

Tânia Vanessa Pereira Alves

## **Relatório de Estágio**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho | 20**14**

# ANA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 2014

Tânia Vanessa Pereira Alves

## **Relatório de Estágio**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Orientação

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro*

*Coorientador: Prof. Carlos Jorge De Sá Pinto Correia*

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**14**

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe deixo o meu maior agradecimento porque esteve sempre lá quando precisei, porque me deixou seguir o caminho que escolhi, porque me deixou errar e principalmente porque me ajudou a levantar, sem me julgar. Sem ela nada disto tinha sido possível.

Ao meu par pedagógico e melhor amiga, Nicole Gouveia, com quem partilhei todos os meus receios, alegrias, dúvidas, tristezas, ao longo de todo o meu percurso académico. Pela amizade que construímos e por me ouvires durante horas.

Às minhas companheiras de instituição de estágio, Sara Rocha, Cátia Araújo, Inês Monteiro, Liliana Ramos, Diana Archer e Joana Melo, que me apoiaram e me acompanharam neste ano tão difícil mas tão único.

Às minhas amigas de Licenciatura que nunca serão esquecidas, Sara Barbosa e Raquel Costa, que se mantêm na minha vida e me dão forças para continuar em frente.

Ao meu namorado Daniel Magalhães que me apoiou e que me fez sorrir quando a minha vontade era desistir.

Às crianças do  que me proporcionaram desafios enriquecedores tanto profissionalmente como pessoalmente e, com quem aprendi todos os dias.

Às educadoras cooperantes  pelo espírito de alegria constante, pela disponibilidade e pelo carinho demonstrado.

Ao meu supervisor institucional de prática pedagógica por todos os conhecimentos que partilhou e pelo encorajamento nas horas mais difíceis.

E assim termina mais uma etapa da minha vida. Dela fizeram parte inúmeras pessoas, que ficarão guardadas no meu coração. Um enorme obrigada a todas elas.

## RESUMO

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com a finalidade de descrever, analisar e refletir sobre toda a prática pedagógica desenvolvida pela mestrandas, quer na creche, quer no jardim-de-infância.

Todo o processo educativo, que envolveu a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão, bem como as aulas teórico-práticas lecionadas na Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada contribuíram para a construção do conhecimento da formanda e para o desenvolvimento de competências, essenciais para a prática.

Os modelos pedagógicos encarados como um instrumento essencial na relação entre a teoria e a prática permitindo assim, à mestrandas, sustentar a sua ação. Em todos eles, a criança assume-se como interveniente ativo, na construção do seu próprio conhecimento. Contudo, cabe ao educador, centrando-se numa visão construtivista e socioconstrutivista, proporcionar desafios e estimular a curiosidade da criança para aprender.

É de salientar que o percurso da mestrandas baseou-se na investigação-ação, assumindo esta um papel crítico e reflexivo sobre o processo educativo.

Palavras-chave: Educador de Infância; Conhecimento; Investigação-Ação; Reflexão

## **ABSTRACT**

The following report is related to the Masters Degree in Preschool Education and its goals were to describe, analyze and reflect on all of the work developed by the student, either in day care or kindergarten.

All the educational process, which involved observation, planing, action, evaluation and reflection, as well as classes (theoretical and practical), contributed to the evolution of the student's knowledge and development of skills which are essential to teaching.

The pedagogical models regarded as are an essential instrument in the connection between theory and practice, and thus, allowing the student to sustain her action. In everyone one of them, the children are given an active role on their own development, although, it is up to the educator, by focusing on a social constructivist view, to provide challenges and to stimulate their curiosity to learn.

It is also noteworthy, that the student's course was based on investigation and action, by assuming a critical and reflexive stance about the educational process.

Key words: Childhood Educator; Knowledge; Research-Action; Reflection

## ÍNDICE

Introdução	3
Capítulo 1. Enquadramento teórico e legal	5
1.1. A importância do processo educativo na construção do conhecimento do educador	5
1.2. Perspetivas pedagógicas para a educação de infância	8
Capítulo 2. Caracterização geral da instituição de estágio	13
Capítulo 3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação	19
Reflexão final	35
Referências bibliográficas	37
Referências sitográficas	40
Referências legais	41
Anexos	43

## ÍNDICE DE ANEXOS

### Anexos tipo A

Anexo A1 – Exemplo de uma Planificação de Pré-Escolar

Anexo A2 – Exemplo de uma Planificação de Creche

Anexo A3 – Exemplo de uma Narrativa Reflexiva Individual

Anexo A4 – Grelha de Avaliação Sobre os Processos de Desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada

Anexo A5 – Grelha de Avaliação Final Sobre os Processos de Desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada

### Anexos tipo B

Anexo B1 – Registos das Observações

Anexo B2 – Planta do Concelho do Porto

Anexo B3 – Parcerias

Anexo B4 – História do

Anexo B5 – Plantas de Emergência

Anexo B6 – Projeto Educativo

Anexo B7 – Projeto Curricular de Sala: Rota dos Sentidos

Anexo B8 – Projeto Curricular de Sala: Descobrir o Mundo, Viver Aventuras

Anexo B9 – Regulamento Interno

Anexo B10 – Rotina Semanal: Planetas

Anexo B11 – Rotina Semanal:

Anexo B12 – Registos Fotográficos

Anexo B13 – Inquérito Realizado aos Pais em Creche

Anexo B14 – Inquérito Realizado aos Pais em Jardim-de-Infância

Anexo B15 – Análise dos Inquéritos de Creche e Jardim-de-Infância

Anexo B16 – Planificações Semanais

Anexo B17 – Narrativas Reflexivas Individuais

Anexo B18 – Teia Concetual

Anexo B19 – Avaliação do Projeto Estações do Ano

## INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada, integrante do plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, surge a realização de um relatório de estágio, como requisito de obtenção para o grau de mestre, tendo este como finalidade a descrição e reflexão sobre o processo educativo desenvolvido ao longo deste ano, na instituição  nos contextos de creche e jardim-de-infância.

Importa referir que o estágio foi desenvolvido em díade, perfazendo um total de 300 horas.

O presente relatório surge com o intuito da mestranda mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do seu percurso académico, de forma a sustentar a sua ação pedagógica. Deste modo é necessário e desejável que haja uma articulação constante entre a teoria e a prática, refletindo sistematicamente sobre todo o processo pedagógico.

No que concerne à estrutura do relatório, este encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro capítulo centra-se no enquadramento teórico e legal que sustenta e apoia a prática pedagógica desenvolvida. Posteriormente, o segundo capítulo, apresenta uma breve caracterização da instituição de estágio, abordando não só o meio interno - estrutura do edifício, projetos curriculares de sala, organização dos grupos de crianças, dos espaços, do tempo - como o meio envolvente – parcerias desenvolvidas com a comunidade e instituições/equipamentos perspetivados como recursos comunitários. Por sua vez, no terceiro capítulo é feita uma descrição, análise e reflexão sobre todo o processo formativo e evolutivo da estagiária, em que esta teve a oportunidade de apresentar eventuais propostas de transformação e onde se pode evidenciar a evolução da mesma ao nível das competências profissionais. Por fim é apresentada a reflexão final acerca do seu percurso. Esta funciona como síntese integradora onde são referidas as potencialidades, constrangimentos e limitações sentidas ao longo do processo formativo, bem como as possibilidades futuras de aprendizagem e desenvolvimento, tanto a nível profissional como pessoal.



## CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo, a mestranda refere os pilares fundamentais para a construção do conhecimento, sem esquecer que a educação de infância é a base do

processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º5/97, p.670).

A relação que se estabelece entre os dois contextos é essencial para que a criança se sinta segura e explore o mundo que a rodeia sem receios.

### 1.1.A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO EDUCATIVO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

O processo educativo deve apoiar-se em referenciais teóricos e legais de excelência, relevantes e de qualidade para a acção pedagógica. Desta forma, o educador de infância não pode dispensar uma “aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p.5569), só assim conseguirá apoiar/orientar as crianças na formação do conhecimento. Para isso deve possuir habilitações para o desempenho de funções para a docência, em que o Decreto-Lei n.º 43/2007 tem um papel fundamental definindo as condições necessárias para a obtenção dessa habilitação profissional

num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio (p.1320).

Nesta primeira etapa de construção do conhecimento do educador, este recorre à “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5572), de modo a conceber e desenvolver o respetivo currículo.

O educador de infância deve ainda considerar a partilha de decisões e experiências com os colegas, que segundo Hargreaves (1998), citado por Cardona (n/d) “são de extrema importância no processo de desenvolvimento profissional dos docentes” (cf. Revista do GEDEI, p.55).

A observação, de entre os vários instrumentos de recolha de dados, é a primeira fase do processo e permite recolher mais informações sobre a prática educativa, para que posteriormente se consiga estabelecer a articulação entre a teoria e a prática, servindo de suporte na intervenção. Desta forma, a primeira fase do processo educativo tem

um papel fulcral em toda a metodologia experimental, a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana (Estrela, 1994, p.29).

Contudo, é importante delimitar o campo de observação, definir as unidades a observar e estabelecer sequências comportamentais – reportório comportamental.

No que concerne à atitude do observador realizar uma observação participante é uma prática indispensável, uma vez que esta nos ajuda a compreender o contexto, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações.

A observação é “uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). A observação é, assim, uma base da planificação e da avaliação do processo educativo, servindo também como suporte para a intencionalidade deste.

De forma a permitir uma melhor análise e interpretação dos dados recolhidos, a mestranda fez um registo diário sobre as observações, da maneira mais objetiva possível (cf. Anexo B1 – Registos das observações). Porém, não se pode dispensar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, pois ser reflexivo é muito mais do que descrever o que foi feito (Alarcão, 2003), mas sim procurar o alargamento do conhecimento para a realização de uma boa prática profissional, fazendo uma retrospectiva da ação e “reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Schön, 1992, citado por Oliveira & Serrazina, n/d, p.4).

A prática pedagógica do educador deve fundamentar-se por princípios de liberdade com responsabilidade, autonomia, espírito crítico, cooperação e aceitação da diferença. Este deve ser reflexivo, capacidade esta que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores (Alarcão, 2003), só assim vai ser capaz de melhorar a sua prática pedagógica, sendo possuidor de “um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação” (cf. Alarcão, 2001, p.16), questionando-se sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas.

