

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Liliana Salomé Ferreira Ramos

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**14**

Liliana Salomé Ferreira Ramos

Relatório de Estágio

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE/LICENCIADO EM EDUCAÇÃO...

Orientação

Prof.^a Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof.^a Maria de Fátima Silva Santos Marques Guimarães

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**14**

AGRADECIMENTOS

Aproveito esta oportunidade para agradecer a todos que me ajudaram neste percurso tão importante de crescimento pessoal e profissional.

- Aos meus pais, pessoas mais importantes da minha vida, que sempre me apoiaram incondicionalmente em todas as minhas decisões.

- À minha irmã, Rute, por estar sempre comigo.

- À minha madrinha por estar sempre disponível para me ajudar e apoiar.

- Ao meu namorado, Ricardo, pela força que me deu para não desistir e continuar

- Às minhas amigas da licenciatura, principalmente à Elisa Morais, que partilhou comigo uma grande parte deste caminho.

- Às minhas colegas de mestrado que apesar do pouco tempo juntas se mostraram sempre disponíveis para me ajudar.

- À minha supervisora institucional, Doutora Fátima Guimarães, por todo o seu conhecimento profissional e conselhos que partilhou comigo.

- Ao meu par pedagógico, Diana Archer, que num ano se mostrou tão importante neste meu percurso profissional.

- Às minhas orientadoras cooperantes, Ana Paula Soares e Verónica Martins, por me ajudarem a crescer enquanto profissional de educação de infância com o exemplo das suas práticas.

RESUMO

O presente relatório de estágio vem demonstrar o percurso de formação da mestranda ao longo da sua prática pedagógica. Neste sentido, é realizada uma abordagem reflexiva acerca da ação educativa praticada no contexto de educação em creche e educação pré-escolar, com o intuito de descrever e analisar o trabalho desenvolvido pela formanda.

Assim sendo, a discente recorre à abordagem dos processos educativos desenvolvidos ao longo do ano de estágio, sendo estes a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão, inerentes à investigação-ação, todos eles em articulação com os referenciais teóricos e legais que sustentaram a ação da mestranda. Um educador de infância, de modo a intervir de forma fundamentada, deve considerar as características do seu grupo, agindo de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Para que tal aconteça, importa que o profissional de educação mantenha um olhar atento, observe diretamente e se questione sobre a realidade, com o objetivo de construir hipóteses e soluções. Deste modo, torna-se fundamental avaliar constantemente a sua ação de forma a poder melhorá-la.

Todo o relatório integra práticas educativas participativas e democráticas, bem como a imagem de criança enquanto ser repleto de potencialidades, completamente ativo no seu processo de aprendizagem e construção de conhecimento.

Desta forma, a prática da formanda assenta numa perspetiva construtivista, na medida em que, para além da aprendizagem individual, este processo é praticado em conjunto, no qual o educador assume um papel fundamental na criação de desafios e na identificação dos problemas do dia-a-dia, importantes para a criança.

Palavras-Chave: Criança; educação de infância; Competências Profissionais; Investigação-Ação

ABSTRACT

This internship report demonstrates the path of a graduate student training throughout her teaching practice. In this sense, a reflective approach of the educational action in the context of education in kindergarten and pre-school education is taken, in order to describe and analyze the work performed by the trainee.

Therefore, the student uses the approach of educational processes developed throughout the internship year, these being the observation, planning, action, evaluation and reflection inherent in the research-action, all in articulation with the theoretical and legal frameworks, that supported the master student action. A kindergarten teacher in order to intervene in a reasoned manner, should consider the characteristics of its group, acting in accordance with the needs and interests of children. In order for this to happen it is important that the education professional keeps an watchful eye, directly observe and ask itself about the reality, with the goal of building hypotheses and solutions. Thereby, it becomes essential to constantly assess ones action to improve it.

The entire report integrates participatory and democratic educational practices, as well as the image of the child as an individual with full potential, fully active in their learning process and knowledge construction.

Therefore, the practice of the trainee is based on a constructivist perspective, to the extent that, in addition to the individual learning, this process is practiced in a community, in which the teacher plays a key role in creating challenges and identifying problems of the daily life, which are important to the child.

Key-words: Children; childhood education; Professional Skills; Research-Action

ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento Legal e Teórico	3
1.1. Documentação Legal	3
1.2. O Educador de Infância	4
1.3 Orientações Curriculares e Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar	6
1.5 Modelos Curriculares	8
1.5.1 <i>HighScope</i>	9
1.5.2 <i>Reggio Emilia</i>	10
1.5.3 Modelo Curricular da Escola Moderna Portuguesa	12
1.6 Metodologia de Trabalho de Projeto	15
1.7 Pedagogia em Creche	17
2. Caracterização Geral da Instituição de Estágio	19
2.1 Espaços e dinâmicas da instituição	21
2.2	
2.3	24
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação	27
4. Reflexão Final	43
Referências Bibliográficas	45
Anexos tipo A	49

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos tipo A

Anexo A1 – Exemplo de uma Planificação de Creche

Anexo A2 – Exemplo de uma Planificação em Educação Pré-escolar

Anexo A3 – Exemplo de uma Narrativa Reflexiva Individual

Anexo A4 – Grelha de Avaliação reguladora

Anexo A5 – Grelha de Avaliação final

Anexos tipo B

Anexos B1 – Fotografias do Grupo (três e quatro anos)

Anexos B1.1 e B1.2 – Atividade da Lagarta Numérica

Anexos B1.3, B1.4 e B1.5 – Atividade de culinária: biscoitos

Anexo B1.7 – Construção do boneco de neve

Anexos B2 – Fotografias do (dois e três anos)

Anexos B2.1, B2.2 e B2.3 – Construção da horta

Anexos B2.4 e B2.5 – Atividade de culinária: bolo de cenoura

Anexos B2.6 e B2.7 – Germinação dos feijões

Anexos B2.8, B2.9, B2.10 e B2.11 – Preparativos para o teatro

Anexos B2.12 e B2.13 e B2.14 – Fotografias do teatro

Anexos B2.15 – Nova Área da música (palco)

Anexos B2.16, B2.17 e B2.18 – Visita a Escola Superior de Educação

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, integrante no Mestrado de Educação Pré-Escolar, foi proposta a elaboração de um relatório de estágio baseado na prática do mesmo em dois contextos educativos distintos.

Os dois contextos educativos, creche e educação pré-escolar, tiveram lugar no onde a mestranda e o seu par de formação realizaram toda a sua prática no sentido de promoverem a construção do seu conhecimento profissional na educação, nomeadamente na educação pré-escolar.

Este trabalho pretende demonstrar a evolução, aprendizagens e dificuldades sentidas da formanda neste percurso da construção do saber profissional. Para tal, foi necessário mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação deste mesmo relatório. Tal como aconteceu na prática, uma vez que para conseguir intervir no real de modo fundamentado um educador tem de saber observar e problematizar, para depois intervir e avaliar (Estrela, 1999).

O presente relatório está organizado de forma a facilitar e guiar a sua leitura. Assim sendo, o mesmo encontra-se dividido em quatro capítulos fundamentais. O primeiro é referente ao enquadramento teórico e legal, onde a mestranda reúne as linhas e as perspetivas pelas quais se fundamentou e refletiu em toda a sua prática. De seguida, é apresentada uma caracterização da instituição de estágio e do seu meio envolvente, bem como dos dois grupos de crianças que a mestranda teve a oportunidade de acompanhar. Quanto ao terceiro capítulo, este diz respeito à descrição e consequente análise de todo o processo formativo e evolutivo da mestranda ao longo do seu mestrado profissionalizante. Posteriormente, o último capítulo traduz-se na reflexão final da mestranda acerca de todo o seu percurso nesta formação,

desde as suas reflexões mais pessoais à sua ação pedagógica e seu desenvolvimento pessoal e profissional.

1. ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO

No presente capítulo serão abordados conceitos teóricos e legais que um educador de infância deve tomar em conta na sua ação educativa.

O conceito de infância é definido como a primeira etapa da vida de cada ser humano. Trata-se de uma etapa fundamental, uma vez que é durante a mesma que a criança começa a construir as bases do seu desenvolvimento psicológico, cognitivo, sócio afetivo e motor/físico. Cabe, então, ao profissional de educação de infância proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento harmonioso e equilibrado de todas as crianças, promovendo um trabalho quotidiano com as mesmas tendo em vista o crescimento global e equilibrado de todas as suas potencialidades.

1.1. DOCUMENTAÇÃO LEGAL

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) estabelece o quadro geral da educação em Portugal, integrando a educação pré-escolar no sistema educativo formal.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro) define este nível de educação como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Segundo a mesma, a educação pré-escolar, em Portugal, destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. A educação das crianças dos zero aos três anos está sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, dividindo-o em quatro dimensões: profissional, social e ética; de

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na vida escolar e de relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O Decreto-Lei anteriormente mencionado define apenas o perfil geral do professor. É o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que explícita o perfil do educador de infância dividindo-se em dois grandes grupos: a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do mesmo. No primeiro, existe a compilação de vários pontos fulcrais no desempenho do docente, como a planificação, a organização e a avaliação, passando pela qualidade dos materiais, pela gestão do tempo e pela criação de condições de bem-estar e segurança. O segundo grupo encontra-se dividido pelas áreas estipuladas nas Orientações para a Educação Pré-Escolar – área de expressão e da comunicação e área de conhecimento do mundo - com a exceção da área da formação pessoal e social. Este documento refere, então, a importância do educador conceber e desenvolver o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Aponta ainda a importância de avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo. Neste processo torna-se crucial conhecer e saber utilizar procedimentos diversificados de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos.

