

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Ana Patrícia da Silva Gil

Relatório de Estágio de Qualificação Profissional

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**15**

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

Orientação

Prof.^a Doutora Deolinda Ribeiro

Co-orientação: Mestre Susana Esteves

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai por todo o apoio e força demonstrado durante a minha vida, e por sempre acreditarem que eu era capaz. Um Obrigada!

Ao meu irmão Bruno por ser a melhor pessoa que entrou na minha vida e me conseguiu alegrar nos momentos menos bons. Obrigada!

Ao Miguel pelo amor, paciência, apoio, força e confiança. Um obrigada por estares sempre quando eu preciso, nunca me faltares com nada e acreditares em mim mesmo quando eu própria não acredito.

À Diana Teixeira e à Vânia Pereira por me terem acompanhado durante a licenciatura e, apesar de no mestrado os caminhos se terem separado, sempre continuarem comigo a apoiar-me em tudo que preciso e a acreditarem, às vezes mais do que eu, que sou capaz.

À Sandra Ribeiro, meu par pedagógico, que se tornou na melhor aventura e na melhor surpresa deste ano. Ensinou-me a acreditar e a nunca desistir. Trocamos ideias, experiências e vivências. Obrigada por este ano!

À Rita Dias e à Telma Úria por todo o apoio demonstrado ao longo destes anos. Um grande obrigada por toda a amizade.

À Ana Pereira por me ter acompanhado na vida académica nos últimos três anos, trazendo-me muitas alegrias. Obrigada pela força e pela confiança depositada. Obrigada por estares do meu lado e acreditares em mim.

À minha madrinha Rosa Silva, ao meu tio Carlos Mota e à minha avó Luisa por me darem sempre força e acreditarem que consigo alcançar todos os meus sonhos.

À Diana Rodrigues e ao João Figueiredo por terem entrado na minha vida académica este ano e fazerem dele muito melhor. Obrigada por todas as alegrias que me deram, por toda a amizade demonstrada, por toda a força e, sobretudo, por fazerem a diferença.

À Carla Rua por ter sido um exemplo a seguir durante este ano. Mostrou-me que apesar de todas as dificuldades que possam surgir nunca devemos desistir. Obrigada “mãe”.

À Professora Paula que me acompanha à treze anos e que sempre me apoiou, ajudou quando precisei e acreditou que eu era capaz e que ia ser bem sucedida. Um eterno obrigada!

À Professora Susana Esteves por todo o apoio neste ano, que foi essencial. Ensinou-me a nunca desistir sem antes tentar e a acreditar que sou sempre capaz de atingir aquilo que quero. Um obrigada por nunca me faltar com nada este ano.

À Professora Doutora Sara Barros Araújo por todos os conhecimentos transmitidos nas suas aulas que foram imprescindíveis para este ano e serão, com certeza, importantes para o resto da vida.

Às orientadoras cooperantes pelo apoio prestado no decorrer da Prática Pedagógica. Obrigada por acreditarem em mim e por me deixarem experimentar todas as estratégias sem medos e receios de falhar.

Às assistentes operacionais por toda a ajuda prestada ao longo do estágio e por todos os conhecimentos partilhados acerca das crianças, que se revelaram fundamentais na prática.

A todas as crianças, do pré-escolar e da creche, um obrigada enorme por todos os momentos de carinho, brincadeira e aprendizagem que me proporcionaram.

RESUMO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), integrada no 2º ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi elaborado o presente relatório de qualificação profissional, com o principal objetivo de ilustrar todo o processo de desenvolvimento das competências profissionais no decorrer do estágio que, por sua vez, foi realizado na

Ao longo do relatório serão abordadas as fundamentações teóricas e legais, sobre as quais assentou a formação e a prática da mestranda. Desta forma, importa referir a metodologia investigação-ação usada pela mestranda durante a sua formação, e que permitiu uma prática reflexiva e investigativa, proporcionando o desenvolvimento de capacidades críticas. Assim, a partir dos processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, foi possível a construção e desenvolvimento de um perfil de desempenho profissional. Foi, também, no âmbito da prática em contexto de pré-escolar e creche, que a estagiária desenvolveu competências que possibilitaram a articulação entre os saberes teóricos e a ação educativa.

Assim, ao longo do ano, a estagiária consolidou de uma forma reflexiva e sempre sustentada as suas competências, profissionais e pessoais, tendo ainda a consciência que a formação é para o resto da vida, na medida em que é essencial e atualização dos conhecimentos valorizando, assim, a aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-Chave: criança, investigação-ação, competências profissionais, prática pedagógica

ABSTRACT

Within the course of Supervised Pedagogic Practice, integrated into the 2nd cycle of studies of the Masters Degree in Pre-School Education, the present report of professional qualification was elaborated, with the main objective of picturing the whole process of development of the professional skills which, in turn, was developed at the C [redacted]

Throughout the report theoretical and legal issues will be addressed, upon which sat the training and the practice by the academic. In that way, it is crucial to refer the action-research methodology, used by the student during her training, which allowed a reflective and investigative practice, providing the development of critical capabilities. From processes of observation, planning, action, evaluation and reflection, building and development a professional performance profile was possible. It was also within the practice in the context of pre-school and day care that the intern has developed skills that enabled the link between theoretical knowledge and educational activities.

Considering what was told, throughout the year, the intern consolidated her professional and personal skills in a reflective and always sustained way. Nevertheless, she has conscience that the training is for the rest of her lifetime and that is essential to keep updating the knowledge, valuating what is learned throughout life.

Keywords: child, research-action, professional skills, pedagogic practice

ÍNDICE:

Lista de abreviaturas	ix
Lista de anexos	x
1. Introdução	1
2. Capítulo I: Enquadramento Teórico e Legal	3
2.1. Modelos e perspectivas Pedagógicas para a Educação de Infância	8
2.1.1. Modelo Curricular HighScope	9
2.1.2. Movimento da Escola Moderna (MEM)	12
2.1.3. Perspetiva de Goldschmied e Jackson	13
2.1.4. Reggio Emilia	16
2.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)	17
2.3. Trabalho de projeto	19
3. Capítulo II: Caracterização do contexto de estágio e da metodologia de investigação utilizada	23
	24
3.1.1. Sala B	27
3.1.2. Sala dos 2 anos	29
4. Capítulo III: Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	31
5. Reflexão Final	61
Referências Bibliográficas:	65
Legislação e outros documentos	67

LISTA DE ABREVIATURAS

DL – Decreto-Lei

DQP – Desenvolvendo Qualidade em Parcerias

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte;

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

PP – Projeto Pedagógico;

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada;

PTG – Plano de Trabalho de Grupo;

RI – Regulamento Interno;

RECE – Regulamento de Educação Especial;

T.P.C. – Tempo para Crescer

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo.

LISTA DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)

ANEXOS A

Anexo I – Narrativa Reflexiva Individual de janeiro de 2015 (com feedback)

Anexo II – Planificação semanal de 8 a 12 de dezembro de 2014 (com feedback)

Anexo III – Planificação semanal de 11 a 15 de maio de 2015 (com feedback)

Anexo IV – Grelhas de avaliação

ANEXOS B

Anexo I – Narrativas Reflexivas individuais

Anexo II – Planificações Semanais - Creche

Anexo III – Planificações Semanais – Pré-Escolar

Anexo IV – Registos Fotográficos (Inclui Índice de Figuras)

1. INTRODUÇÃO

No âmbito da UC de Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no mestrado profissionalizante de Educação Pré-Escolar, e do estágio desenvolvido numa instituição de educação de infância, foi desenvolvido o presente relatório de qualificação profissional, que visa explicar todo o processo de desenvolvimento profissional realizado pela mestranda, ao longo do ano letivo 2014/2015. A UC referida, foi composta por sessões teórico-práticas e, ainda, com o estágio em duas valências educativas, nomeadamente creche e pré-escolar. Desta forma, todo o processo formativo visava ir ao encontro de objetivos pré-definidos na ficha da UC, dos quais se desta a “construção do saber profissional docente para a Educação Pré-Escolar” (Ribeiro & Araújo, 2012-2013, p.1).

Durante o período de outubro a janeiro, a prática pedagógica decorreu na valência de pré-escolar, com um grupo de 21 crianças com quatro anos de idade, na Instituição [redacted], situada na cidade da Maia. No que concerne ao estágio realizado na valência de creche, este decorreu no segundo semestre, no período compreendido entre março e maio, com um grupo de 18 crianças com dois anos de idade, na mesma Instituição. A PPS decorreu ao longo de todo o ano letivo, sob orientação da Professora Susana Esteves.

A metodologia investigativa posta em prática durante o estágio, a saber investigação-ação, integra diversos processos que permitiram, à estagiária, desenvolver competências ao nível pessoal e profissional que se encontram em estreita articulação com os objetivos proferidos na ficha da UC, que refere a construção de uma “atitude profissional reflexiva e investigativa” através da problematização “da prática profissional desenvolvendo e consolidando, de

forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais” (Ribeiro & Araújo, 2012-2013, p.4).

O presente relatório de estágio encontra-se organizado em quatro capítulos, referências bibliográficas e anexos. Desta forma, o primeiro capítulo visa um enquadramento teórico e legal que sustentou a prática e todas as opções educativas da mestranda. O segundo capítulo apresenta a caracterização geral da instituição onde a estagiária realizou a sua prática, bem como o meio envolvente e os grupos de crianças que a estagiária integrou. O terceiro capítulo visa a descrição reflexiva de algumas atividades, bem como os resultados obtidos, nomeadamente ao nível das aprendizagens alcançadas das crianças e da mestranda. Neste capítulo é possível observar a articulação dos referenciais teóricos e a prática. O quarto capítulo, que constitui a reflexão final, refere as potencialidades, os constrangimentos e limitações sentidos no percurso de formação, bem como as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, a nível pessoal e profissional.

Nas referências bibliográficas constam os vários documentos utilizados pela mestranda durante o ano, bem como na elaboração do presente relatório. Estas são, assim, o resultado de várias pesquisas, algumas autónomas.

Por fim, nos anexos encontram-se os documentos elaborados ao longo do período de Prática Pedagógica e que contribuíram para o processo formativo da estagiária, enquanto futura Educadora de Infância.

2. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo, a estagiária propõe-se a fazer uma abordagem aos referentes teóricos e legais que recorreu e se sustentou nas suas práticas durante a Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada e, ainda, no seu processo de desenvolvimento de competências profissionais. A prática profissional está na “base de aprofundamento da formação nas diferentes componentes do curso respetivo” (Vasconcelos, 2009, p. 25), desta forma ressalvo a importância desta UC, na medida em que nos possibilitou exercer estágio numa instituição, facultada pela Escola Superior de Educação do Porto, e incentivou a realização de diversas pesquisas autónomas que contribuíram significativamente para a concretização de práticas sustentadas.