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010) é um documento que o educador de infância deve ter em consideração ao longo da reflexão, uma vez que o auxilia e orienta no planeamento de processos, estratégias e modos de progressão

que são fundamentais para a continuidade do (...) percurso educativo (...) [da criança, e para que todas elas] possam ter realizado as aprendizagens (...), [privilegiando] o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber (cf. Ministério da Educação – Direção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular, 2010).

A planificação trata-se, igualmente, de um processo na prática pedagógica, que deve ter em consideração os dados recolhidos na observação e a reflexão feita, sobre esses mesmos dados. Na planificação, o educador define objetivos que pretende alcançar, contudo esta é flexível, serve apenas de suporte, e deve ir ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças.

Desta forma, o educador deve

planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.26).

No que se refere à avaliação, do processo pedagógico e dos efeitos, é fundamental para que o educador de infância possa refletir e posteriormente agir, nos aspetos que carecem de mais exploração, para que as crianças se desenvolvam e construam o seu conhecimento, usando a plenitude das suas capacidades.

O educador de infância deve avaliar: a sua intervenção; o ambiente e os processos educativos adotados; e, o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo, fazendo uma reflexão crítica, constante, sobre estes aspetos, uma vez que o meio em que a criança constrói o seu conhecimento, através da aprendizagem ativa, é essencial, na medida em que “deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem (...) [e] ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.31). O educador de infância não pode esquecer que o ambiente educativo deve “responder à diversidade de características e necessidades de todos” (Decreto-Lei n.º 3/2008, p.154), de forma a promover uma educação inclusiva. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura”, sendo que a primeira deve ser “orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/1986, pp.3067-3068).

É através da avaliação “elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino [que] implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular n.º 4/2011, p.1), que o educador de infância consegue

reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.93).

Desta forma, e seguindo o processo educativo que pressupõe observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular, o educador torna-se capaz de identificar e atuar na resolução de possíveis problemas, maximizando a qualidade educativa (Portugal & Laevers, 2011).

## 1.2. PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Os modelos pedagógicos em Educação de Infância “configuram um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar os fundamentos e a ação, a teoria e a prática” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.16). Estes são um importante suporte para apoiar o educador de infância nas suas escolhas, com intencionalidade educativa, e que permite às crianças um envolvimento, uma persistência e um desenvolvimento, que culmine numa aprendizagem significativa. Assim, os mais abordados e estudados em Portugal são a abordagem *Reggio Emilia*, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o modelo *HighScope*.

O Modelo de *Reggio Emilia* emerge em 1945, na cidade de Reggio Emilia, em Itália, após a Segunda Guerra Mundial, sendo o seu fundador e impulsionador Loris Malaguzzi.

Este defende a cooperação e a colaboração, como forma de melhorar a qualidade da aprendizagem para as crianças. Segundo Spaggiari (1998), citado por Oliveira-Formosinho (2013), a educação de crianças com uma faixa etária tão baixa é complexa, logo todo o processo de construção do conhecimento, não deve ser apenas da responsabilidade dos pais e das escolas, a comunidade tem um papel fundamental.

A criança neste modelo é vista como “sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013, p.114).

A experiência pedagógica de *Reggio Emilia* é influenciada, principalmente, pelas teorias de Piaget e Vygotsky, existindo outros autores que também contribuíram para este modelo, nomeadamente Dewey, Freinet, Bronfenbrenner, entre outros.

Piaget defende que a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento do mundo. Para ele, a experimentação através de ações é importante, na aquisição de novos conhecimentos. Contudo, o construtivismo de Piaget foi alvo de algumas críticas, relativamente

à forma como o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral são tratados em separado; à ênfase colocada nas estruturas dos estádios de desenvolvimento; à não valorização do papel do adulto no processo de ensino e aprendizagem; à distância colocada entre pensamento e linguagem; à grande

importância dada ao pensamento lógico-matemático e ao uso excessivo de paradigmas das ciências biológicas e físicas (Malaguzzi, 1998, citado por Lino, 2013, p.115).

Na perspectiva do psicólogo russo Vygotsky “o adulto desempenha um papel fundamental ao ajudar a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades, isto é, agir ao nível da zona de desenvolvimento próximo” (Vygotsky, 1979, citado por Lino, 2013, p.115). O adulto deve praticar um apoio intencional e sistemático no que se refere à linguagem oral, proporcionando à criança um enriquecimento do vocabulário, o desenvolvimento do pensamento e dando apoio no desenvolvimento dos projetos que estão a decorrer e nos quais as crianças estão envolvidas.

Neste modelo “as relações, as interações, a comunicação entre os três protagonistas do processo educativo – as crianças, os professores, os pais – e a comunidade em geral” (Lino, 2013, p.118), são fontes de informação e de recursos no processo educativo. O educador deve criar um contexto educacional que favoreça o bem-estar, a escuta e a curiosidade, que seja um ambiente de conforto, confiança e motivação, estimulante para a investigação, onde as crianças são escutadas e legitimadas.

O modelo pedagógico valoriza os espaços e os materiais, sendo planeados e organizados de forma a constituir um ambiente rico e estimulante de aprendizagem, uma vez que “o ambiente é um educador(a) à disposição tanto da criança como do adulto” (Neri & Vecchi, n/d, citado por Forneiro, 1996, p.241). Assim, em *Reggio* “existe um espaço comum, a piazza, à volta da qual estão dispostas três salas de atividades” (Lino, 2013, p.120). Estas estão divididas por áreas: i) área das construções, ii) área dos jogos, iii) área da casa, iv) área das ciências e experiências, v) biblioteca e área da escrita, em que em cada uma, encontramos um mini *atelier*. Não podemos esquecer o espaço exterior, que “é adaptado às idades e características desenvolvimentais das crianças, oferecendo múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, o que favorece o desenvolvimento cognitivo e social” (Lino, 2013, p.122).

No que se refere ao tempo educacional, está organizado de forma a favorecer diferentes tipos de interação, de proporcionar um equilíbrio entre as atividades individuais, de pequeno e grande grupo e, ainda, deve oferecer variadas oportunidades de fazer escolhas. Em todo o processo, “as crianças são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas no âmbito do grupo” (Lino, 2013, p.119).

A documentação, em *Reggio Emilia*, assume um papel fundamental, sendo

uma forma de narrativa que se refere às experiências e atividades que as crianças realizam no quotidiano do jardim de infância e integra uma variedade de registos (...) [trata-se de um] instrumento no processo de ensino e aprendizagem para os professores, para as crianças e para os pais (Lino, 2013, p.132).

Relativamente ao MEM, este surge em Portugal, em 1966, inspirado em Célestin Freinet. Assenta em princípios pedagógicos democráticos, de negociação, de cooperação, de processos sociais, de partilha, de comunicação de saberes e de produções culturais. A perspetiva de aprendizagem sócio construtivista/sociocultural é influenciada por Vygotsky e Bruner, defensores das interações com pares e adultos, com artefactos ou ferramentas culturais, da importância da participação das crianças e do enfoque nos contextos.

O modelo defende grupos heterogéneos geracionais e culturais, de forma a promover “o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p.149); um clima de livre expressão, onde são valorizadas as experiências, as opiniões e as ideias das crianças; e, um tempo lúdico, para que a criança explore ideias, materiais ou documentos, “para que possa ocorrer a interrogação que suscite projetos de pesquisa” (Niza, 2013, p.149).

O ambiente educativo deve ser agradável, estimulante e as paredes devem ser utilizadas como “expositores permanentes das produções das crianças” (Niza, 2013, p.151). O espaço educativo é constituído por seis áreas de atividades: i) área da biblioteca e documentação; ii) área da escrita e reprodução; iii) área do laboratório de ciências e experiências; iv) área da carpintaria e construções; v) área das atividades plásticas e outras expressões artísticas; vi) área dos brinquedos, jogos e faz-de-conta, e por uma área central polivalente, para trabalho coletivo. Os instrumentos de organização e de regulação educativa: i) Plano de Atividades; ii) Lista Semanal dos Projetos; iii) Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas; iv) Mapa de Presenças; v) Diário, que ajudam à planificação, à gestão e à avaliação da atividade educativa, são uma mais-valia neste modelo pedagógico.

No que concerne à organização do tempo educativo, sustenta-se em nove momentos: i) Acolhimento; ii) Planificação em Conselho; iii) Atividades e Projetos; iv) Pausa; v) Comunicações; vi) Almoço; vii) Atividades de Recreio; viii) Atividade Cultural Coletiva; ix) Balanço do Conselho.

A interação e o envolvimento com as famílias e a comunidade é importante para o desenvolvimento do conhecimento e da formação das crianças, sendo estes contextos meros mediadores (Niza, 2013).

No que concerne ao currículo *HighScope*, este teve início em 1962, por David Weikart, nos Estados Unidos da América. A teoria desenvolvimentista e a perspetiva de Piaget foram a base deste modelo. Contudo, com o contributo de Vygotsky e Dewey, surgiu a teoria sócio construtivista.

*HighScope* defende uma aprendizagem pela ação, ou seja, “as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5), vivendo experiências diretas e imediatas, retirando delas significados através da reflexão. Ao longo da

aprendizagem ativa, as crianças exploram e ganham o sentido de si próprio, estabelecem relações sociais, envolvem-se em representações criativas, descobrem como o movimento e a linguagem funcionam, criam sistemas de comunicação, exploram objetos e constroem os primeiros conceitos de quantidade, número, espaço e tempo – experiências-chave (Post & Hohmann, 2011). Existem quatro elementos essenciais na aprendizagem ativa, que devemos ter em consideração: as crianças aprendem com todo o seu corpo e com todos os seus sentidos, aprendem porque querem aprender, comunicam aquilo que sabem e aprendem num contexto de relações de confiança.

O espaço educativo permite diferentes aprendizagens curriculares, e que as crianças sejam “livres de se movimentar, explorar materiais, exercitar a criatividade e resolver problemas dentro dos seus limites” (Post & Hohmann, 2011, p.15). Promove, ainda, a iniciativa e a autonomia da criança, na arrumação dos materiais. O espaço físico divide-se por áreas de interesse: i) área da casa; ii) área da expressão plástica; iii) área das construções; iv) área do consultório médico e a área da biblioteca e da escrita. Esta organização é flexível, de acordo com os interesses e as necessidades das crianças.

