

Suse Nicole Baptista Gouveia

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho | 20**14**

Suse Nicole Baptista Gouveia

Relatório de Estágio

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Orientação

Prof.^a Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Coorientador - Prof. Carlos Jorge De Sá Pinto Correia

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**14**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Nélio e Fátima, por ser a pessoa que sou hoje, por permitirem realizar os meus sonhos, pelo apoio, pelas conversas via telefone e *Skype* e pelo carinho prestado mesmo estando a 1192 km de distância.

À minha irmã, Joana, por ter estado os primeiros 3 anos com os meus pais quando eu não pude estar, sei que existiram momentos difíceis e que estiveste lá por ti e por mim.

Ao meu par pedagógico e melhor amiga Tânia Alves, com quem partilhei, ao longo de 4 anos, alegrias, tristezas, conquistas, dificuldades, lágrimas, horas infinitas de diálogo e agora, ao fim de 4 anos, percebo o porquê das pessoas dizerem que amizades iniciadas na universidade são para sempre. Tu és minha, para sempre!

Ao meu amigo, Vítor Pereira, por falarmos como amigos, brincarmos como crianças, discutirmos e protegermo-nos como irmãos.

À minha amiga e companheira de casa, Nicole Gonçalves, por ter estado nos momentos mais difíceis e por ter-me dado confiança, quando eu já a tinha perdido.

Às educadoras cooperantes, Conceição Rei e Joana Cereja, pela partilha de sabedoria, pela ajuda, pelo carinho e pelos momentos vividos.

Aos meus meninos e meninas, que acolheram-me desde o primeiro dia e com quem aprendi diariamente através das brincadeiras e das experiências vividas.

Às minhas colegas de estágio, Sara Rocha, Inês Monteiro, Cátia Araújo, Liliana Ramos e Diana Archer, que fizeram dos momentos tristes mais alegres, das longas horas de almoço uma diversão.

Ao meu orientador e supervisor institucional, Professor Carlos Jorge Correia, por todo o apoio prestando e pela partilha de conhecimentos e de ideias.

A todos que diretamente ou indiretamente deram-me apoio e força para continuar a lutar pelos meus sonhos.

A todos vocês, o meu sincero, Obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio tem como base a prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo 2013/2014, no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este, relata as atividades desenvolvidas durante a prática pedagógica nos contextos: creche e jardim-de-infância (educação pré-escolar). Ao longo do relatório procurou-se efetuar o cruzamento constante entre as atividades desenvolvidas em articulação com as perspetivas de diversos autores, pois pretende-se uma prática sustentada na teoria, em vez de uma prática derivada da teoria tal como defende Oliveira-Formosinho (2013).

É ainda referido, os processos educativos envolvidos no percurso de formação profissional, sendo que estes são: i) observação; ii) planificação; iii) ação; iv) avaliação e v) reflexão. Estes processos foram sempre articulados com os referentes teóricos e legais que sustentaram a ação pedagógica da mestranda.

Ao longo da prática pedagógica supervisionada entendeu-se o educador como co construtor do seu conhecimento, na medida que assume-se como investigador da sua própria ação, perspetivando-se como um profissional reflexivo e crítico, na procura de um conhecimento específico e simultaneamente evolutivo, elementos considerados na construção das competências profissionais da mestranda.

Palavras-chave: creche; educação pré-escolar; competências profissionais; investigação-ação

ABSTRACT

This report is based on the developed of pedagogical practice throughout the school year 2013/2014, in the degree Masters in Preschool Education. This describes the activities developed during the pedagogical practice in the context of childcare and preschool education. Throughout the report is constantly done the crossing between the activities with the point of view of various authors, for it is intended a sustainable practice in theory, instead of a practice derived from theory (Oliveira-Formosinho, 2013).

It's also referred the educational processes involved in training pathway, and these are: i) observation; ii) planning; iii) action; iv) evaluation and v) reflection. These processes were always articulated with the theoretical and legal references that support the action of the master's degree.

Throughout the supervised pedagogical practice is understood the educator as a co-builder of his own knowledge, as assumed as a research in his own action, realizing as a professional reflective and critic, researching a specific and progressive knowledge, elements that are considered in the construction of the master's degree professionals skills.

Keywords: daycare; preschool; professional skills; action research

ÍNDICE

Introdução	5
Capítulo I - Enquadramento teórico e legal	7
1.1. Intencionalidades do processo educativo	7
1.2. Perspetivas pedagógicas para a educação de infância	8
1.3. Referenciais legais essenciais para a educação de infância	18
Capítulo II - Caracterização geral da instituição de estágio	21
Capítulo III - Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação	27
Reflexão final	41
Referências	43
Bibliográficas	43
Sitográficas	46
Legais	47
Anexos	49

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A:

- A1: Exemplo de uma planificação semanal de creche com *feedback*
- A2: Exemplo de uma planificação semanal de educação pré-escolar com *feedback*
- A3: Exemplo de uma narrativa reflexiva individual mensal com *feedback*
- A4: Grelha de avaliação intercalar sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada
- A5: Grelha de avaliação final sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada

ANEXOS TIPO B:

- B1: Guião de observação - contexto creche
- B2: História da instituição
- B3: Regulamento Interno
- B4: Projeto Educativo
- B5: Plantas de emergência da instituição
- B6: Parcerias
- B7: Projeto com a UNESCO
- B8: Rotina Semanal – Contexto creche
- B9: Projeto Curricular de Sala – Contexto creche
- B10: Rotina Semanal – Contexto educação pré-escolar
- B11: Projeto Curricular de Sala – Contexto educação pré-escolar
- B12: Inquérito - Contexto creche
- B13: Registos Fotográficos
 - B13.1: Sessão de Motricidade
 - B13.2: Dramatização da peça de teatro “Os três porquinhos”
 - B13.3: Jogo de encaixe
 - B13.4: Dispositivos lúdico-pedagógico

- B13.5: Jogo mímica Pê de Pai
- B13.6: Jogo da Glória - Primavera
- B13.7: Agendas
- B13.8: Visita do autor João Pedro Méseder
- B13.9: Algumas atividades realizadas no contexto creche
- B13.10: Algumas atividades realizadas no contexto educação pré-escolar
- B13.11: Projeto “Estações do Ano – Primavera”
 - B13.11.1: Registo da informação
 - B13.11.2: Registo gráfico
 - B13.11.3: Recursos
 - B13.11.4: Construção árvore
 - B13.11.5: Palavra Primavera
 - B13.11.6: Flores – técnicas
 - B13.11.7: Pesquisas
 - B13.11.8: Visita Parque da Cidade
 - B13.11.9: Constituição das flores
 - B13.11.10: Herbário
 - B13.11.11: Apresentação
 - B13.11.12: Divulgação
- B14: Planificações semanais com feedback
 - B14.1: Contexto creche
 - B14.2: Contexto educação pré-escolar
- B15: Narrativas reflexivas individuais mensais com feedback
- B16: Teia Concetual – Projeto Estações do Ano – Primavera
- B17: Apresentação em PowerPoint do herbário
- B18: Apresentação em PowerPoint do Projeto Estações do Ano - Primavera
- B19: Avaliação do Projeto Estações do Ano - Primavera

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, incluída no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionada pela docente Doutora Sara Araújo, surge a elaboração do relatório final de estágio submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar. O estágio desenvolvido ocorreu na instituição denominada por [REDACTED] [REDACTED], onde a díade realizou estágio em ambos os contextos – creche e jardim-de-infância (educação pré-escolar).

A unidade curricular supracitada tem como intenção formativa promover a construção do saber profissional docente para a Educação de Infância, pretendendo-se que ao longo da prática profissional, a mestranda desenvolva várias competências, tais como:

- Mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos, que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem, uma outra competência a desenvolver
- Saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da ação pedagógica;
- Construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de incerteza e complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático da reflexão sobre, na e para a ação;
- Co-construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos;
- Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro & Araújo, 2013, p.1).

O presente relatório encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro centra-se no enquadramento teórico e legal, sendo que este apresenta os vários referenciais teóricos e legais sustentadores de toda a prática desenvolvida. O segundo capítulo incide na caracterização geral da instituição de estágio e numa breve caracterização dos elementos associados à especificidade do mesmo. Posteriormente, o terceiro capítulo faz referência

à descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos. Por último, apresentar-se-á uma reflexão final que funcionará como uma síntese integradora, onde serão referidas as potencialidades e os constrangimentos/limitações sentidos ao longo da formação.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A elaboração deste capítulo é crucial, uma vez que este incidirá sobre os referenciais de excelência, relevantes e de qualidade para a ação pedagógica na Educação de Infância. Estes documentos foram um pilar ao longo da formação académica, sendo que contribuíram para a criação de fundamentos que sustentaram as decisões tomadas, tal como para o desenvolvimento do processo de aptidões profissionais.

1.1.Intencionalidades do processo educativo

Observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular são intencionalidades do processo educativo.

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Lopes da Silva, M. & Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.25).

Segundo Estrela (1994), o professor antes de iniciar uma observação deve colocar a seguinte questão: *Observar para quê?* Só após a definição deste objetivo é que o docente está apto a iniciar a observação de um grupo de crianças. Também é crucial a construção de um guião de observação, antes de iniciar a intervenção pedagógica.

A construção de um guião de observação é uma mais-valia para o observador, visto que a partir deste é possível recolher somente a informação necessária (cf. Anexo B1).