1.2. O EDUCADOR DE INFÂNCIA

Segundo Albano Estrela (1999), observar não é apenas ver ou olhar algo, pelo contrário, é focar intencionalmente, ou seja dirigir todos os sentidos para um objeto ou situação, e com suporte teórico. O profissional educativo terá de saber observar para desempenhar corretamente o seu papel no seio da equipa. Assim precisa de estar ocorrente dos processos de investigação. A observação, para ser precisa é necessário restringir o campo de observação, a definição de unidade de observação e

o estabelecimento de sequências comportamentais. Estes aspetos definidos previamente dependem do projeto de pesquisa realizado. Ainda de acordo com Albano Estrela (1999), deve-se optar por determinadas formas e meios de observação, escolher critérios e unidades de registo, bem como elaborar técnicas de análise e tratamento dos dados. Segundo o mesmo, a observação de uma situação constitui o primeiro e o principal meio de conhecimento do estagiário.

É através destes dados recolhidos no contexto educativo que o profissional de educação organiza a sua prática, adaptando-a da melhor forma a cada contexto, tendo em conta as motivações e dificuldades das crianças. O educador encontra-se, deste modo, preparado para planificar. A planificação, quer seja ela anual, mensal, semanal ou diária é uma previsão, flexível, do que se pretende desenvolver e implica uma reflexão. O educador deve planificar tendo em conta as necessidades da criança, de acordo com as observações realizadas e desta forma estabelecer prioridades; selecionar objetivos e conteúdos; definir estratégias e, também, um plano de avaliação (Diogo, 2010).

A avaliação deve ser diversificada, ou seja, diagnóstica, formativa e sumativa, tal como definido no Decreto-Lei n.º 139/2012, esta deve ser, igualmente, uma rotina e não uma interrupção, visto que fornece informações importantes para a ação do profissional de educação.

Para a maior parte dos profissionais de educação, educar, formar e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, assumem um grande relevo. Tal ideia vai ao encontro da perspetiva Construtivista da educação, visto que “(...) a escola [construtivista] torna acessíveis aos seus alunos aspetos culturais fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, e não apenas no âmbito cognitivo (...)” (Solé & Coll, 2001, p.18). O objetivo dos educadores será, assim, que as crianças aprendam significativamente, um processo que tem como pressuposto partir de interesses e de conhecimentos prévios em que se modifica o já aprendido e que, ao mesmo tempo se integra o novo conhecimento. Também para Oliveira e Serrazina (2002), o profissional de educação deve possuir uma postura de investigador e uma prática reflexiva, visto que esta atitude o ajuda a compreender-se como tal e a melhorar a sua ação. Assim sendo, o docente deve questionar sistematicamente a

sua ação, ter o empenho e as competências para a estudar; questionar e testar a teoria na prática; e por fim deve permitir que outros profissionais observem o seu trabalho. Esta abordagem valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional, uma vez que só através da reflexão, da investigação, que implicam abertura de espírito, responsabilidade e empenho, se torna possível evoluir e melhorar a prática profissional (Oliveira & Serrazina, 2002).

Ainda relativo à postura de um educador de infância, a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância, defende princípios como a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito, bem como o compromisso com os diversos atores educativos (crianças, equipa educacional, comunidade...).

1.3 ORIENTAÇÕES CURRICULARES E METAS DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar constituem-se como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças. Reconhecem a criança como sujeito do processo educativo, que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens. Este documento acentua, ainda, a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. A intencionalidade do processo educativo pressupõe

observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular: planejar de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, implicando reflexão sobre intenções educativas e as formas de as concretizar/adequar ao grupo e a cada criança, procurando criar situações de desafio ainda que acautelando situações de excessiva exigência e envolvendo as crianças no próprio planeamento; agir, concretizando na ação as intenções educativas; avaliar o processo e os efeitos, envolvendo as crianças e legitimando o planeamento futuro a realizar; comunicar e articular com colegas, auxiliares, pais, agentes da comunidade, apostando no trabalho em equipa e promovendo a continuidade educativa e transição para a escolaridade obrigatória (Portugal, 2009).

Nos primeiros seis anos de vida, as crianças já apresentam vários conhecimentos e capacidades aquando da sua entrada nas instituições educativas, desde preferências a preconceitos ou conhecimentos associados à língua, à matemática, às ciências, à tecnologia e à sociabilidade. Poder-se-ia chamar a estas experiências o “currículo natural das crianças”. Sendo assim, como é que os educadores de infância podem ajudar as crianças a desenvolver ainda mais os seus conhecimentos e aprendizagem? (Siraj-Blatchford, 2005).

As Metas na Educação Pré-Escolar acabam por se tornar num instrumento de avaliação para os educadores, na medida em que contribuem para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo. A construção das Metas de aprendizagem foi baseada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, estando por isso estruturadas pelas áreas de conteúdo aí enunciadas, mantendo a mesma designação. No entanto, a sua apresentação e organização interna têm algumas especificidades, ao adotar, nas diferentes áreas, os grandes domínios definidos para todo o ensino básico e ao diferenciar alguns conteúdos que estão menos destacados nas Orientações Curriculares (Ministério da Educação e Ciência, n/d).

1.5 MODELOS CURRICULARES

O currículo envolve sempre um propósito, um processo e um contexto. Resulta da junção de várias práticas, exercidas por diferentes atores, em momentos distintos. Traduz-se por isso num conceito complexo, dinâmico e multifacetado. Trata-se de um conjunto de aprendizagens, alcançadas dentro e fora da escola, como consequência da intervenção, direta ou indireta da própria escola (Zabalza, 1992).

Um modelo curricular consiste, então, numa representação de pressupostos teóricos, políticos, administrativos e pedagógicos de um programa. Estabelece um modelo articulado e coerente, em que o seu objetivo passa por atingir um determinado fim educativo. Para isto, emprega métodos e técnicas de ensino, que partem de teorias que explicam o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Ou seja, qual será a organização mais favorável dos recursos e das oportunidades de aprendizagem e ainda sobre o quê e para quê aprender. Basicamente, o currículo traduz-se num conjunto de aprendizagens que num dado momento se considere essenciais para a criança se desenvolver harmoniosamente e se integrar na sociedade.

Os modelos curriculares norteiam o nosso pensamento e auxiliam na estruturação, no planeamento, na ação e na avaliação de todo o processo de ensino e aprendizagem (Niza, 1996). Isto é, os modelos curriculares ajudam o educador na aprendizagem de vários conhecimentos e competências, que são complementados com a prática profissional. Sendo assim, o educador precisa de conhecer os vários modelos curriculares para poder decidir, de forma consciente e crítica, qual/quais o/os é/são mais apropriado/s para si e para o seu grupo de crianças (Marchão, 2012).

1.5.1 *HighScope*

O projeto *HighScope* passou por quatro fases de desenvolvimento, um longo caminho percorrido para conseguir a construção de conhecimentos acerca a Educação Pré-Escolar. Este desenvolvimento abarcou processos de investigação-ação e reflexão sobre a ação educativa, atingindo várias perspectivas: a do educador, a da criança e a do investigador.

Neste modelo, a criança tem um papel totalmente ativo e autónomo na sua aprendizagem. O educador, durante a atividade, pode, apenas, apoiar o grupo, observando-o, para posteriormente refletir acerca da sua ação, com o objetivo de a melhorar. Relativamente às experiências-chaves, estas são propostas, mas é, também, a criança que as gere autonomamente, assumindo, assim, um papel central em toda a atividade educativa.

A sala de atividades do *HighScope* encontra-se, normalmente, dividida em áreas de interesse que permitem aprendizagens curriculares ativas e diferenciadas para as crianças. As áreas habituais são a da área da casa, da expressão plástica, das construções e da biblioteca. Contudo, pode surgir uma nova área, desde que se justifique por exemplo, com uma visita de estudo ao meio envolvente. A construção de uma nova área desencadeia um momento rico em aprendizagens, uma vez que proporciona o diálogo e interrogação do porquê desta mudança. Estas áreas emergem a criança em atividades que possibilitam uma vivência plural da realidade. A literacia, a experimentação de vários papéis sociais e profissionais e as interações envolvem a criança num mundo semelhante ao real, no exterior da sala.

Relativamente aos materiais, todos devem encontrar-se acessíveis, visíveis e rotulados, de modo a estimular o desenvolvimento da autonomia da criança, ou seja esta consegue ter acesso ao material/objeto que deseja naquele momento. Com isto, pretende-se criar um ambiente organizado que facilite a ação do educador, bem como da criança, possibilitando a concordância nos diferentes tipos de diálogo.

O modelo *HighScope* não defende atividades educacionais totalmente espontâneas, na medida em que quando isto sucede o educador não consegue focar todas as crianças. Contudo, as pré-estruturadas também não são acreditadas no que

toca às crianças de uma faixa etária mais baixa. Assim, o *HighScope* afirma que deve existir uma estruturação para a ação educativa em que as crianças contribuam significativamente para a mesma. O educador é responsável pela organização do contexto, sempre refletindo acerca da influência da disposição do espaço para as crianças e adequando-o à faixa etária das mesmas. Não pode esquecer que cada grupo possui as suas características específicas e únicas, por isso deve ter em extrema atenção as necessidades e os interesses de cada uma das suas crianças. O educador deve, ainda, guiar-se por um projeto educacional, onde, dentro dele, tem de promover a cultura da comunidade em que o grupo está inserido.