O tempo no currículo *HighScope* engloba tempos de experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos, logo, o educador deve organizar a rotina diária tendo em conta que “o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87), não esquecendo dois princípios basilares: a regularidade e a flexibilidade. A estrutura diária é concebida, de forma a promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças, logo segue uma organização sustentada na previsibilidade. Este modelo curricular apresenta um processo importante, no quotidiano das crianças, designado planejar-fazer-rever que possibilita “que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram” (Hohmann & Weikart, 2011, p.8). O ciclo encontrar-utilizar-arrumar também faz parte desta rotina e permite, às crianças, um momento de aprendizagem, na medida em que estas se tornam familiarizadas com os locais onde os materiais são arrumados e onde podem ser encontrados no futuro.

Neste modelo, o papel do adulto é de proporcionar “situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.89). Desta forma, a criança é encorajada na resolução de problemas e o adulto cria interações positivas, que permitam à criança expressar “com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.6).

No que se refere à avaliação existe um instrumento sobre a observação da criança, designado *Child Observation Record*, que fornece a avaliação sistemática do conhecimento e das habilidades das crianças em todas as áreas de desenvolvimento. Para o seu preenchimento, os adultos fazem

um registo diário de notas ilustrativas. Outro instrumento desenvolvido pelo *HighScope* é o *Program Quality Assessment*, usado para a avaliação da qualidade dos programas de contextos de Educação de Infância.

Importa salientar, a metodologia de trabalho de projeto, presente nas perspetivas pedagógicas de *Reggio Emilia* e MEM, que proporciona uma antecipação, um desenvolvimento e estimulação dos “processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos, *et al.*, n/d, p.8). Esta metodologia pode ser utilizada em qualquer nível educativo, tendo como objetivo fundamental oferecer desafios estimulantes. Considerando que também é importante a promoção de um desenvolvimento intelectual, tanto da criança como do adulto, é necessário que os desafios apresentem alguma complexidade.

O trabalho por projeto permite integrar diferentes áreas de conteúdo e, conseqüentemente proporciona aprendizagens mais eficazes. Este deve desenvolver-se apoiado na realidade de cada grupo de crianças pois, não há uma única realidade, ou uma única verdade. Assim, a flexibilidade e as reformulações estão presentes ao longo de todo o processo sem esquecer, contudo, que todos os projetos devem passar pelas seguintes fases: i) definição do problema, ii) planificação e desenvolvimento do trabalho, iii) execução e iv) divulgação/avaliação (Vasconcelos, *et al.*, n/d).

Segundo Bruner (n/d), citado por Vasconcelos *et al.* (n/d), “as crianças possuem quatro características congénitas, por ele chamadas de predisposições que configuram o gosto de aprender. São elas: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa” (p.8). As referidas características são essenciais para o desenrolar do trabalho por projeto, não esquecendo a perspetiva sócio construtivista, imprescindível para a sua prossecução.

A pedagogia de projeto permite que as crianças desenvolvam a autonomia e a responsabilidade, ao gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Desta forma, têm a possibilidade de escolher diferentes estratégias para a resolução de um mesmo problema, concluindo posteriormente, que pode haver mais do que uma solução. Ao longo de todo o processo, o educador de infância deve encorajar a criança a questionar e a refletir, para resolver possíveis situações ou problemas que surjam.

Em suma, a metodologia de projeto é um trabalho desenvolvido pelo educador, mas que permite uma interação com a comunidade.

## CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

O centro de estágio onde a mestranda realizou a prática pedagógica supervisionada, de 300 horas, foi o jardim-de-infância [redacted]. Este é um estabelecimento de cariz particular, com fins lucrativos, que se encontra em funcionamento desde 2007. Na mesma instituição, a formanda teve oportunidade de passar por dois contextos educativos: creche e jardim-de-infância.

O jardim-de-infância situa-se no concelho do Porto, na freguesia de Aldoar (cf. Anexo B2 – Planta do concelho do Porto), que alberga cerca de 14.000 habitantes, que se distribuem por uma área de 2.67 quilómetros quadrados.

O local onde a instituição se encontra é sobretudo uma área residencial, que usufrui de uma rede de transportes públicos, boas acessibilidades e uma diversidade de equipamentos sociais. Dispõe, ainda, de importantes equipamentos de assistência, de saúde, de educação e de lazer à disposição da comunidade.

O [redacted] mantém parcerias com a comunidade, particularmente com: i) Instituto do Emprego e Formação Profissional, que visa combater o desemprego, recebendo estagiárias dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, Técnicas de Ação Educativa; ii) Centro de Educação e Formação Profissional Integrada, que promove a formação e o emprego de pessoas com necessidades educativas especiais; iii) Pais em Rede que pretende incluir pessoas portadoras de deficiências; iv) Associação Nacional de Estudo e Intervenção na Sobredotação, que desenvolve um trabalho de colaboração e parceria, essencialmente de carácter voluntário, onde se dá especial atenção às crianças com comportamentos de sobredotação, de modo a que as suas necessidades específicas sejam devidamente acompanhadas e com o v) Centro de Terapias Comportamentais, que realiza os seus encontros/reuniões nas instalações do [redacted], colaborando assim na formação da equipa educativa da instituição (cf. Anexo B3 – Parcerias).

O projeto [redacted] nasceu em 2001 e prolongou-se até 2006, tendo como mentora a Dra. [redacted]. As instalações eram próximas da Avenida da Boavista e tratava-se de uma casa adaptada. Contudo, estas deixaram de responder às necessidades da instituição e das crianças. Assim, o [redacted] transitou, em fevereiro de 2007, para as atuais instalações, construídas de raiz, para que as características estruturais contribuíssem para uma prática pedagógica de qualidade (cf. Anexo B4 – História do [redacted]). A diretora mencionada em supra, conta com uma equipa de colaboradores nomeadamente: cinco educadoras de infância; cinco auxiliares da ação educativa; uma cozinheira; uma psicóloga; uma nutricionista e uma auxiliar de limpeza.

Dando agora relevância às instalações, estas são constituídas por três andares (cf. Anexo B5 – Plantas de Emergência). No andar superior do edifício encontra-se o berçário (com uma copa), e duas salas de atividades (sala de um ano e sala dos dois anos de idade) e a sala da direção. Neste andar estão ainda disponíveis duas casas de banho (um para as crianças e outro para os adultos) e um parque exterior.

Relativamente à educação pré-escolar, esta encontra-se no rés-do-chão e engloba três salas de atividades (sala dos três, dos quatro e dos cinco anos de idade), duas casas de banho (um para as crianças e outro para pessoas com necessidades educativas especiais), um parque exterior com uma horta, um refeitório/polivalente, uma cozinha e a receção.

Por último, na cave existe a sala das educadoras, do pessoal não docente, os arrumos, a biblioteca e duas casas de banho. É de salientar que todos os espaços apresentam condições favoráveis para o bem-estar das crianças e de toda a equipa educativa, proporcionando uma aprendizagem sistemática e de qualidade.

O projeto , que

Importa, assim, referir que um Projeto Educativo é o fio condutor da prática pedagógica de qualquer educador, desta forma torna-se possível afirmar que é com base no mesmo que a instituição se define. Deste modo, esta definição passa pelos conteúdos delineados no documento, que são essencialmente: as linhas orientadoras da ação educativa, baseadas numa educação debruçada no respeito, na honestidade e nos afetos, valorizando uma atitude democrática, a capacidade de argumentação e a autoconfiança; o perfil do educador; os direitos e deveres dos colaboradores da equipa ; dos pais/encarregados de educação e das crianças; e, por último, a relação pais-instituição educativa (s.a., 2013) (cf. Anexo B6 – Projeto Educativo).

No que se refere ao Projeto Curricular de Sala, este deve ser adaptado ao grupo de crianças, tendo em conta as suas características, necessidades e interesses. Deve emergir das brincadeiras/situações vividas pelas crianças, através das quais o educador utiliza estratégias para desencadear aprendizagens. Desta forma, é importante pensar num projeto curricular que possa garantir o máximo de proveito, utilidade e sucesso nas aprendizagens propostas.

O Projeto Curricular da sala dos Planetas intitula-se “Rota dos Sentidos” (Rei, 2013) e foca-se na descrição das características do grupo de crianças, dos espaços e dos materiais da sala, na proposta curricular e nos objetivos, conteúdos e estratégias a serem desenvolvidas e numa breve explicação sobre o portefólio individual (cf. Anexo B7 – Projeto Curricular de Sala: Rota dos Sentidos).

Relativamente ao Projeto Curricular da sala dos Polaris/Cometas/Pegasus, este designa-se “Descobrir o Mundo, Viver aventuras!” (Cereja, 2013) e refere as áreas de conteúdo, presentes nas OCEPE, destacando a importância de cada uma delas, apresenta a pedagogia de projeto (inclusive as fases que a constituem), a organização do espaço educativo e dos objetivos pedagógicos a serem desenvolvidos em cada área de conteúdo e, ainda menciona a relevância das novas tecnologias da informação e comunicação, da interação família/instituição e da avaliação no processo educativo (cf. Anexo B8 – Projeto Curricular de Sala: Descobrir o Mundo, Viver aventuras).

Outro instrumento orientador da prática pedagógica de um educador de infância é o Regulamento Interno. Este surge na sequência do Projeto Educativo e confere à instituição autonomia e responsabilidade para regulamentar internamente o seu funcionamento (cf. Anexo B9 – Regulamento Interno).

Citando Costa (1994), o Regulamento Interno consiste num

documento jurídico-administrativo elaborado pela comunidade educativa, que com carácter estável e normativo contém as regras referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica que regulam a organização interna da instituição (p.31).

Na sequência dos Projetos Curriculares de Sala, importa fazer referência à organização dos grupos de crianças, fulcral para um primeiro contacto de “interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, pp.34-35). Desta forma, a atitude do educador e a forma como se relaciona com as crianças desempenha um papel elementar na inserção das crianças, sendo visto como uma referência para cada criança.