Durante a observação, Estrela (1994) menciona que o observador assume diferentes atitudes, pois pode desempenhar uma observação participante ou não participante. Ao longo da observação a mestranda assumiu uma atitude de observador participante. Esta atitude é caracterizada pelo facto do observador participar na vida do grupo por ele estudado, ou seja, a “observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respetivo estatuto (Estrela, 1994, p.35).

Afonso & Agostinho (2007) citam que todas as atividades realizadas pelo Homem são planificadas previamente, pois é através desta planificação que é estabelecido o que é necessário realizar, o tempo necessário e os materiais indispensáveis para o seu desenvolvimento. Arends afirma que “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objectivos de ensino cuidadosamente específicos (...), acções e estratégias de ensino concebidos para promoverem objectivos prescritos e medições cuidadas dos resultados (...)” (Arends, 1995, p.44). Desta forma, a planificação deve responder às questões: *O quê? Como? Para quê? Quando?* (Marques, 1998).

Os educadores de infância, segundo o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, devem assumir uma atitude reflexiva. Conforme Alarcão afirma, o “professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores” (Alarcão, 2010, p.44). Ou seja, os educadores têm que refletir sobre as suas intervenções em contexto educativo, com o intuito de avaliar a sua prática perspetivando a melhoria da sua intervenção profissional.

Porém, a reflexão do educador sobre a sua prática não é uma tarefa fácil, na medida em que este tem que se distanciar das suas ideologias, de forma a refletir criticamente a sua intervenção. A reflexão tem que ocorrer de forma constante e não pontual, pois Alarcão afirma que “a reflexão, para ser eficaz, precisa de ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes” (Alarcão, 2010, p.50).

1.2. Perspetivas pedagógicas para a educação de infância

Segundo Serra (2004) os modelos curriculares para a educação pré-escolar começaram a surgir no século XIX, tendo por base a psicologia do desenvolvimento.

Oliveira-Formosinho (2007, p.30) caracteriza modelo curricular como um “andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvem, persistem, aprendem e desenvolvem um “habitus” para aprender”.

O modelo curricular constitui-se como um referencial teórico para conceitualizar a criança e o seu processo educativo e para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação. O foco é, então, a ação educativa.

As perspetivas pedagógicas para a Educação Pré-Escolar mais abordadas e estudadas em Portugal são o modelo *HighScope*, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a abordagem *Reggio Emilia*.

O modelo curricular *HighScope* foi criado na década de 60 por David Weikart para servir as crianças em risco de bairros pobres, no Michigan, nos Estados Unidos. O objetivo inicial era dar apoio aos alunos do ensino secundário, pertencentes aos bairros anteriormente referidos, de forma a dar resposta ao insucesso escolar constante. No entanto, mais tarde, percebeu-se que este insucesso estava relacionado com uma preparação escolar inadequada, que os alunos haviam vivido durante o ensino primário. Assim, concluiu-se que seria mais adequado e eficaz, se este modelo curricular, inicialmente conhecido como *High Scope Perry Preschool Project*, fosse aplicado a partir dos 3 anos de idade.

Este tem como pressupostos a teoria de Piaget, nomeadamente a aprendizagem ativa, que defende que a criança só aprende através da ação.

Para Piaget, se o adulto está, de facto, empenhado na independência autónoma da criança, tem de reduzir o seu exercício do poder, encontrando um estilo de interação que o leve a esperar e observar a criança, a ouvi-la, a dar-lhe espaço na tomada de decisões e na execução da avaliação (Oliveira-Formosinho, 2013).

O modelo curricular *HighScope* está estruturado de forma a alcançar a autonomia intelectual da criança, verifica-se isto desde a organização do espaço, da estrutura da rotina diária, das experiências-chave, no papel que o adulto desempenha e no triângulo i) observação; ii) planificação e iii) avaliação (Oliveira-Formosinho, 2013).

Oliveira-Formosinho (2013) menciona que neste modelo o ambiente educativo está organizado por áreas, que proporcionam às crianças vivências sociais. As áreas são: a i) área da casa; ii) área de expressão plástica; iii) área das construções e iv) área da biblioteca. Estas áreas estão organizadas de forma a proporcionar um espaço aberto, com o intuito que a criança não se “perca”, de forma que seja o mais autónoma possível. Todos os materiais estão ao alcance do grupo com o objetivo que este possa utilizá-los de forma autónoma.

Este modelo também é caracterizado por integrar uma rotina educativa estruturada de forma a fomentar a aprendizagem ativa, permitindo “às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dar-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2011, p.8). A aplicação desta rotina estruturada como defende este modelo proporciona que as crianças não fiquem ansiosas à espera de determinada atividade, pois estas sabem o que acontece em cada momento do seu dia. O conhecimento da rotina diária também permite que as crianças comecem a interiorizar referências temporais.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013) o papel do educador é incentivar a criança para a realização das atividades, seguindo esta no desenrolar das mesmas. Este modelo baseia-se em três conceitos fundamentais: planificar-fazer-rever. O seu principal intuito é que as crianças se desenvolvam de uma forma integral e sejam capazes de resolver os seus problemas de forma autónoma.

“O currículo High-Scope não acredita em actividades pré-estruturadas como processos de aprendizagem para a criança pequena. (...) não acredita na directividade das aprendizagens pré-estruturadas, mas também não acredita em situações totalmente desestruturadas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.86). Ou seja, as aprendizagens acontecem através das explorações que as crianças fazem e não por memorização.

O MEM foi criado em Portugal no ano de 1966, por Sérgio Niza. Este modelo tem grandes influências do pedagogo Célestin Freinet, para além deste pedagogo, o referido movimento também baseia-se nos pressupostos teóricos de Vygotsky e Bruner.

Sérgio Niza (2013) menciona que o MEM tem como objetivos educacionais a fundamentação de práticas democráticas, a implementação de valores sociais e a cooperação. Estas três dimensões defendidas por este modelo estão todas relacionadas entre si, sendo impossível dissociá-las.

A escola (...) é espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (Niza, 2013, p.144).

Para que a escola seja um espaço democrático, como define Niza, é essencial que na sala de atividades assente um clima de negociação, que deve ter início na planificação das

atividades, decorrer durante a sua execução e terminar na avaliação do trabalho. “Por negociação se procede à construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que radica o desenvolvimento e a educação” (Niza, 2013, p.144).

Os educadores são “dinamizadores do espírito de cooperação e dos princípios cívicos e morais” (Serra, 2004, p.55). Todas as decisões tomadas quer sejam sobre as atividades, os meios, as responsabilidades e a sua regulamentação, são feitas através da cooperação e negociação. “É o esforço dialógico dessas aproximações sucessivas, em busca de consensos, que acrescenta qualidade e inteligência à atividade escolar em comunidade” (Niza, 2013, p.146).

Outro princípio deste modelo é a partilha, todo o conhecimento construído pelas crianças é partilhado, com os colegas do grupo, a outras salas, às famílias ou a outros elementos da comunidade. As crianças para além de partilharem os seus trabalhos com a comunidade também solicitam a intervenção desta para o desenvolvimento dos seus projetos, esta colaboração consiste essencialmente no auxílio ao grupo para a compilação de informação, por exemplo, convidando pessoas que dominam o assunto que as crianças estão a explorar para falarem ao grupo. “É essa identidade cultural, trazida pelas situações vivenciadas em interação constante com as comunidades de origem dos alunos, que situa a escola na sua circunstância. É essa circunstância que lhe dá crédito e vitalidade” (Niza, 2013, p.148). O MEM conta com o “envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim de infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (Niza, 2013, p.159).

Nesta metodologia os grupos de crianças são heterogéneos, quer ao nível de idades quer no que reporta aos níveis culturais. A diversidade de idades é fundamental para as aprendizagens cooperativas, uma vez que as crianças mais novas aprendem com as mais velhas e as mais velhas aprendem a respeitar as diferenças existentes entre si, proporcionando segundo Niza o “enriquecimento cognitivo e sociocultural” (2013, p.149).

O MEM organiza o espaço educativo em seis áreas que se localizam em redor de uma área central polivalente, destinada ao trabalho com o grande grupo. Estas áreas são as seguintes: “a biblioteca e documentação, a oficina de escrita e reprodução, o espaço de laboratório e experiências, o espaço de carpintaria, o espaço de actividades plásticas e

expressão artística e, por último, o espaço dos jogos, brinquedos e faz de conta” (Serra, 2004, p.55). Nas escolas onde não existe uma cozinha, acessível às crianças, na organização da sala deve-se disponibilizar um espaço onde se possa organizar uma área semelhante à cozinha. Os materiais que compõem as diferentes áreas devem ser reais e não imitações. Nas paredes das salas são afixados as produções desenvolvidos pelas crianças.

Uma das características deste modelo são os mapas de registo utilizados pelas crianças, dos quais se destacam “i) Plano de Actividades; ii) Lista Semanal dos Projectos; iii) Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas; iv) o Mapa de Presenças e v) Diário do grupo” (Niza, 2013, p.151).

A rotina diária, de uma sala MEM, organiza-se em nove momentos “i) acolhimento; ii) actividades e projectos; iii) refeição da manhã; iv) comunicações; v) almoço; vi) actividades de recreio; vii) tempo para actividades colectivas e viii) avaliação” (Serra, 2004, p.55). No que diz respeito às actividades coletivas cada dia da semana é destinado a uma determinada atividade à segunda-feira existe a hora do conto, a terça-feira destina-se à participação dos pais, à quarta-feira normalmente as crianças fazem uma visita de manhã e à tarde realizam o balanço da visita, a quinta-feira destina-se à iniciativa das crianças e à sexta-feira lê-se o diário de grupo. É através da leitura do diário que se estabelecem regras para a sala de atividades.