Neste modelo curricular é dado ênfase à criação de uma rotina diária que possibilite à criança a experimentação de vários momentos, materiais e interações. Nesta rotina, durante o dia devem ser proporcionados momentos em que a criança se encontra sozinha, em pares, em pequeno grupo e em grande grupo, privilegiando sempre a riqueza das atividades educacionais e do seu significado no desenvolvimento da criança. Sendo assim, o educador, procura a estabilidade e fluidez da ação educativa, realiza a gestão do tempo diário, mas esta é de carácter flexível e pode ser idealizada em conjunto com o grupo. O objetivo desta rotina previsível passa por permitir que a criança saiba a sucessão dos acontecimentos, tomando consciência do antes, do depois e do agora. Mais uma vez, a criança ao se apropriar desta organização temporal, tornar-se-á cada vez mais autónoma na sua gestão (Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). O processo de planear-fazer-rever é uma peça central deste modelo curricular, na medida em que ao acontecer diariamente, este processo permite à criança aumentar a sua autoconfiança e preparar-se para ambientes escolares futuros (Hohmann & Weikart, 2011).

1.5.2 *Reggio Emilia*

O modelo *Reggio Emilia*, incentiva a crença numa educação ativa e colaborativa, incentivando assim a relação entre educadores e entre educadores e famílias. Esta

abordagem proporciona às crianças uma aprendizagem em conjunto com a comunidade, no contacto com outros, incluindo os pais e a família.

Este modelo respeita o potencial das crianças e valorizado o seu papel ativo na construção do conhecimento. Contudo, os educadores assumem, também, uma grande importância, nomeadamente em proporcionar as condições necessárias à aprendizagem das crianças.

É importante referir que apesar de este modelo ser influenciado por Piaget, não é seguido fielmente, uma vez que foram apontadas algumas críticas ao seu trabalho: a separação entre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral; a não valorização do papel do educador; e a hipervalorização atribuída ao pensamento lógico-matemático.

Sendo assim, para que o educador consiga desenvolver a sua prática da forma mais adequada possível tem de observar invariavelmente cada criança de forma a perceber as suas capacidades, necessidades e interesses, praticando, assim, uma diferenciação pedagógica.

Este modelo vê a educação como uma atividade comum, fomentando um espírito de partilha cultural e de interação constante, onde a cooperação, é essencial para a criação de um ambiente favorável e familiar. É neste ambiente que as crianças são incentivadas a explorar o ambiente, possibilitando-lhes a utilização de formas de expressão distintas, através das artes, por exemplo. Isto porque se pensa que o contacto com técnicas de expressão irá estimular o espírito crítico das crianças.

Os trabalhos que as crianças produzem, são, por isso, valorizados pelos educadores e expostos para toda a comunidade escolar, incluindo os familiares.

Quanto aos espaços dos jardins-de-infância, estes são organizados por todos os intervenientes na ação educativa, onde se encontram presente, os valores e o património cultural de todos.

A pensar na interação social, na exploração e na aprendizagem criativa, as instituições do modelo *Reggio Emilia* possuem um ponto central de encontro, a *piazza*, onde as crianças de todo o jardim podem estar juntas. Este espaço possui um espelho em forma de tetraedro, para as crianças, de vários ângulos se verem umas às outras. À sua volta encontram-se três salas de atividades e um *miniatelier*.

Os restantes espaços comuns são: uma biblioteca, um arquivo, um atelier, uma sala para armazenar os materiais, uma cozinha, um refeitório e casas de banho. As salas de atividades encontram-se divididas por áreas, utilizando mesmo divisórias de baixas dimensões. Algumas áreas são mais amplas (área da motricidade e das construções), outras mais protegidas para atividades mais calmas. Em todas as salas, existem caixas individuais onde as crianças guardam a mochila e a roupa e grandes janelas que possibilitam a interligação do exterior com o interior.

O espaço exterior deve conter zonas de terreno irregular e regular, zonas com sombra, água e areia. Na entrada da escola encontram-se cadeiras para as famílias. Está observada a importância do espaço neste modelo curricular como um facilitador do desenvolvimento da criança.

Este modelo, ao contrário do que foi apresentado no anterior, não possui uma rotina diária rígida, mas existe uma certa organização temporal equilibrada. As crianças partilham, com os adultos, responsabilidades em tarefas do quotidiano, auxiliam na confeção de alimentos, na limpeza e manutenção do espaço e no tratamento de plantas e animais (Formosinho et al., 2013).

1.5.3 Modelo Curricular da Escola Moderna Portuguesa

O modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa surge como uma analogia ao Movimento da Escola Moderna (MEM). Este último foi fundado em 1966, ano em que também se associou à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna, e resulta de três práticas uniformes: a conceção de um município escolar; a integração educativa de crianças portadoras de deficiência visual; e os cursos de Aperfeiçoamento Profissional. Em Portugal, o trabalho desenvolvido neste âmbito, facultou o afastamento progressivo da “Pedagogia Freinet”, aproximando-se de um modelo contextualizado e refletido por parte dos professores que o desenvolvem. Com isto, foi-se largando o carácter empirista da aprendizagem, centrado no teste e

no erro, adotando-se uma perspectiva em que as aprendizagens são desenvolvidas através da interação social, com o auxílio dos pares e dos adultos.

Este modelo defende uma homologia epistemológica entre o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural, ou seja, ciências, tecnologia, artes e vida quotidiana. O ato educativo começou, com isto, a gozar de uma conceção sociocêntrica, onde a interação vai ganhando, progressivamente, mais qualidade. Existe, assim, promoção moral e cívica nas crianças, de forma direta e sustentada, desenvolvendo-se mecanismos para a tomada de decisão por consenso negociado. Não podemos deixar de referir que o nosso país se diferenciou do resto da Europa, devido à reflexão epistemológico-didática realizada pelos vários docentes de todos os níveis de ensino.

Aqui, a escola é vista com um espaço de iniciação a práticas cooperativas e solidárias, inerentes a uma sociedade democrática. Assim sendo, as crianças e os educadores trabalham em conjunto com o objetivo de atingirem condições afetivas, sociais e materiais, que facultem um ambiente facilitador do desenvolvimento de conhecimentos, onde todos ensinam e todos aprendem.

Neste modelo, tudo é decidido por negociação. Assim surgem três finalidades formativas: a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores sociais; e a reconstrução cooperada da cultura. É, então, através de um sistema de organização cooperada, que possibilita o exercício democrático que se tomam as decisões

Existe, também, neste modelo, uma área central e polivalente, onde se encontram mesas e cadeiras dirigidas ao trabalho em equipa. Nestas instituições, não existe uma cozinha a que as crianças tenham acesso, mas sim áreas de cultura e de educação alimentar. As seis áreas, em volta da área central, passam por: um espaço bibliotecário e de documentação; uma oficina de escrita e reprodução; um laboratório de ciências e experiências; um espaço de carpintaria e construções; num outro dedicado a expressões artísticas; e um espaço de jogos e “faz de conta”. Todos estes espaços têm o objetivo de se aproximarem dos disponíveis na sociedade dos adultos, e por isso é evitada a infantilização. Ainda na sala, deverá existir um conjunto de mapas de registo, que ajudem a criança a planificar, gerir e avaliar a atividade educativa. O conjunto de mapas contém o Plano de Atividades, a Lista

Semanal dos Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas, o Mapa de Presenças e o Diário.

Na Escola Moderna Portuguesa, o dia letivo divide-se em dois momentos distintos: durante a manhã é realizado o/a trabalho/atividade escolhido/a pelas crianças; da parte da tarde acontecem sessões integrais de informação e atividade cultural, dinamizadas por crianças, educadores, ou convidados. Estas duas etapas subdividem-se, também, em nove momentos: acolhimento; planificação em conselho; atividades e projetos; lanche e recreio livre; comunicações de aprendizagens realizadas; almoço; atividades de recreio; atividade cultural coletiva; e balanço em conselho. No final de cada dia, reúnem-se todos na área polivalente para realizarem o balanço do mesmo. Esta rotina educativa estável não deixa de ser flexível, sempre que se justifique esta pode ser alterada. Ainda todas as semanas as crianças saem do jardim-de-infância, de forma a criar uma ligação com o meio e com a comunidade (Formosinho et al., 2013).

Em todos os modelos curriculares abordados anteriormente, a criança é valorizada e possui autonomia na sua ação. Desta forma, os modelos curriculares podem auxiliar o educador a orientar e a avaliar a sua prática, possibilitando a reflexão sobre a mesma para definir novas estratégias, com vista a melhorar a sua ação futura. Todos eles são de possível adoção, sendo que cada profissional deve procurar aquele ou aqueles com que se identifica, não descurando a vertente de adequação ao contexto, e, também, o diálogo construtivo com outros profissionais, mesmo que estes adotem outros modelos é sempre um momento de reflexão e crescimento. O educador pode adotar mais do que um modelo curricular, desta forma consegue tirar partido dos pontos fortes de cada um, combatendo as suas possíveis fraquezas.

Independentemente dos modelos curriculares adotados, acredita-se que uma metodologia comum de trabalho de projeto em sala se poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co construção do conhecimento das crianças. Uma vez que características como a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa se encontram subjacentes ao trabalho de projeto. Para desenvolver esta metodologia de trabalho com as crianças,

o educador deve envolver a equipa pedagógica (incluindo o pessoal auxiliar ou outros agentes educativos) e os pais/familiares no seu trabalho (Vasconcelos, n/d).

1.6 METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Segundo Teresa Vasconcelos (n/d), a metodologia de trabalho de projeto pode traduzir-se num possível instrumento de suporte à implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. O trabalho de projeto pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, citado por Vasconcelos, n/d, p. 140). Os processos de negociação e consenso tornam-se imprescindíveis a esta metodologia de trabalho de projeto com as crianças, atuando na zona de desenvolvimento próximo das mesmas devido à sua complexidade. O trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, também, dos seus educadores. Isto porque as crianças colocam questões, resolvem problemas e procuram um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de querer continuar a aprender (Vasconcelos, n/d). Sendo assim, o trabalho por projeto passa por quatro fases: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução; e divulgação/avaliação.