O modo de funcionamento de um grupo diverge de acordo com diferentes fatores, tais como “as características individuais das crianças que o compõe, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades, a dimensão do grupo” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.35).

Assim, o grupo dos Planetas é constituído por 12 crianças, 10 com dois anos de idade e duas com um ano de idade. Maioritariamente feminino, tem na sua constituição sete meninas e cinco meninos.

No que se refere ao grupo dos Polaris/Cometas/Pegasus, este é constituído por 10 crianças, nove com cinco anos de idade e uma com seis anos de idade. Maioritariamente masculino, tem na sua constituição seis meninos e quatro meninas.

A organização do espaço também é essencial para um bom funcionamento do grupo de crianças, devendo responder às suas necessidades e interesses. A sua organização é flexível e pode ser alterada sempre que se justificar, não deixando de ter em consideração as

potencialidades educativas dos materiais, de forma a permitir novas aprendizagens (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

A sala dos Planetas (contexto creche) está organizada por áreas de interesse, nomeadamente a: i) Área dos Blocos; ii) Área dos Jogos; iii) Área da Casinha das Bonecas; iv) Área dos Livros e v) Área das Artes.

No que concerne à sala Polaris-Cometas-Pegasus (contexto jardim-de-infância) está organizada por diversas áreas bem definidas, são elas a: i) Área da Expressão Plástica; ii) Área da Garagem/Construções; iii) Área da Biblioteca/Reunião do Grande Grupo; iv) Área da Casinha da Família Playmobil; v) Área da Boutique Oga; vi) Área do Foguetão; vii) Área dos Jogos e viii) Área do Computador.

A organização do tempo é outro ponto fundamental a ter em consideração. Esta deve seguir uma rotina, sendo flexível, de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças.

O processo de aprendizagem constrói-se no tempo e, para isso, as crianças necessitam deste para a ação, para a relação, para se descobrirem e descobrirem os outros, para se situarem no mundo e organizarem a realidade. Desta forma

o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.40).

Assim, o dia na sala dos Planetas inicia com o acolhimento, momento de grande grupo, em que se canta a canção dos bons dias. Ao longo do dia existem vários momentos de higiene pessoal, entre os quais a escovagem dos dentes que acontece depois do almoço. A hora do sono ocorre por volta das 12:30h, depois da refeição (almoço). Já da parte da tarde, as crianças lancham por volta das 15:15h e permanecem em atividades de jogo espontâneo até à saída. Durante a semana são várias as atividades curriculares, tais como: Expressão Musical e Dramática à segunda-feira; Expressão Motora à terça-feira e Expressão Plástica à quarta-feira (cf. Anexo B10 – Rotina Semanal: Planetas).

Relativamente à rotina diária da sala dos Polaris/Cometas/Pegasus, esta começa com o acolhimento, reunião de grande grupo, onde é cantada a canção dos bons dias; são lidas as agendas individuais, que permitem a troca de informações entre a família e o educador de infância; são marcadas as presenças e é feito o registo do dia/mês/ano/estação do ano/tempo. Segue-se a abordagem ao projeto, através da planificação de atividades a serem realizadas; o momento de higiene pessoal e a preparação do refeitório, que conta com a colaboração das crianças. O almoço inicia por volta das 12:15h, depois surge outro momento de higiene pessoal, nomeadamente a escovagem dos dentes e a hora do sono. De tarde, as crianças encontram-se em

atividades de jogo espontâneo na sala, até ao lanche, que acontece às 16:15h. O dia das crianças prossegue com o Inglês às 16:45h e finaliza com atividades de jogo espontâneo na sala de atividades, até a família chegar. Ao longo da semana são diversas as atividades curriculares a que estas crianças têm acesso, tais como: Expressão Musical e Artística à segunda-feira; Capoeira à terça e quinta-feira e Domínio da Matemática à quarta-feira (cf. Anexo B11 – Rotina Semanal: Polaris/Cometas/Pegasus).

Concluindo, a organização do grupo de crianças, do espaço e do tempo educativo, bem como o projeto educativo e os projetos curriculares de sala, constituem a base de todo o processo da prática pedagógica do educador de infância. As interações que se criam entre todos os atores do processo são essenciais para a construção do conhecimento, tanto das crianças como dos adultos.



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

Neste capítulo efetuar-se-á a descrição e a análise das atividades desenvolvidas, mais significativas ao nível da aprendizagem das crianças, bem como apresentar-se-á os resultados e se assim se justificar, eventuais propostas de transformação.

A ação deve ser alicerçada em princípios teóricos, pelo que o educador de infância necessita recorrer aos mesmos, para que exista uma adequada articulação entre a teoria e a prática. Deste modo, é fundamental que o educador mobilize conhecimentos já adquiridos, para que a articulação, mencionada em supra, seja mais coerente.

A observação é a base de todo o processo educativo, permitindo a recolha de informações sobre as crianças, as suas capacidades, interesses e necessidades, bem como a recolha de informações sobre o contexto familiar, a instituição (espaços, materiais e equipa educativa) e o meio envolvente. Neste sentido, efetuaram-se registos diários, observando as crianças individualmente, a pares, em pequeno grupo e em grande grupo, com o objetivo de ter acesso ao maior número de informações possíveis, “(...) com vista a uma planificação de atividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º241/2001, p.5573). No contexto jardim-de-infância, após a observação realizada junto das crianças, concluiu-se que o grupo necessitava de desenvolver mais a sua autonomia, sobretudo no que se refere ao enlaçar/desenlaçar dos cordões, assentando “na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.53). Deste modo, e como forma de promover essa mesma independência das crianças, a estagiária optou por conceber moldes de sapatos em cartão e, posteriormente, cada criança personalizou o seu sapato, pintando com tintas guache (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografia 1). O momento que se seguiu prendeu-se com a prática do enlaçar/desenlaçar os cordões (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografia 2), onde as crianças L, M e JP não apresentaram qualquer dificuldade. Relativamente ao restante grupo, este esteve interessado na atividade manifestando entusiasmo por adquirir independência no momento de enlaçar/desenlaçar os cordões, experimentando as vezes que acharam necessárias. Assim, importa referir que a mestranda focou os seus registos sobre a observação, essencialmente, em cada criança e nas suas competências, dado que cada uma delas aprende e se desenvolve de forma distinta, sendo a atividade descrita anteriormente resultado dessa observação. Todavia nem sempre conseguiu fazer os registos focalizados sobre as características

individuais das crianças, lacuna esta que foi ultrapassada com os diálogos e as reflexões feitas com o par pedagógico, com as educadoras cooperantes e com o supervisor institucional.

Para além dos registos, a díade elaborou um inquérito, no contexto de creche (cf. Anexo B13 – Inquérito realizado aos pais em creche), para os pais preencherem, com o objetivo de recolher e, posteriormente, interpretar as informações. Relativamente ao contexto jardim-de-infância, foi analisado o inquérito (cf. Anexo B14 – Inquérito realizado aos pais em jardim-de-infância) realizado pela díade que estagiou neste contexto ao longo do primeiro semestre. Os inquéritos permitiram a análise e a seleção da informação mais relevante para conhecer melhor o grupo e assim realizar uma planificação mais coerente, ao longo do processo educativo (cf. Anexo B15 – Análise dos inquéritos da creche e do jardim-de-infância).

O educador de infância, após a recolha da informação, deve analisá-la, sendo condição fundamental que a observação feita tenha sido “constante e cuidadosa dos interesses” (Hohmann & Weikart, 2011, p.45). Assim, a mestranda desenvolveu competências, no que se refere à articulação entre as necessidades, os interesses, os objetivos a desenvolver e as estratégias a utilizar, planificando cada vez mais de uma forma intencional, do ponto de vista pedagógico (cf. Anexo A1 – Exemplo de uma Planificação de Pré-Escolar). Nesta primeira fase, a observação foi ainda fulcral para ter conhecimento sobre as rotinas do grupo de crianças. Uma rotina diária “focalizada em volta de oportunidades para aprendizagem activa” (Hohmann & Weikart, 2011, p.8), permite a construção do sentido de comunidade das crianças e dos adultos. Deste modo, o educador que observa e apresenta uma postura reflexiva sobre, na e após a ação, não revela dificuldades na construção da planificação.

A título de exemplo no contexto jardim-de-infância, após as primeiras observações, concluiu-se que uma das crianças, com necessidades educativas especiais, não participava no momento da marcação das presenças, por se tratar de um quadro complexo, em que o restante grupo fazia o registo escrevendo o seu nome (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografia 3). Assim, de maneira a colmatar esta necessidade e uma vez que, a educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas (Portugal & Laevers, 2011, p.17), pois “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura & Ministério da Educação e Ciência de Espanha, 1994, p.viii), a mestranda, após uma reflexão com o seu par pedagógico e com a educadora cooperante, optou por construir um novo quadro de presenças (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografias 4, 5, 6, 7, 8 e 9), permitindo a participação de todas as crianças neste momento da rotina diária, importante para a “tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o

respeito pelo outro” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.36). Um educador e um jardim-de-infância inclusivos pressupõem a

individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos (Decreto-Lei n.º3/2008, p.154).

Como forma de sustentar a observação, tendo presente os referenciais adequados no contexto de creche, a formanda baseou-se nas *experiências-chave* preconizadas pela abordagem curricular *HighScope*, para orientar todo o processo. Por sua vez, no jardim-de-infância, mobilizou as OCEPE, para fundamentar as suas opções.

No processo de observação foram essenciais os diálogos e reflexões realizadas com as educadoras cooperantes e com o respetivo par pedagógico, uma vez que emergiam diferentes pontos de vista, o que permitia a troca de informações/ideias, culminando na construção do conhecimento partilhado. Do mesmo modo, as reuniões com o supervisor institucional revelaram-se uma mais-valia na análise das competências e desempenho da mestranda, mencionando os pontos fortes e fracos da mesma, para que houvesse uma progressão significativa na formação.

Os diálogos que foram realizados com todos os atores do processo educativo proporcionaram uma reflexão sobre a observação, que constitui a “base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, p.25) de todo o processo.