Depois da Segunda Guerra Mundial em Itália instalou-se a vontade de criar um espaço que proporcionasse uma educação adequada e igualdade de oportunidades a todas as crianças. Este espaço é idealizado pelos pais que em cooperação dão início à sua construção. Desta forma surge em *Reggio Emilia*, cidade de Itália, uma escola edificada pelos pais, brota assim a primeira escola a aplicar as ideologias que posteriormente formaram o modelo curricular *Reggio Emilia* (Lino, 2013).

Lóris Malaguzzi ao tomar conhecimento desta iniciativa fica de tal forma motivado que se envolve integralmente neste projeto. Malaguzzi iniciou uma “luta” com o intuito de que as escolas fossem financiadas pelos municípios, é assim que se torna umas das principais impulsionadoras deste modelo (Lino, 2013).

O modelo *Reggio Emilia* parte das ideias de Piaget, tal como este, vê a criança como um ser ativo, competente, capaz de assumir o principal papel no seu processo de aprendizagem, “conceptualizada como um 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). Segundo Edward, Gandini & Forman (1999, p.225) “os professores frequentemente seguem o rumo ditado pelas crianças na busca de direções para a investigação eles dispõem-se a usar indicações oferecidas pelas crianças para o desenvolvimento do currículo”. Todavia alguns dos princípios defendidos por Piaget são criticados por este modelo, nomeadamente a reduzida importância que este teórico dá à interação social e ao papel do adulto. Para além de Piaget, este modelo, também se inspira nos princípios de Vygotsky, defendendo que o adulto tem um papel fundamental para auxiliar a criança a atingir as suas capacidades máximas, ou seja, atingir a Zona de Desenvolvimento Proximal (Lino, 2013).

Os protagonistas no processo de ensino aprendizagem de cada criança são as próprias crianças, os educadores, os pais e a comunidade, uma vez que “todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização coconstruída com o grupo de pares e com os adultos” (Lino, 2013, p.118). Ou seja, a criança só é capaz de construir novo conhecimento através das relações que estabelece, com as outras crianças, com o educador, com os pais e com o meio envolvente. Um dos pilares fundamentais no *Reggio Emilia* é o trabalho cooperativo com a comunidade educativa. A aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos (Lino, 2013).

Neste modelo as crianças são estimuladas a expressarem-se de diferentes formas, através de “palavras, gestos, debates, mímica, movimento, desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de sombra, jogos de espelho, jogos dramáticos e músicas” (Lino, 2013, p.125), Malaguzzi denominou estas formas de expressão pelas *cem linguagens da criança*.

O ambiente neste modelo está organizado de forma a proporcionar “a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade” (Lino, 2013, p.120). A sala está estruturada de forma que todos os intervenientes no processo educativo se sentem como se estivessem na sua casa, “o ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade ele é considerado o “terceiro educador” juntamente com a equipa de dois professores” (Edward et al., 1999, p.157).

As paredes das salas documentam o processo de aprendizagem do grupo, estas são utilizadas para afixar as produções desenvolvidas pelas crianças durante o desenrolar dos projetos. Contudo, estes trabalhos também podem ir para além da sala de atividades,

podem ser expostos em instituições que se localizam próximo da instituição educativa, proporcionando desta forma uma interação com o meio envolvente. “Documentar é produzir documentos do que se observa, é tornar visíveis as experiências realizadas, é criar cultura” (Lino, 2013, p.132). No modelo em análise a documentação assume três funções fundamentais. A primeira função pretende que as crianças revejam o que realizaram, tornando-se desta forma mais confiantes para o desenvolvimento de novos projetos. A segunda função ambiciona que o educador tenha uma visão das aprendizagens das crianças e reflita sobre o seu papel. A terceira função é informar os pais e a comunidade sobre o que se desenvolve na sala de atividades.

No que reporta à organização do tempo, este está organizado de forma a proporcionar diferentes tipos de interação, individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo. Nesta abordagem o papel do educador é criar um ambiente “de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 2013, p.127).

Estas últimas duas abordagens curriculares integram a metodologia do trabalho de projeto. Esta, segundo a definição de Teresa Vasconcelos (2012), encontra-se dividida em quatro fases. A primeira corresponde à definição do problema; a segunda à planificação e desenvolvimento do trabalho; a terceira fase corresponde à execução; e a quarta fase diz respeito à divulgação/avaliação.

Na primeira fase surge a questão problema ou as questões que se pretendem investigar, onde se efetua uma partilha de saberes acerca dos conhecimentos que as crianças já possuem e aquilo que pretendem conhecer. A segunda fase corresponde ao planeamento da ação, na qual se discutem as formas de pesquisar, os recursos materiais e humanos necessários, tendo em conta os seus objetivos específicos. Na terceira fase inicia-se o processo de execução, procedendo à pesquisa. Nesta fase as crianças elaboram sínteses das informações que conseguiram recolher, discutindo-as e confrontando as com as ideias prévias. A quarta e última fase corresponde à divulgação dos trabalhos elaborados, resultantes do projeto e a sua avaliação. Daqui surgem novas hipóteses de trabalho, ou nascem, ainda, novos projetos e ideias que podem ser exploradas, posteriormente (Vasconcelos, 2012). Todas estas fases fazem parte do período de aprendizagem, sendo que aquilo que as crianças aprendem através de um projeto que foi implementado se constitui uma aprendizagem para a vida, feita de uma forma contextualizada e integrada. O educador e a criança constituem assim atores fortes da troca e partilha de ideias.

Por último, temos a avaliação, que é um processo que tem vindo a evoluir ao longo dos tempos. Inicialmente esta tinha como único objetivo avaliar se as crianças tinham sucesso ou insucesso. No século XIX a avaliação era realizada através da comparação “tomando como referencial um sistema estabelecido como norma, em que o desempenho dos alunos é o elemento principal” (Gonçalves, 2008, p.56). Este tipo de avaliação é o espelho do modelo educativo em que o educador é que detém todos os saberes e o seu papel é transmitir informação às crianças. Caso a criança não consiga alcançar as competências estipuladas pelo adulto ela é a única responsável, o desempenho do educador não é colocado em questão, “a figura do professor surge associada ao saber e ao aluno é atribuído um papel passivo, no âmbito do processo de ensino aprendizagem” (Gonçalves, 2008, p.56). Com o passar dos anos começou-se a encarar este tipo de avaliação como inválida, uma vez que apresentava uma fraca fiabilidade. Desta forma começam a surgir outros tipos de avaliação. Nas novas modalidades de avaliação a criança não é a única responsável por não conseguir adquirir novas competências, esta responsabilidade também pode ser do educador.

A educação pré-escolar, entendida como um tempo e um espaço de aprendizagem e desenvolvimento das crianças entre os três e os seis anos, apresenta-se como um período específico, que requer não só práticas de avaliação distintas dos outros níveis de ensino, mas também instrumentos de avaliação adequados às suas características (Gonçalves, 2008).

O educador para proceder à avaliação tem de ter em consideração diferentes documentos, nos quais estão estipuladas orientações de como avaliar neste nível de educação. Estas indicações estão expressas em diferentes normativos: nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), no Decreto-Lei nº 241/2001, na Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 e nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

Nas OCEPE podemos ler que “avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção, para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Lopes da Silva, M. & Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.27). Segundo este mesmo documento “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão

das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (Lopes da Silva, M. & Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.27), ou seja, a avaliação é o suporte do planeamento.

O Decreto-Lei n.º 241/2001 nomeia que cabe ao educador avaliar “numa perspectiva formativa, 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.º 241/201, p.5573).

Na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 está estabelecido que “a avaliação implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, p.4). Segundo este documento a avaliação tem como objetivo melhorar as estratégias de ensino/aprendizagem, permitir que o educador reflita sobre a sua intervenção educativa e proporcionar que as crianças tomem consciência das suas dificuldades.

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar tem como objetivo apoiar o educador a gerir o “currículo”, possibilitando que este planifique tendo em consideração as competências que as crianças devem desenvolver até ao ingresso do 1.º CEB.

A Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 faz referência que

a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, p.1).

A avaliação desafia o educador a observar e estimular as crianças a explorarem “está implícita nas atitudes e nas rotinas do quotidiano e é uma fonte de informação bastante pertinente” (Gonçalves, 2008, p.84). “Qualquer momento de interacção, qualquer tarefa realizada pode permitir ao educador a recolha de informação sobre a criança e o grupo” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, p.6).

Segundo Portugal (s.d.) na educação pré-escolar a avaliação é uma das atividades mais complexas. De forma que esta seja o mais fiável possível é necessário que ocorra de uma forma contínua. “Estando a observação e documentação no coração da avaliação, os educadores necessitam de saber observar e documentar, isto é, necessitam de saber o que observar e/ou o que e como documentar” (Portugal, s.d., p.5).