Esta metodologia está também inerente ao modelo curricular MEM, reportando a sua conceção a uma perspetiva sócio cultural do desenvolvimento, e ao modelo curricular *Reggio Emilia*, com uma forte atenção às artes, consideradas *as cem linguagens da criança* (idem, n/d).

1.7 PEDAGOGIA EM CRECHE

Dos modelos abordados anteriormente, o único com preocupações ligadas à educação em creche é o *HighScope*, estando os outros centrados na educação dos três aos seis anos. Este modelo apresenta para a creche as experiências-chave, estas descrevem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo à sua volta – que é basicamente através da utilização do seu corpo, de todos os sentidos- e os tipos de experiências importantes no seu desenvolvimento. Desenvolvimento, este, social, cognitivo e físico. As experiências-chave orientam os profissionais de educação na observação, apoio, planificação e avaliação das atividades desenvolvidas com as crianças. Assim sendo, as experiências-chave representam oportunidades permanentes para as crianças e não momentos de aprendizagem pontual (Hohmann & Weikart, 2011). As experiências-chave são: sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento e música; comunicação e linguagem; exploração de objetos; quantidade e número; espaço; e tempo.

A Pedagogia-em-Participação em creche defende o desenvolvimento de experiências de aprendizagem num ambiente educativo favorável. De acordo com esta pedagogia, as crianças deverão ter acesso a espaços plurais de modo a vivenciarem uma diversidade de experiências: na natureza, na comunidade, nos centros, entre outros. Os materiais pedagógicos devem, também eles, proporcionar oportunidades à criança, respondendo à pluralidade de experiências que a mesma possa viver. Relativamente ao tempo, é necessário que este seja preparado de forma a que o ritmo do dia promova várias experiências e crie espaços para as diferentes organizações do grupo: individual, pequeno grupo e grande grupo. Quanto à ação do adulto, quando intervir, este deve proporcionar múltiplas zonas de desenvolvimento próximo à criança, respeitando sempre as suas características individuais. A participação dos pais e da família na vida das crianças enquanto estão na creche é outro aspeto importante defendido pela Pedagogia-em-Participação em creche (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

A

Porto, é uma instituição de ensino privada, localizada no concelho do Porto, freguesia de Aldoar, com as valências de Creche e Educação Pré-Escolar.

A freguesia de Aldoar alberga cerca de 14 mil habitantes, que se distribuem por uma área de 2,67 quilómetros quadrados. Atualmente na freguesia predomina uma mistura de rural com urbano, sendo o fenómeno do urbanismo crescente e acentuado.

Esta freguesia é sobretudo uma área residencial, que usufrui de uma rede de transportes públicos, boas acessibilidades e uma diversidade de equipamentos sociais.

Aldoar tem importantes equipamentos de assistência, de saúde, de educação e de lazer à disposição da comunidade. Os elementos indispensáveis de apoio à saúde, situados nesta freguesia, são por exemplo: o novo Centro de Saúde, com capacidade para atender 18 mil utentes; o novo Instituto CUF; e o Hospital Magalhães Lemos, nas instalações do qual se encontra sediado o Centro Regional de Alcoologia do Norte, onde se realizam ações de sensibilização e prevenção para o tratamento e combate ao alcoolismo. Situa-se, também, o Centro de Recuperação do Alcoolismo e da Toxicodependência, instituição privada com capacidade para 16 pessoas.

Os Centros Sociais, Centro Social de S. Martinho de Aldoar, Centro Social da Fonte da Moura, o Centro de Bem Estar Social Nossa Senhora do Socorro, o Centro de Dia e Apoio Domiciliário da Paróquia e o Centro Paroquial de Aldoar prestam serviços fundamentais de assistência e educação à comunidade, nomeadamente

serviços domiciliários de apoio aos idosos, promoção de eventos culturais, atividades lúdicas e recreativas e sociopedagógicas.

A freguesia acolhe também a Escola Superior de Enfermagem Ana Guedes, responsável pela formação pós-graduada de técnicos de enfermagem, a Escola Superior de Tecnologia de Saúde do Porto, a Escola Municipal de Arboricultura e a Escola Secundária Garcia da Horta.

A atividade recreativa tem em Aldoar a sua melhor expressão no Associativismo, através de coletividades como o Grupo Recreativo e Desportivo de Aldoar, Grupo Desportivo Recreativo e Cultural Vilarinha Futebol Clube, o Desportivo Operário Fonte da Moura, a Portuguesa de Aldoar Futebol Clube, o Centro Ciclista de Aldoar, o Hóquei Clube Águias do Porto, a União Académica António Aroso, entre outras.

O Parque da Cidade, nomeadamente o serviço educativo do Núcleo Rural é também um recurso muito importante, pois cria uma proximidade à Natureza, em pleno cenário urbano.

A instituição está associada à UNESCO, pretendendo mostrar sempre a importância dos recursos naturais e sensibilizar para a necessidade de uma gestão sustentável que permita a distribuição justa de recursos, a nível mundial, fomentando a consciência ecológica para preservar o ambiente.

[] tem parceria com o Instituto do Emprego e Formação Profissional, com o Centro de Educação e Formação Profissional Integrada, com os Pais em Rede, com a Associação Nacional de Estudo e Intervenção na Sobredotação e com o Centro de Terapias Comportamentais.

[] tem cerca de cinquenta crianças, distribuídas por seis grupos, e a sua equipa educativa é constituída por: uma psicóloga, que poderá dar apoio permanente a todas as crianças; cinco educadoras de infância; cinco auxiliares da ação educativa; uma cozinheira; uma nutricionista; e uma auxiliar de limpeza.

2.1 ESPAÇOS E DINÂMICAS DA INSTITUIÇÃO

Relativamente aos espaços da instituição, as crianças apenas não contactam com a secretaria e as salas de “repouso” dos profissionais do Jardim de Infância. Por isso, frequentam as salas de atividades da Educação Pré-escolar, o refeitório, a casa de banho, a biblioteca, o refeitório/polivalente, o espaço exterior e a horta. Todos estes espaços, exceto a biblioteca, são adequados à faixa etária das crianças, ou seja estas têm acesso autonomamente a tudo o que necessitam. A biblioteca não se encontra ajustada ao contexto pois situa-se na cave e segundo o Decreto de Lei nº 268/97 “as caves não poderão ser ocupadas por espaços destinados a actividades a realizar pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997b, p. 89). Quanto aos restantes espaços, as normas de segurança são preservadas, já que os materiais e revestimentos não apresentam, respetivamente, arestas cortantes nem esquinas com ângulos vivos ou superfícies rugosas e escorregadias, como é referido no Decreto de Lei nº 268/97 (Ministério da Educação, 1997b)

Nesta instituição existe a agenda individual, que é mais um meio de comunicação entre a Família e a Escola, portanto, solicitações e orientações vindas de casa são feitas através de anotações na agenda, visto que recados verbais são passíveis de esquecimento. Vice-versa também acontece, isto é, a educadora também comunica por este meio com a família. Na hora de reunião de grande grupo são lidas as agendas e as crianças têm oportunidade de comentar e dialogar.

, os instrumentos/recursos de avaliação utilizados são os portefólios individuais de cada criança, textos reflexivos e o diário de bordo da educadora.

O Projeto Educativo baseia-se em várias linhas orientadoras de ação, tais como: crianças, pais, educadores, professores e auxiliares formam uma comunidade educativa; educar as crianças no respeito, na honestidade e nos afetos, pela vivência espontânea e dinâmica de dar e receber;

acolhimento a todos independentemente de origens, credos, culturas ou capacidades; formação integral, privilegiando com igual importância todas as dimensões da pessoa, nas suas vertentes individual e comunitária; desenvolver valores de democracia e de participação crítica na vida coletiva, local e nacional.

A instituição está, ainda, associada à UNESCO, e tem como objetivo demonstrar a importância dos recursos naturais, bem como sensibilizar para a necessidade de uma gestão sustentável que permita a distribuição justa de recursos, desenvolvendo a consciência ecológica para a preservação do ambiente.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO LUA/VIA LÁCTEA

As crianças da sala da Lua/Via Láctea têm idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade. A diferença de idades é bastante visível a nível cognitivo e muito pouco a nível físico. Existem três crianças do sexo feminino e oito do sexo masculino. A responsável por este grupo é a educadora Ana Paula Soares, que conta com o auxílio da assistente operacional Manuela.

Na sala de atividades da Lua/Via Láctea existem cinco áreas: a da biblioteca, a das construções, a do disfarce, a da casinha e a da expressão plástica. O espaço da sala de atividades encontra-se bem delimitado pelas áreas anteriormente descritas. Para além destes, existe um ponto de água com sabonete de mãos e toalhetes, um bengaleiro para cada criança e um local de arrumação das camas por forma a estas não ficarem visíveis. A sala é ampla, com bastante luz natural, aquecida e arejada frequentemente. A área de reunião de grande grupo encontra-se bem definida com fotografias do rosto das crianças e seus respetivos nomes, colocadas no chão em forma de círculo, para que estas saibam onde se sentar.

Quanto aos materiais, estes são vários, desde material de pintura, desenho e construção (blocos) a materiais ligados à vida quotidiana: como roupas e adereços;

carros e animais; objetos relacionados com a área da casinha como a comida, os talheres e pratos, o fogão e o frigorífico. Estes materiais são importantes na medida em que podem ser movimentados pela criança (Hohmann & Weikart, 2011). Estão, também, totalmente acessíveis e visíveis às crianças, encontram-se em prateleiras baixas e caixas na sua maioria transparentes ou de fácil perceção.

Relativamente à área da biblioteca, verifica-se que há uma carência de recursos. A maior parte dos livros estão bastante usados e são insuficientes. As crianças raramente frequentam esta área. Na área da casinha existem recursos como utensílios reais do dia-a-dia e roupa de bonecas. Verifica-se que a área de disfarce é bastante utilizada pelas crianças. Nesta área podemos encontrar uma grande diversidade de roupas, bem como variados adereços. Na área das construções, para além dos habituais jogos de construção existem carros e dinossauros, devido ao grande interesse das crianças pelos mesmos. No que pertence à área de jogos, esta contempla maioritariamente jogos de encaixe, puzzles de várias peças, e dominós.

