabilidade.

De acordo com Oliveira-Formosinho (1996) “a participação é a palavra passe do trabalho de projeto e da pedagogia que a sustenta: uma pedagogia em participação”, na medida em que “aprender cada assunto significa estabelecer, para cada assunto, múltiplas conexões significativas” (p.70). Desta forma, o trabalho de projeto promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, na medida em que cada projeto é um trabalho único e original, pois ocorre num tempo e num espaço próprio, não existindo uma única forma para a sua realização, existindo sim, momentos cruciais que devem ser respeitados.

O trabalho de projeto é uma metodologia centrada na resolução de problemas que darão origem a projetos. No trabalho de projeto existem diferentes fases, nomeadamente:

- Fase I: A definição do problema ou problemática, no qual é importante que se considerem várias hipóteses, nomeadamente o de analisar e avaliar. Quando

falamos em analisar, falamos numa análise individual ou de uma forma partilhada com as crianças, quanto ao objeto de estudo a selecionar. Já na avaliação, deve-se considerar quais os assuntos que se revelam mais significativos no contexto e quais os que poderão sugerir nas aprendizagens que satisfaçam as necessidades e interesses das crianças (Vasconcelos, s/d, p. 14)

O objeto de estudo deve partir dos interesses e inquietações das crianças, de forma a ser enunciada uma questão ou situação vivida. A educadora e as crianças devem partilhar e discutir as suas ideias e experiências enunciando questões parcelares, registando-as.

- Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho, onde são definidos os objetivos do projeto, que recursos utilizar, como concretizar o projeto, organização de pequenos grupos e divisão de tarefas, assim como a organização do tempo e espaço (Vasconcelos, s/d, p. 15)

Desta forma, devem ser formuladas hipóteses que sobretudo visem o desenvolvimento do projeto e a sua planificação deve ser feita em conjunto com as crianças. O registo pode ser feito de diversas maneiras, nomeadamente em listagem ou em teia de ideias, em que as crianças contam com o apoio do educador.

O registo poderá incluir alguns aspetos, tais como: o que já sabemos; o que queremos saber; como vamos saber. Nesta fase do projeto não se consegue prever a duração do mesmo.

- Fase III: A Execução, na qual devem ser promovidas atividades que permitam a investigação, o observar, o experimentar, recorrendo ao registo (Vasconcelos, s/d, p. 16).
- Fase IV: A Divulgação/avaliação, consiste sobretudo na realização de uma síntese da informação recolhida no decurso do projeto, de modo a permitir uma apresentação desse mesmo produto a outros. Estes outros podem ser quem o grupo do projeto assim o entender, outra sala, comunidade, pais e Encarregados de Educação (Vasconcelos, s/d, p. 17).

Ao observar os diferentes e distintos espaços, quer em contexto de sala, quer no exterior, apercebi-me da existência regular de alguns conflitos. Efetivamente havia algum descontrolo por parte de alguns elementos do grupo. Fazendo uma abordagem sistemática aos conflitos a que me referi anteriormente, estes são classificados de acordo com Cunha & Monteiro (2018), como conflitos por recursos, que “se baseiam em possuir, emprestar e conceder” e os conflitos por atividades, sendo os conflitos

“originados a partir de descordo na realização de princípios e da tentativa de imposição da diferença ao outro” (p. 13).

Quanto à definição do problema, surgiu de situações observadas em diversos contextos, os quais foram discutidos e analisados em conjunto com o grupo de crianças. Dessa análise, surgiu o interesse do grupo por saber mais sobre as emoções nomeadamente:

Perto do final da conversa em grande grupo, senti necessidade de fazer referência à história “O Mostro das Cores”, de Anna Llenas, mostrando uns “monstros” feitos em feltro e em 3D. Enquanto conversávamos sobre as emoções do mostro, eis que a M.^a C. C. (4 anos e 8 meses) coloca a seguinte questão:

- “*Catarina, o que são as emoções?*”

Partindo desta questão, fizemos um levantamento de ideias.

B. R.: “*As emoções? As emoções eu sei. É o que agente sente quando... é quando um menino já não quer ser nosso amigo, nós ficamos tristes*”.

Registo em diário de bordo, momento de conversa em grande grupo na área do tapete, 12 de novembro de 2021, 11h30m

Quanto à planificação e desenvolvimento, de acordo com Cardona et al (2021) “a participação das crianças no planeamento passa por porem em comum o que já sabem e querem saber sobre a questão e decidirem o que vão fazer para saber mais, como e quando vão recolher a informação e, ainda, quem se encarrega de fazer o quê e como” (p.113). Ainda de acordo com os mesmos autores, “respeitar esta última decisão implica que o/a educador/a esteja disponível para apoiar” (Cardona et al.,2021, p.113).

Já os objetivos foram: identificar os sentimentos positivos e negativos; ajudar a criança a expressar e a enfrentar os sentimentos negativos; ajudar a criança a desfrutar dos sentimentos positivos.

Como estratégias de implementação, foram definidos alguns focos de interesse, nomeadamente: (i) leitura de histórias que abordavam o tema do projeto. Muitas vezes essa aprendizagem acaba por ser menos formal, mas ao mesmo tempo estimulante e motivadora, promovendo a valorização do gosto pela leitura, atribuindo-lhe um enorme potencial educativo. Assim sendo, pode-se dizer que é fundamental criarem-se estruturas motivacionais para a leitura, pois cada experiência leitora faz com que tenhamos uma outra forma de ler o mundo, por exemplo. Neste caso, as histórias

infantis transmitem ao leitor e ao ouvinte diversas ferramentas de aprendizagem, assim como inúmeros ensinamentos; (ii) jogo de expressão corporal; (iii) registo fotográfico de expressões de carácter individual, a pares e em pequeno grupo, sem identificação das crianças (de acordo com o novo regulamento Geral de Proteção de Dados – Regulamento EU 2016/679, assim como por razões de segurança e privacidade); (iv) desenho, pintura, recorte e colagem; (v) documentar nas paredes.

Como recursos foram utilizados materiais didáticos, de desgaste e tecnológicos, de modo a permitir uma panóplia de recursos exploratórios e de investigação, de modo a dar resposta às interrogações das crianças. Quanto à execução do projeto, partiu-se daquilo que já sabiam antes, do que queriam saber de modo a verificarem, discutirem e refletirem informações recolhida face às ideias iniciais.

Para as atividades foram definidas intencionalidades educativas relacionados com tema das emoções:

Tabela 1 - Atividades e intencionalidades educativas no âmbito do projeto de intervenção (Pré-escolar)

Atividade	Intencionalidade educativa	Atividade desenvolvida em...
Á descoberta das emoções do <i>Mostro das Cores</i>	Associar cada emoção à cor implícita na história	Grande Grupo
Como me sinto quando chove	Autoidentificação das emoções	Individual
As emoções construídas com legos	Construção de figuras que permitam reconhecer cada emoção	Pequeno Grupo
As emoções que são e as que não são nossas amigas	Distinguir cada emoção quanto à sua natureza	Grande Grupo
O que sentimos e o que o outro sente	Associar emoções a situações concretas da vida	Pequeno Grupo
As emoções no Natal	Reconhecer que no Natal nem toda agente está e se sente feliz, identificando as razões para tal	Grande Grupo

Representação das emoções com o corpo e expressão facial	Identificar de onde vêm as emoções, como as sentimos e como as podemos demonstrar	Pequeno Grupo
De onde vêm as emoções	Compreender que as emoções vêm do corpo, essencialmente do cérebro	Pequeno grupo
Revisão das aprendizagens do projeto	Fazer ponto de situação face às aprendizagens do projeto	Grande Grupo
Como queremos divulgar o projeto (Planificar)	Organização e síntese das aprendizagens	Grande Grupo
Preparação para a divulgação do projeto		Pequeno Grupo
Divulgação do projeto: Avaliação das aprendizagens	Socializar o saber adquirido tornando-o útil para os outros	Grande Grupo

No decorrer do projeto as atividades realizadas foram afixadas na parede da sala. De acordo com Cardona et al (2021) “tornar visíveis o processo e aprendizagens das crianças (...) permite que os intervenientes possam tomar consciência do percurso realizados e dos progressos das crianças” (p.93). Esta forma de documentar, “com uma intenção pedagógica de tornar visíveis as aprendizagens e de relatar o processo vivido pelo grupo” (p.93).

Com o culminar das atividades do projeto, foi possível verificar a transversalidade das áreas de conteúdo, uma vez que o projeto não foi estanque a apenas uma ou duas, mas transversal. Inicialmente estavam definidas as Áreas de Expressão e Comunicação: Abordagem à Linguagem Oral e Área de Formação Pessoal e Social. Entretanto no decorrer da execução do projeto, foram acrescentadas as Áreas de Expressão e Comunicação, subdomínio da Expressão Artística e domínio da Matemática.

Quanto à divulgação do projeto, a mesma foi planeada pelo grupo de crianças, os quais decidiram como queriam fazer a divulgação do projeto, qual o público-alvo, local, e quais os elementos do grupo que iriam fazer a divulgação. Desta forma, o grupo

decidiu recolher a documentação afixada na parede da sala, organizá-la, elaborar e construir um livro; apresentar ao grupo da sala ao lado (faixa etária dos 5/6 anos) e divulgar em exposição no átrio da entrada da instituição.

2. Caracterização da entidade cooperante em contexto de 1.º CEB

A PES no Ensino do 1.º CEB decorreu numa instituição pública de ensino do Distrito de Setúbal, gerida por uma direção.

Nesse estabelecimento de ensino vigoravam os quatro anos de escolaridade, em que no período da manhã, entre as 08h15m e as 13h15m, encontram-se em funcionamento três salas de 1.º ano de escolaridade e outras três de 2.º ano de escolaridade. No período da tarde encontram-se as restantes, 3.º e 4.º ano. É um estabelecimento de ensino frequentado essencialmente por alunos de estratos sociais médio/baixo.

Relativamente às instalações, aquele estabelecimento de ensino era composto por um edifício de dois pisos, em que o piso térreo encontra-se organizado por duas salas de ensino, uma biblioteca escolar, e uma Sala/Centro de Apoio à Aprendizagem. Existia apenas uma casa de banho para raparigas e outra para rapazes de acesso fácil para mobilidade reduzida e uma casa de banho para adultos. No piso superior, encontram-se quatro salas de ensino e uma sala para o Pessoal Docente. Importa referir a inexistência de um elevador/cadeira que permitisse os alunos de mobilidade reduzida acederem às salas deste piso. Segundo a Professora Cooperante, “na existência de crianças com essas necessidades, as mesmas são colocadas nas turmas das salas do piso térreo”.

Todos esses espaços eram bastante amplos, contendo janelas viradas para o exterior e uma boa iluminação natural. Neste estabelecimento de ensino são ainda utilizados os quadros de giz e em cada sala existe um estrado de madeira no chão, junto ao quadro. Existe também um edifício que serve de refeitório, estando também instaladas duas salas de Pré-escolar, assim como casas de banho de crianças, uma de adultos, um gabinete de Direção e uma sala utilizada para o ATL, dinamizada por uma empresa externa, em parceria com o Agrupamento de Escolas.