Gonçalves (2008) menciona que as formas de avaliação mais utilizadas pelos educadores de infância podem ser organizadas de três maneiras, recurso a instrumentos pré-construídos; recurso a folhas em branco e recurso a instrumentos a construir em colaboração. No que diz respeito ao primeiro - recurso a instrumentos pré-construídos - destacam-se as grelhas de observação, utilizadas para registar os progressos que acontecem nas diferentes áreas de conteúdo; as grelhas de verificação de comportamentos, onde são assinalados os comportamentos das crianças tendo também por base as áreas de conteúdo e as fichas específicas, orientadas para certas competências são utilizadas para a avaliação de competências específicas, como o próprio nome indica. A segunda forma de avaliação diz respeito à utilização de folhas em branco, mais especificamente, aos registos descritivos incluídos ou não em diário reflexivo; a técnica de incidentes críticos incide no registo de comportamentos pouco habituais, quer sejam negativos ou positivos e os registos de duração ou frequência, dizem respeito à duração ou frequência de determinado comportamento. Por fim no que reporta ao recurso a instrumentos construídos em colaboração, no âmbito da prática pedagógica destacam-se a utilização de instrumentos de autorregulação, onde se integra o diário de parede, o quadro de atividades, o quadro de tarefas e os portefólios. Este último integra a compilação de trabalhos que demonstram o desenvolvimento das crianças. Em suma, Gonçalves (2008) menciona que a avaliação na educação pré-escolar incide essencialmente sobre métodos de observação informais, nomeadamente, a observação direta, observação dos trabalhos das crianças, entre outros.

A Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 refere que cabe ao educador “definir uma metodologia de avaliação de acordo com as suas concepções e opções pedagógicas, capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e os procedimentos e estratégias de avaliação a adoptar” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, p.4). A tutela, isto é, o Ministério da Educação, estipula que no processo de avaliação, para além do educador, devem participar as crianças, a equipa pedagógica, os encarregados de educação, o departamento curricular de educação pré-escolar, os docentes da educação especial e os órgãos de gestão.

Na educação pré-escolar existem essencialmente dois processos de avaliação, a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa. A avaliação diagnóstica, normalmente é efetuada no início do ano letivo, tem como objetivo verificar o que as crianças já sabem, quais as suas principais dificuldades e as principais características do seu contexto

familiar. Este conhecimento do grupo permitirá que o educador planifique a sua intervenção de forma a responder às necessidades e interesses do grupo e de cada criança em particular. A avaliação formativa decorre ao longo do ano letivo e tem como intuito adaptar as estratégias tendo em consideração as necessidades e a evolução do grupo.

1.3. Referenciais legais essenciais para a educação de infância

No ano de 1973 é publicada a Lei n.º5/73, esta lei integra a educação de infância no sistema educativo sob a tutela do Ministério da Educação, onde fica estabelecido que a educação pré-escolar destina-se a crianças entre os três e seis anos e a sua frequência é facultativa. Nesta época, ficou declarado que “a educação pré-escolar deverá visar o desenvolvimento global e harmonioso da criança, sendo valorizado o desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade, em paralelo com o desenvolvimento intelectual e social” (Cardona, 1997, p.69).

Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Esta lei estabelece que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, p.3068).

Posteriormente, isto é, 11 anos, é criada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), nesta ficou estabelecido que a educação pré-escolar é

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

No mesmo ano, foi aprovado o documento OCEPE pelo despacho n.º5220/97, onde estão expressas um conjunto de orientações para os educadores de infância.

As OCEPE é um documento orientador para todos os educadores, pois “pretende-se que estas Orientações sejam “um ponto de apoio” para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (Lopes da Silva, M. & Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.10). Neste documento distinguem-se “algumas concepções de currículo, por

serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (Lopes da Silva, M. & Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.13).

Cabe ao educador de infância elaborar o currículo mais adequado ao grupo com quem trabalha de forma a desenvolver as competências propostas por estas orientações, visto que “o educador é o construtor, o *gestor do currículo*, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos” (Lopes da Silva, M. & Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.10).

Dado seguimento à ideia anterior, a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, veio afirmar que

o desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar é da responsabilidade do educador (...) devendo a sua acção orientar-se pelo disposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. A actividade educativa deve prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo educador intencionalmente (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, p.2)

No Decreto-Lei n.º 241/2001 regulamenta o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, neste está especificado que na educação pré-escolar compete ao educador desenvolver o currículo, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5572). Em relação à organização do ambiente educativo é função deste profissional organizar o espaço e os materiais de forma a proporcionar às crianças aprendizagens significativas, também compete ao educador organizar o tempo de forma flexível, com o intuito que as crianças comecem a desenvolver referências temporais. No que concerne à planificação, observação e avaliação é função do educador de infância observar as crianças para conhecer quais as suas necessidades e interesses para posteriormente proceder à planificação.

No que reporta à relação e ação educativa o educador deve estimular a curiosidade da criança, desenvolver atividades que fomentem a cooperação entre as crianças, envolver os pais e a comunidade nos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, entre outros tópicos que podem ser consultados no Decreto-Lei em questão.

No que diz respeito à avaliação na educação pré-escolar, a Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 veio assentar que esta “assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, p.1).

As *Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar* enunciam as aprendizagens que as crianças deverão ter realizado no final da educação pré-escolar. Estas metas são um “referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo” (Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar, s.d.).

Os documentos em supra mencionadas tem o objetivo de auxiliar o educador de infância ao longo da sua prática profissional.

Todas as resoluções são discutidas e deliberadas por toda a equipa em reuniões sistemáticas. A equipa encontra-se dividida entre pessoal docente, não docente e técnicos especializados. Quanto ao primeiro, este é composto por 5 educadores de infância, enquanto o pessoal não docente é constituído por 7 elementos, sendo que cinco são auxiliares da ação educativa, uma cozinheira e uma auxiliar de limpeza. Por último, os técnicos especializados perfazem um total de 2 elementos, sendo estes uma psicóloga e uma nutricionista (cf. Anexo B4).

No que concerne à dinâmica das interações entre a equipa educativa, estas acontecem frequentemente, tanto nas salas de atividades, como no polivalente/refeitório (nas horas das refeições), na biblioteca, na sala do pessoal, na sala das educadoras de infância e ainda no espaço exterior. Estas por vezes são formais, quando existem reuniões entre educadoras de infância ou mesmo entre a equipa educativa da sala (educadora de infância, auxiliar de ação educativa e estagiárias) e da instituição, ou informais, quando existe diálogo circunstancial nos diversos espaços do

Relativamente às reuniões pedagógicas que envolvem a educadora de infância e as estagiárias, estas ocorrem à quarta-feira tendo como objetivo a planificação semanal e uma reflexão sobre a semana.

No que concerne ao espaço, a instituição está dividida em várias superfícies, sendo constituída por três andares e dois pátios exteriores. Na cave situa-se a sala do pessoal, a sala dos educadores, a biblioteca, uma casa de banho e duas arrecadações. No rés-do-chão existem três salas, uma de 2 aos 3 anos de idade, uma dos 3 aos 4 anos de idade e uma dos 5 anos de idade. Ainda neste andar, existem a sala polivalente/refeitório, a cozinha, duas casas de banho e a receção. No exterior temos um pátio que dá apoio ao pré-escolar e uma horta. No piso superior, 1º andar, existe duas salas de creche, uma de 1 ano e outra de 1 a 2 anos de idade, um berçário com copa, a sala da direção, um pátio externo de apoio à creche e duas casas de banho (cf. Anexo B5).

A instituição estabelece vários elos de parceria com diversas entidades e instituições, a fim de fomentar um leque alargado de interações das crianças com o meio e com a comunidade, promovendo aprendizagens significativas. As parcerias são: IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional), CEFPI (Centro de Educação e Formação Profissional Integrada), Pais em Rede, ANEIS (Associação Nacional de Estudo e Intervenção na Sobredotação) e ABA-Centro de Terapias Comportamentais (cf. Anexo B6).

O [] implementa diversos projetos ao longo do ano, alguns desses projetos são: a criação de uma Horta Biológica, o Ecoponto, a recolha de consumíveis informáticas, a recolha de tampinhas de plástico, a reutilização de material reciclável, o “Espaço Verde”, o Programa Eco-Escolas, a Biblioteca de Pais, a Escola de Pais, o almoço de Pais, o Projeto Vai e Vem, o convite a um escritor, o teatro Vai e Vem, o Jornal do Oga (cf. Anexo B7).

O Projeto Educativo enuncia, de forma resumida, os princípios orientadores da ação educativa da escola, os seus fundamentos, a sua organização e o seu funcionamento, esclarecendo as competências dos elementos que integram a escola bem como a forma de agir e de interagir. Também podemos encontrar as orientações educativas e elucidada sobre os serviços de apoio de que a escola dispõe (Anónimo, 2013) (cf. Anexo B4).

Tendo, agora, em consideração a sala onde a mestrandia desenvolveu o seu trabalho na valência creche, sala de 1 a 2 anos, é possível afirmar que esta é composta por doze crianças, das quais 7 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Por sua vez, as suas idades encontram-se compreendidas entre os 18 e os 24 meses.

A equipa educativa era constituída por uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e pela díade.

No que respeita à organização do espaço pedagógico, este encontra-se dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar os diferentes tipos de atividades. Na sala de atividades podemos encontrar a área do movimento central, a área dos livros, a área das artes, a área dos blocos, a área dos jogos e a área da casinha das bonecas.

Nas áreas acima mencionadas existem materiais importantes para o desenvolvimento físico, pessoal e social do grupo e de cada criança.

Outro dos aspetos a respeitar é a organização do tempo, sendo que este se divide no tempo de receção do grupo e preparação das mochilas e materiais, acolhimento e reunião de grande grupo, atividades orientadas, atividades de jogo espontâneo, atividades de transição, higiene, almoço, higiene pessoal: escovagem dos dentes, hora do sono, momento de higiene, lanche, atividade orientada, atividades de jogo espontâneo. Mais tarde é realizado o prolongamento, após a saída da educadora, ficando as crianças ao cuidado da auxiliar de ação educativa (cf. Anexo B8).