Inicia-se, então, este capítulo com a definição de Educação Pré-Escolar sugerida na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro de 1997, que se refere a esta como sendo

“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 cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Capítulo II, Artigo 2º).

Tendo por base o princípio anterior, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar define a Educação Pré-Escolar como sendo destinada a crianças com idade compreendida entre os 3 anos e a idade que iniciam o 1º ciclo do Ensino Básico (Capítulo II, Artigo 3º) e está organizada numa rede nacional que contempla instituições públicas, privadas e cooperativas.

Relativamente à valência de creche, esta é a que dá apoio às crianças entre os 0 e 3 anos de idade e, segundo o Ministério da Solidariedade e Segurança Social – Portaria n.º 262 de 31 de agosto de 2011, esta assume-se como um “equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança” (Artigo 3º). É de acrescentar que a valência de

creche se integra, apenas, na rede privada entendendo-se esta como sendo todos os “estabelecimentos que funcionem no âmbito do ensino particular e cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social (...) que prossigam atividades no domínio da educação” (DL n.º 5/97, Capítulo V, Artigo 14º).

Tal como descreve o DL n.º 241/2001 de 30 de Agosto de 2001, “a formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (Anexo n.º1, Capítulo I) e, assim sendo, a estagiária considerou fundamental a experiência proporcionada pela prática pedagógica em ambas as valências, creche e pré-escolar, visto que no futuro estará habilitada a exercer funções em ambos os contextos. Ainda o mesmo decreto acautela que “o educador de infância concebe e desenvolve o (...) currículo” (Anexo n.º1, Capítulo II), assim, é da sua responsabilidade gerir o currículo de uma forma flexível, que se adapte ao grupo de crianças e à sua evolução, devendo sempre proporcionar momentos em que as crianças constroem, de forma livre, o seu conhecimento.

As OCEPE foram o primeiro documento curricular publicado para a educação pré-escolar e está preconizado que “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como um sujeito e não como objeto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 19). Tendo isto em conta, as OCEPE propõe uma abordagem onde a criança é tida como o sujeito/agente da aprendizagem e de todo o processo educativo, ou seja, deve-se “partir do que a criança já sabe e valorizar os seus conhecimentos como a base de novas aprendizagens” (Folque, 2012, p. 47).

Torna-se, desta forma, importante conceber uma conceção de criança, consagrando algumas particularidades da mesma, segundo alguns autores. Tendo em conta a participação ativa da criança, é possível afirmar que esta é “o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento” devendo, assim, ser entendida como um “ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho,

2007, p. 62). Para James e Prout (1990), “as crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais (...), não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16). Segundo Dahlberg, Moss e Pence (1999) a criança é ativa e co-construtora do seu conhecimento, da mesma forma que têm opinião própria e devem ser escutadas. Para além disto, e segundo Woodhead (1999), a criança é um ator social que adquire conhecimento através da socialização, desenvolvendo hábitos e adquirindo costumes e valores. Por sua vez, John Dewey defende a criança como um ser que, mais do que ativa, tem iniciativa própria, e afirma também que a criança e o currículo são os dois elementos do ato de ensino e aprendizagem que ambos, por sua vez, têm identidade própria.

Existem dois modos diferentes de praticar pedagogia: de forma transmissiva e de forma participativa. “A pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 27), desta forma, e tendo em vista estas diferentes vertentes, o educador deve optar por aquela que acha mais correta segundo as suas crenças e a sua conceção individual de criança que, na conceção da estagiária, é a pedagogia participativa. A visão da pedagogia transmissiva é deveras redutora na medida em que define a criança como um “mero receptor de informação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 62), reforçando a ideia que esta é uma “folha em branco” e que a sua mente deve apenas memorizar os conteúdos e utilizá-los da melhor forma. Ao invés destes ideais, a pedagogia participativa “realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução em contexto com os atores, porque estes são pensados como activos” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21) e devem ter o direito a definir o caminho da sua aprendizagem. Neste sentido, segundo Bruner (1983), a escola “fornecerá à criança os modelos e as técnicas que lhe permitirão agir por si mesma” (Vasconcelos, 1997, p. 38). Desta forma, a estagiária atribui grande

importância ao brincar e, segundo Vigotsky (1991), a brincadeira é a forma primordial pela qual a criança inicia a sua aprendizagem. Para além dos aspetos já referidos, o brincar pode ser igualmente responsável por estimular o desenvolvimento da criança, através da “criação” de zonas de desenvolvimento próximo (ZDP), conceito definido também por Vigotsky (1995), que consiste no “nível em que a criança quase que pode realizar uma tarefa por si só e que [com apoio e estimulação do adulto], pode efetivamente realizá-la” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 36).

A perspetiva educativa da Pedagogia-em-Participação também refere uma noção de criança como alguém “detentora de competência e agência, de capacidade e gosto pela colaboração, portadora de um direito à participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p. 31). Esta perspetiva pretende apoiar a criança na experimentação e na construção da sua própria aprendizagem, através da experiência contínua e interativa, reconhecendo o direito que a criança tem ao apoio estimulante da educadora. Esta perspetiva é conceptualizada como uma pedagogia apoiada na aprendizagem em companhia, onde as crianças exercem as suas atividades em colaboração com os pares e com o educador. A motivação da criança para a sua aprendizagem desenvolve-se em torno dos seus interesses e motivações, “criando intencionalidades e propósitos e dialogando com as motivações profissionais do educador, cuja profissionalidade e identidade são projetadas no encontro com a criança” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p. 32).

Tal como já foi referido, o educador tem um papel fulcral para a criança, sendo que a sua atividade deve anteceder a atividade da criança, “preparando espaço, materiais, experiências para que a criança possa então ter atividade auto-iniciada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 59). Após esta primeira fase, “o papel do adulto é, na maior parte das vezes, o de observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 59). Para além disto, em brincadeira espontânea, o educador deve ajudar a criança atuando ao nível da ZDP, conceito referido anteriormente.

Relacionado com este conceito, a estagiária acha necessário salientar o processo de *scaffolding*, que consiste no educador colocar andaimes na criança. Estes andaimes servem de “suporte temporário (...) a uma criança para desempenhar uma tarefa até ela a fazer sozinha” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 36).

Tal como preconiza o DL n.º241/2001, o educador deve desenvolver o currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º241/2001, Capítulo II). Desta forma, pressupõe-se que o educador mobilize “os conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo” (DL n.º241/2001, Capítulo III). A observação é uma atividade fundamental do educador visto que “para poder intervir no real de modo fundamentado (...) [é necessário] observar” (Estrela A. , 1984, p. 26). Após observar, o educador deverá “recolher e organizar criteriosamente a informação e (...) adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela A. , 1994, p. 27). Após observar as crianças do grupo, o educador planifica antecipando a ação. Esta planificação deverá ser flexível e adaptada ao grupo, e deve ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. A ação, posterior à planificação, é onde o educador age diretamente sobre o grupo e deve também ser flexível, pois ocorre num tempo real com limitações e imprevistos, onde as decisões devem ser instantâneas (Kemmis & Mactaggart, 1992). A avaliação compõe também o papel do educador e pressupõe “informar (...) sobre a qualidade do processo educativo e da aprendizagem” (Diogo, 2010, p. 107). No processo de avaliação, a estagiária deu relevância ao Manual DQP – Desenvolvendo Qualidade em Parcerias (2009), mais concretamente ao empenhamento do adulto e o envolvimento da criança, pois ambos permitem recolher informações que visam refletir, posteriormente, sobre a ação do educador. Por fim, a reflexão, é a atividade de excelência para um educador e deve estar sempre presente, já que através dela é possível elaborar uma “reconstrução

mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3). Os vários momentos de reflexão permitem ao educador progredir no seu desenvolvimento profissional e melhorar as suas práticas. Esta reflexão pode ser para a ação, na qual o educador perspectiva e problematiza a ação, a reflexão na ação, que potencia a tomada de decisões reativas no momento, a reflexão sobre a ação, que tem como objeto a ação e como esta aconteceu e, ainda, a reflexão sobre a reflexão na ação. Esta última é aquela que orienta o educador no seu percurso reflexivo, ou seja, é “a reflexão orientada para a ação futura” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 33).

2.1. MODELOS E PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Apresentar-se-ão, agora, os modelos e perspetivas pedagógicas que a estagiária mais se identificou e se orientou ao longo da sua prática pedagógica, sendo importante referir que todos seguem ideais construtivistas que, por sua vez, vão ao encontro das crenças individuais da formanda. O modelo preponderante de toda a ação foi HighScope, em ambas as valências, no entanto a estagiária também foi direcionada, em algumas vertentes, pelo Movimento da Escola Moderna (MEM) e pela perspetiva de Elionor Goldschmied, sendo que este último é apenas para a valência da creche. Visto ser um enquadramento teórico, a estagiária fará uma breve referência a Reggio Emilia visto que este modelo exigiu bastante investigação autónoma por parte da mestranda, embora não tenha sido usado diretamente na prática. É de acrescentar, ainda, que o que se pretende não é que a teoria siga diretamente para a prática, mas sim uma prática que seja sustentada na teoria e adequada, no entanto que não seja derivada diretamente desta (Oliveira-Formosinho, 2012).

Como já foi referido, o construtivismo foi uma influência geral de todos os outros modelos e perspectivas anteriores, defendendo que o conhecimento não deve ser dado pelo educador mas sim construído pela própria criança. É, então, função geral do educador, promover atividades ricas e significativas para a criança, atividades estas que devem ir ao encontro dos interesses e necessidades da mesma. Desta forma, é importante o educador averiguar quais os conhecimentos prévios que a criança já tem e explorá-los para produzir novos conhecimentos. Assim, “a conceção construtivista [é] como um referente útil para a reflexão e tomada de decisões partilhada que incorpora o trabalho de equipa” (Coll & Solé, 2002, p. 20). Ressalva-se, portanto, o trabalho em equipa que é um “processo interativo” (Hohman & Weikart, 2011, p. 130) e de “aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohman & Weikart, 2011, p. 130).

2.1.1. Modelo Curricular HighScope

Este modelo surgiu, inicialmente, para apoio de crianças em risco mas rapidamente passou a abarcar “todo o tipo de crianças em idade pré-escolar” (Hohman & Weikart, 2011, p. 2). Desta forma, este modelo abrange as valências de creche e pré-escolar, tendo cada contexto os seus princípios mais específicos.

No que diz respeito à valência da creche, e segundo a “roda da aprendizagem” HighScope de bebés e crianças, esta integra cinco princípios fundamentais, nomeadamente a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, o ambiente físico, os horários e rotinas e a observação da criança (Hohman & Post, 2011). Relativamente à “roda da aprendizagem” Pré-Escolar HighScope esta integra os princípios de aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária e avaliação. Apesar das nomenclaturas dos

dois contextos serem distintas, os conceitos são bastante similares em ambas as abordagens.