Todos os dias está presente, na sala, a educadora responsável pelo grupo e uma assistente operacional, que vai passando por duas salas ao longo de todo o dia.

As atividades na sala da Lua/Via Láctea (três/quatro anos) iniciam às 09h30min e terminam às 12h15min para o almoço das crianças. Após o almoço, existe uma “hora do sono” e as atividades recomeçam as 15h30min. Da parte da manhã, a educadora possui alguma flexibilidade na dinamização das atividades, o que não acontece na parte da tarde, uma vez que o grupo se divide em outros dois distintos. Todas as tardes existem, neste jardim de infância, atividades predefinidas, como: inglês, capoeira, expressão artística e domínio da matemática. Todas as segundas feiras de manhã decorre Expressão Musical.

Quanto ao Projeto Curricular de Grupo este denomina-se de “Compositores criativos”, abordando qualquer nova criação por parte das crianças no entanto tal não é muito visível nas atividades do grupo.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO SIRIUS

O grupo Sirius pertence à valência de creche, mais precisamente à sala dos dois e três anos, no entanto apenas duas crianças têm ainda dois anos. Esta sala denomina-se de Sirius e o grupo é constituído por onze crianças, quatro meninos e sete meninas. A responsável por estas crianças é a educadora Verónica Martins, que usufrui do auxílio da assistente operacional Maria João.

No grupo existe uma criança com paralisia cerebral discinética. Esta forma de paralisia cerebral é caracterizada por movimentos involuntários da face, tronco e membros que interferem com a fala e com a alimentação. Os movimentos podem ser rápidos e distorcidos. Neste caso em específico, a criança S não se consegue exprimir verbalmente nem realizar atividades motoras e, mesmo as mais simples, estão bastante comprometidas. A criança em questão sorri quando “gosta” de algo, fica irrequieta quando tem fome ou calor, por exemplo. A mesma consegue ter uma atitude de escolha apontando para um objeto ou imagem (por vezes com o braço ou simplesmente com o olhar) e consegue, também, pintar utilizando as próprias mãos, precisando da ajuda do adulto para pegar nos materiais de pintura e segurá-los.

Em geral, trata-se de um grupo dinâmico e ao mesmo tempo calmo, interessado em trabalhar.

O Projeto Curricular de Grupo denomina-se “Viajar pelas Estórias”, surgiu na medida em que nesta faixa etária as crianças apresentam uma maior capacidade de concentração, conquistam facilmente a sua própria linguagem e adoram explorar histórias e o momento de exploração das mesmas se torna vantajoso e positivo para as crianças. Este tema está muito presente em toda a dinâmica do grupo, desde as atividades literárias que acontecem todos os dias, ao projeto do “Vai Vem” sempre com grande interesse demonstrado pelas crianças.

Na sala de atividades dos Sirius (dois e três anos) existem seis áreas: a da biblioteca, a das construções e garagem, a da casinha, a do supermercado, a da

expressão plástica e a dos jogos. Existe ainda um pequeno “cabeleireiro” com a cabeça de uma boneca e acessórios como pente e escova, bandoletes..., e uma cama com dois bonecos e alguns adereços que estão englobados na área da casinha. As áreas mais procuradas, durante o momento de jogo espontâneo, são a da casinha, a do supermercado e a das construções. Mesmo assim, as crianças também demonstram interesse pela área da biblioteca, só que mais da parte da tarde, nos momentos de transição entre atividades. Trazem também muitas vezes livros de casa e pedem para serem lidos, tal como os que estão na biblioteca.

Relativamente aos materiais, estes são vários, desde jogos, material de pintura, desenho e colagem, construção (blocos) a materiais ligados à vida quotidiana: como algumas roupas e adernos; carros; objetos relacionados com a área da casinha como a comida, os talheres e pratos, o fogão e o frigorífico. Estão, também, totalmente acessíveis e visíveis às crianças, encontram-se em prateleiras baixas (adequadas à faixa etária do grupo) e caixas na sua maioria transparentes ou de fácil perceção (Formosinho et al., 2013).

Quanto à rotina diária da sala dos Sirius (dois e três anos), esta não é muito flexível no sentido em que todos os dias têm atividades orientadas (uma por dia) e momentos planeados (como a reunião de grande grupo ao início da manhã e os momentos de higiene) mas possui também atividades de carácter livre/espontâneo, isto da parte da manhã. No entanto a manhã acaba por ser um pouco escassa pois decorre apenas das 9horas e 30minutos até às 11horas e 30minutos (quando vão almoçar). Da parte da tarde as crianças têm diversas atividades, programadas desde o início do ano letivo. Às segundas de manhã têm sempre Expressão Musical. Todas as tardes têm inglês, à segunda expressão artística, à terça e quinta capoeira e à quarta domínio da matemática. Estas atividades ocorrem depois do lanche e no final das mesmas existe um momento de jogo espontâneo. Porém, esta rotina torna-se positiva uma vez que “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8).

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

No presente capítulo será apresentada uma descrição e análise sobre todo o processo formativo e evolutivo da mestranda. Desde algumas das atividades desenvolvidas ao longo do ano nas valências de creche e educação pré-escolar, aos resultados obtidos a nível das suas competências profissionais.

Como futura profissional de educação, a mestranda sustentou a sua prática em quadros teóricos, tentando realizar, ao máximo, uma articulação equilibrada entre ambos.

Neste sentido, o processo de formação desenvolvido no decorrer deste ano letivo está assente numa metodologia de investigação-ação que requer dos profissionais de educação um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação. A investigação leva a ver de forma precisa e diferenciada os fenómenos que acontecem, ou seja a escutar e a olhar com mais atenção, bem como a documentar (Alarcão, 2000).

Assim sendo, tal como já defendido no primeiro capítulo, para que o educador exerça uma boa prática é necessário conhecer o contexto, tornando-se, deste modo, a observação na grande primeira etapa deste processo. Um educador tem de saber observar e problematizar, para depois intervir e avaliar. A observação constitui a base do planeamento e da avaliação e serve de suporte à intencionalização do processo de intervenção. Esta deve acontecer de forma contínua e sistemática, pois é a partir do conhecimento do contexto de intervenção que se pode planear e intervir tendo em conta a especificidade do mesmo. A observação deve, ainda, ser orientada através das diversas formas de registo, de forma a permitir uma avaliação dos efeitos no processo desenvolvido, Estrela (1999).

Neste sentido, a mestranda aquando da sua observação inicial desleixou-se um pouco no registo das observações realizadas, não o efetuando tanto como deveria. Esta dificuldade mostrou-se minimizada depois da perceção desta falha na reunião de mudança de contexto com a supervisora institucional.

Segundo Fernando Diogo (2010), a planificação das atividades consiste numa previsão da ação a desenvolver. A planificação da atividade permite ao professor estruturar o tempo disponível para cada etapa, avaliar as necessidades das crianças, selecionar objetivos, organizar conteúdos, definir estratégias e elaborar a avaliação. No entanto, a elaboração de uma planificação (cf. anexo A1 e A2), que à primeira vista parece fácil, é algo que merece a nossa atenção, pois é necessário adequá-la às características do grupo, torná-la apta para a consecução dos objetivos definidos e para a apresentação dos conteúdos selecionados.

Desta forma, a mestranda tem plena noção de que as suas planificações iniciais, em conjunto com a díade, não foram tão ao encontro das necessidades e interesses das crianças como deveriam. Com o auxílio da supervisora institucional, esta competência foi sendo alcançada. Contudo, foi com o apoio da educadora cooperante do segundo contexto educativo (creche), que a mestranda sentiu que as dificuldades em planificar tinham sido combatidas por completo. É importante referir que as planificações elaboradas pela díade de formação foram congruentes com os objetivos dos dois projetos curriculares de grupo, bem como com os conteúdos das várias áreas e domínios do saber apresentados pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). É de notar que o par pedagógico utilizou o currículo da educação pré-escolar também na creche, e não conteúdos das experiências-chave, uma vez que depois de discutido com a educadora cooperante, esta, em conjunto com a díade, chegaram à conclusão que o grupo de crianças Sirius, dois e três anos, se enquadrava nos conteúdos das OCEPE, já tendo atingido anteriormente os das experiências-chave.

De acordo com Schön (1992), dentro da reflexão pode-se distinguir a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. O primeiro

momento ocorre durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário. A reflexão sobre a ação consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural quando percebemos de forma diferente da ação.

A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu. Segundo Schön (1992), o profissionalismo docente implica a presença dos diferentes tipos de reflexão.

Durante as primeiras semanas de estágio, a díade de formação apenas realizou observação (para além da interação com todo o grupo de crianças e toda a equipa educativa, claro). Neste momento, houve vários aspetos que levaram a mestrandos a refletir (cf. anexo A3). No entanto, o principal foi, sem dúvida, uma área da sala de atividades do grupo Lua/Via Láctea (quatro e cinco anos) que se encontrava completamente esquecida e “abandonada” pelas crianças. Possuía poucos livros (e poucos os que se encontram no Plano Nacional de Leitura), alguns fantoches de pano, não explorados, e um pequeno trabalho sobre uma lengalenga que depois de terminado não voltou a ser utilizado. De acordo com o Movimento da Escola Moderna (MEM), modelo defendido pela educadora cooperante em questão, a biblioteca convida “à consulta dos documentos que aquela contém, para além de livros e revistas, trabalhos produzidos (...)” (Formosinho et al., 2013, p.150), tudo o que não acontecia na área da biblioteca da sala da Lua/Via Láctea (três e quatro anos).