Relativamente ao projeto educativo, este apresenta-se como um documento orientador da prática educativa, paralelamente, o projeto curricular de sala adequa as orientações do projeto educativo da instituição ao contexto sala de atividades. O tema do projeto

curricular de sala onde a díade esteve inserida denomina-se “Rota dos Sentidos” (Rei, 2013). Tal como o nome indica, vai ao encontro das necessidades das crianças e foi pensado para elas, pois, como sabemos, “as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos” e “aprendem através da ação física” (Post & Hohmann, 2011, p. 23) (cf. Anexo B9).

Relativamente ao contexto de educação pré-escolar, o grupo de crianças da sala é composto por dez crianças, das quais seis são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. As suas idades estão compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade.

A equipa educativa era constituída por uma educadora de infância e pela díade.

Em relação à organização do espaço pedagógico, este foi estruturado de forma a ser o espelho dos interesses do grupo, mas também das intenções educativas e da dinâmica da equipa educativa, tornando-o apelativo, motivador e desafiador, originando novas aprendizagens. O espaço foi sendo alterado, tanto ao nível dos espaços como ao nível dos materiais, consoante os interesses do grupo e as suas necessidades. “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” (Lopes da Silva, M. & Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p. 38).

A sala apresenta diversas áreas de interesse, tais como, a área da expressão plástica, a área da garagem/construções, a área da biblioteca/reunião do grande grupo, a área da casinha da família Playmobil, a área da Boutique Oga, a área dos jogos, a área do computador e a área do foguetão.

Considerando os materiais pedagógicos, estes garantem uma enorme diversidade na sua natureza e funcionalidade, facilidade de acessibilidade, possibilitando a fácil utilização pelas crianças.

Outra particularidade da organização do ambiente educativo é o tempo. Este possui uma estrutura mais flexível que a creche, atendendo que não é necessário dispensar tanto tempo para os cuidados de higiene pessoal, dado que as crianças são mais autónomas. Sendo assim, tendo em atenção ao bem-estar das crianças e respeitando o ritmo e os interesses de cada uma, a rotina é ajustada sempre que necessário. De um modo geral, pode-se distinguir os tempos de rotina como: acolhimento, reunião de grande grupo, abordagem ao projeto, atividades de jogo espontâneo, portefólio/reflexão, momento de higiene/preparação do refeitório, almoço, higiene: escovagem dos dentes, hora do

sono/atividades na sala, atividades curriculares (Expressão Artística, capoeira, Matemática), lanche, inglês, atividades de jogo espontâneo (cf. Anexo B10).

Sempre que as condições meteorológicas sejam favoráveis, as atividades espontâneas são realizadas no espaço exterior.

O projeto curricular de sala intitula-se “Descobrir o Mundo, Viver aventuras!”, pois a partir dos projetos que vão surgindo ao longo do ano, as crianças vão descobrindo o mundo ao mesmo tempo que vão vivendo aventuras (Cereja, 2013) (cf. Anexo B11).

Os projetos desenvolvidos na sala de atividades foram: “Descobrir o Espaço” que teve origem numa carta recebida por uma criança que falava sobre o Espaço. Outro projeto desenvolvido teve como tema “Estações do Ano”. Este tinha como objetivo consolidar conteúdos e aumentar os conhecimentos, uma vez que o grupo já tinha um manancial grande de experiências e saberes sobre esta matéria, pois este tema é explorado todos os anos.

CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

No presente capítulo, a mestranda visa apresentar uma descrição e posterior análise das aprendizagens profissionais resultantes de toda a prática pedagógica, tal como das atividades e dinâmicas observadas e refletidas. Importa mencionar, que a prática aqui apresentada foi fundamentada em quadros teóricos e legais que apoiaram a mestranda em todas as opções tomadas.

A prática pedagógica desenvolvida alicerçou-se na metodologia de investigação-ação, bem como na observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação.

A investigação-ação é, antes de mais, uma metodologia que procura superar o habitual dualismo entre teoria e prática (Noffke & Someck, 2010). Torna-se difícil uma definição única e inacabada em virtude de existirem múltiplas aceções, propostas e práticas. A mesma indefinição recai na sua criação, sendo “pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la” (Tripp, 2005).

O processo investigação-ação é essencial para a prática profissional do educador de infância, pois é a partir desta metodologia que o educador reflete as suas ações e permite regular continuamente toda a sua ação (Azevedo, 2009).

Este processo apresenta várias etapas, tais como: i) a identificação, avaliação e formulação de um problema; ii) apresentação de propostas/sugestões por todos os participantes e análise das mesmas; iii) pesquisa bibliográfica sobre o problema; iv) reformulação do problema, se necessário, apresentação de hipóteses; v) a seleção de procedimentos de investigação; vi) a seleção dos procedimentos de avaliação; vii) a implementação e viii) a observação e avaliação dos dados recolhidos (Lourenço, Oliveira & Monteiro, 2004/2005).

A observação é a “base do planeamento e de avaliação” (Lopes da Silva & Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.25). Ao longo do ano letivo a observação revelou ser um processo basilar no traçar do plano de ação da díade, uma vez que se recolheu de forma progressiva, informação sobre o contexto familiar e sociocultural e observou cada criança, individualmente, em pequeno e grande grupo, tendo como objetivo a planificação

de atividades e projetos apropriados às necessidades, capacidades e interesses da(s) criança(s).

Os registos das observações efetuadas tanto na creche como na educação pré-escolar basearam-se em apontamentos elaborados diariamente, estes foram evoluindo ao longo da prática, visto que a observação foi sendo mais intencional e mais fundamentada para os diversos acontecimentos ocorridos nas salas de atividades.

No que concerne à recolha de informação acerca da criança, tanto ao nível individual como grupo tendo por base o campo educativo, familiar e sociocultural, estas recolhas foram efetuadas através do diálogo com a educadora, assistente de ação educativa e também através da formulação de um inquérito preenchido posteriormente pelos pais/encarregados de educação. De salientar que estes dois últimos ocorreram no contexto de creche (cf. Anexo B12).

Desta forma, a partir da observação desenvolveram-se, igualmente, competências ao nível da articulação entre as necessidades, os interesses, as estratégias e as atividades propostas.

A título de exemplo, através da observação inicial em contexto de creche, contactámos que duas crianças evidenciavam dificuldade em sentar numa cadeira e a partir desta necessidade observada, planificou-se uma sessão de motricidade. Esta sessão organizada com um jogo de cadeiras teve como objetivo explorar o movimento sentar, subir, descer. É de referir que as crianças inicialmente exploraram as cadeiras livremente, sendo que a partir desta exploração organizaram um comboio e produziram as onomatopeias referentes ao mesmo (cf. Anexo B13.1). A expressão motora, nesta fase, é essencial para a saúde, crescimento e desenvolvimento global das capacidades expressivas, lúdicas, físicas, cognitivas e criativas da criança (Papalia, Olds & Feldman, 2001). As sessões motoras, realizadas uma vez por semana, são consideradas momentos que permitem às crianças a realização de aquisição e aprendizagens com gosto e prazer, onde serão capazes de desenvolver capacidades, hábitos, atitudes e valores, através da apropriação de uma cultura motora.

O par pedagógico desde o início do estágio teve que elaborar planificações semanais, com vista a refletir sobre o que tinha sido observado pela equipa educativa da sala. As planificações também deviam ocorrer de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala, tal como deviam revelar saberes do currículo em creche através das

experiências-chave, e em educação pré-escolar através dos conteúdos dos vários domínios apresentados pelas OCEPE (cf. Anexo A1, A2 e B14).

O educador deve estar envolvido na planificação, pois segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, a planificação implica que o educador reflita sobre as suas intenções, respeitando o espaço e os materiais, fazendo uma gestão flexível e diversificada do tempo, recorrendo a materiais estimulantes, mantendo assim “condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573).

Inicialmente, as planificações concebidas, para ambos os contextos, constituíram um verdadeiro desafio para a díade na medida em que possuíam poucos conhecimentos para a elaboração da mesma. Esta dificuldade, com o tempo, foi ultrapassada.

Com a intenção de apoiar o processo de planificação e a reflexão, foram realizadas semanalmente reuniões pedagógicas com a supervisora cooperante de cada contexto educativo, nestas reuniões foram partilhadas informações relativas aos grupos e a cada criança em particular, reflexões essas sobre a ação e para a ação (Alarcão, 2010), que foram essenciais para o desenvolvimento das competências e para melhorar a ação das formandas.

No que concerne às narrativas individuais mensais estas assumiram um grande papel na formação da mestranda, na medida que através destas reflexões a formanda foi manifestado uma atitude crítica e investigadora sobre a ação (cf. Anexo A3 e B15).

Em relação ao processo de avaliação, este foi o suporte do planeamento, conferindo uma intencionalidade e continuidade educativa, sendo que é também um “elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da (...) própria formação” (Decreto-Lei n.º240/2001, p.5571).

A avaliação das aprendizagens das crianças em contexto de creche foi baseada nas experiências-chave enquanto “conjunto de linhas orientadoras (...) que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” (Post & Hohmann, 2011, p.36). No contexto de educação pré-escolar, incidiu-se nas áreas de conteúdo e respetivos e domínios presentes nas OCEPE, enquanto “instrumento útil para os educadores refletirem sobre a prática e encontrarem respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham” (Lopes da Silva & Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.13).