Os bebês e as crianças mais novas recolhem informações a partir de tudo o que as rodeia, e aprendem com todo o seu corpo, através da interação com os outros e com materiais diversos, “aprendem porque querem” (Hohman & Post, 2011, p. 23). Para os bebês é fundamental criarem uma relação de confiança pois é a partir desta que ganham coragem para explorar o mundo exterior à sua mãe.

No que concerne à aprendizagem pela ação, esta “é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação (...) constrói novos entendimentos” (Hohman & Weikart, 2011, p. 22). Segundo Hohmann e Weikart, a aprendizagem pela ação implica a ação direta sobre objetos, a reflexão sobre essa ação, a motivação intrínseca, invenção e produção e, por fim, a resolução de problemas. Relativamente à interação adulto-criança, esta é fundamental para que as crianças desenvolvam “a curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade” (Hohman & Post, 2011, p. 61). É certo que aprendizagem ativa, ou pela ação, está intimamente relacionada com este tipo de relação visto ser como um ingrediente de um ambiente promotor de aprendizagem. É, então, importante que as crianças sintam que estão num ambiente confortável, seguro e saudável que lhes proporcione bem-estar, apoiadas pelo educador.

No que concerne ao ambiente físico, ou ambiente de aprendizagem, para este ser promotor da aprendizagem ativa, ou pela ação, deve estar organizado por áreas de interesse bem definidas, que proporcionem diferentes tipos de atividade, deve ser atraente e conter diferentes materiais para exploração da criança. Estes, por sua vez, devem ser seguros, resistentes, apelativos a nível sensorial e adequados à idade. Em creche, o espaço deve ser pensado para promover “o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Hohman & Post, 2011, p.

101). As áreas de interesse devem ser organizadas pelo adulto e devem ser flexíveis consoante os interesses do grupo de crianças. Em creche, o ambiente deve proporcionar às crianças diversas oportunidades de envolvimento nas experiências-chave que, por sua vez, se afirmam como sendo “linhas orientadoras (...) que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens” (Hohman & Post, 2011, p. 36).

No que toca aos horários e rotinas, estas diferem substancialmente da creche para o pré-escolar, no entanto têm princípios comuns. Na creche, os educadores “aprendem e respondem ao horário diário personalizado de cada bebé (...) e, em simultâneo, desenvolvem um horário diário global que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo” (Hohman & Post, 2011, p. 195), ou seja, muitos bebés vão para creche ainda com meses de idade, e têm as suas próprias rotinas trazidas de casa, que a educadora deve respeitar, nomeadamente nos cuidados, mas deve criar uma rotina global com as atividades do dia em que, em algumas, esteja intrínseca também uma rotina mais personalizada para cada criança. No pré-escolar, a rotina é uma sequência regular de acontecimentos que, embora flexível, define “o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntas” (Hohman & Weikart, 2011, p. 226).

Em relação ao último princípio da creche, a observação da criança, esta refere essencialmente o trabalho de equipa entre os adultos do contexto educativo, do constante apoio da família e dos registos que deverão ser feitos diariamente para conhecer melhor a criança e ter em conta os seus interesses e necessidades. A avaliação, último princípio no pré-escolar, envolve questões relacionadas, também, com o trabalho de equipa, os registos ilustrativos diários, o planeamento diário e a avaliação da criança. Esta avaliação poderá ser do envolvimento das famílias nos ambientes de aprendizagem e a colaboração entre os adultos para promover a aprendizagem pela ação.

Em relação a este modelo, a estagiária salienta a parceria com os pais já que, desde que as crianças nascem, “vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações” (Hohman & Post, 2011, p. 99) e, assim, o educador deve agir em conformidade com estes aspetos. Para tal, é preciso, para além das informações iniciais fornecidas pelas famílias, envolvê-las na instituição e nas atividades que lá acontecem, para que saibam o trabalho que é realizado com os seus filhos. Desta forma, o objetivo da educação pré-escolar deverá ser a “construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais” (Hohman & Post, 2011, p. 300), só assim é possível “apoiar a relação vital entre pais e filhos” (Hohman & Post, 2011, p. 300).

2.1.2. Movimento da Escola Moderna (MEM)

Este modelo pressupõe a escola como sendo “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2012, p. 144), assim, os educadores devem criar as condições materiais, sociais e afetivas asseguradas para construírem um ambiente propício a ajudar cada um a “apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores” (Niza, 2012, p. 144).

O espaço, numa escola MEM, desenvolve-se igualmente a partir da divisão em seis áreas de interesse, distribuídas à volta da sala, e que também podem ser designadas por oficinas, e uma área central denominada por polivalente para trabalho colaborativo. Caso a instituição não disponha de cozinha acessível às crianças, haverá um espaço para cultura e educação alimentar. Cada uma das áreas deverá “reproduzir (...) um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas” (Niza, 2012, p. 151).

Em MEM a estagiária identifica-se, particularmente, com a finalidade da iniciação a práticas democráticas, mais concretamente com a introdução de instrumentos de pilotagem. Este conceito visa “documentar a vida do grupo (...) [e] ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (...) o que acontece (...) na sala constituindo-se como informantes da regulação formativa” (Folque, 2012, p. 55). Relativamente a estes instrumentos, a sala de pré-escolar conta com uma adaptação do “mapa das regras da vida”, que regula o comportamento e atitudes do grupo, e ainda do “mapa de atividades”, que serve para registar o que as crianças planeiam fazer mas, no nosso contexto, servia para as crianças registarem a área para onde queriam ir brincar e, no final de cada dia, registar noutra “mapa de atividades semanal” qual a área que brincaram para, na sexta-feira, discutirem e refletiram sobre a diversificação das áreas de interesse durante o tempo de jogo livre. Para além do “mapa das regras da vida” existem diferentes “mapas das regras das áreas”, discutidas em conjunto e ilustradas pelas crianças, onde constavam as principais regras de cada área, afixadas na área correspondente. Assim, todos estes instrumentos, e os restantes que MEM propõe, apoiam a responsabilidade partilhada, entre o educador e as crianças, pela aprendizagem e vivência em grupo.

2.1.3. Perspetiva de Goldschmied e Jackson

Esta perspetiva, lançada por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, é orientada unicamente para creche, ou seja, para crianças com idade inferior aos três anos. É com esta perspetiva que surgem as atividades “cesto dos tesouros” e o “brincar heurístico”, experimentados em contexto, os conceitos de educador-referência e algumas indicações, também aproveitadas, para a mudança do espaço exterior.

No que diz respeito ao cesto dos tesouros, este surge adequado a crianças com idade inferior a dois anos que já se conseguem manter sentadas, podendo ser adaptado a outras idades. O cesto dos tesouros pretende oferecer estímulos aos diversos sentidos que a criança está a desenvolver, fornecendo uma grande variedade de objetos do quotidiano. Pretende, ainda, “assegurar a riqueza das experiências do bebé em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 114). A criança, ao deparar-se com uma variedade de objetos, tende a explorá-los de diferentes formas e com diferentes partes do corpo, nomeadamente as mãos e a boca. Posto isto, “os objetos (...) precisam de cuidado e manutenção” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 124), para que não cause perigo às crianças. É de salientar, ainda, que o cesto deve ser resistente e feito com materiais naturais, bem como os objetos que também deverão ser naturais, ao invés de serem de plástico. Para além da exploração sensorial dos objetos, esta é também uma atividade de excelência para a interação entre as crianças, visto que facilmente se observa trocas interativas entre elas, através de olhares, sorrisos, sons pré-verbais e verbais e até troca de objetos.

O educador tem um papel fundamental no decorrer deste jogo, não devendo intervir mas sim permanecer atento e calmo. “Não há necessidade do adulto devotar todo o seu tempo e atenção à criança, desde que ele não se afaste e possa trocar olhares e palavras” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 119), ou seja, toda a insegurança que podia surgir no momento em que a criança está sozinha, com os objetos, desvanece quando sabe que o adulto está por perto e está atento ao que se está a passar, podendo ajudar caso seja necessário.

Relativamente ao “brincar heurístico com objetos”, ou jogo heurístico, esta surge indicada para as crianças no segundo ano de vida, podendo igualmente ser adaptada. Este tipo de atividades de exploração sensorial livre de materiais é fundamental nestas idades porque, além do óbvio prazer que as crianças têm, interferem no “desenvolvimento da habilidade de

concentração. (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 152). Para além disto, é uma atividade que “parte da curiosidade natural das crianças e da sua necessidade de explorar e descobrir voluntária e autonomamente qual o comportamento dos objetos no espaço quando os manipulam” (Araújo, 2013, p. 55). Como no cesto dos tesouros, aqui o educador também tem o papel de facilitador, na medida em que grande parte está em escolher e arranjar os objetos, assim como tratar deles. O educador deve permanecer, igualmente, sem intervir, a observar, “a única exceção para essas regras ocorre quando uma [das crianças] começa a atirar coisas e a perturbar as outras crianças” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 155).

Neste jogo, em concreto, as crianças devem ser envolvidas na reorganização, na medida em que deve haver tempo suficiente para proceder à arrumação, sem pressa, para que as crianças coloquem todos os objetos no local correto e para “ver se estão em bom estado, eliminando aqueles que precisam ser substituídos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 155). No que concerne aos materiais para o jogo, devem também ser de origem natural, como madeira ou lã, e podem ser obtidos através da compra ou da parceria com as famílias. Para além dos materiais, é preciso “sacolas, que possam ser fechadas por meio de cordas, nas quais esses diferentes itens são guardados quando não estão sendo utilizados” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 159).

Em suma, ambas as propostas de Goldschmied e Jackson, permitem que a criança sinta, gradualmente, uma necessidade de explorar e experimentar os objetos e, em simultâneo, que ganhe autonomia em confiança em si própria e no adulto, que deve-se manter em observação.

2.1.4. Reggio Emilia

Sendo este um capítulo de abordagem teórica e legal, a estagiária optou somente por fazer uma breve referência ao modelo pedagógico de Reggio Emilia, atendendo a algumas particularidades, visto que foi um modelo que necessitou de bastante investigação autónoma, mesmo que não tenha sido integrado na prática, foi inspirador em determinados momentos.

Este modelo prima, essencialmente, pela colaboração vasta entre comunidade educativa, professores e família, sendo que juntos conseguem um melhor atendimento às crianças. Desta forma, a “aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos” (Lino, 2012, p. 111).

Os maiores influentes deste modelo foram Piaget e Vigotsky, na medida em que, tal como Piaget, Reggio acredita “que a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento do mundo” (Lino, 2012, p. 113)e, tal como Vigotsky, Reggio afirma que o adulto tem o importante papel de apoio sistemático à criança, atuando na sua ZDP, gerando aprendizagens significativas.