Quanto à organização e ao funcionamento da estrutura escolar, de acordo com a Coordenadora de Escola, “a cooperação e o trabalho entre a equipa de docentes, são sem dúvida o grande impulso que resulta no aperfeiçoamento, tendo em conta as necessidades que são surgindo. Todas as decisões são tomadas em conformidade com o que é decidido em reuniões”. Relativamente ao clima organizacional, este estabelecimento de ensino apresenta um clima de apoio e de cooperação, na medida em que foi visível no decorrer da PES a partilha de inquietações, troca de ideias, conquistas dos alunos e dificuldades sentidas por parte dos Docentes do 1.º e 2.º ano de escolaridade.

2.1. Caracterização da turma

A PES ocorreu na sala de uma turma de 1.º e 2.º ano de escolaridade, sendo inicialmente composta por um total de catorze alunos, oito do sexo feminino e seis do masculino. No decorrer no 1.º semestre não houve qualquer alteração ao número de alunos da turma, porém no 2.º semestre houve alunos que foram transferidos de escolas, por opção e logística familiar, e outros que foram acolhidos na turma, como é o caso de dois alunos de Nacionalidade Ucraniana. Desta forma, a turma até ao término da PES contava com um total de quinze alunos/as.

Na sua maioria, estes alunos residem nas proximidades daquele estabelecimento de ensino, sendo que a deslocação casa-escola e escola-casa é feita acompanhada pelos pais ou familiares próximos, por vezes a pé. Relativamente ao contexto social de pertença destes alunos, é a classe baixa, que segundo a Professora Cooperante “não se verifica que estes alunos sejam diariamente apoiados pelas famílias a nível escolar. A nível económico, algumas famílias, necessitam de apoios”.

Nesta turma estão inseridos dois alunos com Necessidades Educativas Especiais, mais especificamente, problemas cognitivos e a nível motor (controlo físico e motor dos seus movimentos). Estes dois alunos são apoiados por uma equipa de Educação Especial, frequentando a sala de Unidade de Apoio Especializado do Centro de Apoio de Aprendizagem naquele estabelecimento de ensino.

Existe uma aluna, matriculada no 2.º ano de escolaridade que frequenta a turma, e que segundo o Relatório Técnico Pedagógico (p. 03), ingressou no 1.º ano de escolaridade com 7 anos, uma vez que em 2019, por concordância da família e da

Equipa Pedagógica, foi feito um pedido de adiamento da matrícula, o qual foi deferido. Quando ingressou no 1.º ano, começou a usufruir de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, uma vez que as necessidades específicas desta aluna decorrem de Atraso de Desenvolvimento de Etiologia Desconhecida.

Em termos de aproveitamento da turma este é diferenciado em alguns alunos como espectável. No decorrer do período de observação pude verificar a existência de alunos que realizam as suas aprendizagens e aquisições com alguma normalidade, não manifestando dificuldades significativas, e em que outros realizam atividades de revisão e de reforço face às dificuldades apresentadas em conteúdos insuficientemente adquiridos.

A Professora Cooperante considerou que o facto de se tratar de um grupo pequeno tem as suas vantagens, pois facilita a realização de um trabalho mais individualizado com os alunos, permitindo-lhe alcançar melhores resultados. No entanto, considerou que as desvantagens ultrapassam essas mesmas vantagens, nomeadamente, “a pouca participação por parte dos alunos, sendo sempre os mesmos a participar nas aulas, e o facto de ter sempre elementos a faltar constantemente faz com que não se consiga avançar nos conteúdos a serem lecionados”. Refere ainda que este é um fator que a desmotiva diariamente enquanto professora (registos em diário de bordo, março de 2022).

A disposição dos alunos na sala de aula foi determinada pela Docente Titular da turma. Segundo o seu depoimento “houve a necessidade de efetuar reajustes até à tua chegada, e como podes verificar, terei de fazer novos reajustes quer na disposição das mesas quer de alguns alunos/as, uma vez que se mantêm distraídos, conversadores e inquietos, perturbando o bom funcionamento da aula” (registos em diário de bordo, março de 2022).

Desta forma, a disposição inicial dos alunos na sala de aula, aquando do início da PES, encontrava-se de acordo com o modelo tradicional, em que é favorecido o trabalho individual. No final da PES a disposição dos alunos estava em U, que segundo o Manual de Formação Docente (2018), este modo de distribuir os alunos em U “favorece o deslocamento do professor entre os alunos pela zona central que se cria, assim como a visão por parte de todos os meios audiovisuais” (p.101).

Como futura profissional na área da educação, considero que não existe um único modo ou modelo de disposição dos alunos na sala de aula. Estando de acordo com o Manual de Formação Docente (2018), é importante “estimular o trabalho entre pares, a interdependência positiva, a responsabilidade individual e o conhecimento mútuo”, podendo ser adaptada sempre que sentir que haja necessidade para o fazer (p. 102).

O Docente Titular de Turma deve organizar a disposição dos alunos tendo em conta a implementação de uma pedagogia que contemple a pluralidade no processo de aprendizagem, assim como no que respeita à qualidade do ambiente. Deve-se privilegiar uma interação entre o grupo/turma, estimulando a realização da aprendizagem cooperativa. Assim sendo, considero que a aprendizagem cooperativa permite aos alunos ultrapassar dificuldades e maximizar as suas próprias aprendizagens, visto que os alunos aprendem com mais entusiasmo, partilhando, cooperando e aderindo às atividades propostas.

O apoio aos alunos é prestado, na sua maioria, oralmente uma vez que a professora titular de turma considera que as dúvidas de outros alunos são condutoras e mediadores de aprendizagens.

Quanto à dinâmica relacional, apesar de os alunos que compõem esta turma serem portadores de muita energia e espontaneidade, em contexto de sala de aula, têm vindo a revelar disciplina e respeito pelos pares e pela professora. Deste modo, a nível de comportamento, a turma revela uma boa interiorização de regras, embora seja previsível a existência pontual de alguns conflitos, que de acordo com o testemunho da Professora, é esperado nestas idades, uma vez que são exigidas muitas horas sentados em cadeiras a realizar e consolidar aprendizagens. Destacam-se desta forma, alguns alunos que se mantêm mais agitados em alguns momentos do dia. Creio que este fator poderá estar relacionado pelo modo constante em que estão a ser lecionadas as aulas (aulas expositivas e de consolidação de aprendizagens através de uma exaustão de fichas). Poucos ou quase nenhuns são os momentos de descontração, de outros métodos de aprendizagem para além daqueles que são praticados desde o início do ano letivo, e a grande preocupação que pude observar é a constante preocupação pelo cumprimento do currículo.

Relativamente às relações interpessoais, a turma assume-se como um grupo coeso e solidário, com sentido de responsabilidade inerentes à gestão dos espaços e dos

materiais de sala de aula e à convivência com a comunidade escolar. Na gestão de conflitos, demonstram por vezes alguma autonomia e capacidade para os identificar, evidenciando ser um grupo tolerante, capaz de refletir sobre as suas ações, encontrando, por vezes, de forma autónoma a solução.

A integração de novos elementos é feita de forma harmoniosa. Existe uma preocupação acrescida em ajudar quem chegou de novo à turma, nomeadamente os dois alunos de Nacionalidade Ucraniana.

2.2. Projeto de intervenção

Uma das componentes de avaliação da Prática de Ensino Supervisionada no Ensino do 1.º CEB foi a elaboração de um Projeto de Intervenção. Após um período de observação apercebi-me que a turma na sua generalidade apresentava dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. Observei também que os planos de aula eram muito expositivos e exaustivos recorrendo à utilização de fichas de, assim como o uso diário dos manuais escolares.

Enquanto estagiária e futura profissional de educação pretendo desmistificar esta metodologia de ensino tradicional, desta forma pretendi implementar um projeto de intervenção que não só permitisse aos alunos desenvolver e ultrapassar dificuldades sentidas na aquisição da leitura e da escrita, como lhes permitisse descomprimir de todo o “peso” diário de estarem focados em concluir as fichas e os exercícios dos manuais.

O objetivo deste projeto centrou-se na aprendizagem cooperativa como estratégia de colmatar as dificuldades que alguns alunos podem estar a sentir na aprendizagem da leitura e da escrita. De notar que o método de ensino da leitura e da escrita utilizado pela Professora Cooperante era o Método Sintético.

Como estratégias de intervenção foram definidas: (i) leitura de histórias, análise de palavras e frases. Muitas vezes estas aprendizagens acabam por ser menos formais, mas ao mesmo tempo estimulantes e motivadoras, promovendo a valorização do gosto pela leitura, atribuindo-lhes um enorme potencial educativo (ii) jogos interativos e de descoberta; (iii) produção artística: recortes, colagens, desenhos. A implementação desta estratégia advém da pouca prática de os alunos em fazerem a pega e o manuseamento correto da tesoura. Neste sentido, pretendeu-se dinamizar atividades de motricidade

final; (iv) registo fotográfico de produções, considerando o novo regulamento Geral de Proteção de Dados – Regulamento EU 2016/679); (v) expor os trabalhos nas paredes da sala. A implementação destas estratégias foi em concordância com a Professora Cooperante que deu aval para as dinâmicas das minhas intervenções.

Desta forma, o projeto de intervenção teve como questão: de que modo o trabalho cooperativo pode promover o desenvolvimento e a aquisição da leitura e da escrita no 1.º e 2.º ano de escolaridade.

Importa por isso refletir sobre as aprendizagens em cooperação. Desta forma, os trabalhos em grupo promovem compromissos sociais pelas pessoas e pelos grupos, sendo um padrão de autoformação do Movimento Escola Moderna.

Inicialmente o trabalho incide numa síntese coletiva onde existe um levantamento de questões adjacentes ao trabalho a elaborar, prosseguindo para uma síntese conceptual que consiste em estabelecer novos conteúdos para serem trabalhados em torno do tema. Por fim, existe um levantamento de forma organizada de tudo o que se pretende trabalhar em todas as áreas curriculares. Este trabalho pode incidir na apresentação e discussão de problemas, no aperfeiçoamento coletivo de texto, na matemática coletiva, em problemas inventados, entre outros.

Nem todo o processo de trabalho acontece da melhor maneira, uma vez que é expectável a existência de momentos de discussão, momentos esses que devem ser controlados e minimizados pelo docente, onde o mesmo não deve de intervir, mas deve tentar perceber a origem do acontecimento fazendo-se passar somente por um interlocutor, agindo de forma coerente. Todos os momentos vividos em grupo têm uma grande complexidade.

O professor deve receber o máximo de intervenções dos alunos, gerir os discursos por eles apresentados, e daí reter algumas contribuições, solicitar argumentos quando necessário e dirigir a atenção dos alunos para um determinado tema. Por vezes, os alunos tentam colocar-se em evidência imitando o professor, ou por algo que argumentou ou pelas suas ações perante a turma.

A implementação deste projeto teve como público-alvo uma turma de 1.º e 2.º ano, constituída por catorze alunos, nos quais dois alunos com NEE, e dois de PLNM.

Na implementação deste projeto teve-se em consideração a individualidade e necessidades de todos os alunos.

Quanto aos dois alunos com NEE, com diagnóstico de problemáticas cognitivas e a nível motor dos seus movimentos, apenas um frequentava a sala. É um aluno que expressa muito as suas emoções, dentro das suas limitações físicas. Demonstra interesse em ouvir histórias, interferindo nas mesmas com a repetição de palavras. Importou por isso, propor dinâmicas que permitissem a integração de todos e quaisquer alunos, mediante as suas necessidades e interesses.