Assim sendo, é de salientar as planificações elaboradas (Anexo B16 – Planificações Semanais), instrumento este de mera orientação da ação e que se caracteriza pelo seu carácter flexivo e dinâmico. Todavia, e para que as atividades fossem integradas e integradoras, a díade procurou articular as *experiências-chave*, no contexto de creche, e as várias áreas de conteúdo e respetivos domínios, presentes nas OCEPE, no contexto jardim-de-infância.

Perspetivando a promoção de aprendizagens significativas procurou-se integrar as propostas, os interesses e as necessidades das crianças, bem como se considerou os projetos curriculares de sala, pois é fundamental que a construção do conhecimento aconteça de forma integrada. Neste propósito, a título de exemplo, no contexto de creche, a mestranda optou por centrar a sua prática educativa na temática do projeto curricular de sala, intitulado “Rota dos Sentidos”, focando-se no desenvolvimento dos mesmos, através de experiências/atividades estimulantes e significativas. Assim, planificaram-se atividades como a exploração de produtos alimentares (arroz e massa no estado cru e cozido) (cf. Anexo A2 – Exemplo de uma Planificação de Creche), onde as crianças tiveram a oportunidade de tocar amassar, provar e cheirar, uma vez que nesta faixa etária “não conseguem resistir a tocar ou explorar qualquer coisa (...) por que se sintam atraídas” (Post & Hohmann, 2011, p.25) (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografias 10, 11, 12 e 13). O grupo de crianças apercebeu-se, ainda, que ao abanarem o recipiente que continha o arroz cru

e a massa crua podiam fazer música, mostrando desta forma que “o poder da aprendizagem activa vem da iniciativa pessoal” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5). Uma outra exploração proporcionada prendeu-se com a distinção de cheiros, nomeadamente a canela, o chocolate e o café em pó. Ao longo da exploração, as crianças mostraram interesse não só em cheirar mas também em provar (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografias 14 e 15), aspeto este que a mestranda não se opôs, desde que em pequenas quantidades para não ser prejudicial, permitindo deste modo o desenvolvimento da autonomia das crianças, relativamente às próprias aprendizagens (Post & Hohmann, 2011). É de salientar a importância da educação sensorial, pois esta

é o melhor treinamento para os sentidos, ou seja, para o desenvolvimento sensório- motor-perceptivo, que além de propiciar um alicerce sólido para a aquisição de conhecimentos intelectuais, afina a sensibilidade estética e a harmonia do meio ambiente, influenciando na organização interior de cada um” (cf. Montessori, n/d).

Outro aspeto relevante é o desenvolvimento da autonomia das crianças e das suas capacidades motoras, desta forma proporcionou-se uma sessão de expressão motora que explorou as diversas/diferentes formas de deslocação, tais como: andar ao pé-coxinho, andar de cócoras, saltar como o canguru, saltar como o sapo, movimentar-se como o gato, andar para a frente devagar/rápido, andar para trás devagar/rápido, rebolar e rastejar, considerando que é nesta faixa etária que “os *aprendizes sensoriomotores* aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.38). A exploração deste género de atividades possibilita que as crianças desenvolvam “competências de coordenação motora, [melhorem] a sua forma física e [ganhem] sentimento de prazer e de autoconfiança nas suas capacidades” (Hohmann & Weikart, 2011, p.626). Neste grupo em concreto, as crianças estiveram interessadas e motivadas, apresentando capacidade em executar os movimentos solicitados corretamente e com precisão. A exploração das diferentes formas de deslocação “permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.58).

Importa referir as dificuldades sentidas pelo par pedagógico, sendo estas ao nível da articulação de conteúdos ao longo das planificações que realizou, dado que uma atividade pode envolver várias áreas de conteúdo. Desta forma a definição das mesmas e dos domínios a serem desenvolvidos tornou-se num obstáculo a ultrapassar. Porém, a díade refletiu e com o auxílio das educadoras cooperantes, concluiu que era essencial analisar quais as *experiências-chave* e as áreas de conteúdo mais exploradas, para que todas elas fossem abordadas de igual forma. Contudo, estas não devem ser vistas “como compartimentos estanques a serem abordados

separadamente [mas sim] como referências a ter em conta no planeamento e avaliação das experiências e oportunidades educativas” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.48).

Importa ainda referir que a mestranda e o seu par pedagógico, inicialmente, apresentavam dificuldades em mencionar as necessidades e os interesses observados no grupo de crianças, facto que foi colmatado com uma observação mais pormenorizada e individualizada, de forma a que a planificação de atividades promovesse a diferenciação pedagógica, “essencial para dar resposta à heterogeneidade de [crianças] que frequentam [os jardins-de-infância atuais]” (cf. Santos, n/d, p.52).

A reflexão sobre, na e para a ação é fulcral para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências (Alarcão, 1996). O principal instrumento que proporcionou esta reflexão foram as narrativas reflexivas mensais (cf. Anexo B17 – Narrativas Reflexivas Individuais), apoio na “co-construção de saberes que fomentam o desenvolvimento da identidade e o conhecimento profissional do educador de infância” (Ribeiro, n/d, p.44). Estas assumiram-se como fonte de regulação da prática educativa, permitindo “uma permanente atitude indagadora, reflexiva e crítica da sua própria actuação” (Cortesão, 2000, p.50).

Os espaços e os materiais são elementos a ter em consideração e que requerem uma reflexão pormenorizada (cf. Anexo A3 – Exemplo de uma Narrativa Reflexiva Individual), estes devem envolver a participação das crianças, ao nível da organização, de modo a promover a autonomia e a responsabilização pelas suas escolhas e decisões (Hohmann & Weikart, 2011). Devem, ainda, proporcionar “diferentes aprendizagens plurais, isto é, [devem permitir] à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.11), visto ser “um meio de intervenção indirecta do educador de infância na sua acção pedagógica e didáctica” (Despacho Conjunto n.º 258/97, pp.10245-10246).

Na creche o espaço estava organizado por áreas de interesse bem definidas. Contudo, e já no final do contacto com este primeiro contexto, a díade apercebeu-se de um crescente interesse, por parte das crianças, pelos fantoches existentes na sala de atividades. Como forma de responder a este interesse relacionado com o jogo simbólico e, uma vez que os espaços devem proporcionar uma “diversidade de experiências às crianças” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.41), de modo a respeitar as motivações e os ritmos de cada uma, a mestranda e o seu par pedagógico construíram um fantocheiro, com a participação das crianças, e posteriormente apresentaram a peça *Os três porquinhos*, com fantoches construídos pela díade, mas que ficaram disponíveis na sala para as crianças explorarem e recriarem a história (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografias 16, 17, 18, 19 e 20).

Neste sentido, a expressão dramática promove o desenvolvimento da imaginação, nas crianças pois é considerada como “um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na

relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.60).

Assim, o fantocheiro permitiu o desenvolvimento do respeito pelo outro, na medida em que as crianças que utilizavam os fantoches nas suas brincadeiras, tinham de esperar pela vez da sua personagem falar/entrar em cena, respeitando desta forma a criança que também estava a participar deste momento.

Relativamente ao nível da educação pré-escolar, as áreas também são bem definidas e vão ao encontro dos interesses do grupo de crianças, porém, e uma vez que se trata de um grupo bastante heterogéneo, os interesses alteram com alguma facilidade, assim as áreas sofreram várias transformações durante um semestre, ao nível da área da casinha *playmobil* (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografia 21), da área do foguetão (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografia 22) e da área dos jogos (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografia 23). A mestranda contribuiu na reflexão sobre a importância de alterar uma das áreas, nomeadamente a área da casinha *playmobil*, sugerindo à educadora cooperante a mudança desta área, no que se refere à sua disposição na sala de atividades, participando assim de forma indireta na alteração do espaço. Desta forma, “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997,p.38).

A rotina diária é outro aspeto que merece uma reflexão particularizada, pois permitiu a compreensão acerca da importância destes momentos pedagógicos do dia-a-dia, que proporcionam segurança e confiança nas crianças quando são previsíveis e estão bem coordenados (Post & Hohmann, 2011).

A fim de ver cumprido todo o processo educativo, falta referir a última etapa - a avaliação – que possibilita a recolha sistemática de informação, focando-se tanto na criança como no contexto. A avaliação das aprendizagens das crianças deve incidir sobretudo na escuta das mesmas (Parente, 2004). Desta forma, a mestranda mostrou disponibilidade para escutar as crianças e para integrar as suas ideias ou sugestões, uma vez que “avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” (Portugal & Laevers, 2010, p.10), mas sim em realizar uma avaliação contínua no percurso educativo.

A avaliação, enquanto “elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da (...) própria formação” (Decreto-Lei n.º240/2001, p.5571), proporcionou à formanda avaliar “a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º241/2001,

p.5573) (cf. Anexo A4 – Grelha de Avaliação Sobre os Processos de Desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada).

No que concerne à avaliação das crianças, a mestranda apoiou-se nas *experiências-chave* e nas OCEPE, para o contexto de creche e jardim-de-infância, respetivamente. Estes documentos teóricos permitiram interpretar as ações e as aprendizagens das crianças.

As *experiências-chave* enquanto “conjunto de linhas orientadoras (...) que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” (Post & Hohmann, 2011, p.36), contribuíram para uma observação mais pormenorizada do grupo de crianças, tanto ao nível da rotina diária, como das atividades de jogo espontâneo. Nos momentos de jogo espontâneo, as crianças evidenciavam interesse nos jogos, desenvolvendo assim o sentido de si próprio, as relações sociais, a comunicação e a linguagem, a capacidade de explorar objetos e ainda, a noção precoce da quantidade e de número. Assim, importa referir que a formanda concebeu e construiu dispositivos lúdico-pedagógicos, de forma a ir ao encontro do interesse demonstrado pelo grupo de crianças, uma vez que é fulcral “que os materiais pedagógicos transportem mensagens e criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.17).

Deste modo, optou-se por confeccionar os dispositivos lúdico-pedagógicos mencionados para que as crianças explorassem a associação das cores (amarelo, azul e verde) e das figuras geométricas (quadrado, triângulo e círculo), assim como conhecimentos numéricos e operatórios, proporcionando a vivência de experiências matemáticas e o desenvolvimento do pensamento matemático (Mequè & Ribeiro, n/d). Estes dispositivos proporcionam, ainda, uma experimentação ativa por parte das crianças, permitindo a construção dos seus próprios conhecimentos. Citando Post & Hohmann (2011) o envolvimento ativo das crianças “com materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretarem o mundo” (p.24).