O “espaço como terceiro educador” é uma premissa deste modelo porque, como já foi referido, o educador tem um papel fundamental na aprendizagem da criança, visto que deve organizar o espaço de forma a “promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade” (Lino, 2012, p. 120). Todas as salas estão em volta de um espaço comum denominado “piazza” e, por sua vez, cada uma está dividida em ateliers diversos que contêm materiais organizados pelos adultos e acordando com o contexto cultural e com as necessidades e interesses do grupo. Para além dos ateliers existem “espaços pequenos e protegidos que convidam a criança à intimidade” (Lino, 2012, p. 121). No que concerne ao tempo educacional, “os horários estão organizados de modo a proporcionar às crianças um equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno e grande grupo” (Lino, 2012, p. 126).

Assim, ao início da manhã existe uma assembleia do dia onde as crianças decidem as atividades que irão fazer durante o dia e dá-se início a novos projetos, termina-se trabalhos ou realiza-se outras atividades.

A estagiária destaca, deste modelo, a documentação pedagógica, nomeadamente os desenhos e as produções das crianças. Katz e Chard (1996) afirmam que, as produções das crianças, permitem que os pais tomem conhecimento das atividades e aprendizagens que as crianças adquiriram e, ainda, Malaguzzi (1998) afirma que estas produções são as “cem linguagens das crianças” (Lino, 2012, p. 116). O desenho, ou qualquer outra produção, é o momento onde a criança pode, livremente, se expressar e, segundo o artigo 13º da Convenção sobre os Direitos da Criança definidos pela UNICEF (1989), “a criança tem o direito à liberdade de expressão (...) que compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie (...) por qualquer meio”(p.13) à sua escolha.

2.2. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (OCEPE)

Para além da influência dos modelos curriculares anteriormente referidos, a estagiária salienta a importância das OCEPE (1997) na orientação das práticas pedagógicas no contexto de pré-escolar. Este documento destina-se à organização da componente educativa e contém “pontos de apoio para a prática pedagógica dos educadores” (Ministério da Educação, 1997, p. 7). As OCEPE não podem ser vistas como um programa pois centram-se mais em dar apoio ao educador ao invés de prever as aprendizagens das crianças.

Neste instrumento constam os princípios gerais da educação pré-escolar e as orientações globais para o educador, bem como uma abordagem à organização do ambiente educativo e as áreas de conteúdo previstas para esta faixa etária. As orientações curriculares assentam em quatro principais

fundamentos, que se articulam entre si, sendo eles o “desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis” (Ministério da Educação, 1997, p. 14), o reconhecimento da criança um ser ativo no seu processo de aprendizagem, a construção articulada dos conteúdos e saberes e a existência de uma pedagogia diferenciada dando resposta a todas as necessidades individuais das crianças.

No que diz respeito às orientações para o educador, estas centram-se essencialmente em diversas etapas que o educador deve cumprir para que haja intencionalidade nas suas práticas educativas, sendo estas a observação, a planificação, a ação, a avaliação, a comunicação e a articulação. A observação pretende um maior conhecimento da criança de forma a existir diferenciação pedagógica; a planificação implica a criação de um ambiente favorável e atividades propícias a aprendizagens significativas; a ação é a concretização da planificação adaptando aos imprevistos e às propostas das crianças; a avaliação “implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27); a comunicação refere-se á partilha de experiências e saberes entre o adulto e as crianças, mas também entre os diversos membros da comunidade; por fim, a articulação é uma importante tarefa do educador que pretende que este promova continuidade educativa no processo marcado pela entrada no pré-escolar e a conseqüente transição para o ensino básico.

No que concerne à organização do ambiente educativo, as OCEPE pressupõe a criação de um “contexto imediato de interação social e de relação” (Ministério da Educação, 1997, p. 34). Os diversos espaços devem ser utilizados conforme a intencionalidade educativa e a dinâmica do grupo, sendo que, no geral, as crianças devem ter alguma autonomia na organização dos espaços e materiais. Ainda assim, ambos devem cumprir critérios de qualidade que o educador deve ter em conta. O tempo deve ter uma distribuição flexível mas deve conter alguns momentos que se repetem

diariamente. Assim, é importante a existência de uma rotina educativa intencionalmente planejada pelo educador.

As áreas de conteúdo, que a estagiária mais salienta neste documento, fundamentam-se na “perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo [e, assim], pressupõe-se a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, e os conteúdos” (Ministério da Educação, 1997, p. 47). Consideram-se áreas de conteúdo âmbitos de saber com uma estrutura própria que pressupõe a realização de determinadas atividades que levam a criança a explorar o mundo que as rodeia. As OCEPE “assentam na Organização do Ambiente Educativo, enquanto contexto que deverá promover vivências e experiências educativas que dêem sentido aos diferentes conteúdos” (Ministério da Educação, 1997, p. 49). Desta forma, a área de Formação Pessoal e Social é abrangente em todo o processo educativo. Para além desta, as OCEPE determinam, também, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo. A área de Expressão e Comunicação incorpora vários domínios, sendo eles o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática.

2.3. TRABALHO DE PROJETO

Tendo em conta o desejo da estagiária contribuir para um bom clima de cooperação no contexto educativo, as abordagens MEM e Reggio Emilia enquadram uma metodologia de trabalho de projeto, sendo que esta se caracteriza como sendo uma “ação planejada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos” (Niza, 2012, p. 131).

A metodologia de trabalho de projeto assume, como ponto de partida, o grupo de crianças visto que “para que a situação se torne educativa deve

despertar a curiosidade e o interesse (...) incitando a uma atividade de procura” (Gambôa, 2011, p. 56). Assim, o Trabalho de Projeto “é centrado no estudo de problemas [que surgem] no contexto social [das crianças]” (Leite, Malpique, & Santos, 1991, p. 77). Neste sentido, Vasconcelos (2012) propõe quatro fases principais para o desenrolar de um projeto, sendo elas a definição do problema, a planificação e desenvolvimento, a execução e a avaliação e divulgação. “Os passos do projeto (...) não são passos cronológicos, com uma sequência obrigatória e muito menos passos estanques, isoláveis” (Gambôa, 2011, p. 57), assim a mestranda assume que a abordagem de trabalho de projeto executada na sala dos 4 anos não cumpriu todos os passos na íntegra, mas sim uma inspiração que levou a que todo o processo fluísse de uma forma flexível e integrada nos interesses das crianças.

A definição do problema surge das situações do quotidiano vivenciadas pelo grupo, dentro ou fora da instituição, e, muitas vezes, o próprio problema “contem muitos dos elementos que contribuem para a respetiva solução” (Leite, Malpique, & Santos, 1991, p. 77). O reconhecimento da existência de um problema conduz e orienta toda a pesquisa e investigação, mas “uma investigação experiencial, onde o sujeito e a sua vida (os seus interesses) se implicam” (Gambôa, 2011, p. 56). É em função das respostas para o problema se a investigação vai sendo estruturada. Na fase de planificação e desenvolvimento do trabalho, “as crianças começam a tomar consciência da orientação que pretendem tomar” respondendo a perguntas como “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer (...) [e] quem faz o quê” (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 142). O papel do adulto nesta fase é de observar a forma como o grupo se organiza, aconselhando e orientando as crianças, e registar os processos e os resultados. Posteriormente, surge a fase da execução, onde “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas” (Katz & Chard, 1997, p. 142), preparando previamente tudo aquilo que desejam descobrir e fazer. Durante esta fase há a multiplicação das linguagens visto que são vários os formatos que as crianças podem usar para investigar e para registarem o que aprenderam. A

última fase, correspondente à avaliação e divulgação, sirva para as crianças mostrarem aos outros o trabalho desenvolvido e avaliarem o mesmo. A avaliação deve ser centrada não nos resultados, mas sim no processo, bem como a qualidade das tarefas, as interações e as aprendizagens construídas. A divulgação pressupõe uma “síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros” (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 143), de diversas formas.

No capítulo seguinte, a estagiária irá centrar-se na caracterização da instituição onde esteve inserida durante a PPS, iniciando por uma referência geral ao meio envolvente, passando de seguida para a caracterização de ambas as salas onde esteve integrada, bem como dos dois grupos de crianças com quem trabalhou.

3. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO UTILIZADA

No presente capítulo, a estagiária propõe-se a realizar uma caracterização geral das instituições de estágio nas quais desenvolveu a sua prática, encontrando-se, então, estruturado em três subcapítulos, relativos à instituição, ao contexto de pré-escolar e, por último, creche. Para além disto, fará uma breve referência à metodologia de investigação usada durante este processo de estágio.

A metodologia de investigação que a estagiária adotou durante o seu estágio foi a metodologia de investigação-ação que, segundo Oliveira (1997), integra os conceitos de investigação e ação, que devem ser utilizados de uma forma interativa. Esta metodologia é composta por cinco fases principais: a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão. Tal como refere Azevedo (2009), este tipo de metodologia de investigação contribui para o aumento da prática reflexiva, que é fundamental para o desenvolvimento profissional do educador. Revela-se, ainda, “um recurso apropriado para a melhoria da educação e do desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 19) apoiando os agentes envolvidos, a “lidarem com os desafios e problemas da prática e adoptarem as inovações de forma reflectida” (Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Esta metodologia pressupõe, então, uma investigação por parte do educador, com vista a aumentar o seu conhecimento para posteriormente, na ação, obter alguma mudança no grupo de crianças ou na comunidade. Centra-se na prática e na melhoria das estratégias usadas para obter resultados mais favoráveis. “A investigação-ação consiste em aprofundar a compreensão do professor (...) do seu problema” (Elliot, 2000, p. 5). Desta forma, este tipo de metodologia iniciou logo que a estagiária procurou recolher informações sobre o meio e sobre a instituição, para poder adequar as suas práticas.

Segundo a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento da criança é influenciado, direta ou indiretamente, por diversos sistemas, sendo um deles o meio em que a criança está inserida. Assim sendo, e já que a primeira fase desta metodologia consiste na recolha de dados e informações sobre o contexto e o meio envolvente, é fundamental existir uma caracterização da instituição.

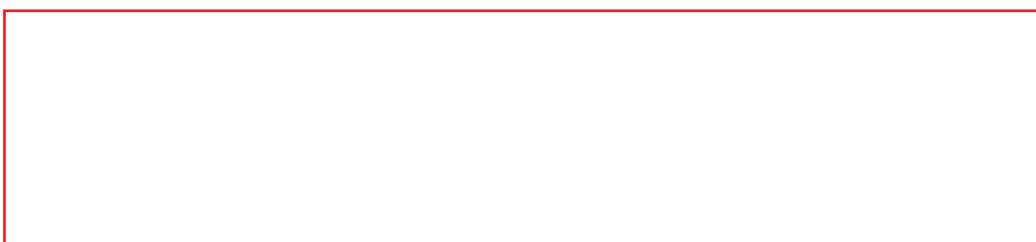
3.1. C

“A criança desempenha um papel ativo na sua interacção com o meio que, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda” (Ministério da Educação, 1997, p. 19). A C é um estabelecimento em funcionamento desde Março de 1998, encontra-se situada no e pertence à sendo, assim, uma Instituição Particular de Solidariedade Social. A instituição iniciou a sua atividade apenas com três salas de creche e, no ano letivo seguinte (1999/2000) entrou em pleno funcionamento com mais três salas de pré-escolar. Situa-se na freguesia de , parte integrante do concelho da Maia que, por sua vez, integra o distrito do Porto. Desta forma, proporciona “às famílias da zona uma retaguarda de apoio e desenvolvimento sócio familiar” (PP, 2014-2015. p.5). É importante salientar que a oferece respostas educativas nas valências de creche e pré-escolar em quase todas as dezassete freguesias do concelho da Maia.