No final do projeto os alunos fizeram uma avaliação do mesmo, concluindo-se que as dinâmicas em grupo são mais proveitosas para cada aluno uma vez que os ajuda a colmatar as dificuldades.

Parte II – Desenvolvimento da Prática Profissional

No decorrer da PES em Educação Pré-Escolar despertou-me interesse perceber como é construído e utilizado o portefólio individual da criança como documentação pedagógica na prática dos Educadores de Infância. Este interesse adveio do facto de a Educadora Cooperante utilizar este documento na sua prática educativa.

Desta forma, as dúvidas que surgiram foram, nomeadamente:

- i. Como é elaborado o portefólio na Educação de Infância?
- ii. Quais os conteúdos que o portefólio deve conter e de que forma é que é feita a seleção dos mesmos?
- iii. Como é feito o planeamento do portefólio? A criança participa no mesmo? São feitos registos? De que forma é que os mesmos são feitos? Em que contexto?
- iv. Os pais também participam no processo de construção do portefólio?

Posto isso, é perceptível que um portefólio não é uma capa para arquivar todos os trabalhos da criança, exige observação, registos das dificuldades e da evolução da criança em que esta participa no processo e autoavalia as suas aprendizagens. É expectável que os pais também possam e devam partilhar situações, momentos, conquistas significativas (relação escola/família) e que estas partilhas sejam inseridas no portefólio. Deve ser dada a criança a oportunidade de participar no processo de

construção do portefólio, uma vez que a sua participação na seleção de conteúdos e avaliação dos mesmos permite-lhe tomar consciência do seu processo de aprendizagem.

Ao longo da PES apercebi-me da dimensão desse documento na Educação de Infância e principalmente no processo de autorreconhecimento das aprendizagens da própria criança.

Quanto à estrutura de construção do portefólio, a instituição cooperante organizava-o do seguinte modo: capa institucional (com identificação da instituição de ensino), no seu interior inicia-se um pequeno excerto sobre o que é um portefólio e quais os objetivos do mesmo, seguindo-se de uma fotografia da criança, outra da mesma com o grupo de crianças e de uma fotografia unicamente da equipa de sala.

Uma vez que a instituição organiza o ano letivo em períodos, encontram-se separados por divisórias o 1.º, 2.º e 3.º períodos, onde em cada uma constam as atividades mensais, as quais foram selecionadas pela criança mediante as opções que a educadora oferece à criança.

A Educadora chama a B. à mesa de atividades, onde junto de si tem três atividades decorrentes do mês de outubro, que a mesma selecionou para a B. escolher.

Educadora: *“B. lembraste de quando estivemos a fazer esta atividade sobre a alimentação e em que recortaste e colaste os alimentos nesta folha, selecionando os saudáveis e os não saudáveis?”*

B: *“Sim lembro-me.”*

Educadora: *“E lembras-te quando fomos ao Cantinho dos Póneis, ver os animais?”*

B: *“Sim. Saltamos no pula-pula.”*

Educadora: *“E aqui, lembraste o que fizemos?”*

B: *“Uma história. E sabes P, eu gostei de estar com as minhas amigas no pula-pula”.*

Educadora: *“De todas estas atividades qual foi a que tu mais gostaste de fazer?”*

B: *“Esta”* (apontando para a fotografia do visita ao Cantinho dos Póneis).

Educadora: *“Então e diz-me lá, gostaste mais de ir a este passeio porquê?”*

B: *“Porque saltei no pula-pula e porque andei no autocarro com todas as minhas amigas e contigo e com a C. e com a C. Eu gosto muito.”*

Educadora: *“Então e olha lá para esta atividade que fizeste.”* (voltando a mostrar a atividade do tema da alimentação) *“Sentiste dificuldade em escolher os alimentos, ou em recortar?”*

B: *“Sim. E não devemos comer chocolates porque faz mal à nossa barriga e aos nossos dentes”.*

No decorrer desta conversa, a educadora vai registando o que a B. vai respondendo.

Registo em diário de bordo, mesa de atividades, 29 de novembro de 2021

PES em Educação Pré-escolar ano letivo 2021/2022

De acordo com Cardona & Rodrigues (2021) no portfólio individual da criança “os trabalhos a incluir serão escolhidos pela criança, que explicará o porquê da sua escolha, que a educadora regista, e permite dar conta do que a criança considera ter feito ou aprendido de importante”(p. 94). Esse registo é sempre feito através do discurso narrativo da criança, sendo que é fundamental a criança ver-nos a registar.

Segundo Silva & Craveiro (2014), quando o Educador solicita à criança a justificação das suas escolhas, permite que à criança: “identificar e selecionar experiências de aprendizagem; comentar os registos colocados no portfólio efetuando uma reflexão/autoavaliação sobre si própria; ser mais seletiva” (p.42).

Já a seleção dos conteúdos por parte do Educador, estes permitem:

“que todas as áreas de conteúdos sejam documentadas; que o portfólio refletia situações relevantes do desenvolvimento do currículo; comunicar com a criança de forma mais efetiva sobre o seu desenvolvimento, aprendizagem e envolvimento no trabalho” (Silva & Craveiro, 2014, p.42).

Desta forma, a documentação pedagógica testemunha uma visão própria criança, ajudando e apoiando o Educador e a criança no processo de formação e autoformação. De acordo com Cardona & Rodrigues (2021) “documentar é importante para o desenvolvimento da ação pedagógica”(p.85).

Capítulo II

Estudo empírico

1. A documentação pedagógica em Educação de Infância

Segundo Formosinho (2013) “a documentação pedagógica é um processo para registar a aprendizagem – a aprendizagem das crianças, mas também a aprendizagem dos profissionais e a dos pais” (p. 51).

A documentação pedagógica é uma das melhores ferramentas para trazer dignidade à Educação de Infância, pois não valoriza só a ação da criança, mas vem dar visibilidade ao trabalho do Educador, revelando a ação pedagógica e testemunhando a

vida da criança. Esta começa na escuta, permitindo construir sentidos, significados e a dar valor.

Já Formosinho (2013), refere que a documentação pedagógica “representa uma conquista a esse nível, pois visibiliza cada criança na sua competência, agência e desafia à criação de respostas (situações) educacionais respeitosas das identidades plurais emergentes, com direitos de participação” na medida em que testemunha uma visão própria de escola e criança, sendo esta uma documentação que começa na escuta, permitindo-nos construir sentidos, significados e a dar valor (p. 51).

Segundo Formosinho (2013) a documentação pedagógica

representa uma atitude de respeito pela criança que se transforma em centro da ação pedagógica, registando as suas múltiplas afirmações de identidade como ponto de partida para, em escuta e comunicação, ser respondida, colaborando assim nas suas experiências plurais de aprendizagem ao nível de construção de identidades relacionais, de pertenças participativas, de linguagens comunicativas, de narração significativa (p. 53).

1.1. O portefólio em Educação de Infância

O portefólio ajuda o Educador a refletir, ajuda a apoiar o processo de formação e autoformação, não sendo uma documentação neutra, implicando sobretudo um olhar, uma reflexão e uma imagem.

Desta forma, os portefólios são um instrumento no qual encontram-se registadas e documentadas as conquistas da criança, momentos que acreditamos terem sido significativos para a criança e para nós enquanto educadores, através de desenhos ilustrados pelas crianças ou registo fotográfico. Silva & Craveiro (2014) referem que os portefólios “tornam-se instrumentos que, através da documentação recolhida e analisada, permitem - ”reviver” experiências e promovem uma base para a discussão das aprendizagens” (p.37).

Para Cardona et al. (2021), “qualquer portefólio exige que o/a educador/a recolha de forma intencional e sistemática os diversos documentos, que vão sendo analisados e organizados de modo a evidenciar e regular o percurso e a evolução das aprendizagens da criança” (p. 94).

Desta forma, Silva & Craveiro (2014) referem que a

utilização de portfólios apresenta-se como uma estratégia de avaliação autêntica que tem sido alvo de interesse por investigadores e profissionais de educação já que, para além de implicar o educador de infância na documentação e avaliação das aprendizagens, envolve a própria criança acarretando ganhos (p.33).

Para Cardona et al. (2021), a “elaboração de um portefólio centra-se na ideia de que este permite captar os progressos das crianças em diferentes domínios de desenvolvimento e aprendizagem” (p. 94).

Considerando Silva & Craveiro (2014), o portefólio “enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens permitindo-lhes participar na avaliação do seu próprio desempenho” (p. 38). No que reque à análise do portefólio, a mesma “permite ao educador repensar sobre as oportunidades educativas e as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças e refletir para tomar decisões acerca das mudanças a operar na sua prática” (p. 38).

Assim sendo, o portefólio é um documento que permite que o educador equacione a sua prática educativa, intensificando o seu processo de desenvolvimento quer profissional quer pessoal (Silva & Craveiro, 2014).

É expectável que os conteúdos a serem selecionados para o portefólio sejam variáveis entre educadores, uma vez que o portefólio pode ser diversificado. No entanto, considera-se que quando surge algo significativo o Educador deve registar. Para as autoras referidas anteriormente (Silva & Craveiro, 2014),

o portefólio das crianças pode incluir por exemplo: (i) amostras de trabalhos selecionados pela educadora/pela criança/pelos pais com respetivos comentários; (ii) ditados das crianças; (iii) amostras de escrita; (iv) registos fotográficos com comentários; (v) registos de observação sistemáticos e ocasionais; (vi) resumos de reuniões de análise dos portefólios (conferências) e reflexões das crianças; (vii) gravações áudio e vídeo; (viii) comentários das crianças acerca dos seus trabalhos e comentários dos professores; (ix) relatórios narrativos (p. 40).

Se o portefólio foi organizado de acordo com as Áreas de conteúdo, Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo, a criança vai tomado consciência das suas aprendizagens em cada uma das áreas especificamente.

Quanto à participação da criança no processo de construção e elaboração do portefólio, esta deve ser encorajada e envolvida na tomada de decisões, emergindo

posteriormente na avaliação das suas próprias escolhas e aprendizagens (Silva & Craveiro, 2014). Desta forma, a criança é encorajada a:

(i) identificar e selecionar experiências de aprendizagem; (ii) comentar os registos colocado no portefólio efetuando uma reflexão/autoavaliação sobre si própria; (iii) ser mais seletiva, considerando que para o portefólio não vão todos os trabalhos/fotografias, mas somente os mais significativos na demonstração do seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem (p. 42).

Considera-se igualmente importante a seleção dos conteúdos por parte do educador, na medida em que dessa seleção advenha que:

(i) todas as áreas curriculares sejam documentadas; (ii) o portefólio reflita situações relevantes do desenvolvimento do currículo; (iii) comunicar com a criança de forma mais efetiva sobre o seu desenvolvimento, aprendizagem e envolvimento no trabalho; (iv) reforçar comportamentos positivos; (v) ajudar a criança a perceber que tipo de registos devem ir para o portefólio, ensinando -a a efetuar os seus próprios comentários e a focar os aspetos ligados à sua aprendizagem (Craveiro, 2014, p. 43).

Por conseguinte, o processo de construção do portefólio da criança, segundo Silva & Craveiro (2014) pode passar por sete fases, nomeadamente: “(i) estabelecimento de uma estrutura e objetivos para os portefólios; (ii) recolha de registos; (iii) reflexão sobre o trabalho/situação; (iv) análise dos registos; (v) definição de propostas de intervenção; (vi) realização de conferências/reuniões de análise; (vii) elaboração do relatório narrativo e do plano de ação” (p. 50).