A abordagem aos materiais pedagógicos foi realizada em pequenos grupos, visto se tratar de um grupo heterogéneo, com uma faixa etária entre os 18 e os 24 meses de idade.

O primeiro material pedagógico foi concebido após uma reflexão sobre as observações realizadas, nas quais a mestranda concluiu que algumas crianças apresentavam dificuldades na identificação das cores em geral. Deste modo, o dispositivo lúdico-pedagógico visa explorar as cores e as figuras geométricas em simultâneo, uma vez que se trata de um grupo de crianças com uma faixa etária reduzida (1/2 anos de idade), e em que o desenvolvimento cognitivo é muito distinto. Assim, importa salientar que este material foi concebido tendo em consideração a diferenciação pedagógica, explorando a classificação, num nível mais simples, abordando apenas a distinção das cores, para as crianças mais novas, e a um nível de complexidade mais elevado,

abordando a distinção das cores e das figuras geométricas, para as crianças mais velhas (Hohmann & Weikart, 2011).

A conceção deste dispositivo lúdico-pedagógico teve em consideração não só o interesse demonstrado pelo grupo de crianças na área dos jogos, mas também, o projeto curricular de sala – Rota dos Sentidos – que como o próprio nome indica tem como temática a exploração dos sentidos.

Nesta faixa etária (dos 18 aos 36 meses de idade) segundo Piaget, as crianças sentem necessidade de recolher “informação sobre o mundo através dos seus sentidos” (Piaget, citado por, Post & Hohmann, 2011, p.23). Assim, e como forma de ir ao encontro do projeto curricular de sala, de modo a proporcionar às crianças a “construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º241/2001, p.5572), a mestranda optou por utilizar uma diversidade de materiais, com texturas diferentes.

Inicialmente, promoveu-se um momento de exploração livre do material, onde as crianças focaram-se em explorar sensorialmente as peças e em coloca-las nas caixas sem atender a qualquer indicação. Posteriormente, explicou-se a forma correta de utilização do recurso pedagógico, dando apoio às crianças que apresentavam mais dificuldades e incentivando as que já conseguiam realizar autonomamente (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografias 24 e 25). Ao longo do tempo, as crianças procuraram várias vezes este dispositivo lúdico-pedagógico, mostrando interesse no mesmo e vontade em explora-lo livremente, desenvolvendo desta forma as suas próprias descobertas. Este aspeto também foi possível de se verificar no outro material pedagógico que a formanda construiu.

O segundo dispositivo lúdico-pedagógico possibilita o desenvolvimento da motricidade fina com o encaixe das palhinhas nos orifícios de uma lata; a associação das cores das palhinhas à abertura correspondente; a coordenação oculo-manual e ainda, a permanência do objeto depois de todas as palhinhas serem colocadas na lata (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografias 26, 27 e 28). No que diz respeito aos dois primeiros objetivos, estes foram atingidos por todas as crianças. Contudo, algumas crianças hesitaram quando a mestranda questionou “E agora onde estão as palhinhas?”, concluindo desta forma que apesar de o grupo se encontrar no 6º sub-estádio (18 aos 24 meses de idade), do estágio sensório-motor de desenvolvimento cognitivo de Piaget, que se caracteriza pelo desenvolvimento da imaginação das crianças, o que permite que estas procurem um objeto mesmo quando não viram o local onde foi escondido, as crianças ainda não têm completamente desenvolvida a permanência do objeto, como afirma Piaget (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

No que concerne a este material pedagógico, a formanda teve em consideração as crianças com uma faixa etária mais elevada (23 e 24 meses de idade), sentindo a necessidade de

complexificar o mesmo, relacionando os conceitos matemáticos envolvidos. Deste modo, optou por elaborar uns cartões, depois de fazer uma reflexão com a educadora cooperante, para trabalhar alguns conceitos matemáticos como é o caso da contagem, de operações matemáticas, nomeadamente a adição e ainda, explorar os numerais até cinco (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografia 29). A exploração destes cartões permitiu constatar que duas crianças experimentaram a correspondência de um-para-um, colocando as palhinhas por cima da imagem das cores correspondentes, até preencher o cartão (Post & Hohmann, 2011).

No que se refere ao papel do adulto, é de destacar a procura de um clima, simultaneamente, de confiança e desafiante, para que o grupo de crianças tivesse curiosidade em explorar os dispositivos lúdico-pedagógicos, desenvolvendo assim novas aprendizagens. O objetivo principal era “encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.27), pois é “através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, [que] constrói novos entendimentos” (ibidem, p.22).

A interação criança-criança foi essencial, uma vez que as crianças com dois anos de idade ajudaram as crianças mais novas nestas explorações. Após as mesmas, a mestranda fez uma retrospectiva sobre as atividades, onde concluiu que efetivamente a diferenciação pedagógica é fundamental.

Relativamente ao primeiro dispositivo lúdico-pedagógico, as crianças com uma faixa etária mais elevada, não apresentaram muitas dificuldades na classificação e na associação dos dois elementos (cores e figuras geométricas). Por oposição, as crianças mais novas manifestaram algumas dúvidas, essencialmente, na associação dos dois atributos (cores e figuras geométricas). Contudo, a identificação dos mesmos, separadamente, não constituiu qualquer obstáculo para elas.

Quanto à análise da abordagem feita até ao momento, torna-se fundamental referir o que a mestranda alteraria numa futura experimentação, sendo que esta optaria por estimular as interações criadas entre criança-criança, de modo a que as crianças mais velhas fossem promotoras de aprendizagens significativas, relativamente às crianças mais novas, uma vez que “grupos heterogéneos estimularão os menos aptos e não prejudicarão os melhores” (Freitas & Freitas, 2003, p.17).

No que se refere ao segundo dispositivo lúdico-pedagógico, optaria por incidir a sua atenção no desenvolvimento da permanência do objeto, aspeto que ainda não se encontrava consolidado em algumas crianças.

Articulando estas reflexões com as *experiências-chave* do *HighScope* é possível verificar-se um desenvolvimento relativamente à exploração de objetos, considerando as diferenças das suas características; uma noção precoce da quantidade e de número, explorando o número de coisas e

experimentando a correspondência um-para-um e ainda, o desenvolvimento do sentido de si próprio, expressando iniciativa e interesse pelos materiais concebidos.

Globalmente, os jogos permitem o enriquecimento de estruturas mentais que ajudam as crianças a desenvolver habilidades de resolução de problemas, proporcionam a tentativa-erro e consequentemente a construção de saberes através da aprendizagem ativa. Estar atento às explorações feitas pelas crianças de correspondência um-para-um é importante para o educador, para perceber e apoiar as crianças na construção do conceito (Hohmann & Weikart, 2011).

O facto de se utilizar um recurso pedagógico para explorar diversos conteúdos, nomeadamente os que estão relacionados com a matemática, contribui para que as crianças se sintam mais motivadas a aprender e a construir os seus próprios “conhecimentos de uma forma mais interativa e prazerosa” (Selva & Camargo, 2009, p.12). A título de exemplo, no contexto de jardim-de-infância, o domínio da matemática foi explorado pela mestranda, a partir de um interesse demonstrado pela criança M no jogo do xadrez. Assim, concebeu-se um dispositivo lúdico-pedagógico que foi ao encontro do interesse dessa criança, mas que acabou por atrair o interesse do restante grupo (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografias 30 e 31). Este material pedagógico proporciona o conhecimento de várias regras no que se refere à movimentação das peças, assim como favorece um espírito competitivo saudável, a interajuda entre as crianças que adquiriram com mais facilidade as regras do jogo, com as que tiveram mais dificuldades e proporciona, ainda, o desenvolvimento do respeito pelo outro, na medida em que uma das crianças tem de esperar pela sua vez de jogar, aspetos fundamentais para a vida social e democrática (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

Neste contexto e no que se refere às OCEPE, “instrumento útil para os educadores refletirem sobre a prática e encontrarem respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham” (ibidem, p.13), a mestranda procurou guiar a avaliação das crianças através das áreas de conteúdo, as quais se “designam como formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (ibidem, p.47). Desta forma, a partir da observação, concluiu-se que era necessário explorar mais a área de formação pessoal e social, dado que o grupo de crianças em questão apresentava lacunas ao nível do respeito pelo outro.

De modo a colmatar esta necessidade, o par pedagógico decidiu dar continuidade a um dos projetos já a decorrer na sala de atividades, nomeadamente o Projeto Estações do Ano. Através de todo o trabalho de projeto, a díade poderia abordar com mais detalhe a área acima mencionada, pois o envolvimento das crianças ao longo do mesmo iria proporcionar a troca de ideias e a tomada de decisões.

A metodologia de trabalho de projeto permite que a criança analise o seu conhecimento, coloque hipóteses, pesquise e construa o seu próprio conhecimento, sendo esta “uma

metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como *investigadora nata*” (Katz, 2004, citado por Vasconcelos, n/d, p.7).

Dado que a estação do ano que se aproximava, quando o par pedagógico iniciou o estágio na sala do pré-escolar, era a primavera, optou-se por dar seguimento ao projeto já existente, fazendo assim a exploração desta estação.

Assim, de acordo com a observação, concluiu-se que as crianças evidenciavam grande interesse pela primavera, falando desta estação do ano essencialmente, num momento da rotina diária, o acolhimento. O grupo de crianças questionava sobre quantos dias faltavam para a chegada da primavera, mostrando entusiasmo e ansiedade.

Inicialmente a díade optou por fazer uma reunião de grande grupo, onde questionou as crianças, individualmente, relativamente ao que sabiam sobre a primavera e o que queriam saber. Neste momento as crianças mostraram grande interesse principalmente na questão levantada “o que queremos saber?”, colocando várias perguntas que queriam ver respondidas. Todas as informações foram registadas, por escrito, pela mestranda e pelo seu par pedagógico (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografia 32). Neste primeiro diálogo, o grupo partilhou os seus conhecimentos prévios sobre a primavera e as suas dúvidas sobre esta estação do ano, permitindo à formanda explorar e compreender as compreensões atuais das mesmas (Katz & Chard, 1997).