A caracterização do concelho da Maia torna-se fundamental, na medida em que é uma das freguesias integrantes deste município. A Maia possui um importante passado histórico, que deve ser tido em conta, bem como um progressivo desenvolvimento industrial e uma grande diversidade cultural, tal como o Museu Etnográfico, o Jardim Zoológico, os Parques

Urbanos, os Hortos, os Monumentos, as Igrejas, a Lipor, entre outros (PP, 2014-2015. p.6).

Relativamente a , esta é uma freguesia com 12187 habitantes e com a sua existência datada já desde o século XI. Nesta freguesia é visível um forte carácter associativo, com inúmeras associações, sem fins lucrativos, como



um vasto património cultural, nomeadamente a Igreja de Nossa Senhora da Natividade, a Casa de Augusto Simões, os vários edifícios setecentistas na Rua de Luís de Camões, a , a Quinta do Torreão e os antigos lavadouros. É caracterizado pelo parque de merendas com campo de futebol relvado disponível para a população, pelo anfiteatro grego, pelo miradouro e pelo uso da típica calçada portuguesa que nos conduz à casa situada no monte. Esta casa integra as valências de Centro de Dia para Idosos, Centro de Juventude e Creche e Jardim de Infância.

A instituição possui três pisos: um piso inferior, um piso térreo e um superior. O piso inferior contempla uma mediateca, que serve de arrumos e de sala para as aulas de música e inglês, uma lavandaria e uma dispensa com produtos alimentares. O piso térreo contém a secretaria, três salas de pré-escolar, três salas de creche, uma casa de banho em cada sala, o polivalente, o refeitório e a cozinha. Todo o piso é pavimentado com tijoleira e soalho e tem aquecimento central. O piso superior contempla uma sala para exposições de trabalhos.

Relativamente ao funcionamento das duas valências da instituição, a creche está ao abrigo do Protocolo de Cooperação celebrado com o Instituto de Segurança Social, I.P., regendo o seu funcionamento pelo acordo referido, pela legislação em vigor (Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto), pelo Regulamento Interno e pelo Projeto Pedagógico. No que diz respeito à

valência de pré-escolar, esta está ao abrigo do Protocolo de Cooperação celebrado com o Instituto de Segurança Social, I.P. e Ministério da Educação, integrando-se assim na rede nacional de educação pré-escolar. O seu funcionamento é, então, regido pelo acordo anteriormente referido, pela legislação em vigor (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que aprova a lei Quadro da Educação Pré-Escolar e Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, que estabelece o regime jurídico de expansão da Educação Pré-Escolar), pelo Regulamento Interno e pelo Projeto Pedagógico.

O Regulamento Interno (RI) é um documento elaborado por toda a equipa educativa, tal como o Projeto Pedagógico (PP), e serve para informar toda a comunidade dos seus direitos e deveres, de forma a existir uma melhor relação entre todos os intervenientes.

O PP é o “instrumento onde se concretizam as diferentes dimensões de um contexto educativo” (PP, 2014-2015. p.3), e inclui a caracterização da instituição, os princípios orientadores da ação e uma proposta de organização curricular, diferente para as duas valências. Relativamente ao primeiro tópico, da caracterização da instituição, este é composto por uma introdução ao estatuto jurídico que rege a instituição, a caracterização do meio envolvente, ou seja, do concelho da Maia e da Freguesia de , a caracterização do espaço físico, dos recursos humanos, nomeadamente o pessoal docente, não docente, as famílias e as crianças, a estrutura organizacional e as parcerias estabelecidas com a instituição. De seguida, no tópico dos princípios orientadores da ação, são descritas as propostas educativas, nomeadamente as atividades curriculares e de apoio à família, as conceções educativas da instituição, as perspetivas metodológicas e pedagógicas, a avaliação e divulgação do projeto pedagógico e a articulação deste com os documentos institucionais. Numa fase final, é apresentada uma proposta da temática do projeto, que se intitula “Educar para a Cidadania”, os objetivos gerais deste projeto, como será desenvolvido na valência de creche e em pré-escolar, a participação das famílias, o plano anual de atividades, que vai sempre ao

encontro do projeto e, por fim, a forma como este será avaliado, seguindo as referências que sustentaram toda a elaboração do PP.

No que diz respeito ao Projeto Curricular de Sala, designado na instituição por Plano de Trabalho de Grupo (PTG), este difere em todas as salas. É elaborado pela educadora da sala de atividades respetiva, e vai ao encontro do grupo de crianças específico, nomeadamente aos seus interesses e necessidades. É elaborada uma caracterização do grupo e do espaço/materiais e são apresentados os objetivos e estratégias a trabalhar com as crianças de acordo com as áreas de conteúdo e domínios apresentados nas OCEPE. É apresentado, ainda, o trabalho de parceria com as famílias e como o trabalho será avaliado.

Para além dos documentos já referidos, importa acrescentar a existência de um Projeto Pedagógico, elaborado pela e que é comum às treze instituições que integram e que dão respostas na área da educação de infância.

Todos estes documentos da instituição têm a sua importância pois direcionam e sustentam todas as práticas educativas.

3.1.1.Sala B

O grupo de crianças é constituído por vinte e uma crianças, doze das quais são do sexo feminino e nove do sexo masculino. Importa também referir que nenhuma das crianças tem Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). A equipa da sala é constituída por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

“As crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada” (Hohman & Weikart, 2011, p. 161). A sala de atividades encontra-se organizada em seis áreas de interesse, nomeadamente o acolhimento, a biblioteca, os jogos, a casinha, a expressão

plástica e a garagem e construções. Todas estas áreas contêm, na generalidade, materiais adequados à faixa etária e cumpridos de todos os critérios de segurança. É importante, ainda, a existência de materiais abertos, nas diversas áreas, que possibilitem às crianças várias oportunidades de exploração.

O quotidiano das crianças é organizado segundo uma rotina diária, que é flexível e adaptada às diversas situações que possam surgir. Assim, a rotina “oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia e fornece uma organização social” (PTG, 2014-2015. p.32). Desta forma, as crianças dirigem-se para a sala B, com a educadora, às nove horas, seguindo um momento de reunião em grande grupo. Posto isto, as crianças têm um momento de atividade orientada, com a duração aproximada de uma hora, seguido do momento de jogo livre, até as onze horas e trinta minutos onde têm um momento de recreio e, após quinze minutos, iniciam o momento de higiene. Às doze horas inicia-se o almoço. Regressam à sala, têm um pequeno momento de jogo livre, integrado no momento de transição, apenas com a presença da auxiliar. Quando a educadora regressa, às treze horas e quarenta e cinco minutos inicia-se a atividade orientada, seguida do momento de higiene e do lanche, às quinze horas e quarenta e cinco minutos. De seguida, às dezasseis horas, iniciam-se as atividades de apoio à família, onde as crianças podem permanecer até às dezanove horas e trinta minutos, hora a que fecha a instituição.

No que diz respeito à caracterização socioeconómica, esta foi realizada com base nas informações relativas às habilitações dos pais, através do inquérito realizado. Estas são, na maioria, a licenciatura, havendo ainda quatro pais com mestrado e um com doutoramento. As habilitações mínimas são o 9º ano de escolaridade.

De uma forma geral, este grupo de crianças apresenta algumas dificuldades na autorregulação, fato visível no desrespeito constante das regras da sala de atividades, na dificuldade de concentração, principalmente

nos momentos em grande grupo, e da existência de diversos conflitos derivados, na maioria das vezes, da dificuldade de partilha.

3.1.2.Sala dos 2 anos

O grupo de crianças é constituído por dezoito crianças, nove do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. Importa referir que nenhuma das crianças tem NAS. A equipa da sala é constituída por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

O espaço, em creche, deve estar organizado de forma a “proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, a oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa”. (Hohman & Post, 2011, p. 100). Desta forma, a sala de atividades encontra-se dividida em cinco áreas principais: a casinha (cozinha e quarto), a garagem, os jogos, a biblioteca e os trabalhos manuais. Os materiais são apropriados à faixa etária e cumprem critérios de qualidade e segurança. A sala, de uma forma geral, é um espaço amplo com iluminação natural e aquecimento.

“Quando num infantário se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas acções e ideias” (Hohman & Post, 2011, p. 194). O quotidiano das crianças segue uma rotina diária que é estruturada mas flexível, para que faça sentido para as crianças. Esta rotina foi planeada de forma a proporcionar às crianças diferentes momentos de aprendizagem, mas também promover o seu bem-estar e segurança na instituição. Esta sequência, baseada na rotina, permite às crianças prever os vários acontecimentos, mas também ganhar alguma noção de temporalidade. Assim, a instituição começa a receber as crianças às sete horas e trinta minutos, mas apenas às nove horas a educadora orienta as crianças para a sala de atividades. Inicia-se, então, o acolhimento seguido de atividades

orientadas, pela educadora, e atividades livres. Às onze horas e quinze minutos inicia-se o momento da higiene pessoal como preparação para o almoço, que inicia às onze horas e trinta minutos. Por volta das doze horas as crianças regressam à sala, retomam a higiene pessoal, e iniciam, às doze horas e trinta minutos, o momento da sesta. Entre as catorze e catorze e trinta horas as crianças acordam e recomeçam a higiene pessoal e, às quinze horas e trinta minutos, segue-se um curto espaço de tempo de atividades orientadas ou livres, até à hora do lanche, que se realiza às quinze horas e trinta minutos. Quando terminado o lanche, inicia-se o prolongamento, até as dezanove horas e trinta minutos, hora de encerramento da instituição.

No que diz respeito à caracterização socioeconómica das famílias, apenas foi possível recolher informações acerca do grau académico dos pais. Concluiu-se, então, que o grau que abrange mais pais é o 12º ano (nove pais e uma mãe) e a licenciatura (sete mães e um pai). Os restantes têm o 9º ano (um pai e uma mãe) e o doutoramento (uma mãe). É de salientar que, dos dezoito questionários entregues, apenas foram recebidos doze.

No terceiro capítulo a estagiária irá fazer uma descrição e análise reflexiva das atividades que desenvolveu, bem como dos resultados que obteve, mais concretamente as aprendizagens das crianças, e da mestrandia, durante a sua prática.

4. CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

No presente capítulo, a estagiária fará uma descrição de algumas atividades desenvolvidas durante a Prática Pedagógica, em contexto de creche e pré-escolar. Todas as atividades descritas tiveram, como fundamento base, os referenciais teóricos enunciados no capítulo I. Para além desta articulação teoria-prática, a mestranda irá fazer referência a algumas estratégias usadas que proporcionaram momentos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

A Educação Pré-Escolar possuiu aspetos muito particulares que configuram um conjunto de itens reguladores da prática educativa dos educadores, conjunto este que está consagrados nos Decretos n.º 240 e 241, de 2001, que preconizam o Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Todos estes aspetos foram tidos em conta durante a prática e constituem uma base para o desenvolvimento profissional. Assim, a estagiária propõe-se a analisar a prática pedagógica desenvolvida nos dois contextos tendo, como fundamento, estes Decretos referidos, bem como a grelha de avaliação reguladora da PPS, que orientou a ação pedagógica da mestranda, na medida em que esta funciona como uma estratégia de formação.

Tal como é referido no Decreto-Lei nº 241/2001, “o educador de infância ... organiza os espaços e materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular” (Anexo n.º1, Capítulo II, Alínea 2a). Assim, quando a estagiária integrou ambos os contextos, procurou observar o espaço, bem como os recursos, e melhorar a sua organização, bem como criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança. Segundo o modelo curricular HighScope, o espaço deve ser dividido em áreas de interesse “bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de actividade” (Hohman &

Weikart, 2011, p. 163). Desta forma, a estagiária dinamizou algumas áreas, e criou outras que surgiram de necessidades observadas ao longo do ano letivo.

Inicialmente, em contexto de pré-escolar, as crianças, com a mediação das estagiárias e da educadora, depararam-se com o problema de, em tempo de jogo espontâneo, existirem muitas crianças na mesma área, o que causava muita confusão e alguns conflitos. Foi feita uma reunião, em grande grupo, e as crianças foram questionadas acerca desta problemática e sobre possíveis soluções. De imediato, as crianças disseram que era preciso decidir quantas crianças podiam ir para cada área. Ainda, em grupo, foram decididos os números máximos de crianças para cada área e foi criado o quadro “onde vou brincar?” (cf. Anexo B, IV, 1). Segundo MEM, este instrumento de pilotagem ajuda a “orientar/regular (...) o que acontece (...) na sala constituindo-se como informantes da regulação formativa” (Folque, 2012, p. 55). Assim, a construção deste instrumento verificou-se ser muito útil na gestão do tempo de escolha livre onde, com o avançar da experiência, as crianças foram tornando-se mais autónomas e começaram a compreender e a aceitar que teriam de optar por outra área quando a que queriam já tinha o número máximo das crianças.

Ainda em relação à organização dos espaços e materiais, a estagiária observou que, durante o jogo espontâneo, nenhuma criança se interessava pela área da biblioteca. Novamente, em reunião de grupo, as crianças foram deparadas com um quadro (cf. Anexo B, IV, 2 e 3) e foram questionadas sobre qual a área que mais gostam de brincar, e que mais costumam usar. Depois de preenchido o quadro, as crianças verificaram que ninguém queria usar a área da biblioteca durante as brincadeiras (cf. Anexo B, IV, 4). A estagiária colocou algumas questões como “Porque não gostam de ir para a biblioteca?” e “O que acham que falta na biblioteca?”, e surgiram respostas como “Na biblioteca não posso falar”, “Na biblioteca não tenho onde me sentar”, “Eu não sei ler os livros”, “Queria almofadas, ou sofás” e “Queria livros novos”. Assim sendo, tendo em conta as sugestões dadas pelas crianças, a estagiária utilizou diversas estratégias para dinamizar a área da biblioteca e criar, nas

crianças, o interesse pela mesma, estratégias estas que foram surgindo em simultâneo com a realização do projeto “À volta do mundo”, que será descrito posteriormente. No final de todo o processo, a estagiária pôde observar que as crianças já se interessavam por utilizar esta área já que, é aqui que as crianças “observam e lêem livros, simulam a leitura com base na memória (...), ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias” (Hohman & Weikart, 2011, p. 202).

É de referir que, para além do instrumento regulador do jogo espontâneo (“Onde vou brincar?”), foi construído o quadro das regras da sala (cf. Anexo B, IV, 5), com regras construídas pelas crianças e ilustradas pelas mesmas. Este quadro surgiu de uma conversa, em grande grupo, onde a estagiária questionou as crianças sobre alguns comportamentos que tinha observado das mesmas, e perguntou se estes estavam corretos ou errados. No final da conversa, a estagiária propôs que as crianças desenhassem os comportamentos que tinham referido como corretos e passassem a ser as regras da sala. Quando o quadro foi construído, a estagiária deu autonomia às crianças para elas escolherem qual o local a ser afixado, à qual o T disse “ali, para todos verem” e todo o grupo concordou, e a estagiária colocou, então, o quadro no local escolhido pelas crianças.

Em simultâneo com a necessidade de dinamizar a área da biblioteca surgiu o projeto “Volta ao mundo”. A metodologia de trabalho de projeto usada, segundo MEM, “revitaliza e acrescenta sentido social ao labor [das crianças]” (Niza, 2012, p. 153) e, segundo Reggio, esta é uma “componente essencial do currículo” (Lino, 2012, p. 130). Em relação à forma como este trabalho foi desenvolvido, a estagiária considera relevante salientar que foi feita uma adaptação da metodologia de trabalho de projeto, visto que algumas das fases não foram cumpridas integralmente, devido a problemas na gestão do tempo e da duração do período de estágio. Este projeto iniciou-se com uma necessidade observada, inicialmente, pela estagiária mas, rapidamente, todas as crianças se interessaram e elas próprias perceberam que era este era um problema da sua sala. Durante o processo de observação do espaço e

materiais, a estagiária verificou que não existia nenhum boneco de outra cor/raça na casinha, entendeu isto como um problema, e questionou as crianças sobre este facto, levando um boneco negro para a sala (cf. Anexo B, IV, 6). Aquando a apresentação deste novo membro, a estagiária realizou um diálogo com as crianças onde questionava “existem pessoas escuras como este boneco?”, “porque essas pessoas são escuras?” e “porque nós somos brancos?”. A estas respostas surgiram questões como “existe uma menina na sala A que é castanha como o boneco”, “são escuros porque comem muito chocolate” e “somos brancos porque comemos chocolate branco e muitos legumes”. Seguidamente, as crianças preencheram um cartaz, em conjunto com a estagiária, sobre “O que pensamos”, acerca da razão de haverem diferentes cores de pele (cf. Anexo B, IV, 7). Desta forma, para desmitificar a questão das cores da pele, a estagiária, em conjunto com o par pedagógico, e ainda no âmbito da dinamização da biblioteca, leu a obra “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares, com auxílio do flanelógrafo, instrumento que ficou na biblioteca para experimentação das crianças (cf. Anexo B, IV, 8). “O gosto pela língua cultiva-se com as conversas, os livros...” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 43). Desta forma, a estagiária pretendeu desenvolver a capacidade da criança se interessar pela leitura e pelos livros e, por outro lado, conhecer a diversidade cultural e racial que existe no mundo. Terminada a leitura da obra, vários foram os comentários das crianças, nomeadamente o Ad que referiu “Afinal não há só meninos brancos e castanhos” e de seguida disse o G “Pois não, também há os amarelos, os pretos e os vermelhos”. No sentido de “desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo” (Prática Pedagógica Supervisionada 2014/2015, p.3), a díade propôs um Tempo Para Crescer (T.P.C.) que consistia numa pesquisa, mais aprofundada, com as famílias, das raças/cores mais abundantes no mundo e em que região (continente) se situavam na maioria. Na semana seguinte, algumas das crianças trouxeram as pesquisas realizadas, que foram posteriormente fixados na biblioteca (cf.

Anexo B, IV, 9), e apresentaram aos restantes colegas. Após terem sido apresentadas todas as pesquisas, as crianças completaram o cartaz “O que pensamos” com “O que descobrimos”, querendo estas dividirem por “meninos brancos, meninos amarelos, meninos pretos e meninos vermelhos” (cf. Anexo B, IV, 10), visto que foram as cores mais pesquisadas pelas crianças.

Com vista a melhor ilustrar o local onde abundam as cores de pele referidas pelas crianças, e com intuito de colocar novos materiais na biblioteca, a díade decidiu levar para a sala um planisfério e um globo deixando, inicialmente, as crianças explorarem livremente os dois materiais (cf. Anexo B, IV, 11 e 12). Tal como refere o DL nº241 de 2001, o educador “disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados” (DL N.º241, Anexo I, Capítulo II, Alínea 2b) Estes recursos foram muito importantes durante a realização de todo o projeto, mas também suscitaram muito interesse por parte das crianças, como por exemplo o Sv, em jogo espontâneo, questionou a estagiária “Onde fica aquele país dos cangurus?”, à qual a estagiária respondeu “A Austrália? Fica aqui” (apontando para o local) (cf. Anexo B, IV, 13). A partir desta questão foram trabalhados outros conteúdos, nomeadamente “Posso ir de carro do Porto para Austrália?” ou “Fica mais perto do Porto a Austrália ou o Brasil”. Com estas questões a estagiária estimulou a capacidade da criança resolver problemas através da identificação de medidas, com a régua e com o auxílio dos palmos neste caso em particular, planificando e agindo “integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas” (Prática Pedagógica Supervisionada 2014/2015, p.1).

Em reunião de planificação, a díade e a educadora cooperante, tendo em conta os interesses das crianças, pensaram que seria positivo fazer uma semana dos continentes, em que cada dia se abordava um continente em específico, com vestuário e música típicos. É de acrescentar que, durante a realização deste projeto, a sala de atividades sofreu alterações no espaço, de forma a torná-lo mais amplo e contextualizado (cf. Anexo B, IV, 14), organizando “adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional” (Prática Pedagógica Supervisionada 2014/2015, p.3).

Assim sendo, iniciámos a semana com África, onde as crianças fizeram o seu próprio vestuário, com tecidos levados pela estagiária, e pintaram a cara (cf. Anexo B, IV, 15). De seguida, em grande grupo, a estagiária situou África no planisfério e no globo, assumindo Portugal como ponto de referência, como por exemplo “África está em cima ou em baixo de Portugal?”. Assim, com esta questão foi possível abordar novos conceitos como Norte e Sul, que as crianças rapidamente passaram a utilizar nos seus diálogos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da curiosidade da criança, atuando na ZDP da mesma. Para além dos trajes, as crianças realizaram algumas danças típicas do continente, bem como alguns jogos tradicionais (cf. Anexo B, IV, 16 e 17). No final do dia, e das atividades, era mostrado um vídeo, com auxílio das Novas Tecnologias, sobre os aspetos referidos ao longo do dia, nomeadamente os trajes, as danças, os jogos, bem como a gastronomia e os animais. Desta forma, foi possível planificar “atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Prática Pedagógica Supervisionada 2014/2015, p.2).