Partindo de todo este processo de construção do portefólio da criança, o/a educador/a consegue refletir e contextualizar a sua prática educativa, refletindo acerca das aprendizagens desenvolvidas pela criança e sobretudo definir propostas que lhe permitam intervir para um melhor enriquecimento das suas intencionalidades educativas.

Para além do portefólio individual da criança existem ainda outros tipos de portefólios, nomeadamente:

(i) Portefólio do Educador, sendo este um portefólio que ajuda o educador a organizar a sua documentação, a organizar o seu pensamento em termos de estruturação da ação pedagógica. É essencialmente um dossier pedagógico, de carácter reflexivo cíclico. Por questões legais, o portefólio fica na instituição por um período de cinco anos, e no final dos cinco anos este é destruído numa política de arquivo morto.

O portefólio do educador contém toda a documentação pedagógica, nomeadamente o projeto educativo (PE), plano anual de atividades (PAA), Projeto pedagógico/Curricular de sala; Planificações diárias, semanais ou mensais; registos do educador; reuniões de equipa pedagógica; reuniões de Pais e Encarregados de Educação.

- (ii) Portefólio Coletivo/de grupo.

2. O portefólio individual da criança como documentação pedagógica de avaliação na Educação Pré-escolar

De acordo com Patente (2004) a “avaliação tem vindo a assumir uma importância crescente e um papel cada vez mais central nos mais variados domínios da vida” (p. 8). Em educação considera-se a avaliação como “um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2021).

Ainda segundo a mesma circular (Circular n.º4 /DGIDC/DSDC/2021) “avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens”. Considera-se ainda o ambiente educativo como essencial para o processo de avaliação. Desta forma, a avaliação em educação de infância culmina numa avaliação “para a aprendizagem e não da aprendizagem” (OCEPE, 2016, p. 16).

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30/8)⁵, o educador “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”.

⁵ Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30/8), ANEXO I, II concepção e desenvolvimento do currículo, ponto 3, alínea e)

De acordo com as OCEPE (2016) essa avaliação é sobretudo reflexiva, na medida em que espelha a recolha de informações de forma que o educador adequa a sua prática educativa ao contexto, analisando e elaborando estratégias que “facilitem a articulação entre os diversos contextos da vida da criança” (p.13).

No que concerne aos intervenientes no processo de avaliação, consideram-se: “(a) a/s criança/s; (b) a equipa; (c) os Encarregados de Educação; (d) o Departamento Curricular da Educação Pré-escolar; (e) Docentes de Educação Especial; (f) órgãos de gestão” (Circular n.º4 /DGIDC/DSDC/2021). No processo de avaliação a criança vai tomando consciência das suas dificuldades e de como as pode ultrapassar.

A avaliação das aprendizagens é, sobretudo, de carácter reflexivo e formativo podendo esta “ser parte integrante da rotina”, na qual o educador observa, documenta, reflete e interpreta (Silva & Craveiro, 2014). A criança deve ser envolvida neste processo de avaliação possibilitando que esta faça uma reflexão sobre si mesma.

Quanto aos princípios da avaliação estes são:

- a) de “carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança”;
- b) a “coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE”;
- c) a “utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados”;
- d) a “valorização dos progressos da criança”;
- e) “a promoção da igualdade de oportunidades e equidade” (circular n.º4 /DGIDC/DSDC/2021, p.3).

Existem diferentes modalidades de avaliação na Educação de Infância, a saber: (i) avaliação diagnóstica, sendo esta uma avaliação que assenta sobretudo em compreender quais os interesses e necessidades da criança e do grupo de crianças, de modo a o educador elaborar/planear a sua prática educativa, em prol do projeto curricular de grupo. É uma avaliação que deve ser realizada no início do ano letivo pelo educador (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011); (ii) avaliação formativa, que consiste na “parte integrante e fundamental do desenvolvimento curricular” na medida em que é impossível dissociar-se da prática educativa” (OCEPE, 2016, p. 16). Esta é uma avaliação contínua no tempo.

De acordo com a Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, um dos procedimentos de avaliação que o/a Educador/a utiliza é o portefólio construído com as crianças, na medida em que “permite ao educador ‘ver’ a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens” (p. 5).

Apesar da existência das diferentes modalidades de avaliação já referidas, é cada vez mais comum na prática dos Educadores estes privilegiarem o portefólio construído pelas crianças como método e finalidade de avaliação, na medida em que a criança é o principal interveniente neste documento, avaliando as suas próprias aprendizagens, e permitindo ao educador/a um olhar mais atento às possíveis mudanças a considerar no desenvolvimento da sua prática de ensino.

Quanto às funções de avaliação estas têm como principal finalidade:

- (i) “contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a actividade educativa, tomar decisões, planear a acção”;
- (ii) “reflectir sobre os efeitos da acção educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens”;
- (iii) “recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI)”;
- (iv) “promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e desempenhos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada uma”;
- (v) “envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando”;
- (vi) “conhecer a criança e o seu contexto, numa perspectiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo”(Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, p. 3).

3. Objeto de estudo

O estudo que se encontra aqui patente teve por objetivo perceber como é feita a construção do portefólio individual da criança na Educação de Infância por Educadores de Infância.

De acordo com Correia & Mesquita (2013) “o trabalho empírico é guiado pelas questões de investigação”, que “podem estar relacionadas com a área de investigação ou com o tópico em causa” (p. 31).

Ainda segundo as mesmas autoras (Correia & Mesquita, 2013) “a clareza de uma investigação situa-se entre a especificidade adequada e o nível correto de amplitude”, de forma que “a formulação das questões/hipóteses deve ser simples, incluindo apenas o essencial para identificar as principais variáveis e as relações entre elas” (p. 33).

O estudo partiu de uma observação direta na PES em Educação Pré-Escolar e incide na utilização do portefólio individual da criança na Educação Pré-Escolar. Assim sendo, o objetivo específico deste estudo é compreender como é construído e estruturado o portefólio individual da criança, mais especificamente, se o Educador pretender utilizar o portefólio individual da criança e não sabe como este pode ser construído, neste estudo apresenta os procedimentos que alguns Educadores de Infância utilizam.

Desta forma não foi definida uma pergunta de partida, mas objetivos específicos: (i) compreender a importância do portefólio individual da criança na prática dos Educadores de Infância; (ii) compreender o processo de elaboração e construção do portefólio; (iii) compreender os contributos que o portefólio tem para a criança.

Métodos e procedimentos

a) Participantes no estudo

Para a concretização do estudo houve a colaboração de seis Educadoras de Infância⁶ do Distrito de Setúbal, a exercer funções tanto em estabelecimentos de ensino públicos como em privados.

Tabela 2 - Síntese de dados das participantes no estudo

	Idade	Habilitações académicas	Tempo de serviço	Estabelecimento de Ensino no qual trabalha atualmente
Educadora A	58 anos	Mestrado em Educação Pré-escolar	11 anos	Privado
Educadora B	39 anos	Licenciatura em Educação de Infância (concluída no ano de 2008)	Não refere concretamente	Privado
Educadora C	67 anos	Licenciatura em Educação de Infância	36 anos	Aposentada
Educadora D	43 anos	Licenciatura em Educação de Infância	13 anos	Privado
Educadora E	65 anos	Licenciatura em Educação de Infância	42 anos	Aposentada
Educadora F	61 anos	Licenciatura em Educação de infância	37 anos	Público

Tabela 3 - Síntese do percurso das entrevistadas enquanto Educadora de Infância

	Percurso enquanto Educadora de Infância
Educadora A	Iniciou o seu percurso na área da educação como Auxiliar de Ação Educativa, referindo que o seu sonho sempre foi ser Educadora de Infância. Após alguns anos terminou o curso, estando atualmente como Educadora de Infância, frisando que está muito satisfeita.

⁶ Para manter o sigilo e o anonimato, uma vez que foram realizadas seis entrevistas a seis educadoras de infância, houve a necessidade de lhes ser atribuída a cada, uma letra do alfabeto oficial da Língua Portuguesa (Educadora A, Educadora B, Educadora C, Educadora D, Educadora E, Educadora F).

Educadora B	Já trabalhou em Creche e em Jardim de Infância, referindo que não tem nenhuma preferência de valência, que a sua preferência “são as crianças, todas elas independentemente de algum tipo de necessidade ou não”.
Educadora C	Esteve 19 anos numa IPSS e 17 no ensino público, estando atualmente aposentada.
Educadora D	Após o término da Licenciatura iniciou o seu percurso como Educadora de Infância no setor privado, referindo que três anos depois iniciou na rede pública de ensino e que atualmente se encontra novamente no setor privado.
Educadora E	Já exerceu funções docentes e de coordenação numa IPSS, assim como na rede pública de ensino.
Educadora F	Já trabalhou num Centro de Atividades de Tempos Livres (ATL), em Creche, no Ensino Especial e atualmente exerce funções num Jardim de Infância (JI) da rede pública de ensino.

b) Técnica de recolha de dados e procedimentos

Como técnica de recolha de dados, neste estudo, foi utilizada a entrevista semiestruturada de natureza qualitativa. Todas as entrevistadas mostraram-se disponíveis para colaborar neste estudo, tendo sido assegurado e garantido a confidencialidade e o anonimato das entrevistadas.

Algumas das entrevistadas foram contactadas pessoalmente e outras por contacto telefónico, sendo que: (i) uma das entrevistadas foi a Educadora Cooperante da PES em Educação Pré-Escolar; (ii) outra foi uma Educadora que trabalhou numa instituição onde eu exerci funções como Técnica de Ação Educativa e embora já não estejamos nesse estabelecimento, mantemos o contacto até à data; (iii) outra entrevistada já foi Educadora de um familiar próximo; (iv) outra Educadora trabalha atualmente no mesmo estabelecimento de ensino público no qual me encontro também; (v) outra Educadora exercia funções numa IPSS perto da minha área de residência; (vi) outra Educadora foi sugerida por uma colega.

A preparação para o momento da entrevista assim como o local para a sua realização foram pensados em consonância com as entrevistadas, tendo sido realizadas nomeadamente em estabelecimentos de ensino e pela plataforma Zoom. Como forma de registo das entrevistas foi utilizado um gravador áudio. Em média cada entrevista durou aproximadamente cinco minutos.

Relativamente à entrevista a mesma foi estruturada com base num guião (apêndice 1), no qual foi delineado um conjunto de blocos, em que para cada foram definidos objetivos concretos, nomeadamente:

Tabela 4 - Estrutura da entrevista por blocos e objetivos

Blocos	Objetivos
<p>Bloco I Legitimação e apresentação da entrevista</p>	<p>Explicar ao/a entrevistado/a o teor da entrevista e qual o seu objetivo; Assegurar e garantir a confidencialidade da mesma e o anonimato.</p>
<p>Bloco II Caracterização do entrevistado</p>	<p>Conhecer o percurso profissional do entrevistado.</p>
<p>Bloco III A importância da documentação pedagógica na Educação de Infância</p>	<p>Reconhecer a importância da documentação pedagógica na Educação de Infância.</p>
<p>Bloco IV A utilização do portefólio na Educação de Infância</p>	<p>Compreender de que forma é elaborado/estruturado o portefólio na Educação de Infância.</p>
<p>Bloco V Finalização da entrevista</p>	<p>Concluir a entrevista, agradecendo a participação dos entrevistados</p>

Seguidamente pensou-se nas questões que iriam ser colocadas às entrevistadas, de modo a obter-se respostas para os objetivos definidos.