A avaliação do processo educativo permite 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. A avaliação dos efeitos possibilita ao educador saber se o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Permite-lhes, igualmente, alterar, melhorar e adequar o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais/encarregados de educação os seus processos.

Perspetivando a realização de uma avaliação adequada recorreu-se a diversos instrumentos, tais como a observação, os registos, a reflexão com a supervisora cooperante, a reflexão em grupo ou individual. Uma outra forma de avaliação aplicada pela instituição é a utilização do portefólio individual. Embora tenha sido o primeiro contacto com este instrumento, portefólio, este constitui uma mais-valia tanto para a formação da criança como para a do educador, na medida em que “um portefólio conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (Parente, 2004, p.60). O portefólio poderá ser descrito como uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança ao longo do tempo. Considerado mais do que um mero arquivo, é uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, diferentes aspetos de desenvolvimento de cada criança (Shores & Grace, 2001). O portefólio é visto como um diário, onde estão registados todo o tipo de experiências e realizações. Os trabalhos inseridos devem refletir o percurso realizado ao longo do ano e devem ser selecionados de forma a revelar as aprendizagens mais significativas. Desta forma, o portefólio documenta a aprendizagem da criança em todas as áreas curriculares, assim como o seu desenvolvimento em todos os domínios (cognitivo, emocional, social e físico). Fornece uma visão adequada do desenvolvimento das crianças e experiências que lhe são proporcionadas, e conseqüentemente, ajuda os educadores a tomarem decisões educacionais, possibilitando uma melhor avaliação das crianças, porque permite planificar experiências com base nessa avaliação.

Doravante, concretamente, no domínio da ação, a mestranda realizará uma análise da sua intervenção com base nas dimensões da organização do espaço e materiais, da organização do tempo, da interação adulto-criança, e por último, do envolvimento da família.

O espaço educativo da sala de atividades deve ser o espelho dos interesses do grupo, mas também das intenções educativas e da dinâmica da equipa educativa, tornando-o

apelativo, motivador e desafiador, originando novas aprendizagens. A forma como está organizado condiciona o que as crianças podem fazer e aprender.

No contexto creche, a divisão e identificação do espaço foi organizada com a participação ativa das crianças, considerado a perspectiva de Cardona (1999, p.137)

o trabalho do jardim de infância tem que ser pensado de forma a respeitar as características individuais de cada criança, o que só é possível se lhes for possibilitada uma participação ativa na organização e no desenvolvimento das diferentes atividades desenvolvidas

A sala de atividades estava organizada tendo como base as necessidades de ambas as idades e também procurou respeitar os interesses e a autonomia do grupo, ou seja “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p.101).

Os espaços/áreas existentes na sala estão de acordo com a abordagem *HighScope*, dado que este modelo foi adotado pela educadora. Estas áreas estão organizadas de forma estratégica.

A díade, ao longo da prática pedagógica percebeu que as crianças demonstravam ter interesse pela leitura de histórias e pela visualização de peças de teatro. Desde modo e tendo em conta que a expressão dramática 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” (Lopes da Silva & Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.59), decidiu-se construir um fantocheiro com as crianças de modo que fizesse parte da área da biblioteca. Um dos interesses manifestados pelas crianças correspondia a leitura das histórias tradicionais, por essa razão a díade realizou uma peça de teatro, nomeadamente “Os três porquinhos”. Após essa dramatização, as crianças evidenciaram curiosidade em explorar o fantocheiro e procederem a dramatização da história a que tinham tido anteriormente oportunidade de assistir (cf. Anexo B13.2).

Esta foi a única alteração efetuada no espaço pedagógico pela díade, mas a mestrandia contudo compreende que a gestão do ambiente educativo da sala de atividades deve ser flexível, não sendo necessário que tudo permaneça igual ao longo do ano letivo (Cardona, 1992), ou seja, o educador de infância tem um papel fundamental em toda a dinâmica da sala de atividades, sendo que é da sua responsabilidade, observar cada criança e as suas características, e adequando, se necessário, o espaço e os materiais de modo a proporcionar

o bem-estar a todos os elementos do grupo, mas tem que ter presente os critérios quanto à escolha das instalações e do equipamento didático (Despacho Conjunto n.º 258/97, p.1)

Em relação à educação pré-escolar, o espaço pedagógico está organizado por áreas e ao longo da prática profissional, este espaço foi sendo alterado consoante reflexão por parte da equipa educativa, pois “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” (Lopes da Silva & Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.38). Esta organização permite que as crianças sejam autónomas nos jogos que criam e desenvolvem, permite ainda a responsabilização pelas suas escolhas, possibilita o desenvolvimento de valores como amizade, cooperação e partilha, tornando-os cidadãos autónomos, responsáveis e criativos nos diferentes contextos onde interagem (LBSE, 1986).

Para além dos materiais disponíveis na sala de atividade da creche e do jardim-de-infância, a mestranda teve iniciativa em conceber e construir materiais pedagógicos, tal como está proposto na grelha de avaliação inicial e final sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada (cf. Anexo A4 e A5). Estes dispositivos são importantes na medida em que “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).

Na construção destes dispositivos teve-se em conta os interesses e as necessidades manifestadas pelas crianças, para que esses materiais fossem integrados na sala de atividades de forma contextualizada e fundamentada.

No decorrer do estágio desenvolvido no contexto creche, algumas crianças, no momento da higiene pessoal, demonstravam ter dificuldade em enroscar e desenroscar a tampa da pasta dentífrica aquando da escovagem dos dentes e, por essa razão decidiu-se conceber uma estrutura de garrafas de plástico em que as crianças tinham de enroscar e desenroscar as tampas. Nesse jogo de encaixe, as crianças desenvolviam a motricidade fina e a coordenação psicomotora. Depois de construído o dispositivo lúdico-pedagógico, a mestranda entendeu que o material utilizado não foi o melhor, uma vez que a sua durabilidade foi curta, isto devido à grande utilização dada pelas crianças (cf. Anexo B13.3).

Por essa razão, após a construção desde primeiro dispositivo lúdico-pedagógico teve em atenção critérios como a “variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva & Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.38).

Ainda em contexto de creche, a mestranda construiu e concebeu mais materiais pedagógicos, como é exemplo os botões do Elmer, as trinchas (feitas com espoja, recipientes de plástico e rede), o quadro das tarefas, o fantocheiro e seus fantoches, entre outros (cf. Anexo B13.4).

É de salientar que a mestranda ao construir estes materiais teve sempre em atenção o apelo sensorial dos vários objetos, sobre os quais, por sua vez, as crianças vão construindo conhecimento “através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções” (Post & Hohmann, 2011, p.23).

No contexto de educação pré-escolar, a conceção e elaboração de materiais pedagógicos foi escassa, uma vez que nem sempre ocorreu a necessidade de construir um dispositivo lúdico-pedagógico, contudo compreendemos que é dever do educador de infância apresentar novos e diferentes materiais, tendo como objetivo cativar o interesse das crianças.

Ainda neste contexto, concebeu-se e construiu-se um jogo de mímica, relacionado com o livro “Pê de Pai” de Isabel Minhós Martins, o jogo da glória e respetiva capa para guardar o mesmo. Este último estava ligado ao projeto desenvolvidos pela díade (cf. Anexo B13.5 e B13.6).

Inicialmente, no que diz respeito à gestão do tempo, o par pedagógico, no contexto de creche, teve dificuldade em gerir o mesmo, pois as crianças necessitam de um maior tempo para os seus cuidados diários, sendo que o tempo de atividade orientada fica muito reduzido e por este motivo a díade teve que reajustar as atividades propostas, antevendo situações imprevistas.

A organização do tempo é elaborada através de uma rotina diária. Esta é um regulador fundamental no bem-estar individual da criança e do grupo. Quando o grupo compreende e antecipa as rotinas, de forma a ver as suas necessidades satisfeitas, numa sequência organizada e tranquila, sente-se confiante e feliz no seu dia-a-dia. As crianças comunicam as suas necessidades e colaboram nas tarefas sentindo-se autónomas e valorizadas.

Tanto na creche, como no jardim-de-infância, é possível verificar que o acolhimento é o primeiro momento das rotinas diárias, sendo também o primeiro momento de transição do meio familiar para o seio da instituição. O acolhimento ocorre na sala de atividades,

consideramos, ser um aspeto positivo, na medida que transmite segurança logo após um momento tão sensível. O momento de chegada é importante tanto para as crianças como para os pais/encarregados de educação, uma vez que a forma como este ocorre influencia o bem-estar de ambos, tal como a confiança transmitida, tanto na instituição como pela equipa educativa. Aquando da entrega da criança à equipa educativa, ocorre normalmente um diálogo em que os pais/encarregados de educação transmitem informações relevantes que podem condicionar a disposição da criança e o seu bem-estar, pois segundo Post & Hohmann (2011, p.218) “ver os pais à hora da chegada e da partida proporciona uma oportunidade aos educadores de trocarem informação sobre a vida da criança”. As vivências da criança, tal como as suas aprendizagens e evoluções, por parte do adulto, são transmitidas oralmente quando possível, ou então, registadas na agenda da criança. Esta agenda é mais um meio de comunicação entre a família e a instituição, as solicitações e orientações vindas de casa são feitas através de anotações na agenda, pois os recados verbais são passíveis de esquecimento (cf. Anexo B13.7).