Após o momento de reunião de grande grupo, a díade solicitou que cada criança fizesse o registo gráfico sobre “o que sabem?” e “o que querem saber?”, permitindo à criança comunicar ideias e organizar o seu pensamento, estimulando a capacidade e a possibilidade das mesmas representarem o mundo, segundo o seu ponto de vista e experiência (Maia, 2008) (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografias 33, 34 e 35). Esta primeira fase diz respeito à definição do problema, momento em que se formula o problema ou as questões a investigar e partilham-se saberes, fazendo o registo de toda a informação. Neste sentido, o educador tem um papel fundamental, pois deverá escutar as crianças, “possuidoras de vozes próprias que devem ser consideradas nas decisões a serem tomadas” (Cruz, 2008, p.78), colocar desafios, mediar e ajudar no diálogo/discussão de ideias, bem como compreender as suas capacidades, mantendo a motivação e interesse das mesmas. Ainda nesta fase, o par pedagógico deu início à elaboração da teia, processo que se prolongou até à fase da divulgação (cf. Anexo B18 – Teia Concetual).

Num segundo momento, durante a reunião de grande grupo, questionou-se as crianças sobre quais os recursos que a comunidade oferecia para as pesquisas. O grupo respondeu, sem hesitar, “o computador, livros e revistas” porém, após um breve momento de reflexão, as crianças

recordaram-se de mais recursos, como é o caso das enciclopédias, dos jornais e até mesmo da música (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografias 36, 37 e 38).

A segunda fase, referente à planificação e desenvolvimento do trabalho, só ficou concluída quando, no final da reunião, a díade dividiu o grupo de crianças, em dois grupos de trabalho, para que todo o processo da metodologia de trabalho de projeto fosse mais simples de ser concretizado. A participação das crianças na organização do grupo proporciona o desenvolvimento do espírito democrático nas mesmas, contribuindo desta forma para o processo educativo (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

A execução, terceira fase do projeto, iniciou com as pesquisas sobre as questões colocadas pelas crianças relativamente a “o que queremos saber?”, ao mesmo tempo que se elaboraram desenhos e sínteses da informação recolhida (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografias 39, 40 e 41). O grupo mostrou bastante curiosidade em relação à primavera e entusiasmo nos momentos da pesquisa, evidenciando um elevado interesse na visualização de vídeos, de forma a compreenderem melhor a informação.

A mestranda procurou “fomentar a exploração e a descoberta por parte das próprias crianças” (Brickman & Taylor, 1991, p.71), incentivando as mesmas a tomarem decisões sobre como iriam realizar a pesquisa, e a resolverem problemas que surgissem, como por exemplo a falta de informação em determinado recurso.

Ao longo das pesquisas, foi tida em consideração a lacuna que o grupo de crianças apresentava ao nível da formação pessoal e social, promovendo assim o respeito pelo outro, na medida em que nos momentos da pesquisa tornou-se “necessário e fundamental cada criança esperar pela sua vez para escrever, usando o teclado” (Vasconcelos, n/d, p.32) e ainda, para dar a sua opinião sobre o assunto explorado.

Nesta fase do projeto foram realizadas algumas atividades com o intuito de dar resposta a algumas das questões colocadas pelo grupo, nomeadamente i) “Queriam saber quais as partes de uma flor?”, ii) “Quais são as texturas das folhas?” e iii) “O que é um herbário? Como se constrói?”. Neste sentido, a díade optou por levar flores, recolhidas previamente, para a sala de atividades, fazendo a exploração das mesmas e incentivando a reflexão nas crianças, de forma a dar resposta à primeira questão (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografias 42, 43 e 44). A maioria das crianças apresentou conhecimentos sobre os constituintes de uma flor. Contudo, foi realizada uma atividade em que, individualmente, as crianças fizeram a impressão de uma flor em pasta de modelar (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografia 45). Posteriormente foi solicitado que fizessem a respetiva legenda, para ser exposta no painel da primavera.

De modo a dar resposta à segunda e à terceira questão, decidiu-se realizar uma visita ao *Parque da Cidade*, permitindo desta forma uma interação com o meio envolvente (cf. Anexo B12

– Registos Fotográficos: fotografias 46, 47, 48, 49 e 50). A visita tinha como objetivo a recolha de diversos tipos de folhas de forma a serem exploradas, posteriormente, na instituição, com o propósito de as crianças tomarem conhecimento sobre as várias texturas. Além da exploração, o par pedagógico achou que seria uma mais-valia a realização de técnicas de expressão plástica, para serem mais visíveis essas texturas. Assim, optou-se por explorar a técnica do positivo/negativo e do contorno (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografias 51, 52 e 53). Esta última serviu para abordar as diferentes formas das folhas.

Por último, a divulgação/avaliação foi o culminar de todo o trabalho desenvolvido pelas crianças, relativo ao projeto. Desde o início da metodologia de trabalho de projeto que foi discutido com o grupo sobre o local mais indicado para a exposição dos trabalhos que foram realizando. O resultado foi unânime e o local escolhido foi estratégico, uma vez que todas as crianças da instituição passam pela parede escolhida, existente no corredor, quando se dirigem para o refeitório.

Após a escolha do local e de estar concluída a primeira fase do projeto, a díade iniciou a construção do painel de divulgação, com a participação do grupo de crianças. Este processo contou ainda com a ajuda do pai A (pai do JP), na medida em que este desenhou uma árvore, sendo utilizado o tronco e os ramos como suporte, para a divulgação (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografias 54 e 55).

A participação e o envolvimento das famílias é essencial, uma vez que em parceria com o jardim-de-infância constitui uma “fonte de conhecimento e de formação” (Niza, 2013, p.159).

O educador tem um papel fundamental nesta ligação, podendo e devendo envolver “as famílias fazendo-as sentir-se desejadas e bem aceites no contexto da escola” (Hohmann & Weikart, 2011, p.117). Desta forma, a díade procurou manter a parceria já existente entre os pais/encarregados de educação e a instituição solicitando, sempre que se justificasse e fosse oportuno, a participação da família.

A mestranda, através da observação realizada e de uma reflexão com a educadora cooperante, concluiu que a área da biblioteca não era muito procurada pelas crianças, tornando-se assim num aspeto a ter em consideração. Após a reflexão, surgiu a ideia de partir do tema do projeto que se estava a iniciar para dinamizar esta área. Desta forma, foi pedido que a família decorasse uma almofada, tendo como base a temática abordada no momento – a primavera (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografias 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62 e 63).

O envolvimento dos pais/encarregados de educação superou as expectativas da estagiária, pois mostraram entusiasmo em realizar esta atividade com as crianças, transmitindo esses sentimentos através dos seus testemunhos escritos na agenda, que é lida diariamente no acolhimento.

A divulgação do projeto não se centrou apenas na construção do painel da primavera, mas também na preparação de uma apresentação em *PowerPoint* sobre as questões que as crianças tinham colocado na primeira fase “o que queremos saber?”. Esta apresentação foi elaborada e concretizada pelos dois grupos de trabalho, que se formaram na segunda fase da metodologia de trabalho de projeto (cf. Anexo B12 – Registos Fotográficos: fotografias 64 e 65).

É de destacar que as fases supramencionadas “não são apenas sequenciais no tempo (...) entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistemática, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, n/d, p.17), sendo a criança encarada “como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (ibidem, p.18).

A grande dificuldade sentida pelo par pedagógico prendeu-se com gestão do tempo, uma vez que as festividades realizadas na instituição em questão são inúmeras e o tempo que resta é escasso. Neste sentido, a d'íade sentiu a necessidade de organizar um calendário com as atividades que pretendia desenvolver com o grupo de crianças, de maneira a que na sua maioria fossem exploradas, visto se tratarem de atividades com a finalidade de promover a aprendizagem ativa e a construção de conhecimentos relacionados com o tema do projeto. Referindo Oliveira-Formosinho (2013), esta organização dos “tempos de experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos” (p.87) é essencial de modo a respeitar o ritmo de cada criança, assim como “é necessário que esse tempo permita os tipos de interação diferenciada (criança-criança, criança-adulto; pequeno grupo, grande grupo ou mesmo sozinha)” (ibidem).

O percurso de formação foi essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, bem como do seu par pedagógico, uma vez que foram proporcionadas interações com o supervisor institucional e com as educadoras cooperantes, permitindo uma construção colaborativa de saberes. Relativamente às unidades curriculares inscritas no Mestrado em Educação Pré-Escolar, estas também contribuíram para a evolução da estagiária, proporcionando experiências significativas no que se refere à articulação entre a teoria e a prática.

No que concerne à avaliação, que traduz o processo educativo, esta emerge das competências adquiridas ao longo da ação, tais como: o desenvolvimento de uma observação mais pormenorizada/individualizada; o aperfeiçoamento ao nível da reflexão, através das narrativas reflexivas mensais e das reuniões com as educadoras cooperantes e com o supervisor institucional; a elaboração das planificações tendo em consideração, cada vez mais, os interesses e as necessidades de cada criança e ainda, a avaliação feita com mesmas (cf. Anexo B19 – Avaliação do Projeto Estações do Ano), fundamental para uma prática educativa que valoriza a sua opinião e que a escuta, possibilitando ao educador “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997,

p.27) (cf. Anexo A5 – Grelha de Avaliação Final Sobre os Processos de Desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada).

Por fim, importa salientar que o educador de infância deve apoiar a sua prática na partilha e na colaboração com adultos, de forma a criar contextos de aprendizagem ativa para as crianças. A interação que se estabelece essencialmente entre pais e educadores é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois “ao mesmo tempo que pais e [educadores] estão a aprender algo sobre as crianças e sobre si próprios, cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre adultos” (Bove, 1999, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.299). É dever do educador procurar descobrir o mundo que há dentro de cada criança.



## REFLEXÃO FINAL

A realização deste relatório foi fundamental não só para a mestrandia descrever e analisar todo o percurso formativo e evolutivo, mas também para fazer uma reflexão sobre o processo e sobre as competências desenvolvidas ao longo do mesmo.