Foram então elaboradas para o Bloco II uma pergunta aberta onde o entrevistado falava um pouco de si, do seu percurso profissional e o que privilegia na sua prática educativa.

Para o Bloco III foram elaboradas três perguntas, nomeadamente: que documentação pedagógica utiliza na sua prática educativa? como elaborada a documentação pedagógica que utilizam na prática educativa? Consideram que essa documentação as/os ajuda no processo de formação e autoformação?.

Para o Bloco IV foram elaboradas oito perguntas em que tentou-se perceber: Qual o processo de construção do portefólio individual da criança? Já se confrontaram

com alguma dificuldade no processo de construção? Como é feito o planejamento do portfólio? Quais os intervenientes nesse planejamento? Como é feita a seleção de conteúdos a serem registados no portfólio e como é que esses registos são feitos? Como é feita a análise dos mesmos? De que forma é que a criança participa no portfólio? Consideram que os portfólios devem ser anuais ou contínuos ao longo da Educação de Infância?

c) Apresentação, análise e discussão de resultados

Quanto ao estudo da utilização do portfólio individual criança na prática pedagógica dos Educadores de Infância, este teve início com o objetivo de reconhecer a importância desta documentação pedagógica na Educação de Infância e como é que essa documentação é feita.

De acordo com Oliveira-Formosinho (1996) “a documentação, enquanto meio para revelar a aprendizagem das crianças e dos profissionais, necessita de clarificação teórica e conceptual, bem como de classificação ao nível da técnica, isto é, de como fazê-la” (p. 20)., Desta forma, “documentar permite clarificar as intenções pedagógicas do/a educador/a, tornar os processos de aprendizagem das crianças visíveis, promover a participação dos pais e apoiar os/as profissionais na reflexão sobre a sua prática educativa” (Cardona et al., 2021, p. 84)

O estudo iniciou-se por tentar reconhecer a importância da documentação pedagógica na Educação de Infância. De notar que a educadora B refere que

o portfólio é para ajudar e não para complicar. Então deve ser visto como uma ferramenta que se pode utilizar e se não utilizarmos está tudo bem na mesma. É importante termos esta linha de pensamento porque em Educação de Infância nada pode ser rígido e taxado como algo muito estaque, porque a educação de infância não é estanque.

Todas as entrevistadas utilizam o portfólio individual da criança, existindo três que para além dessa documentação referiram que utilizam ainda o portfólio do educador: “utilizo o portfólio do educador (...)” (entrevista à Educadora C); “na minha prática educativa utilizo dois documentos... o portfólio do educador e (...)” (entrevista à Educadora E); “para além de todas as outras documentações eu (...) utilizo portfólio do educador e (...)” (entrevista à Educadora F).

Alguns autores defendem que o portfólio individual da criança assenta na observação, registos, narrativas e avaliação. Desta forma tentou-se perceber como é que é feita essa documentação pelas Educadoras de Infância: *“essa documentação é feita através da observação e registos das atividades do dia-a-dia, assente que posteriormente faço uma avaliação sobre cada atividade antes de as passar para o portfólio”* (entrevista à Educadora A); *“(…) através da recolha de informação, observação, narrativas, registos, questionários às crianças e outros parceiros”* (entrevista à Educadora C); *“no caso do portfólio individual da criança é feita uma escolha das atividades mais significativas, tentando que haja uma reflexão da criança e do educador com o registo de ambos”* (entrevista à Educadora E); *“durante o ano escolar onde são recolhidas evidências de todos os trabalhos elaborados pelas crianças”* (entrevista à Educadora F).

Todas as educadoras referiram que o portfólio é feito através da observação, de registos de atividades, de narrativas das crianças e que posteriormente é ainda feita uma avaliação. Segundo Cardona et al., (2021) *“observar é um comportamento habitual (...) mas também observamos para obter informação, que pode ser útil para atingir determinados objetivos”* (p.87).

Para Formosinho (1996) *“aprender a observar a criança exige a apropriação de instrumentos de observação sistemática”* (p.77). Quando se fala em registos de observação, fala-se em registo de *“acontecimentos mais significativos que o/a profissional considere relevante assinalar: ou porque o/a preocupam ou porque evidenciam aprendizagens importantes”* (p. 89).

A Educadora C fez referência à utilização das narrativas, na medida em que este é outro método de registo. Consideram-se as *“descrições pertinentes do que acontece no grupo, do que, a nível individual, é vivido por cada criança, e podem ser um importante auxiliar para a autoavaliação do trabalho para o/as profissionais, crianças e famílias, apoiando também o processo de planeamento (Cardona et al., 2021 p. 92)”*.

De forma a reconhecer a importância da documentação pedagógica na Educação de Infância, tentou perceber-se se a documentação ajuda os educadores de infância no processo de formação e autoformação, compreendendo-se então que *“(…) todos estes documentos ajudam-me a direcionar o meu trabalho, tendo em conta as necessidades do grupo em consequência ajuda também a intervir na minha formação em função das*

necessidades encontradas” (entrevista à Educadora A); “(...) a documentação pedagógica permite acompanhar o desenvolvimento os conhecimentos, competências e atitudes, onde se fazem análises e reflexões sobre as aprendizagens” (entrevista à Educadora C); “(...) o portefólio reflete as produções, realizações e conquistas das crianças permitindo documentar a história da criança e o que aconteceu no seu percurso de aprendizagem” (entrevista à Educadora D); “através da análise crítica e reflexão” (entrevista à Educadora E); “(...) Toda a documentação pedagógica e também as formações que faço são uma mais valia para a minha prática” (entrevista à Educadora F).

Considerando que a documentação ajuda os educadores a refletir, a apoiar o processo de formação e autoformação, não sendo esta uma documentação neutra, implica sobretudo um olhar, uma reflexão e uma imagem. Segundo Formosinho (2013), a documentação

representa uma atitude de respeito pela criança que se transforma em centro da ação pedagógica, registando as suas múltiplas afirmações de identidade como ponto de partida para, em escuta e comunicação, ser respondida, colaborando assim nas suas experiências plurais de aprendizagem ao nível de construção de identidades relacionais, de pertenças participativas, de linguagens comunicativas, de narração significativa (p. 53).

Para uma melhor compreensão de como e o que é que envolve o processo de construção do portefólio, percebeu-se que se torna mais significativo se este for anual:

(...) é construído ao longo do ano letivo com a participação ativa da criança, onde documentam experiências da aprendizagem com as competências e realizações das crianças que nos revelam o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens (...) o que fica mencionado no registo é tido em conta para a organização do trabalho a realizar com a criança no próximo ano letivo (entrevista à Educadora A);

A Educadora B refere ainda que *“em termos práticos, torna-se mais fácil utilizar um portefólio anual e não o portefólio contínuo. É necessário que haja a sensibilidade do educador para perceber se o grupo está preparado para ter um portefólio”*.

Porém, algumas educadoras consideram que devem ser contínuos ao longo dos anos: *“porque falar em portefólio é falar em algo pessoal com características próprias, não restritas a momentos pontuais, sendo que terá valor se documentado com uma*

sucessão de registos e ações ao longo de todo o processo de aprendizagem (...) esse documento é dividido em três grandes etapas: 1.ª registos dos conhecimentos prévios da criança; 2.ª registo de atividades mais importantes que evidenciem novos conhecimentos e 3.ª reflexão atenta e organizada de todo o percurso da criança” (entrevista à Educadora D); *“para um maior conhecimento e autoconhecimento da evolução das crianças e reflexão sobre o envolvimento das mesmas na sua aprendizagem”* (entrevista à Educadora E).

No decorrer da prática educativa dos educadores, os mesmos vão-se confrontando com algumas dificuldades: *“por vezes é difícil de gerir o tempo da rotina para disponibilizar o tempo para cada criança (...)”* (Educadora A); *“(…) nomeadamente na escolha do tipo de portefólio, se este partiria de um projeto ou de apenas de atividades significativas”* (Educadora D).

Já a Educadora B não conhecendo a resposta da Educadora A, contrapõe esta apreciação, na medida em que considera que

nós temos de ter uma noção que vamos precisar de mais tempo para que cada criança perceba que vamos fazer uma recolha sobre os materiais, sobre as suas aprendizagens, sobre os seus trabalhos. É necessário que o educador quando pense num portefólio pensar se vai ser útil, se vai ser proveitoso e prazeroso para a criança.

Por conseguinte, existem profissionais que consideram que ainda não se confrontaram com dificuldades na construção de um portefólio:

nunca me deparei com nenhum tipo de dificuldade até porque (...) sondei primeiro a turma no sentido de saber se fazia sentido para eles registarem num dossier os seus trabalhos ou se não, se meteríamos as coisas todas juntas numa capa, os trabalhos todos juntos. Então como foi sempre em consonância com o que o grupo também falava, pedia, nunca tive nenhum tipo de problemas em fazer um portefólio (entrevista à Educadora B).

Quanto ao planeamento do portefólio consideraram-se três pressupostos: (i) apenas pelo educador; (ii) o planeamento é partilhado com a criança; (iii) essa partilha também é feita com os pais: *“o planeamento é feito por mim sendo que é partilhado com as crianças de forma a estas terem consciência das suas conquistas ou das suas dificuldades.”* (Educadora A); *“é sempre feito com a criança. Os pais aqui não entram, a menos que seja um trabalho, uma atividade feita em casa, e que a criança depois quer*

registar no portefólio” (Educadora B); “o planeamento do portefólio é partilhado com a criança e essa partilha é feita também com os pais” (Educadora C).

De acordo com as OCEPE (2016) os pais/família “têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico (...), como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (p.16). Para as entrevistadas essa partilha é essencialmente feita pela educadora e partilhada com a criança “*é sempre partilhado com a criança*” (Educadora E); “*o planeamento é feito por mim e é partilhado com a criança*” (Educadora F). Apenas a Educadora D refere que existe a partilha também com os pais “*é partilhado com a criança e essa partilha também é feita com os pais. Só assim faz sentido, havendo estas partilhas*”.

Segundo Cardona et al., (2021) no portefólio individual da criança “os trabalhos a incluir serão escolhidos pela criança, que explicará o porquê da sua escolha, que a educadora regista, e permite dar conta do que a criança considera ter feito ou aprendido de importante” (p.94). Neste estudo, a seleção de conteúdos a serem registados no portefólio contempla vários intervenientes e as escolhas são mediante a categorização de conteúdos em momentos específicos que foram significativos para criança: “*essa análise é feita por mim e pela criança (...) exatamente para podermos ter no portefólio atividades que evidenciam os progressos e as atividades que necessitam de estratégias para ajudar a criança atingir os seus objetivos*” (entrevista à Educadora A); “*(...) deve ser feita por todos os intervenientes educativos, profissionais de sala e família*” (entrevista à Educadora C); “*a seleção dos conteúdos é feita de acordo com o grupo, de modo a atender as suas necessidades*” (entrevista à Educadora D); “*(...) é feita semanalmente, as crianças e a educadora escolhem o que querem arquivar e refletem sobre o porquê*” (entrevista à Educadora E); “*o portefólio começa com a evolução da figura humana de cada criança mensalmente, depois tem vários separadores: 1.º semestre e 2.º semestre. As nossas experiências; as nossas histórias; o PNL; as visitas de estudo; tratamento de dados (matemática) dos mapas do tempo e do mapa de presenças, mensalmente cada criança faz o seu*” (entrevista à Educadora F). Já a Educadora B refere que a seleção dos conteúdos

é feita no final do mês, entre mim e a criança só (...), onde vamos escolhendo, vamos falando e tudo o que a criança quer registar eu registo na parte de trás da folha do trabalho. Há sempre trabalhos que são escolhidos por todos, como por exemplo

festividades coletivas (...) mas depois há certos trabalhos que só uns preferem e outros não. Então o portefólio é individual é diferente e é mesmo diferenciado entre eles” (entrevista à Educadora B).