No dia seguinte foi o dia da Ásia, onde, inicialmente, foi realizada a rotina dos bons dias e ilustrando, no globo, onde se situava a Ásia, relembrando os conceitos de Norte e Sul e, de seguida, as crianças foram maquiadas e vestidas a rigor segundo o país escolhido (Índia), e realizaram as danças típicas e os jogos tradicionais, como tinha sido no dia anterior (cf. Anexo B, IV, 18, 19 e 20). O continente falado no dia seguinte foi a América. Neste dia, as crianças entraram na sala, com música ambiente, e repararam nas pinturas que a diáde e a educadora tinham na cara, como os índios. De imediato uma criança questionou “Podemos pintar a nossa cara?” (Sf) e a estagiária respondeu afirmativamente, disponibilizando as tintas faciais para que, aos pares, as crianças se pudessem pintar (cf. Anexo B, IV, 21 e 22). Esta atividade foi rica na exploração de diferentes materiais e na cooperação e diálogo entre os pares, como também foi rica para a estagiária na medida em que foram visíveis os ritmos individuais de cada criança e esta aprendeu a respeitá-los. No entanto, nesta atividade a estagiária observou que, por ser uma atividade

nova, as crianças não conseguiam esperar pela sua vez e queriam todas participar, o que causou alguma confusão. Desta forma, a mestranda salienta esta atividade como uma aprendizagem pessoal na medida em que permitiu uma reflexão sobre a ação e levou a ponderar possíveis alterações, nomeadamente servir dos recursos humanos existentes, como a auxiliar, para realizar alguns jogos com as crianças que estavam à espera ou, caso não fosse possível, colocar as outras crianças em jogo espontâneo.

Aquando a altura de mostrar, no planisfério, onde ficava a América surgiu a questão do S “Porque a América tem duas partes?”, à qual a estagiária explicou que a América estava dividida no Norte e no Sul, relembrando os conceitos, e explicando algumas diferenças. De seguida, a estagiária propôs a realização de um jogo tradicional do Brasil (cf. Anexo B, IV, 23) no qual, à segunda jogada, surgiu um imprevisto: o Ad disse que não estava a gostar do jogo. De imediato a estagiária parou o jogo, questionou as outras crianças se estavam, ou não, a gostar do jogo e perguntou ao Ad quais os motivos para não gostar e o que poderia mudar. Assim, a estagiária refletiu na ação, fez uso da planificação flexível e alterou, inicialmente, as regras do jogo e, depois, o jogo em si, identificando a problemática e usando estratégias diferenciadas para envolver o grupo de crianças na proposta.

O último continente a referir, por falta de tempo, foi a Oceânia, onde o adereço principal foi o colar do Hawaii, que as crianças pediram para realizar. Nesta atividade, a estagiária optou por experimentar o processo “Planear-Fazer-Rever”, do modelo HighScope que é o motor da aprendizagem pela ação, pois inclui todos os elementos da aprendizagem através da ação, como “materiais, manipulação, escolha, linguagem das crianças e apoio dos adultos” (Hohman & Weikart, 2011, p. 247). Assim, pediu-se a cada criança que desenhasse, numa folha de papel branca, o colar que gostaria de fazer e, depois, a estagiária dirigiu-se a cada criança e escreveu, na folha, os materiais que cada uma queria usar. (cf. Anexo B, IV, 24). A estagiária salienta que, nestes desenhos, várias crianças escreveram autonomamente o seu nome, revelando, assim, aprendizagens (cf. Anexo B, IV, 25 e 26). De seguida, as

crianças teriam que procurar pela sala os materiais que pretendiam e sentar-se na manta para reunião em grande grupo (cf. Anexo B, IV, 27). Nesta reunião, a estagiária questionou as crianças se já tinham todos os materiais que precisavam e, caso não tivessem, auxiliou na sua procura. Neste processo, a estagiária procurou “fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens” (Prática Pedagógica Supervisionada 2014/2015, p.3). Posteriormente, as crianças partiram para a realização dos colares, através do enfiamento de vários materiais (cf. Anexo B, IV, 28 e 29). No final, a estagiária reuniu novamente as crianças em grande grupo para compararem os seus colares ao que tinham planificado inicialmente. Depois do almoço, quando as crianças estavam a ver o vídeo sobre a Oceânia, houve uma criança que sugeriu “Podias mostrar imagens do Pólo Norte e do país do Pai Natal?” (Rb). Esta sugestão foi levada para a reunião de planificação e fez com que a díade alargasse o tempo do projeto para satisfazer o interesse da criança.

Finalizada a semana dos continentes e, novamente, para dinamizar a biblioteca, a estagiária questionou as crianças: “Existem livros de pesquisa sobre os continentes na biblioteca?”, à qual as crianças responderam prontamente que não e uma sugeriu “Podíamos fazer nós os livros” (Sv). Em grande grupo, cada criança escolheu um continente e um aspeto desse continente que queriam pesquisar e, novamente em parceria com os pais, fizeram um T.P.C. que tinha, como finalidade, a construção de livros. Na semana seguinte, as crianças trouxeram as pesquisas e decidiram construir um livro para cada continente, com os materiais disponibilizados para o efeito, envolvendo as crianças “em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação” (Prática Pedagógica Supervisionada 2014/2015, p.3).

Assim sendo, a estagiária dividiu o grupo em pequenos grupos e, enquanto os restantes brincavam nas diversas áreas, um grupo de cada vez dirigia-se à mesa de trabalho e construía, em conjunto, o livro do continente escolhido.

No entanto, foi chegado a consenso que construir um livro tinha que ter algumas regras nomeadamente “tem uma capa com uma imagem” (Mt), “Tem os nomes das pessoas que escreveram a história” (Ri) e “tem as páginas depois da capa” (Mr). Posto isto, as crianças, com auxílio e mediação da estagiária, construíram os livros que seriam, posteriormente, colocados na biblioteca (cf. Anexo B, IV, 30 e 31). Nesta atividade, foram criadas interações pedagógicas de qualidade, nomeadamente ao nível da estimulação e da autonomia.

Na manhã seguinte, durante o acolhimento, o T referiu “Já temos livros novos na biblioteca”, à qual o Ad respondeu “sim, mas são muito grandes, não temos sítio para os colocar”. Em reunião de planificação, a díade e a educadora já tinham pensado nesta situação e resolveram levar um móvel novo para a biblioteca para as crianças colocarem os livros e o globo, para ser acessível a todas. Quando as crianças viram o móvel, decidiram logo pintá-lo “Vamos pintar para ficar mais colorido” (Sv). Assim, todas as crianças, em pequenos grupos, pintaram o novo móvel, escolheram o local para o colocar na biblioteca e puseram os materiais (cf. Anexo B, IV, 32). Para finalizar a reorganização da área da biblioteca, a díade colocou, como tinha sido decidido em reunião de grande grupo, dois *puffs* para que estas se pudessem sentir mais confortáveis quando estavam a manusear os livros. Em suma, a estagiária e o par pedagógico fizeram diversas alterações na área da biblioteca que iam, não só, ao encontro dos interesses do grupo mas também às necessidades sentidas por elas próprias (cf. Anexo B, IV, 33). O desenvolvimento deste projeto permitiu, à estagiária, desenvolver a sua capacidade de observação participativa ao nível das propostas de atividades, nomeadamente da organização de espaços e materiais. As crianças, por sua vez, desenvolveram competências ao nível da colaboração mas, principalmente, do pensamento crítico e expressão verbal da opinião. Para além de toda esta dinamização que melhorou, significativamente, o interesse das crianças pela área, a díade propôs trocar a localização da biblioteca com a zona da casinha, para que a primeira ficasse “situada numa zona longe das

brincadeiras vigorosas” (Hohman & Weikart, 2011, p. 203). No entanto, devido à logística do espaço e à própria forma como este foi concebido, não foi possível retirar a biblioteca do lado da garagem e colocá-la num lugar mais acolhedor, como era o local da casinha. Outra razão para este facto não ter sido possível foi que, caso houvesse alteração, iam estar juntas duas áreas com brincadeiras muito vigorosas, como é o caso da casinha e da garagem, o que poderia ser prejudicial à vida social do grupo, e tal não ia ser viável. A estagiária aprendeu, com esta situação, que, para além de observar o espaço e verificar o que está menos bem, é necessário sempre averiguar todas as hipóteses antes de fazer qualquer alteração.

Para concluir o projeto que tinha sido levado a cabo pela sala B durante 3 meses, como forma de avaliação e divulgação, a estagiária questionou as crianças sobre como eles gostavam de mostrar aos pais e às outras salas o trabalho que desenvolveram, pelo que uma criança disse “Podemos pôr fotografias na porta do que nós fizemos” (Ar). Assim, em conjunto e concordância com o grupo, a díade realizou um “mapa do tesouro” com as diversas atividades que as crianças realizaram ao longo do projeto, com títulos sugestivos e imagens alusivas escolhidas e colocadas pelas crianças numa cartolina e colocadas, de seguida, na porta (cf. Anexo B, IV, 34).

No contexto de creche, a estagiária, tal como no contexto anterior, observou todo o espaço e materiais existentes na sala de atividades e, de todas as áreas de interesse existentes, a que mais deteve atenção foi a biblioteca, pois existiam poucos materiais e as crianças não manifestavam muito interesse por esta área. No entanto, esta área já estava a ser dinamizada pela educadora cooperante, no âmbito de uma formação que a mesma estava a frequentar na Escola Superior de Educação do Porto.

Visto que a área mais fragilizada estava a ser dinamizada pela educadora, a díade optou por conhecer inicialmente o seu grupo e as características individuais de cada um para perceber quais os interesses mais significativos. Logo nos primeiros momentos de interação com este grupo de dois anos, a estagiária percebeu que as crianças, na generalidade, eram curiosas por tudo

o que lhes rodeava e, principalmente, pelo mistério. Desta forma, antes de implementar uma nova área, motivada pelos interesses das crianças, a díade criou um novo material para a sala, designado, pelas crianças, “bolso surpresa”, onde seriam colocados objetos diariamente que simbolizassem a atividade que o grupo iria realizar no dia. Para integrar este objeto na sala, e com vista a promover “o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças” e favorecer “o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita” (DL nº. 241/2001, Anexo I, Capítulo III, alínea 2b e 2c), a estagiária promoveu uma hora do conto com a história “Os bolsos da Marta”, que retrata um bolso gigante que contém muitas surpresas (cf. Anexo B, IV, 35), com auxílio de um bolso gigante feito pela estagiária que continha imagens dos diferentes objetos da história. Após a leitura, a estagiária conversou com as crianças e referiu que “A Marta é nossa amiga e diz que podemos ficar com o bolso dela para colocarmos surpresas para os meninos. Querem?”, à qual todas as crianças responderam que sim e o G perguntou “Podemos pintar?”. Assim, as crianças, em pequenos grupos e atendendo às suas sugestões, coloriram o bolso, com marcadores de tecido, e a estagiária escreveu o nome “bolso surpresa”, dado pelas crianças (cf. Anexo B, IV, 35).