Segundo Oliveira e Serrazina (n/d), a capacidade para refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema e, neste caso, a formanda refere como problema a área da biblioteca, espaço muito raramente explorado pelas crianças. Esta área não pode ser descurada por diversas razões. Uma delas deve-se ao facto de

o “contacto com a escrita [ter] como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura (...)” (Ministério da educação, 1997a, p.70). Esta exploração é imprescindível para suscitar nas crianças a vontade de aprender a ler. Mas não só o livro é importante, também outros tipos de texto escrito, como: jornais, revistas, dicionários, enciclopédias, entre outros (Ministério da Educação, 1997a). Nada disto se encontrava na área da biblioteca da Lua/Via Láctea. Desta forma, torna-se difícil que as crianças possam realizar as suas próprias leituras de imagens ou gravuras e interpretações.

Segundo o Decreto-lei nº 241 de 2001, já abordado no primeiro capítulo, cabe ao educador de infância organizar os espaços e os materiais presentes na sala de atividades, de forma a proporcionar às crianças experiências educativas integradas. Assim sendo, ao tentar melhorar o aproveitamento da área da biblioteca ao longo da prática pedagógica na instituição, a formanda pensou estar a desenvolver uma capacidade específica do perfil de desempenho de um educador de infância.

Desta forma, a mestranda passou a planificar as suas atividades tentando englobar a necessidade que referiu com outras que foi observando, de forma a minimizá-las. A primeira atividade que surgiu neste âmbito foi a da “lagarta numérica” (cf. anexo B1.1 e B1.2), desenvolvida com base na observação de uma dificuldade presente em todas as crianças (exceto a criança T): o raciocínio lógico-matemático. Identificada a necessidade, a formanda partiu do interesse por elas demonstrado aquando da leitura da história A Lagartinha muito comilona de Eric Carle e construiu-se, em conjunto, uma “lagarta numérica” do número 1 ao número 31). Esta encontrou-se afixada numa parede da sala, acessível às crianças, para que estas sempre que precisassem pudessem recorrer à mesma com facilidade. A “lagarta numérica” foi utilizada várias vezes em diversos momentos, um deles na marcação do calendário, onde as crianças colam o seu nome já previamente escrito a computador. Em relação a este último, a formanda sugeriu à educadora cooperante que a “lagarta numérica” para além de ajudar as crianças na sequência numérica

funcionasse também como calendário, uma vez que as crianças não conseguiam marcar nem compreendiam o funcionamento do calendário presente na altura. Desta forma, “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (Ministério da Educação, 1997a, p.73). A dificuldade atrás descrita estendia-se, ainda, ao quadro de presenças, onde a mestranda também sugeriu um outro tipo com uma estrutura que as crianças compreendessem como marcar a presença e porquê, no entanto tal não foi possível depois de discutido com a educadora.

Nas atividades seguintes, a formanda continuou com o seu objetivo de com certas atividades direcionadas para o domínio da Linguagem e abordagem à escrita, presente nas OCEPE, captar o interesse das crianças para melhorar a área da biblioteca. No entanto, o par de formação apercebeu-se de que as crianças não estavam realmente interessadas nesta área. Isto porque, na opinião do mesmo, as crianças, apesar dos seus três/quatro anos de idade, ainda se encontravam na fase da experimentação, com grande necessidade de manipular e explorar diferentes materiais e objetos, de realizar experiências e encontrar novas finalidades para os mesmos, sem conseguirem transmitir qualquer outro interesse.

Com isto, a díade, depois de refletir em conjunto acerca deste aspeto, decidiu a partir daqui realizar atividades de carácter mais experimental de modo a ir ao encontro das necessidades e dos interesses destas crianças, conseguindo uma maior entrega da parte das mesmas. Assim sendo, a mestranda desenvolveu uma atividade de confeção de biscoitos (cf. anexo B1.3. 1.4 e 1.5), aproveitando a época natalícia. O grupo envolveu-se de tal forma que todos quiseram participar na elaboração da massa. Aqui, as crianças conseguiram manusear e explorar a massa livremente, sendo que no final com a ajuda de umas pequenas formas de natal moldaram os biscoitos a seu gosto. Não houve uma única criança que não quisesse realizar a atividade e o entusiasmo foi notório. A mestranda considera que a atividade foi muito positiva para as crianças, pois conseguiram encontrar soluções

para a massa que sobrava (faziam o processo de esticar a massa todo de novo e conseguiam biscoitos com outras formas), sem nunca perderem o interesse pelo que estavam a realizar. Encontrar soluções sozinhas é algo muito importante para as crianças desenvolverem a sua autonomia e não só em atividades, também no momento da refeição ou em algum conflito o adulto deve “dar às crianças a oportunidade de formular as suas próprias observações” (Hohmann & Weikart, 2011, p.582). Se lhes for dada de imediato a solução elas não vão conseguir resolver os seus problemas de forma autónoma e responsável. O educador apenas as deve apoiar, questionando-as e dando-lhes tempo para encontrarem a solução.

Foi então que a díade de formação, em conjunto com a educadora cooperante, compreendeu a importância da construção de uma nova área na sala: a área das ciências. Ou seja, uma área inserida na Área de conhecimento do Mundo, segundo as OCEPE, onde as crianças poderiam explorar e fazer as suas experiências sempre que quisessem. “É a partir (...) da relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço, que a criança pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo” (Ministério da Educação, 1997a, p.73). Talvez se assemelhe a um laboratório das ciências, área básica defendida no modelo curricular MEM (Formosinho et al., 2013).

Todas as crianças se mostraram bastante entusiasmadas com o processo e a idealização da área, mas foi notória uma maior motivação por parte da criança F. É ao experimentar que a criança satisfaz a curiosidade e o desejo de saber, adquirindo novos conhecimentos. Deste modo, as crianças aprendem interagindo com o mundo envolvente e tentando compreender o porquê das coisas, pelo que o educador deve dar-lhes oportunidade para contactarem com diversos materiais, viverem diferentes situações e múltiplas experiências, através de momentos lúdicos de descoberta e exploração, com registos e reflexão acerca dos problemas levantados. Neste sentido, a proposta de uma nova área, pela díade, surgiu de um constante interesse das crianças em participarem em experiências com materiais novos e diferentes. Sempre que uma experiência era realizada, ou as crianças tinham a oportunidade de

manipular livremente os materiais, estas mostravam-se fascinadas e motivadas com vontade para fazer cada vez mais. Por vezes, foi observado que era o próprio resultado que fascinava as crianças, mas existiram também momentos em que foi apenas o processo da experiência que os atraiu. Importa salientar, que quando a formanda se refere a “experiências”, estas podem ser de carácter científico ou simplesmente experimental.

No entanto, este interesse das crianças não foi facilmente identificado, sendo este um grupo que, como já mencionado, não demonstrava de forma clara os seus interesses.

Aqui, é necessário referir que na construção do jogo da memória se verificou uma falha da parte da mestranda, pois o mesmo não estava elaborado da forma correta pela mesma, como refletido posteriormente com a supervisora institucional. É algo a não voltar a falhar numa próxima vez. Mesmo assim, a formanda acredita que a elaboração deste jogo (cf. anexo B1.6) se mostrou positiva na construção da nova área (a nível dos materiais/objetos), e também, este tipo de materiais são importantes para as crianças, já que os podem manipular livremente. (Hohmann & Weikart, 2011).

Esta reflexão colaborativa entre a díade de formação, a supervisora institucional e as educadoras cooperantes é imprescindível no trabalho pedagógico, na medida em que é aqui possível avaliar se opiniões das crianças estão a ser escutadas e interpretadas da mesma forma, ou não, pelos diversos elementos da equipa educativa.

Torna-se de suma importância ter em conta um processo de avaliação contínuo e constante, para que seja possível tomar conhecimento do que preconizamos a nível de objetivos e estratégias quer com as crianças, quer com a equipa educativa, quer com as famílias. Foi este processo de avaliação contínua e constante que a díade de formação e as educadoras cooperantes tentaram concretizar tanto nas reuniões semanais como em momentos de reflexão menos formal. É de destacar também a avaliação intercalar realizada com a educadora

cooperante e a supervisora institucional (cf. anexo A4). A avaliação estendeu-se, ainda, à unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, na medida em que foi importante realizar uma avaliação sobre os processos de desenvolvimento no estágio, bem como uma focalização mais explícita no processo de desenvolvimento de competências profissionais. Tudo isto foi discutido e trabalhado em conjunto com o par pedagógico, educadoras cooperantes e a supervisora institucional. A mestranda prolongou a sua autoavaliação em outros momentos, como por exemplo nas narrativas reflexivas, onde referiu as suas dificuldades e aprendizagens. As reflexões individuais tentaram ser pertinentes e motivadoras de alterações posteriores, uma vez que para além de a formanda refletir acerca de acontecimentos passados, também refletia sobre os futuros. Esta última “é anterior à acção, ou seja supõe planeamento: acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas” (Ministério da Educação, 1997a, p.93). A avaliação neste percurso de aptidão profissional da formanda, culminou com a avaliação final de estágio (cf. anexo A5).

É este processo refletido e ponderado que define a intencionalidade educativa e que caracteriza a atividade profissional do educador, onde o mesmo reflete sobre a sua ação e a forma como a adequa aos interesses e necessidades das crianças, bem como os valores e crenças educativas que lhe são inerentes (idem, 1997a).

Desta forma, é essencial que o educador saiba autoavaliar-se, no sentido a melhorar o seu desempenho profissional. Esta avaliação deve abranger três níveis: sensibilidade, estimulação e autonomia. Sensibilidade e estimulação do educador/adulto para com as crianças, ou seja se este demonstra comportamentos afetuosos e ao mesmo tempo consegue estimular a criança de forma rica. Relativamente à autonomia, o educador deve, por exemplo, dar à criança a possibilidade de escolha e de assumir responsabilidades, fomentando assim a sua autonomia, tal como já mencionado anteriormente.