Quanto aos registos, considera -se que os mesmos devem ser: *“feitos através do processo descritivo e reflexivo e no final faz-se a análise dos mesmos”* (Educadora C); *“feitos através de amostras de trabalho, diários de aprendizagem, fotografias e autoavaliação”* (entrevista à Educadora D). De acordo com Cardona et al. (2021) *“tornar visíveis os processos e aprendizagens das crianças (...) permite que os intervenientes possam tomar consciência do percurso realizados e dos progressos das crianças”* (p. 93).

A autoavaliação em Educação de Infância confere, neste caso, à criança “um papel ativo” concedendo “um carácter mais interativo ao processo de avaliação” (Silva & Craveiro, 2014, p.35). Assim sendo, estes autores consideram o portefólio como uma “modalidade de avaliação alternativa” (p.35).

No que concerne à avaliação autêntica/alternativa considera-se que esta deve ser feita em conjunto, educador/criança, uma vez que permite que se avalie as “competências das crianças em situações concretas, com relevância para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p. 35). Desta forma, considera-se que: *“o portefólio é uma estratégia de avaliação alternativa e adequada para a educação de infância e que permite-nos tornar visíveis as aprendizagens das crianças através de procedimento descritivos e narrativos que revelam como a criança age, pensa e aprende”* (entrevista à Educadora A); *“a criança é o principal interveniente, uma vez que o portefólio se compõe de evidências, de conquistas e aprendizagens”* (entrevista à Educadora C); *“é ao realizar essa análise que se observa e regista a evolução da criança”*. (entrevista à Educadora D).

Por conseguinte, Craveiro & Silva (2014), consideram que o portefólio é um documento que “permite explicar as aprendizagens desenvolvidas pela criança”, permitindo “ao educador comunicar à própria criança e aos restantes intervenientes, nomeadamente os pais, as suas intencionalidades educativas, os aspetos que mais valoriza no processo de aprendizagem das crianças” (p. 51). Ainda de acordo com as mesmas, o portefólio “permite à criança o desenvolvimento de um autoconceito

positivo, da autoconfiança e sentido de iniciativa pela reflexão sobre si própria e pelo reforço positivo que é fornecido nos comentários dos adultos” (p.38).

Da mesma forma, a Educadora B refere que a análise dos trabalho é feita *“pela criança, e eu vou-lhe perguntar o porquê de ter escolhido aqueles e não outros (...) então esta análise, este momento é uma forma de trabalhar com a criança o seu espírito crítico, a sua análise crítica (...) a sua capacidade de reconhecer os seus trabalhos feitos, e dar-lhe também responsabilidade sobre aquele dossier, aquele portefólio”*. A criança é o principal interveniente em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos do estudo foram essencialmente perceber como é construído o portefólio individual da criança junto de Educadores de Infância que o fazem. Desta forma, a metodologia aplicada permitiu perceber que existem pontos em comum na elaboração do portefólio por parte destas Educadoras de Infância que colaboraram no estudo, nomeadamente a observação e registos; o planeamento e a seleção de conteúdos e a análise são feitos em conjunto com a criança, com a colaboração da mesma; avaliação das aprendizagens.

Considerações finais

Primeiramente importa referir que ambas as PES, uma em contexto de Educação Pré-escolar e outra em 1.º CEB contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que o facto de se presenciar o “clima” de sala de aula, de se promover dinâmicas que considero que vão ao encontro das necessidades e vontades das crianças e alunos, respeitando-os, é gratificante e sobretudo é enriquecedor, pois permite-nos refletir sobre a nossa prática educativa, melhorando aspetos que sejam promissores de um melhor sistema de ensino.

Educar vai para além de ensinar/aprender ciências e línguas, deixando-se por vezes de parte a herança cultural de cada um, a escola deve funcionar como um unificador das heranças individuais de cada um.

Um outro aspeto a considerar em ambas as PES é a partilha que ambas as instituições cooperantes proporcionavam entre os pais e a escola revelando o quão

gratificante e importante pode ser a relação escola/família no processo educativo das crianças e dos alunos. Dissociar ambas as realidades da criança trata-se de uma tarefa difícil e quase impossível pois ambas são necessárias.

De notar que ambas as PES foram realizadas num contexto de Pandemia Mundial por Covid19, com algumas restrições segundo as diretrizes da Direção Geral de Saúde e do Governo, principalmente o uso obrigatório de máscara facial de forma a prevenir o contágio da doença. A PES em 1.º CEB foi marcada pela chegada de alunos vindo da Ucrânia, devido ao atual conflito entre a Rússia e a Ucrânia. Todos estes fatores exigiram um processo de adaptação, tendo sido um contributo para o processo de aprendizagem no terreno mais gratificante, sobretudo pelas experiências pessoais, sociais e profissionais que foram estabelecidas.

Quanto ao estudo do Relatório Final que teve como tema a construção do portefólio individual da criança na prática pedagógica dos Educadores de Infância, pode-se considerar que o portefólio possibilita ao educador ter uma visão mais pormenorizada da criança e do grupo de crianças, das suas necessidades e aprendizagens ao longo dos anos. O portefólio permite à criança um autorreconhecimento e autoavaliação das suas aprendizagens, revelando as habilidades e os seus conhecimentos.

De modo a perceber-se qual a importância do portefólio individual da criança na Educação de Infância, conclui-se com este estudo que esta documentação pedagógica tem vindo a ser utilizada cada vez mais na prática educativa dos Educadores de Infância.

Já a construção deste documento parte essencialmente do registo de observação das atividades; das narrativas da criança referente às atividades que mais gostou de fazer e que evidenciam novos conhecimentos; da análise/reflexão e da avaliação, sendo esta avaliação numa perspetiva de dar valor. O planeamento do portefólio é feito pela Educadora com a participação da criança, a qual participa não só nesse planeamento como nas atividades a serem registadas no portefólio. A seleção dessas atividades pela criança permite-lhe autoavaliar as suas dificuldades e aprendizagens, uma vez que evidenciam os seus progressos.

Quanto ao processo de construção, percebeu-se que os Educadores de Infância que colaboraram neste estudo o fazem ao longo do ano letivo, mensalmente, revelando desta forma os progressos da criança.

Percebeu-se com o estudo que este documento ajuda os/as Educadores/as de Infância no processo de formação e de autoformação, uma vez que os ajuda a direcionar a sua prática educativa, permitindo-lhe refletir as produções e conquistas das crianças.

Referências Bibliográficas

- Cardona, M. J., da Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na Educação Pré-escolar. Ministério da Educação
- Correia, A., & Mesquita, A. (2013). Mestrados & doutoramentos - Estratégias para a elaboração de trabalhos científicos: o desafio da excelência. *VidaEconómica*.
- Costa, M. (2006). A Pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como cental na prática pedagógica. *Revista HISTEBRE*, on-line, Campinas.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). Gestão de conflitos na escola. PACTOR.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula*. LIDEL.
- Ministério da Educação (2011). *Avaliação na Educação Pré-escolar*. Direção Geral de Educação
- Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Direção Geral de Educação
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Parente, M. (2015). *Avaliação na Educação de Infância: Construindo portefólios de aprendizagem*. Instituto de Educação - Universidade do Minho
- Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia de infância: sete jornadas de aprendizagem*. [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 33-53.

Solteiro, A. (2018). Manual de formação docente. Santillana.

Vasconcelos, T. (s.d.). Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias. Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Legislação consultada

Circular n.º 4 / DGIDC/DSDC/2021.

Declaração dos Direitos da Criança, Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XVI), de 20 de novembro de 1959.

Decreto de Lei n.º 241/2011 de 30 agosto: Perfil específico de desenvolvimento profissional do Educador de Infância.

Despacho normativo n.º 1105/2010 do Diário da República, 2.ª série - n.º 10 – 15 de janeiro de 2010.

Despacho normativo n.º 10-A /2018, artigo 3.º

Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 8.º

Lei Quadro da Educação Pré-escolar: Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 3.º

Apêndice

1. Guião das entrevistas

Bloco	Objetivos	Questões
Bloco I – Legitimação e apresentação da entrevista	Explicar ao entrevistado o teor da entrevista e qual o seu objetivo. Assegurar e garantir a confidencialidade da mesma e o anonimato.	Solicitar a autorização para a gravação em registo áudio da entrevista <ul style="list-style-type: none">• permite que a entrevista seja gravada?
Bloco II – Caracterização do entrevistado	Conhecer a percurso profissional do entrevistado.	Pode-me falar um pouco de si, nomeadamente qual a sua idade, quais as suas habilitações académicas, tempo de serviço e percurso enquanto Educadora de Infância? O que privilegia na sua prática educativa?

<p>Bloco III – A importância da documentação pedagógica na Educação de Infância</p>	<p>Reconhecer a importância da documentação pedagógica na Educação de Infância</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que documentação pedagógica utiliza na sua prática educativa? Portefólio do educador? Portefólio de grupo? Portefólio individual da crianças? 2. Como é feita essa documentação? 3. Considera que a documentação pedagógica a/o ajuda no processo de formação e autoformação?
<p>Bloco IV –A utilização do portefólio na Educação de Infância</p>	<p>Compreender de que forma é elaborado/estruturado o portefólio na Educação de Infância</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o processo de construção do portefólio? 2. Já se confrontou com alguma dificuldade no processo de construção de um portefólio? (em caso de resposta positiva, solicitar que fale um pouco sobre essas dificuldades e como as ultrapassou) 3. Como é feito o planeamento do portefólio? Apenas por si? É partilhado com a criança? Essa partilha é feita também com os pais?

		<p>4. Pode-me falar um pouco do processo de seleção de conteúdos a serem registados no portefólio e como são feitos esses registos?</p> <p>5. Como é feita a análise dos mesmos?</p> <p>6. De que forma é que a criança participa no portefólio? É feita uma avaliação conjunta (adulto/criança)? Individual?</p> <p>7. Considera que os portefólios devem ser anuais, ou contínuos ao longo dos anos na educação de infância? Porquê?</p>
Bloco V – Finalização da entrevista	Concluir a entrevista, agradecendo a participação dos entrevistados.	<p>O que gostaria de referir e partilhar sobre a utilização dos portefólios na Educação de Infância que não lhe tenha sido questionado.</p> <p>Agradeço a sua amabilidade e disponibilidade neste processo de investigação/estudo.</p>

2. Transcrição das respostas à entrevista

Para manter o sigilo e o anonimato, uma vez que foram realizadas seis entrevistas a seis Educadoras de Infância, houve a necessidade de lhes ser atribuída a cada, uma letra do alfabeto oficial da Língua Portuguesa (Educadora A, Educadora B, Educadora C, Educadora D, Educadora E, Educadora F).