A reflexão sistemática permitiu melhorar a sua prática, tomando assim consciência da importância que este processo acarreta, na formação enquanto futura profissional de educação. Desta forma, o educador de infância deve ser “autónomo, um artista que reflecte, que toma decisões e que inova na prática profissional” (Schön, 2000, citado por Herdeiro & Silva, 2008, p.9).

O processo investigação-ação

parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, pp.9-10).

A formação da estagiária não se desenvolveu individualmente, houve uma colaboração com o par pedagógico, com o supervisor institucional e com as educadoras cooperantes, essencial para o desenvolvimento de competências profissionais.

Desta forma, é importante referir o trabalho em díade, sendo este uma mais-valia a todos os níveis, na medida em que proporciona momentos de troca de ideias e pontos de vista, fundamentais para uma reflexão crítica mais pormenorizada, na tentativa de melhorar a ação.

Por sua vez, a supervisão revelou-se fundamental para um bom desempenho da estagiária, dado que permitiu a reflexão sistemática após as reuniões de acompanhamento, em que eram abordados os pontos fortes e fracos, para que esta fizesse uma análise da sua prática de forma a melhorar o seu desempenho. Através dos *feedbacks* das planificações e das narrativas reflexivas, teve a oportunidade de estimular o seu pensamento crítico e de se autoavaliar, tomando assim consciência das suas potencialidades e das suas fragilidades.

As educadoras cooperantes desempenharam um papel relevante em todo o processo evolutivo, dando continuamente a oportunidade da mesma refletir sobre a sua prática, evidenciando os aspetos positivos e os que requeriam mais atenção.

É de salientar as Unidades Curriculares que integram o Mestrado em Educação Pré-Escolar pois todas elas foram um alicerce da prática, proporcionando a construção de conhecimentos importantes para o momento da ação. Contudo, destaca-se a Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada, uma vez que esta favoreceu a construção de conhecimentos teóricos que sustentaram todo o percurso. A procura de bibliografia relevante que apoiasse a prática não

foi fácil, porém, com o auxílio do supervisor, a mestranda conseguiu desenvolver a sua capacidade de pesquisa autónoma e melhorar os seus conhecimentos ao nível de referências pertinentes. Ao longo das aulas, foi dada a possibilidade de refletir sobre algumas situações que pudessem ocorrer no contexto, permitindo à mestranda desenvolver o seu espírito crítico e reflexivo. A troca de ideias e de experiências entre os elementos da turma foi uma mais-valia para confrontar diversas opiniões face à mesma situação, articulando desta forma, os conhecimentos adquiridos.

O contacto com os dois contextos, creche e jardim-de-infância, contribuiu para o desenvolvimento profissional da estagiária, permitindo que a mesma vivenciasse diversas experiências, com grupos de faixas etárias bem distintas. No que se refere ao estágio em creche, este proporcionou a interação com um grupo de crianças heterogéneo, em que apesar de a faixa etária ser próxima, ao nível do desenvolvimento de competências a diferença era notória. Por sua vez, na educação pré-escolar o grupo de crianças apresentava características individuais bem delineadas, mas relativamente às competências adquiridas não aparentava grande discrepância.

Importa ainda mencionar os constrangimentos e limitações sentidas ao longo da prática, centrando-se estas no processo de observação, uma vez que a mestranda apresentava dificuldades ao nível do registo das necessidades e dos interesses individuais das crianças, aspeto que melhorou ao longo da sua ação. Um outro aspeto que merece ser referido, prende-se com as planificações realizadas, na medida em que o par pedagógico sentiu dificuldades ao nível da articulação entre os objetivos a serem desenvolvidos e as necessidades e interesses evidenciados pela/s criança/s.

Em suma, o percurso nestes dois contextos foi fundamental para uma reflexão sobre a relevância dos mesmos, permitindo compreender a importância de uma observação individual reconhecendo a criança como ser único e a importância de promover uma prática centrada na aprendizagem ativa, fomentando a participação democrática na tomada de decisões.

## REFERÊNCIAS

### Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S.Paulo: Editor Cortez.

Anónimo (2013). *Projeto educativo*. Porto:

Manuscrito não publicado.

Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cereja, J. (2013). *Projeto curricular de sala: Descobrir o mundo, viver aventuras*. Porto:

Manuscrito não publicado.

Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: edições Afrontamento.

Costa, A. (1994). *Gestão escolar – Participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.

Cruz, S. (2008). A qualidade na educação infantil, na perspetiva das crianças. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Araújo, S., Lino, D., Cruz, S., Freire de Andrade, F. & Azevedo, A., *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.75-94). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Coleção guias práticos. Porto: edições ASA.

- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. Brasil: Universidade de Santa Catarina.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.110-138). Porto: Porto Editora.
- Maia, J. (2008). *Aprender...Matemática do jardim-de-infância à escola*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.141-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In Máximo-Esteves, L., *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.62-101). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. (8ª edição). Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança - Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, Braga.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2011). *Avaliação em educação pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rei, C. (2013). *Projeto curricular de sala: Rota dos sentidos*. Porto:  . Manuscrito não publicado.
- Ribeiro, D. (n/d). *Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Silva, M. & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (Coord.), et al. (n/d). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Forneiro, L. (1996). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M., *Qualidade em educação infantil* (pp.229-269). Brasil: Artmed Editora.

## REFERÊNCIAS

### Sitográficas

Alarcão, I (2001). *Professor-investigador – Que sentido? Que formação?* Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf> em 19 de março de 2014.

Cardona, M (n/d). *Investigação e práticas*. Revista do GEDEI – grupo de estudos para o desenvolvimento da educação de infância n.º 5. Retirado de [http://www.esse.ipsantarem.pt/projectos/artigos\\_fct/revista%20gedei.pdf](http://www.esse.ipsantarem.pt/projectos/artigos_fct/revista%20gedei.pdf) em 2 de junho de 2014.

Mequè, E. & Ribeiro, M (n/d). *A matemática na educação infantil: contextos criativos de aprendizagem*. Título da comunicação. Retirado de [http://pagines.uab.cat/meque/sites/pagines.uab.cat/meque/files/CIANEI\\_07.pdf](http://pagines.uab.cat/meque/sites/pagines.uab.cat/meque/files/CIANEI_07.pdf) em 22 de maio de 2014.

Ministério da Educação – Direção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Retirado de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/> em 20 de maio de 2014.

Montessori, M (n/d). *Método Montessori*. Centro educacional kyoko oti. Retirado de <http://www.ceko.com.br/nosso-ensino/educacao-infantil/metodo-montessori/> em 10 de junho de 2014.

Oliveira, I. & Serrazina, L (n/d). *A reflexão e o professor como investigador*. Retirado de [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educ.fc.ul.pt%2Fdocentes%2Fjponte%2Ffp%2Ftextos%2520\\_p%2F02-oliveira-serraz.doc&ei=hsGMU6j9A7ffsASTrYQCQAw&usq=AFQjCNEpOywxa8Kxg7nHzdNB7Ce9hSEzPg&sig2=ny2np-j3MIub3wFjPM\\_IMQ&bvm=bv.67720277,d.d2k](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educ.fc.ul.pt%2Fdocentes%2Fjponte%2Ffp%2Ftextos%2520_p%2F02-oliveira-serraz.doc&ei=hsGMU6j9A7ffsASTrYQCQAw&usq=AFQjCNEpOywxa8Kxg7nHzdNB7Ce9hSEzPg&sig2=ny2np-j3MIub3wFjPM_IMQ&bvm=bv.67720277,d.d2k) em 10 de junho de 2014.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura & Ministério da Educação e Ciência de Espanha (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: na área das necessidades educativas especiais*. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Retirado de [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf) em 10 de junho de 2014.

Santos, L (n/d). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Retirado de [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.dgipc.min-edu.pt%2Fdata%2Fdgipc%2FRevista\\_Noesis%2Fdoc\\_sumarios%2Fsumario\\_79%2Freflexao\\_accao79.pdf&ei=o1KXU9OqD9GT0QXJn4D4CQ&usg=AFQjCNFY6ol\\_tNN8z7odMjC96Pvui-81ng&sig2=\\_4e2lXt-rv01kO7-5v1psw&bvm=bv.68693194,d.d2k](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.dgipc.min-edu.pt%2Fdata%2Fdgipc%2FRevista_Noesis%2Fdoc_sumarios%2Fsumario_79%2Freflexao_accao79.pdf&ei=o1KXU9OqD9GT0QXJn4D4CQ&usg=AFQjCNFY6ol_tNN8z7odMjC96Pvui-81ng&sig2=_4e2lXt-rv01kO7-5v1psw&bvm=bv.68693194,d.d2k) em 10 de junho de 2014.

Selva, K. & Camargo, M. (2009). *O jogo matemático como recurso para a construção do conhecimento*. Comunicação Científica. Retirado de [http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd\\_egem/fscommand/CC/CC\\_4.pdf](http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_4.pdf) em 24 de maio de 2014.

## REFERÊNCIAS

### Legais

Circular n.º 4/2011 - *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular de 11 de abril.

Decreto-Lei n.º 3/2008 - *Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo*. D.R. n.º 4, 1.ª Série de 7 de janeiro, pp. 154-164.

Decreto-Lei n.º 43/2007 - *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. D.R. n.º 38, 1ª Série de 22 de fevereiro, pp. 1320-1328.

Decreto-Lei n.º 240/2001 - *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. D.R. n.º 201, Série I-A de 30 de agosto, pp. 5569-5572.

Decreto-Lei n.º 241/2001 - *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. D.R. n.º 201, Série I-A de 20 de agosto, pp. 5572-5575.

Despacho Conjunto n.º 258/97 - *Define os princípios pedagógicos, organizacionais e medidas de segurança a que deve obedecer o equipamento utilizado nos diversos estabelecimentos de educação pré-escolar*. D.R. n.º 192, Série II de 21 de agosto, pp. 10245-10246.

Lei n.º 5/97 - *Lei-quadro da educação pré-escolar. Consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar*. D.R. n.º 34, Série I-A de 10 de fevereiro, pp. 670-673.

Lei n.º 46/86 - *Lei de bases do sistema educativo*. D.R. n.º 237, Série I de 14 de outubro, pp. 3067-3081.