Uma das dificuldades sentidas foi a transição do contexto creche para o contexto jardim-de-infância onde ocorre a educação pré-escolar, na medida em que na creche existia uma regularidade nas rotinas, sendo que estas eram mais consistentes que na educação pré-escolar, por outro lado, as crianças estavam mais dependentes da equipa educativa, nomeadamente no momento da higiene pessoal. Neste novo contexto, a mestranda apercebeu-se que as crianças não precisavam tanto de ajuda no momento da higiene, pois manifestavam a sua autonomia nestas tarefas, sendo que apenas pediam autorização para sair da sala. Num primeiro momento, questionou-se a propósito da sua presença ser precedida, se bem que, posteriormente, chega à conclusão que existiam outros domínios onde a sua presença era essencial.

Ao nível da interação adulto-criança é provável criar um ciclo de troca recíproca, entre o dar e o receber, sendo que “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é basicamente, um processo social interactivo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.63). Considerando o educador de infância, enquanto elemento ativo na vida das crianças, deve promover interações pedagógicas de qualidade, nomeadamente ao nível da sensibilidade, estimulação e autonomia (Bertram & Pascal, 2009). A formanda, em ambos os contextos, demonstrou ser sensível em relação ao grupo e a cada criança individualmente, tendo em conta as suas características e procurando sempre assegurar o bem-estar emocional de cada uma. Tentou ainda estimular sempre as

crianças, nomeadamente nos momentos de jogo espontâneo e também no momento das atividades propostas. No que respeita, ao nível da autonomia, a mestranda sentiu algumas dificuldades inicialmente, mas com o apoio da supervisora cooperante tentou colmatar esta lacuna e ao longo da sua prática foi garantindo às crianças a oportunidade de participarem autonomamente na construção do seu conhecimento, adotando as estratégias pedagógicas necessárias e adequadas.

Segundo Lopes da Silva & Núcleo da Educação Pré-Escolar (1997), a interação das crianças com outros adultos, sobretudo, familiares e membros da comunidade, constitui-se uma mais-valia no enriquecimento do processo educativo.

A importância do envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida das crianças foi outra aprendizagem desenvolvida pela mestranda. Esta importância, refletiu-se no facto de, família e instituição, em conjunto poderem promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência que realmente vão ao encontro das necessidades e demandas das crianças e de ambos os agentes educativos.

Nos contextos onde ocorreu a prática pedagógica, houve sempre a preocupação de envolver as famílias nos projetos educativos.

Sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias, cabendo aos pais participar na elaboração do projecto educativo do estabelecimento (Lopes da Silva & Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p. 22).

A família constitui o primeiro contexto educativo das crianças, pois tem uma ação contínua e estável, sendo o seu papel muito significativo. Deste modo, é imprescindível desenvolver um trabalho com os pais/encarregados de educação, no sentido de fomentar uma consciencialização de que são determinantes em todo o processo educativo. Os dois sistemas, família e instituição educativa, devem interagir de forma coerente e sistemática uma vez que contribuem para a educação da mesma criança, apresentando um objetivo em comum: proporcionar às crianças uma educação de qualidade, de uma forma harmoniosa e adequada, complementando-se nos diferentes contextos.

Preconizando o incentivo da leitura e divulgação da literatura portuguesa, convidou-se o escritor João Pedro Mésseder, pois considera-se a leitura um momento de troca de vivências e emoções e “os encontros de crianças com os autores (...) podem ter um efeito

muito positivo na aquisição ou consolidação do gosto pela leitura” (Ministério da Educação, n/d, p.15) (cf. Anexo B13.8).

No que concerne às atividades propostas procurou-se a sua diversificação tanto no que respeita as experiências-chave, como também as áreas de conteúdo e respetivos domínios presentes nas OCEPE. A título de exemplo realizaram-se: i) leituras de obras da literatura infantojuvenil; ii) sessões de psicomotricidade; iii) exploração de materiais diversificados (pasta de modelar, pasta de sal, caixas de cartão de diferentes tamanhos); iv) exploração dos dispositivos lúdico-pedagógicos confeccionados pela mesma; v) entre outras tantas atividades (cf. Anexo B13.9 e B13.10).

No contexto de jardim-de-infância, isto é, ao nível de educação pré-escolar, torna-se necessário salientar que o acesso à metodologia de trabalho de projeto foi feita através do contacto com o modelo pedagógico do MEM. A utilização desta metodologia foi uma mais-valia tanto para a díade como para as crianças, na medida que a sua utilização permite uma maior riqueza do processo educativo para os intervenientes envolvidos.

Quando a díade iniciou a sua prática pedagógica na valência supracitada, foi proposto dar continuidade ao projeto *Estações do Ano*, iniciado pela educadora de infância, no que diz respeito à estação do inverno, tendo sido dada sequência pelas estagiárias anteriores através da exploração do outono.

Para dar então continuidade ao projeto, o par pedagógico iniciou a exploração da primavera, estação do ano que se avizinhava.

Ao longo da exploração da estação do ano “Primavera” as crianças tiveram oportunidade de participar de forma ativa e possibilitou ainda aumentar os conhecimentos sobre os fenómenos naturais que surgem no nosso quotidiano e que caracterizam a dita estação. Por outro lado, a mesma promoveu, igualmente, o desenvolvimento da capacidade de observação, curiosidade, investigação, trabalho em equipa, a partilha e o respeito mútuo.

Na primeira etapa do projeto, ocorreu um diálogo em grande grupo, onde as crianças refletiram e foi feito o registo do que sabiam e do que queriam saber sobre a primavera. As crianças manifestaram muita curiosidade sobre esta estação e, por isso, surgiram muitas questões, tais como: i) “Queria saber as partes de uma flor!”; ii) “Quais são as texturas das folhas?”; iii) “Que tipos de plantas existem?”; iv) “O que é um herbário? Como se constrói?”; v) “Porque é que há muitos insetos e mosquitos na Primavera?”; vi) “Quais são os animais que vê no calor?”; vii) “Porque é que as flores têm pólen?”; viii)

“Porque há flores de muitas cores?”; ix) “Porque é que o sol brilha tanto?”; x) “Porque é que o dia da Primavera muda de ano para ano?”; xi) “Porque é que as flores e as folhas nascem?” e xii) “Porque é que só na Primavera é que nascem as flores?” (cf. Anexo B13.11.1).

Posteriormente, cada criança, individualmente, produziu o seu registo gráfico sobre a pergunta que havia efetuado, sendo que este registo foi elaborado numa folha com formato de flor, que fez parte do painel de divulgação/mural sobre a primavera, num dos corredores centrais da instituição como forma de divulgação à comunidade educativa (cf. Anexo B13.11.2).

Após esta fase, a díade deu início a elaboração da teia concetual, tendo-se prolongado até à fase da divulgação (cf. Anexo B16).

Na segunda fase, ocorreu a escolha dos recursos necessários para as pesquisas de modo a poderem encontrar as respostas às perguntas formuladas inicialmente, assim, para uma organização desta fase perspetivou-se a organização do grupo em dois pequenos grupos (cf. Anexo B13.11.3).

Como forma de divulgação, iniciou-se a construção do painel, onde foi possível contar com a participação e apoio de um pai/encarregado de educação de uma das crianças para a construção do tronco da árvore. Consideramos este contributo fundamental no âmbito da parceria com as famílias, pois “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Lopes da Silva & Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.45) (cf. Anexo B13.11.4).

A partir da palavra “primavera” construíram-se em material EVA (Espuma Vinílica Acetinada) de cor branca os grafemas que a constituem. A partir da produção oral, isto é, nomeadamente os fonemas, as crianças por agregação de sílabas construíram a palavra primavera. Após a sua construção as crianças aperceberam-se que a mesma é composta por duas palavras “prima” e “vera”. A palavra foi utilizada para dar título ao painel, e foi decorada através da utilização da técnica da carimbagem, tendo os carimbos sido elaborados para esse efeito (cf. Anexo B13.11.5).

A instituição educativa, incentiva a reutilização de material reciclável, e dando resposta a este pressuposto as crianças construíram flores, utilizado como recurso principal o material de “sucata” – entendido este como material de desperdício e

recuperável - para a decoração da mesmas tendo recorrido à diversas técnicas, nomeadamente, carimbagem, pintura e colagens (cf. Anexo B13.11.6).

A terceira fase iniciou-se com as pesquisas na internet, nos livros, nas enciclopédias e assim como na sebenta elaborada pela mestranda ao longo da lecionação da unidade curricular Biologia e Ecologia para a Educação. Ao longo desta fase realizaram-se diversas atividades que estiveram interligadas com as questões anteriormente colocadas pelas crianças e que muito contribuíram para a compreensão da resposta às mesmas (cf. Anexo B13.11.7).

O espaço exterior à instituição também foi utilizado em certas atividades, nomeadamente a visita ao Parque da Cidade. Esta visita proporcionou às crianças a visualização das alterações operadas na paisagem natural. Puderam confrontar esta realidade com a constatada anteriormente através de uma visita efetuada anteriormente. Assim, as crianças puderam constatar a flora e a fauna aí patentes, recolher folhas e flores caídas no chão, observar e desenhar a paisagem, ver os pássaros, patos, cisnes, borboletas e os sapos nas nenúfares, fazer um piquenique, tirar fotografias aos elementos que mais gostaram de ver no parque e até subir às árvores. Consideramos este tipo de atividade realizadas no espaço exterior como essenciais, uma vez que este “é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças (Lopes da Silva & Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.39) (cf. Anexo B13.11.8).