Bloco I - Legitimação e apresentação da entrevista

Pergunta: Permite que a entrevista seja gravada?

Educadora A: “Com certeza”.

Educadora B: “Sim permito”.

Educadora C: “Sim”.

Educadora D: “Sim”.

Educadora E: “Sim”.

Educadora F: “Sim permito”.

Bloco II – Caracterização do entrevistado

Pode-me falar um pouco de si, nomeadamente o tempo de serviço e percurso enquanto Educadora de Infância?

Educadora A: “Com certeza. Bem eu tenho 58 anos, estou na área da educação há 20, 21 anos faz 21 anos agora em agosto, a.. inicialmente entrei com auxiliar de educação mas o meu sonho era mesmo ser educadora de infância e uma vez que se proporcionou fiz o primeiro grupo que nós... que nós fazemos um grupinho de... desde o primeiro ano, de um aninho até ao último ano de pré, e fiz o primeiro grupo e achei que estava na altura e como se proporcionou então sim resolvi fazer o meu curso e conclui claro, e estou muito satisfeita. Estou há 11 anos como educadora de infância”.

Educadora B: “Eu sou a M.J.M., tenho 39 anos, concluí a minha licenciatura em Educação de Infância em 2008 e desde daí que trabalho e já trabalhei tanto em Creche como em Jardim de Infância. Não tenho nenhuma preferência, a minha preferência são crianças todas elas, independentemente de algum tipo de necessidade ou não”.

Educadora C: “Então... Eu estou na área da educação há 36 anos, tendo estado 19 anos numa IPSS e 17 no ensino público”.

Educadora D: “Sou a A., estou a trabalhar na área da educação de infância há já 13 anos. Quando terminei a licenciatura iniciei no setor privado... três anos depois iniciei no setor publico e atualmente estou novamente no privado”.

Educadora E: “Conclui a formação há 42 anos. Já exerci exercício de funções docentes e de coordenação em IPSS, exercício de funções docentes e de coordenação na rede pública”.

Educadora F: “Eu chamo-me M.M., estou na área da educação há 37anos. Nestes 37 anos já exerci funções em A.T.L., Creche Ensino Especial, na Cerci, e Jardim de Infância público”.

O que privilegia na sua prática educativa?

Educadora A: “Na minha prática educativa procuro proporcionar às crianças as suas experiências e vivências ao grupo de forma a que fomentem o seu desenvolvimento global adequando a sua prática às necessidades e interesses de cada criança do grupo”.

Educadora B: “O que privilegio na minha prática educativa são atividades sensoriais, exploração da natureza e tudo aquilo que a criança principalmente em Jardim de Infância vai trazendo para... para descobrir”.

Educadora C: “Na minha prática educativa eu privilegiava a maioria das vezes os momentos de brincadeira das crianças nos cantinhos... nas áreas de sala, porque... porque é um momento que por vezes pensamos que é pouco significativo mas não é. A criança no momento de brincadeira desenvolve muitas competências. Por isso eu privilegiei muito a brincadeira livre o saber brincar”.

Educadora D: “Eu privilegio na minha prática a relação escola-família. Considero que a relação escola-família deve ser sempre privilegiada para além depois de todos os momentos da rotina de sala”.

Educadora E: “Eu sempre privilegiei a criança como um ser individual. Único. e com as suas próprias especificidades. Já tive grupos muito difíceis em que houve a necessidade de ia reajustando as atividades face às dificuldades e de eu própria reajustar o que estava planificado”.

Educadora F: “Na minha prática educativa tento sempre que a criança seja o principal interveniente no seu processo de aprendizagem. Primeiro observo as suas principais dificuldades e necessidades e depois tento propor-lhe atividades que lhe permitam ultrapassá-las. A minha prática diária é feita nesse sentido”.

Bloco III – A documentação Pedagógica na Educação de Infância

Que documentação pedagógica utiliza na sua prática educativa?

Educadora A: “Na minha prática educativa utilizo o Portefólio Individual da Criança”.

Educadora B: “Então é o seguinte, em Creche eu privilegio sempre o portefólio de qualidade, que é o portefólio em que nós temos a qualidade que a Segurança Social nos... nos disponibiliza: o perfil de desenvolvimento, o plano individual da criança. Tudo aquilo que se faz depois com a criança em termos de sala de aula é tudo à base da exploração sensorial, então tudo o que há de registos, são registos fotográficos. Aquilo onde... onde eu consigo fazer uma recolha digamos assim será numa plataforma que eu utilizo muito que é o Classe dojo, onde me possibilita fotografar, ou melhor registar não é, de forma fotográfica aquilo que a criança vão explorando e fazendo e tirando apontamentos. A... a... isto em creche. Em JI existe além do... da documentação não é, do dossier de sala, existe pois o portefólio feito com as crianças que é sempre um portefólio individual que vai depois acompanhando o ano letivo todo dessa criança, que é feito com os... as atividades que eles mais gostaram de fazer. Aí já existe maior suporte a nível de papel não é, mas também há fotografias, registo fotográfico e esse portefólio é utilizado de forma individual. Das únicas vezes que eu utilizei o portefólio

em grupo foram... foram em projetos e projeto depois feito por todos e ficou para a biblioteca da escola”.

Educadora C: “Na minha prática educativa eu utilizo o portfólio do educador e também o portfólio individual da criança”.

Educadora D: “Utilizo o portfólio individual da criança”.

Educadora E: “Eu na minha prática educativa utilizo dois documentos... O portfólio do educador e o portfólio da criança”.

Educadora F: “Para além de todas as outras documentações eu na minha prática educativa eu utilizo o portfólio do educador e o da criança”.

Como é feita essa documentação?

Educadora A: “Essa documentação é feita através da observação e registos das atividades do dia-a-dia a que criança faz, o que diz e como faz. Assente que posteriormente faço uma avaliação sobre cada atividade antes de as passar para o portfólio. Isto é feito através de fotos e registos escritos e serão estas duas ferramentas de auxilio que vão gerar o portfólio”. “Em anos anteriores, estes eram feitos em papel, este ano letivo optamos pelo formato digital. No final de cada mês também é feita uma avaliação da planificação mensal”. “Para além do portfólio é também elaborado um PCG, um Projeto Curricular de grupo” que contempla as diretrizes do Projeto Educativo do Colégio e as atividades referidas no PAA, no Plano Anual de Atividades dos diferentes projetos implementados no colégio, que nós temos vários (refere um a um)”.

Educadora B: “Como é que eu utilizo não é... já te expliquei um bocadinho sobre isso. Em... em Creche dou primazia não é, ao portfólio da criança em termos de qualidade não é, dos perfis de desenvolvimento do perfil de desenvolvimento e dos... dos planos individuais. Tudo aquilo que a criança vai fazendo e é em suporte papel ou em suporte qualquer outra... outra... outro material é guardado claro que sim, é guardado numa... numa pasta feita pela criança, decorada pela criança mas não existe um portfólio de atividades em si. O portfólio utilizado mais por mim no sentido em que um portfólio da sua documentação pedagógica

Educadora C: “Essa documentação é feita através da recolha de informação, observação, narrativas, registos, questionários à criança, pais e outros parceiros”.

Educadora D: “Este documento é dividido em três grandes etapas. A primeira são os registos dos conhecimentos prévios da criança. A segunda é o registo de atividades mais importantes que evidenciem novos conhecimentos e a terceira é a reflexão atenta e organizada de todo o percurso da criança”.

Educadora E: “Essa documentação é elaborada pela educadora no caso do portefólio individual do educador com legislação da EPE, dados do grupo, PCG, entre outros. No caso do portefólio individual da criança é feita uma escolha das atividades mais significativas tentando que haja uma reflexão da criança e do educador com registo de ambos”.

Educadora F: “é feita durante o ano escolar onde são recolhidas evidencias de todos os trabalhos elaborados pelas crianças. O portefólio do educador é construído durante todo o ano letivo”.

Considera que essa documentação pedagógica a ajuda no processo de formação e autoformação?

Educadora A: “Sim, com certeza. Todos estes documentos me ajudam-me a direcionar o meu trabalho tendo em conta as necessidades do meu grupo em consequência ajuda-me também a investir na minha formação em função das necessidades encontradas”.

Educadora B: “Sim ajuda. Ajuda-me a refletir sobre de que forma é que aquela atividade foi importante e significativa para aquela criança e para o grupo e isto é... isto... isto permite-me olhar para tudo o que foi feito e avaliar.

Educadora C: “Sim uma vez que a documentação pedagógica permite acompanhar o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes, onde se fazem análises e reflexões sobre as aprendizagens”.

Educadora D: “Sim considero. Considero que me ajuda no processo de formação e autoformação porque o portefólio reflete as produções, realizações e conquistas das crianças permitindo documentar a história da criança e o que aconteceu no seu percurso de aprendizagem”.

Educadora E: Sim posso dizer que sim através da análise crítica e reflexão.

Educadora F: Sim considero uma mais valia. Toda a documentação pedagógica e também as formações que faço são uma mais valia para a minha prática pedagógica”.

Bloco IV – A utilização do portefólio na Educação de Infância

Qual o processo de construção do portefólio?

Educadora A: “O portfolio é construído ao longo do ano letivo com a participação ativa da criança onde documentam experiências da aprendizagem com as competências e realizações das crianças que nos revelam o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens ao longo do ano sendo que as informações para o ano seguinte são registadas o registo de desenvolvimento global feito no final de cada ano letivo. O que fica mencionado no registo é tido em conta para a organização do trabalho a realizar com a criança no próximo ano letivo”.

Educadora B: “ Em Creche não utilizo um portefólio individual mas sim não é um portfolio individual das atividades mas sim o, em relação à documentação de qualidade. o portefólio começo a utilizar em Jardim de infância quando a criança começa a ter a noção de quais são os trabalhos que quer efetivamente guardar no seu dossier, no seu portefólio, a... daí ser para já como eu falei há pouco uma.. a sensibilidade do educador para perceber se o grupo está preparado para ter um portefólio ,se vai ser uma prática comum se vai ser algo que vai ser implementado sem nenhum tipo de resistência por exemplo, não é, e não ser algo estanque. tem que se fazer portefólio só porque sim ok”.

Educadora C: “A construção do portefólio é feita através de registos feitos por mim no dia a dia no contexto de uma atividade... falas com crianças. Das famílias bem como de transcrições de vídeos. Contempla ainda não só os registos de trabalho mas também de situações e experiências”.

Educadora D: “Na construção do portefólio eu tenho por hábito fazer o registo das atividades e produções mais importantes da criança que documentem o desenvolvimento da criança”.

Educadora E: “O portefólio tem início com informações da criança. Momentos significativos. Alguns registos fotográficos da rotina. Atividades escolhidas pela criança”.

Educadora F: “O portefólio é iniciado por mim mas as crianças são intervenientes ativos na sua construção. Elas decoram os separadores. Colocam os trabalhos no dossier. Gostam de ver a evolução dos seus registos gráficos.

Já se confrontou com alguma dificuldade no processo de construção de um portefólio?

Educadora A: “Sim sim sim por vezes é difícil gerir o tempo da rotina para disponibilizar o tempo a de cada criança sendo que que o facto de termos passado por um formato digital está a permitir melhorar um pouco essas dificuldades uma vez que usamos também muito áudio e o vídeo”..