Recorrendo a estes níveis é, também, possível caracterizar a interação adulto-criança. Para a mestrandia, o seu ponto alto nesta interação aconteceu aquando da construção da prenda do Dia do Pai (porta-chaves), no grupo Sirius (dois/três anos). Nesta atividade, a formanda teve a oportunidade de perceber como a criança S (diagnosticada com paralisia cerebral) consegue realizar as suas escolhas e de como é decidida. Esta disse, notavelmente, (abanando com a cabeça em forma de negação) quais os adereços que não queria colocar no seu porta-chaves e quais os que queria (sorrindo com expressão). Este foi sem dúvida um momento muito importante para o posterior trabalho com esta criança, uma vez que ocorreu uma aproximação da mesma com a mestrandia e se desenvolveu uma possível confiança.

Relativamente a esta criança, a formanda pode mencionar que as atividades desenvolvidas com a mesma tiveram de ser reajustadas de forma a encontrar novas estratégias, pois, tal como afirma Inês Sim-Sim (2005) não há uma única metodologia, para casos como estes, que resolvam todos os “problemas”. Ainda segundo esta autora, relativamente aos recursos, uma possível solução passa pela utilização de um maior leque de material pictórico aquando de um problema de linguagem oral (a compreensão da criança S não está afetada). Este trabalho já estava a ser realizado com a sua terapeuta da fala e mostrou-se bastante positivo nas atividades em sala com a criança S.

A “confiança nos outros nos outros permite à criança aventurar-se em acções sabendo que as pessoas de quem ele ou ela depende lhe darão apoio e encorajamento necessários” (Hohmann & Weikart, 2011, p.65). Foi neste sentido que a mestrandia focou a sua prática e alcançou frutos, pois pode assistir a uma notável evolução na criança P do grupo Lua/Via Láctea (três e quatro). Esta, que mostrava ser tão tímida e reservada até meados do mês de dezembro de 2013, em janeiro deste ano, nas últimas duas semanas do estágio na primeira valência (educação pré-escolar) esteve descontraída, alegre, aliás, completamente desinibida (em comparação com anteriormente). A formanda pensa que este facto pode estar relacionado com diversas tentativas, que a mesma e o seu par pedagógico realizaram

(desde o início do estágio) com esta criança. Desde incentivos de estimulação (valorizando as suas escassas intervenções) e responsabilidade, como ir saber a ementa para perceber que é capaz (recusou algumas vezes até que por vontade própria quis ir), até mesmo a pequenos momentos de afeto com o intuito de progressivamente se “desinibir” para conseguir mostrar a grande capacidade que possui e que tinha estado, de certa forma, “escondida”. Aquando da atividade da “montagem do boneco de neve” (cf. anexo 1.7), a criança P. demonstrou bastante interesse em participar, fazendo-o de forma enriquecedora para o grupo e para a atividade em si. Foi sem dúvida um momento de gratificação para a mestranda, uma vez que a criança P demonstrou ter desenvolvido capacidades de autonomia, iniciativa e até de autoconfiança (Hohmann & Weikart, 2011).

De acordo com Zabalza (1995, p.120), “o espaço na educação infantil constitui-se como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que vai favorecer ou dificultar o processo de crescimento pessoal” e educativo da criança. Assim sendo, define-se espaço como algo que exerce sempre um papel ativo no processo educativo e, por isso, a sua organização deve ser sempre refletida, na medida em que só assim é possível transformar o espaço num meio adequado e facilitador na criação de novas oportunidades para as crianças. Desta forma, uma sala de atividades necessita de um espaço que enquadre da melhor forma a grande diversidade de materiais que nela devem existir e proporcionar às crianças espaços em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espelhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, sozinhos e em pequenos e grandes grupos (Hohmann & Weikart, 2011). Em ambas as salas de atividades da educação pré-escolar e da creche, tal como abordado no segundo capítulo, os espaços e os materiais iam ao encontro dos critérios atrás defendidos.

Relativamente a alterações significativas na organização da sala de atividades, a mestranda participou ativamente na construção da nova área das ciências do grupo Lua/Via Látea (três e quatro anos), como já acima explicado. Na sala de atividades do grupo Sirius (dois e três anos), o par de formação esteve ainda

mais ativo e participou na construção de duas novas áreas na sala: a horta e a área da música.

A construção da horta (cf. anexo B2.1, B2.2 e B2.3) surgiu de uma necessidade das crianças observada pela díade de formação. Após alguns almoços, a mestrande e o seu par de formação aperceberam-se de que a maioria do grupo Sirius (dois e três anos) apresentava dificuldades em comer os legumes inteiros. Depois de discutida esta observação com a educadora cooperante, foi decidido desenvolver um conjunto de atividades com o intuito de sensibilizar as crianças para a importância de comerem os legumes no seu prato. Foram várias as atividades, desde a leitura e exploração de histórias com este tema, como Eu nunca na vida comerei tomate de Lauren Child, até à confeção de um doce de cenoura (cf. anexo B2.4, e B2.5). No entanto, foi a atividade de germinação de feijões (cf. anexo B2.6, e B2.7) que despoletou nas crianças o interesse em construir uma horta na sala para poderem semear e plantar muito mais legumes.

No desencadear desta nova aventura, o grupo teve ainda a oportunidade de visitar uma florista (cf. anexo B2.8) dos arredores da instituição para comprar flores e vasos para a horta. A visita à florista não aconteceu no dia em que foi planeada devido ao tempo menos propício que se fez sentir nesse dia, uma vez que o percurso seria realizado a pé. Contudo, segundo Carvalho & Diogo (1999) a planificação das atividades consiste numa previsão da ação a desenvolver mas sempre com flexibilidade, por isso, a saída foi realizada assim que o tempo o permitiu (neste dia o grupo foi ainda aos correios). Esta foi sem dúvida uma experiência diferente e positiva para a mestrande pois realizou uma atividade que implicou uma grande responsabilidade por parte do profissional de educação mas também se torna muito gratificante acompanhar as crianças numa visita à comunidade, já que “o meio em que a criança vive influencia a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade” (Ministério da educação, 1997a, p.23).

De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997a, p.40) “o tempo educativo tem em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade”. Tanto o grupo da educação pré-escolar como o grupo da creche obedecem a uma rotina diária e semanal bastante definida pela instituição. Estes aspetos já foram abordados no capítulo anterior, no entanto, a mestranda não mencionou a diferença sentida na gestão do tempo aquando da mudança de contexto. O facto do grupo Sirius (dois e três anos) almoçar quase uma hora mais cedo que o grupo Lua/Via Láctea (três e quatro anos) diminuiu em muito o tempo para trabalhar com as crianças. Isto porque da parte da parte, já existem atividades pré-definidas pela instituição que raramente podem ser desenvolvidas pelas estagiárias. A mestranda e o par de formação tiveram a oportunidade de dinamizar duas vezes a hora de “domínio da matemática”, uma vez que era a educadora cooperante da creche a responsável pelo mesmo e tal se proporcionou. Apesar de em alguns momentos ter acontecido um reajustamento das atividades propostas, adequando situações imprevistas, a mestranda respeitou sempre a rotina diária e os ritmos de cada criança, atendendo ao seu bem-estar, em ambas as valências.

Tal como defendido no primeiro capítulo, a Metodologia de trabalho de projeto é uma metodologia para resolução de problemas que parte de questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros problemas para aqueles que os vão tratar. As questões/problemas são pertinentes e relevantes para aqueles que se vão envolver no trabalho. A procura das respostas e/ou soluções exige uma planificação e distribuição de tarefas, para a recolha de dados e de informação, em conjunto, ou seja, de grupo/coletiva. Já a informação e os dados recolhidos individualmente ou em pequeno grupo terão que ser tratados e organizados para serem apresentados ao grande grupo. Depois, todo o trabalho deve resultar num “produto final” onde o resultado represente o enriquecimento do grupo.

A Metodologia de trabalho de projeto permite estimular nas crianças o hábito de questionamento sobre aquilo que as rodeia, proporcionando uma maior

motivação por parte de quem vai aprender. Consegue ainda que as crianças sejam envolvidas na planificação do trabalho, tanto a nível conceptual como funcional, definindo: o que realmente querem aprender, o que já sabem sobre o assunto o que querem, então, aprofundar e o que vão fazer para isso – quem, quando e como. Desenvolve-se assim uma educação participada e partilhada, na medida em que o grupo trabalha, na maioria, em conjunto, colaboração, e cooperação na: organização do trabalho; na recolha de materiais e informação; no tratamento de dados; na procura de respostas e soluções para o problema; e na produção de resultados e sínteses (Rangel & Gonçalves, 2010).

Assim sendo, quando as crianças do grupo Sirius (dois e três anos) foram questionadas pela mestrandia e pelo seu par de formação acerca de algo que gostariam de aprender mais e viram o entusiasmo com que as mesmas quiseram aprofundar o tema “música”, perceberam de imediato que poderia ser positivo utilizar uma aproximação à Metodologia de Trabalho de Projeto. O que quiseram de imediato foi construir uma área da música na sua sala e colocar lá muitos instrumentos. Aqui não apareceu propriamente um problema mas sim uma grande vontade em conseguir os seus instrumentos. Depois de discutido com a mestrandia e com a sua díade, decidiu-se pesquisar sobre instrumentos, já que tanto queriam tê-los na sua nova área. No entanto, como as crianças ainda são muito novas (dois e três anos), não conseguiram ser completamente autónomas na sua pesquisa. Esta realizou-se com as crianças divididas em pares onde uma das formandas estava com o par ao computador e a outra estava a tomar pequenas anotações sobre as observações que as crianças iam fazendo. Isto porque, apesar de cada criança ter feito o registo da sua pesquisa, poderia acontecer elas precisarem de uma pequena ajuda na apresentação do que descobriram aos amigos. Quando apresentaram os seus registos (desenhos) aos amigos e à educadora cooperante, mostraram-se muito entusiasmadas e conseguiram transmitir o que tinham pesquisado (quais os instrumentos, os nomes, como se tocam...).