Mais tarde, na sala de atividades, realizaram-se várias atividades que ajudaram as crianças a conhecer melhor a constituição das plantas e a reconhecer os diferentes tipos de folhas, e ainda efetuaram-se outras atividades, tais como, a impressão das flores em pasta de modelar, a impressão das folhas através da técnica do positivo e negativo e contorno (cf. Anexo B13.11.9).

Face à escassez de tempo, a díade para dar resposta à questão anteriormente formulada “O que é um herbário? Como se constrói?” optou, por fazer uma pequena apresentação sobre esta temática. Nesta, foi utilizado o dicionário por forma a possibilitar a consulta do significado da palavra “herbário” e de seguida, a mestranda fez uma explanação sobre a construção de um herbário (cf. Anexo B13.11.10 e B17).

Durante esta fase de pesquisa e desenvolvimento das atividades, a mestranda procurou “fomentar a exploração e a descoberta por parte das próprias crianças” (Brickman & Taylor, 1991, p.71), pois partido do pressuposto que as crianças adquirem conhecimento

através da exploração e descoberta tornou-se prioritário este princípio na ação pedagógica desenvolvida pela díade.

A divulgação/avaliação fazem parte da última fase desta metodologia de trabalho, sendo assim o culminar deste. Assim, cada grupo, após a seleção da informação recolhida elaborou um *powerpoint* e apresentou-o ao grupo (cf. Anexo B13.11.11 e B18).

A divulgação do projeto desenvolvido ocorreu numa das paredes do corredor central da instituição, que dá acesso ao refeitório/polivalente, sendo assim visível por toda a comunidade educativa e pelos pais/encarregados de educação. Esta parede ao longo do projeto foi sendo preenchida com as produções das crianças, sendo estas, os registos das várias atividades propostas pelas díade e pela educadora de infância (cf. Anexo B13.11.12).

A avaliação das crianças foi realizada de duas formas, primeiramente durante todo o projeto através da observação informal e do *feedback* das crianças, e no fim, através de um questionário com questões acerca do projeto realizado, sendo que este terminava com o registo gráfico do momento/atividade que a criança mais apreciou (cf. Anexo B19).

Ao longo da prática pedagógica neste contexto (jardim-de-infância), ocorreram diversas interrupções, tais como a festividade do Carnaval, a Páscoa e a semana académica - Queima das Fitas do Porto. Tais interrupções, constituíram um entrave na planificação de atividades relacionadas com o projeto anteriormente apresentado, na medida em que a díade sentia dificuldades em organizar o calendário com as atividades pretendidas, sendo que muitas atividades anteriormente pensada tiveram que ser excluídas. Em paralelo, a díade ao planificar também teve que ter em atenção as festividades realizadas na própria instituição onde ocorreu o estágio, nomeadamente, o carnaval, os almoços de pais, o dia do pai, a visita ao Planetário do Porto, a páscoa, os concertos na Casa da Música, o dia da mãe e os teatros do Oga.

Por último, é de referir que todos os obstáculos vivenciados tornaram-se fundamentais para a evolução das aprendizagens desenvolvidas.

REFLEXÃO FINAL

Com a reflexão final procurar-se-á que funcione como uma síntese integradora, onde serão referidas as potencialidades e os constrangimentos/limitações sentidos ao longo do estágio e da elaboração deste documento.

O processo investigação-ação foi uma referência para toda a prática desenvolvida, uma vez que “a 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). Tendo este processo como base, a mestranda adotou e manifestou uma postura crítica e reflexiva, nomeadamente sobre, na e para a ação. Ao longo do estágio questionou a sua ação com o par pedagógico e com as educadoras cooperantes, de modo a melhorar e adequar.

Uma das grandes potencialidades, pelo facto de ser uma instituição de cariz particular, foi as diversas saídas efetuadas ao exterior, nomeadamente as visitas ao Planetário do Porto e à Casa da Música. A participação dos pais/encarregados de educação nas várias atividades propostas também foram uma mais-valia para todo o processo, visto que as famílias e a instituição em conjunto promoveram situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência.

Relativamente aos constrangimentos sentidos, as interrupções académicas foram uma limitação à prática desenvolvida no contexto de educação pré-escolar, uma vez que era como um recomeço quando retomava ao contexto. O fato do estágio ter ocorrido numa instituição de cariz particular, também apresentou limitações à prática pedagógica, no sentido, em que as crianças eram oriundas de famílias socioculturais elevadas o que lhes possibilita um maior acesso a um número elevado de obras. Esta limitação acabou por tornar-se um desafio, uma vez que a procura de obras por parte da mestranda tinha que ir ao encontro dos interesses das crianças.

Ao longo deste ano letivo, a mestranda adquiriu diversos conhecimentos na área da educação de infância. Esta construção de saberes/competências profissionais deveu-se a um ótimo trabalho de equipa ocorrido ao longo do estágio, entre o par pedagógico, as educadoras cooperantes e o supervisor institucional.

Trabalhar em díade foi uma grande vantagem, visto que, existiu sempre uma colaboração mútua que foi proporcionando sempre a troca de informação, de ideias, de pequenas reflexões sobre a ação.

Em relação, às educadoras cooperantes, estas executaram um papel fundamental ao longo de todo o processo educativo, sendo que estiveram sempre presentes, deixaram sempre que possível experimentar e errar, para que pudesse aprender com os próprios erros, e acima de tudo desenvolveram uma postura crítica e reflexiva na mestranda, através das reflexões orais.

O último papel, mas não menos importante nesta formação, foi o do supervisor institucional. Através da supervisão, foi possível desenvolver uma reflexão sistemática e crítica, principalmente após as reuniões de acompanhamento, sendo que nestas reuniões eram mencionados os aspetos negativos e positivos do desempenho do par pedagógico. Os *feedbacks* realizados nas planificações semanais e nas narrativas reflexivas individuais mensais também ajudaram tanto a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo como também a realizar uma autoavaliação, sendo esta crucial para melhor o desempenho profissional.

As diversas unidades curriculares inseridas no plano de estudo contribuíram de forma positiva para a construção de conhecimentos, sendo que a Prática Pedagógica Supervisionada foi das unidades curriculares mais relevantes, visto que contribuiu para um aumento do conhecimento em relação à educação de infância.

Pode-se concluir que o estágio foi o início da formação profissional, uma vez que ocorrerá uma continuidade da formação ao longo da vida. É de salientar, também, que as aprendizagens efetuadas durante este ano letivo terão consequências positivas na vida profissional e pessoal da mestranda.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

Afonso, M. & Agostinho, S. (2007). *Metodologia de avaliação no contexto escolar*. Angola: Texto Editoras.

Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.



Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.


Azevedo, A. (2009). *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de Infância (M.A.). Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

Brickman N. & Taylor L. (1991). *Aprendizagem activa: ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala do jardim-de-infância. In *Revista Cadernos de Educação de Infância* (s/n). N.º 23. Lisboa: Edições dos Cadernos de Educação de Infância.

Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal – o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Cereja, J. (2013). *Projeto curricular de sala “Descobrir o Mundo, Viver Aventuras”*. Porto:  Manuscrito não publicado.

- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em educação de infância – das concepções às práticas*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, M. & Núcleo da Educação Pré-Escolar. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar - dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Noffke, S., & Somekh, B. (2010). *Handbook of educational action research*. London: Sage.
- Oliveira-Formosinho, J (2007). Pedagogia da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza. *Pedagogia (s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves. *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. (pp. 7-14). Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância. Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Rei, C. (2013). *Projeto curricular de sala “Rota dos Sentidos”*. Porto:
. Manuscrito não publicado.
- Ribeiro, D. & Araújo, S. (2013). *Programa da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sitográficas

Cardona, M. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Revista Pro-Posições, Volume 10*. Retirado de <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/28-artigos-cardonamj.pdf> em 10 de maio de 2014.

Lourenço, J., Oliveira, M. & Monteiro, S. (2004/2005). *Investigação-acção: princípios gerais*. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/t1invaccaotexto.pdf> em 10 de junho 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 28 de janeiro de 2014.

Ministério da Educação. (s/d). *Orientações para actividades de leitura. Programa – Está na hora dos livros. Jardim de Infância*. Retirado de http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf em 13 de abril de 2014.

Portugal, G. (s.d.). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Retirado de file:///C:/Users/Nicole%20Gouveia/Downloads/Avalia%C3%A7%C3%A3o_developmento_do_Curriculum_Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf em 15 de maio de 2014.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa, volume 31*. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> em 14 de maio de 2014.

Legais

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro “Gestão do Currículo na educação pré-escolar - Contributos para a sua Operacionalização”.

Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril “Avaliação na Educação Pré-Escolar”.

Decreto-Lei n.º 240/2001 – *Aprova o 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 de 2001, pp. 5569-5572.

Decreto-Lei n.º 241/2001 – *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. D.R. n.º 201, Série I-A de 30 de Agosto de 2001, pp. 5572-5575.

Despacho Normativo n.º 5220/1997 - *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. D. R. n.º 178, Série II de 4 de agosto de 1997, pp. 9377-9380.

Despacho Conjunto n.º 258/97 de 21 de agosto – *Define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático*. D.R. n.º 192, Série II, pp. 10245-10246.

Lei n.º5/97 – *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. D.R. n.º 34, Série I-A de 10 de fevereiro de 1997, pp. 670-673.

Lei n.º5/73 – *Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo*. D. G. n.º 173, Série I de 25 de Julho de 1973, pp. 1315-1321.

Lei n.º46/86 - *Lei de Bases do Sistema Educativo* – D. R. n.º 237, Série I de 14 de outubro de 1986, pp. 3067-3081.