Educadora B: “Nunca me deparei com nenhum tipo de dificuldade até porque realmente eu estive primeiro a... tive... sondei primeiro a turma no sentido de fazer se... se fazia sentido para eles registarem num dossier os seus trabalhos ou se não, se manteríamos as coisas todas juntas numa capa, os trabalhos todos juntos. A... então como foi sempre junto em consonância com aquilo que a grupo também falava e pedia, nunca tive nenhum tipo de problemas em... em fazer um portefólio”.

Educadora C: “Até à data não me confrontei com nenhuma dificuldade no processo de construção do portefólio”.

Educadora D: “Sim já me confrontei com dificuldades nomeadamente na escolha do tipo de portefólio se este partiria de um projeto ou de apenas de atividades significativas”.

Educadora E: “Já. já me confrontei com dificuldades... pelo... pelo elevado número de crianças por grupo e falta de recursos humanos”.

Educadora F: “Ainda não me confrontei com nenhuma dificuldade”.

Como é feito o planejamento do portfólio?

Educadora A: “Esse planejamento é feito por mim sendo que é compartilhado com as crianças de formas estas a terem consciência das suas conquistas ou das suas dificuldades. A partilha com os pais é feita no final do ano letivo”.

Educadora B: “O portfólio em Jardim de Infância é sempre feito comigo e com a criança, os pais aqui não entram a menos que seja um trabalho por exemplo uma atividade feita em casa, não é, e que a criança depois quer registrar no portfólio, tudo bem, fica registrado no portfólio mas isso é sempre uma atividade que é lá está, que eu estava explicar, feita no final do mês entre mim e uma criança só ou 2 no máximo, onde vamos escolhendo, onde vamos falando, e tudo o que a criança quer registrar eu registro na parte de trás da folha do... do trabalho, gostei muito deste trabalho porque gostei muito de utilizar estas cores, tudo que é uma decisão não é tomada pela criança é registrada nesse... nessa... nessa folha, nesse trabalho feito por ela e vai para o portfólio para termos um registro do porquê que foi escolhido este trabalho e não outro. Há sempre trabalhos que são escolhidos por todos como por exemplo festividades coletivas, não é, ou Natal ou uma coisa assim a... mas depois há... há certos trabalhos que são... que uns preferem e os outros não, então o portfólio é individual e é diferente, é mesmo diferenciado por cada um deles mas é feito entre mim e a criança”.

Educadora C: “O planejamento do portfólio é compartilhado com a criança e essa partilha é feita também com os pais”.

Educadora D: “Quanto ao planejamento esse planejamento é compartilhado com a criança e essa partilha é feita com os pais só assim faz sentido havendo estas partilhas”.

Educadora E: “O planejamento é sempre compartilhado com a criança. Sempre!”.

Educadora F: “Esse planejamento do portfólio é feito pro mim e compartilhado com a criança”.

Pode-me falar um pouco do processo de seleção de conteúdos a serem registados no portefólio e como são feitos esses registos?

Educadora A: “Como já falei um pouco anteriormente são feitos registos das atividades e são selecionadas as atividades semanais que melhor evidenciam os progressos e as dificuldades de cada criança e desta forma arranjam estratégias para as ultrapassar”.

Educadora B: “A seleção de conteúdos é feita no final de cada mês entre mim e uma criança só ou duas no máximo onde vamos escolhendo. onde vamos falando. e tudo o que a criança quer registar eu registo na parte de trás da folha do... do... do trabalho. gostei muito deste trabalho porque gostei muito de utilizar estas cores. tudo que é uma decisão não é tomada pela criança é registada nesse... nessa... nessa... folha nesse trabalho feito por ela e vai para o portefólio para termos um registo do porquê que foi escolhido este trabalho e não outro. há sempre trabalhos que são escolhidos por todos como por exemplo festividades coletivas não é. do Natal. mas depois há certos trabalhos que são que uns preferem os outros não, então todo o portefólio a... é individual e é diferente é mesmo diferenciado por cada um deles mas é feito entre mim e a criança”.

Educadora C: “A seleção dos conteúdos deve ser feita por todos os intervenientes educativos, profissionais de sala e família”. “Esses registos são feitos através do processo descritivo e reflexivo e no final faz-se a análise dos mesmos”.

Educadora D: “A seleção dos conteúdos é feita de acordo com o grupo de modo a atender as suas necessidades. Os registos são feitos através de amostras de trabalho. Diários de aprendizagem. Fotografias e autoavaliação”.

Educadora E: “Essa seleção é feita semanalmente. As crianças e a educadora escolhem que querem arquivar e refletem sobre o porquê”.

Educadora F: “Os conteúdos são sempre selecionados com o trabalho realizado na sala”. O portefólio começa com a evolução da figura humana de cada criança mensalmente. Depois tem vários separadores: 1.º semestre, 2.º semestre. As nossas experiências. As nossas histórias. O PNL. As visitas de estudo. O tratamento de dados na matemática dos mapas do tempo e do mapa das presenças. Mensalmente cada criança faz o seu.

Como é feita a análise dos mesmos?

Educadora A: “Essa análise é feita por mim, como já disse, e pela criança. Ou seja, umas atividades são escolhidas por mim e outras são escolhidas pela criança.

Exatamente para podermos ter no portefólio atividades que evidenciam os progressos e as atividades que necessitam de estratégias para ajuda a criança atingir os seus objetivos, aqueles que ainda não conseguiu atingir”.

Educadora B: “Essa análise é feita pelos... pelos trabalhos que a criança vai buscar à sua gaveta, essa análise é feita pela criança. Eu vou-lhe perguntar é quais são os trabalhos que queres guardar no portefólio e vou-lhe perguntar o porquê de ter escolhido aqueles e não outros, não é..., até porque eles começam a olhar uns para os outros e se por exemplo se eu começo a ver que a criança está a fazer tudo igual ao que a melhor amiga está a fazer eu vou fazer perguntas. Então esta análise é uma forma, este... este momento é uma forma de.. de trabalhar com a criança o seu espírito crítico, a sua análise crítica, a sua...o...o... a sua capacidade de reconhecer os seus trabalhos feitos, não é, e dar-lhe também responsabilidade sobre aquele dossier, aquele portefólio que é a... algo de importante, a... porque é um trabalho, vai ser uma coletânea digamos assim dos trabalhos ao longo do ano letivo. Então é uma análise feita por mim, neste caso pela criança com a minha orientação”.

Educadora C: “Fazemos análise dos mesmos sendo que nessa análise faz-se a apresentação. Análise e discussão sobre a intervenção seus resultados”.

Educadora D: “é feita uma análise dos mesmos e é ao realizar essa análise que se observa e regista a evolução da criança”.

Educadora E: “a análise da seleção dos conteúdos é feita através da reflexão do processo de aprendizagem da criança”.

Educadora F: “no final de todos os meses faço um balanço com as crianças do seu dossier. Se querem colocar mais alguma coisa”.

De que forma é que a criança participa no portefólio?

É feita uma avaliação conjunta?

Individual?

Educadora A: “Dizendo quais as atividades em que sentiu mais dificuldade em executar e as que sentiu menos”. “é feita em conjunto”.

Educadora B: “Como é que isso é feito! A nível individual, não é, conversa entre mim com a criança, a... no fechar do mês. Claro que demora, imagina, demora à volta de três ou quatro dias, porque é um dia, não é, não é um dia inteiro que estou a fazer com um número de crianças, depois no dia a seguir também, se a auxiliar participar, se for uma auxiliar capaz de... de... de fazer parte deste tipo de momento e que consiga perceber as perguntas que têm que ser feitas com o sentido de chamar a criança para uma autorreflexão, não é, a... a auxiliar também ajudar, então.. com três ou quatro dias conseguimos fazer esta... este fechamento do mês e... e todos os meses isto é feito, é uma atividade, não é, é uma rotina mensal, a... esta análise e a escolha do... das atividades para o portefólio”.

Educadora C: “A criança é o principal interveniente uma vez que este se compõe de evidencias de conquistas e aprendizagens”

Educadora D: “A participação da criança neste processo é feita através do trabalho de projeto”.

Educadora E: “A criança participa em toda a construção do portefólio nomeadamente selecionando o registo das atividades que quer colocar no seu portefólio e refletindo sobre o porquê da escolha e que aprendizagens foram feitas. Essa avaliação é sempre feita em conjunto”.

Educadora F: “A criança participa ativamente porque feito e organizado pelas crianças e todos os registos gráficos são delas”. “Sim é feita uma avaliação conjunta”.

Considera que os portefólios devem ser anuais, ou contínuos ao longo dos anos na Educação de Infância?

Porquê?

Educadora A: “Bem a minha opinião e da forma como eu trabalho devem ser anuais, pois documentam experiências da aprendizagem com as competências e realizações das crianças que nos revelam o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens ao longo do ano sendo que as informações para o ano seguinte são registadas registo de desenvolvimento global feito no final de cada ano letivo, o que fica mencionado no registo é tido em conta para a organização do trabalho a realizar com a criança no próximo ano letivo.”

Educadora B: “Eu sempre fiz um portefólio anual, isto porquê! Porque a criança, é um ano letivo é um fechar de ciclo. Quando nós quisermos, quando a criança quiser olhar para toda a sua coletânea de Jardim de Infância vai pegar em três ou mais dossiers e vai ver e vai verificar. Em termos práticos, não é, torna-se mais fácil utilizar um portefólio anual e não um portefólio contínuo, não é! Há certas atividades que se pode fazer e que há esta continuidade desde a creche até ao jardim, mas em termos práticos não é, do portefólio, eu faço anualmente”.

Educadora C: “Os portefólios devem ser anuais porque...porque as reflexões quer realizadas pelas crianças quer pelos adultos sobre o projeto devem ser feitos ao longo do ano.

Educadora D: “Os portefólios devem ser contínuos ao longo dos anos porque falar em portefólio é falar em algo pessoal com características próprias não restritas a momentos pontuais sendo que terá valor se documentado com uma sucessão de registos e ações ao longo de todo o processo de aprendizagem

Educadora E: “Devem ser anuais porque as reflexões quer realizadas pelas crianças quer pelos adultos sobre o projeto devem se feitos ao longo do ano”.

Educadora F: “eu falo sempre anual. Considero que resulta melhor. A criança no final do ano letivo levar o seu portefólio que construiu”.

Bloco V – Finalização da entrevista

Educadora A: “Gostava apenas de referir que na minha opinião o portefólio é uma estratégia de avaliação alternativa e adequada para a educação de infância e que

permite-nos tornar visíveis as aprendizagens das crianças através de procedimentos descritivos e narrativos que revelam como a criança age pensa e aprende”.

Anexos

Anexo 1 – Declaração RCAAP



ANEXO I

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

Ana Catarina de Jesus Monteiro Viegas dos Santos
Portador do Cartão de Cidadão n.º 13052433

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: O Potencial individual da criança na prática pedagógica das Educadoras de Infância.
Concluído/a em 20/11/2023

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto

Acesso restrito

Acesso fechado

Acesso Embargado¹ até ___/___/___

Email: catviegas20@gmail.com Contacto tlf: 925720792

Data: 20/11/2023

Assinatura: Catarina Viegas

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

Anexo 2 - Licença de distribuição não exclusiva



ANEXO II

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acauteladamente que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 20/11/2023

Assinatura: Fátima Viegas