Depois de a educadora cooperante ter contado a história Os músicos de Bremen dos Irmãos Grimm, o grupo decidiu que queria fazer o teatro desta mesma história. Com isto, iniciaram-se os preparativos (cf. anexo B2.8, B2.9, B2.10 e B2.11) para o mesmo. Paralelamente a isto, cada criança ficou encarregue de construir um instrumento em casa com a família. Porque a criança D depois do fim-de-semana que se seguiu ao início do projeto trouxe dois instrumentos para a sala, construídos em casa com os avós. As crianças quiseram mais instrumentos e por isso foi decidido envolver aqui as famílias, uma vez que “os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores” (Ministério da educação, 1997a, p.22). As famílias responderam muito bem, pois rapidamente enviaram as pesquisas pedidas, no entanto algumas pareciam não ter sido realizadas em conjunto com as crianças. A educadora cooperante sugeriu que para além da construção de um instrumento, as crianças pesquisassem, também, em casa com as famílias, cada uma um estilo de música. A partir daqui, na opinião da mestranda, já não se estava a desenvolver tanto uma aproximação à metodologia de trabalho de projeto, uma vez que as atividades começaram a ser propostas pela equipa educativa da sala. Depois de refletir, a díade de formação compreendeu que estas crianças, devido à sua faixa etária, ainda não possuíam a capacidade para continuar o projeto de forma autónoma, apenas com a equipa da sala como mediadora.

Com isto, a mestranda e o seu par de formação assumiram quase toda a preparação para o teatro. As crianças participaram, claro, na construção dos cenários e nos ensaios. No entanto, apesar do grande entusiasmo que o grupo demonstrava em querer realizar o teatro para todos os seus amigos da instituição, a equipa educativa da sala apercebeu-se de que as crianças na véspera do dia do teatro ainda se mostravam demasiado constrangidas com público. Por isso, sugerido pela supervisora institucional que também nos alertou para este facto, as falas das crianças foram gravadas como forma de assegurar o bom funcionamento da atividade. Esta foi, sem dúvida, a solução que fez com que, na opinião da mestranda

pudesse haver teatro. Este aconteceu como uma divulgação do trabalho que as crianças realizaram ao longo das três semanas de “música” (cf. anexo B2.12, B2.13 e B2.14). Antes do teatro, a sala já possuía uma nova área, uma espécie de palco com muitos instrumentos (cf. anexo B2.15), exatamente como as crianças queriam. Só faltou o microfone, que com todos os preparativos para o teatro não sobrou tempo para o construir.

Ainda nesta última semana de “projeto”, o grupo Sirius (dois e três anos) realizou uma visita muito especial à Escola Superior de Educação do Porto (ESE) (cf. B2.16, B2.17 e B2.18), onde participou em duas atividades musicais desenvolvidas pelo docente Rui Bessa. Nestas atividades as crianças puderam tocar instrumentos musicais diferentes dos que estavam habituados, participar na construção de uma história musical, cantar, e visitaram, ainda, a “grande” biblioteca da ESE. Só a chuva não ajudou, mas as crianças adoraram mesmo assim.

Apesar do trabalho com a metodologia de projeto não ter sido conseguido da melhor forma, algumas das suas finalidades permaneceram. A mestranda conseguiu identificar um aumento na autonomia das crianças e estas participaram ativamente em todo o processo.

A unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada contribuiu em muito para o desenvolvimento das capacidades educativas da mestranda, nomeadamente na sua cultura educativa, no âmbito da Educação de Infância. Mas não só, todas as unidades curriculares deste ano letivo se mostraram imprescindíveis neste processo de formação, na medida em que foram abordadas e resolvidas questões que contribuíram diretamente para a prática no estágio. Foram realizadas várias atividades no âmbito das diferentes unidades curriculares baseadas nos interesses e necessidades de ambos os grupos, que foram passíveis de implementar no estágio.

Na unidade curricular de Projeto Curricular Integrado, as mestrandas tiveram de estruturar um Projeto Curricular de Grupo, que permitiu à díade de formação

aumentar conhecimentos sobre aspetos mais específicos da sua elaboração, bem como várias estratégias educativas.

Em suma, as educadoras cooperantes com que a formada teve a oportunidade de trabalhar, representaram modelos de ação, pelas suas práticas e pela forma como apoiaram a mestranda em todo este processo. Esta cooperação entre os diferentes atores educativos ilustra uma prática profissional bastante positiva.

4. REFLEXÃO FINAL

Neste ano de formação profissionalizante, a mestranda teve a oportunidade de frequentar duas valências completamente distintas, a creche e a educação pré-escolar. Os dois contextos educativos proporcionaram à formanda novas experiências e conseqüentemente desenvolver as suas capacidades enquanto futura profissional de educação. As novas experiências prenderam-se principalmente com a prática no contexto de creche, uma vez que a mestranda nunca tinha mantido qualquer contacto o mesmo. No entanto, a formanda sente que esta sua experiência poderia ter sido ainda mais desenvolvida se todas as crianças dois anos.

Durante este estágio no jardim de infância, a mestranda recorreu a conteúdos, modelos e conceitos teóricos, mobilizando-os para a sua prática, de forma a desenvolver um currículo o mais completo possível e integrado. Tal como defende Albano Estrela, “não há um modelo de bom professor, mas uma infinidade de modelos possíveis, resultando de um estilo pessoal em interação com as variáveis da situação” (1999, p. 57). No entanto, com a prática da observação, reflexão e avaliação é possível garantir uma melhor prática, de qualidade, daí a mestranda ter focado a sua prática nestas diretrizes, de forma a construir e reconstruiu as suas atitudes e competências profissionais.

Aliado a estas práticas, a formanda investiu no seu aprofundamento teórico com várias leituras e pesquisas autónomas, não esquecendo assim a importância da investigação na profissão docente, ao longo de toda a vida. Neste sentido, “a investigação também poderá ser perspectivada como uma possibilidade de se estabelecer uma síntese entre teoria e prática: a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações” (Estrela, 1999, p. 27).

A colaboração desenvolvida com as educadoras cooperantes mostrou-se bastante positiva, na medida em que partilharam os seus conhecimentos e

estratégias com a mestranda e vice-versa, possibilitando assim uma co construção de saberes. Contudo, formanda considera que a relação desenvolvida entre a educadora cooperante da educação pré-escolar e o par de formação não foi ao encontro do que ambas desejariam, pois gostariam de ter refletido ainda mais com a educadora. No entanto, esta relação evoluiu em muito após a troca de contexto, pois, apesar de a díade já não se encontrar no grupo da educadora, o trabalho entre as três esteve presente até ao fim do estágio.

Relativamente aos grupos de crianças, foi o da educação pré-escolar que levantou uma maior dificuldade para as discentes em formação, uma vez que se tratava de um grupo com imensas dificuldades em transmitir os seus interesses e motivações. Neste sentido, o par de formação trabalhou para minimizar esta dificuldade do grupo e, gratificadamente, pensa ter conseguido.

Ao longo deste ano de mestrado, coube à mestrada ir construindo o seu perfil enquanto futura educadora de infância. Assim sendo, a formanda defende a construção ativa dos conhecimentos por parte da criança para que se tornem significativos. Neste sentido, de acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001, o educador deve promover o desenvolvimento da autonomia das crianças e a sua inclusão na sociedade, interagindo saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais, fomentando diferentes aprendizagens. Este profissional deve, também, estabelecer regras de convivência democrática e utilizar a avaliação nas suas diferentes modalidades. Por fim, o profissional de educação deve manter-se em constante atualização construindo uma melhor prática profissional com base nas necessidades cada vez mais exigentes, analisando e refletindo sobre a construção da sua profissão recorrendo à investigação, bem como em cooperação com outros profissionais e comunidade educativa.

Desta forma, toda a experiência de prática pedagógica mostrou-se bastante enriquecedora para a mestranda, tanto a nível profissional como pessoal. A formanda teve assim a oportunidade de amadurecer as suas linhas orientadoras e de reestabelecer novas ambições futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: que sentido? que formação?* Cadernos de formação de professores, pp. 21-30.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1999). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Diogo, F. (2010) *Desenvolvimento Curricular*. Angola, Moçambique: Plural Editores
- Donald A. Schön (1992). In: Nóvoa, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Estrela, A. (1999). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4ª ed.). Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). (H. Á. Marujo, & L. M. Neto, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (n/d). *A reflexão e o professor como investigador*.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. s.l: Porto editora.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação?* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. In *Da Investigação às* (pp. 21-43). Porto: Escola Tangerina.

Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.

Siraj-Blatchford, I. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância.* Lisboa: Texto editores, LDA.

Vasconcelos, T. (n/d). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias.* Ministério da educação e ciência.

Zabalza, M. A. (1995). *Didáctica da educação infantil.* Edições Asa.

Documentação Legal

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto de 2001. Diário da República nº 201- I Série A.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto de 2001. Diário da República nº 201- I Série A.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986. Diário da República I, Série A – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro de 1997. Diário da República nº 34- I Série A – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (1997a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (1997b). *Legislação.* Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Webgrafia

Anónimo. (n/d). Retirado de Associação de profissionais de educação de infância: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>

Ministério da Educação e Ciência - Direcção-Geral de Educação. (n/d) retirado de:
<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>

ANEXOS TIPO A

AN

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 2014