Através da observação direta, que visa uma “planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (DL n.º241/2001, anexo I, capítulo II, alínea 3a), a estagiária, em colaboração com o par pedagógico e a educadora cooperante, criou a área das ciências, com vista a estimular “nas crianças, a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente” (DL n.º241/2001, anexo I, capítulo III, alínea 3b). Para integrar esta nova área, e com objetivo de estimular a curiosidade e interesse das crianças, foi feita uma pequena dramatização, onde o cientista Alcides, dramatizado por um elemento da díade, visitou a sala dos dois anos para realizar umas experiências, e trouxe um móvel para a sala para colocar essas experiências e outros materiais (cf. Anexo B, IV, 36). Antes do cientista sair da sala, propôs às crianças que pintassem o móvel (cf. Anexo B, IV, 37) e

decidissem qual o local para ele e para a nova área da sala, à qual as crianças reagiram positivamente à proposta e, após darem sugestões, decidiram que este ficava na área dos jogos. Colocaram, então, o móvel na área com o vulcão, que surge da experiência realizada com o cientista (cf. Anexo B, IV, 38).

No dia seguinte, de forma a dinamizar novamente a área, a díade levou para a sala dois peixes e um aquário, que as crianças encheram com água, nomearam os peixes e colocaram na área das ciências. A criação da área das ciências em contexto de creche prende-se, também com a “necessidade de uma educação em ciências desde cedo, orientada para a formação de cidadãos capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade actual” (Ministério da Educação, 2009, p. 11). Assim, há medida que a díade ia realizando diversas experiências com o grupo, ia colocando novos materiais na área para as crianças puderem conhecer e explorar. Entre todas as experiências realizadas, a estagiária salienta a da lupa, que consistia na análise dos materiais naturais, com auxílio da lupa, e conseqüentemente a realização de uma categorização, numa caixa previamente dividida e com imagens alusivas (cf. Anexo B, IV, 39 e 40 e 41). Após esta atividade, a caixa foi colocada na área das ciências e as crianças tiveram oportunidade de explorar novamente os materiais, mas de forma autónoma, e o resultado foi o esperado. De imediato um grupo de crianças dirigiu-se à área, e começou a analisar os materiais com a lupa, fazendo alusão à “imagem grande e imagem pequenina” (PP) (cf. Anexo B, IV, 42 e 43). Todas as semanas a díade procurou dinamizar a área, com diferentes estratégias, mobilizando e gerindo os recursos educativos existentes (DL n.º 241/2001), conseguindo, no final do estágio, uma área completa e com materiais diversificados que foram sempre ao encontro dos interesses das crianças, nomeadamente garrafas sensoriais, lanternas, lupas com papel colorido, a caixa com os materiais naturais e uma outra caixa com diferentes animais (cf. Anexo B, IV, 44).

Para além da área das ciências, e indo ao encontro do currículo HighScope, a díade, em colaboração com a educadora cooperante e a supervisora

institucional, avançaram num projeto de construir e dinamizar uma área de exterior para as crianças puderem usufruir, já que “a zona exterior (...) é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e brincadeira” (Hohman & Post, 2011, p. 161). Para a realização deste projeto, era necessário a angariação de materiais e, com vista a envolver “as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver” (DL n.º 241/2001, anexo I, capítulo II, alínea 4d), a estagiária pediu, aos pais, que disponibilizassem alguns materiais para a instituição, como baldes, pás, funis, entre outros. Quando os materiais chegaram à instituição, as crianças foram questionadas pela estagiária “Acham que os materiais estão bem arrumados?”, à qual uma criança respondeu prontamente “não, vamos arrumar” (Mr). Desta forma, a estagiária fez uso de um móvel da instituição e pediu às crianças que separassem os objetos, segundo as suas semelhanças, e arrumassem nos locais (cf. Anexo B, IV, 45). No âmbito da relação e ação pedagógica, o educador deve criar um ambiente que favoreça “a necessária segurança afectiva e (...) [promova] a sua autonomia” (DL n.º 241/2001, anexo I, capítulo II, alínea 4a), e que a criança não sinta receio em participar, sentindo-se confiante e segura. Após angariados todos materiais, foi necessário colocá-los na área exterior, nos respetivos lugares e, para isso, a estagiária pediu a colaboração da comunidade, nomeadamente o porteiro da instituição (cf. Anexo B, IV, 46), evidenciando “interações pedagógicas de natureza colaborativa cm todos os atores da equipa e do centro educativo” (Prática Pedagógica Supervisionada 2014/2015, p.3), e das crianças do pré-escolar para ajuda na pintura dos pneus (cf. Anexo B, IV, 47). Somente na semana seguinte, quando foi possível arranjar areia, a área ficou concluída, e as crianças puderam usufruir livremente no tempo de recreio (cf. Anexo B, IV, 48, 49, 50 e 51). Em suma, a estagiária salienta que a construção de ambas as áreas foi fundamental para as crianças, na medida em que proporcionam aprendizagens em diferentes níveis e contribuem, significativamente, para o desenvolvimento das crianças. Para além disto, em todas as atividades e, principalmente, na criação de novas áreas na sala, é fundamental que o

educador responsável crie e mantenha “as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (DL n.º 241/2001, anexo I, capítulo II, alínea 2e). Para a estagiária foi igualmente fundamental pois, para criar uma área, é necessário haver um bom trabalho de observação de interesses e necessidades e planear a organização do espaço e dos materiais da nova área de forma a proporcionar múltiplas aprendizagens nas crianças.

Quando se refere ao ambiente educativo, não se refere unicamente ao espaço, mas também a questões como o tempo ou os materiais, que devem ter uma organização cuidada e estruturada com vista a potencializar diversas aprendizagens nas crianças. No que diz respeito aos materiais, a estagiária pretende salientar que o educador, segundo o DL n.º 241/2001, anexo I, não deve ser meramente o organizador e selecionador dos materiais e dos recursos, para os disponibilizar às crianças, deverá sim assumir um papel ativo sempre que sinta necessidade de construir um novo material. Segundo, ainda, a legislação existente concebida para o efeito, os equipamentos e materiais usados nos estabelecimentos de educação pré-escolar constituem “um meio de intervenção indireta do educador de infância na sua ação pedagógica e didática, pelo que as suas características deverão compatibilizar-se com o contexto social, cultural e geográfico do estabelecimento (...), a metodologia utilizada pelo educador, bem como as Orientações Curriculares” (Despacho Conjunto n.º 248/1997).

Ora, quando se fala em atividades integradas e contextualizadas entende-se que os materiais construídos pelo educador devem ter, *à priori*, uma intenção educativa, mas também devem ser integrados na realidade concreta do seu grupo de crianças. Foi neste sentido que, em ambos os contextos, foram construídos alguns materiais. Em pré-escolar, como já foi referido anteriormente, foram construídos materiais relacionados com a organização do grupo, nomeadamente os instrumentos de pilotagem “onde vou brincar”, “onde brinquei” e “regras da sala”, e outros relacionados com o projeto “Volta ao Mundo”, como o flanelógrafo e os livros sobre os continentes. No

entanto, em contexto de creche, a díade construiu um material que foi ao encontro das necessidades do grupo mas também da fase de desenvolvimento das crianças: os tapetes sensoriais. Estes tapetes são um material pedagógico muito rico derivado da exploração que possibilita, ou seja, desenvolvem capacidades como a coordenação motora fina e de percepção sensorial. Assim, quando foram levados os tapetes para a sala, a díade auxiliou as crianças, uma a uma, a fazerem uma exploração mais mediada, visto nunca terem estado em contacto com estes materiais (cf. Anexo B, IV, 52). No entanto, após esta primeira exploração, as crianças mostraram-se confiantes para explorarem autonomamente (cf. Anexo B, IV 53). A construção deste tapete fez com que as crianças compreendessem, e sentissem com diferentes partes do corpo, diversas texturas.

Ainda relacionado com a construção de materiais, e indo ao encontro de necessidades observadas nos recursos da sala, a estagiária decidiu construir um quadro do tempo, a ser integrado na rotina diária. Assim sendo, a estagiária fez uso do quadro já existente, que não era utilizado, e perguntou às crianças se estas sabiam o que era e para que servia aquele quadro. Como a resposta foi negativa, a estagiária alterou a sua estratégia e começou por mostrar às crianças diferentes imagens alusivas a estados meteorológicos. À medida que mostrava uma imagem, perguntava às crianças se sabiam o que era e, depois de nomear o estado do tempo, deixava as crianças sentirem, através de diferentes estratégias: para sentir o vento, a estagiária usou uma ventoinha (cf. Anexo B, IV, 54); para as crianças sentirem o frio da neve, a estagiária usou cubos de gelo e, para sentirem a chuva, a estagiária levou as crianças ao exterior porque, naquele momento, estava a chover (cf. Anexo B, IV, 55). As crianças pintaram o quadro do tempo (cf. Anexo B, IV, 56) e, quando secou, a estagiária colocou as imagens e explicou às crianças como se utilizava o mesmo (cf. Anexo B, IV, 57). Através do acompanhamento e orientação que o educador, e as estagiárias, prestam durante as atividades, as crianças poderão ser estimuladas no sentido do desenvolvimento da sua «capacidade para o trabalho (...) que permita ao indivíduo prestar o seu

contributo (...) em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação», de acordo com os princípios consagrados na LBSE (Decreto-Lei nº 49/2005 – Artigo 3º).

Outro aspeto do ambiente educativo que deve ser também tido em conta, como já referido, é o tempo e, assim, “o educador (...) [organiza o] tempo de forma flexível e diversificada proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças.” (DL nº 241/2001, anexo nº1, capítulo II, alínea 2c). No pré-escolar, o tempo encontra-se organizado segundo uma rotina diária que oferece, às crianças, “uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (Hohman & Weikart, 2011, p. 224) e, para além disto, concebe à organização do tempo, uma “alternativa à estrutura rígida, por um lado, e ao casual, por outro” (Hohman & Weikart, 2011, p. 227). Desta forma, a estagiária seguiu uma estrutura equilibrada, onde existiam momentos de atividades propostas, mas também existiam momentos onde eram as crianças que decidiam o que queriam fazer. Este tipo de organização permitiu que as crianças tivessem liberdade de escolha nas suas brincadeiras, ao mesmo tempo que se deparam com pequenos conflitos que, para os resolverem, necessitam da cooperação com os seus pares. Na valência de pré-escolar, a rotina abrange momentos como o acolhimento, a atividade orientada, o jogo espontâneo, a higiene, o momento de transição, a hora da refeição, outro momento de transição, atividade orientada e/ou livre, lanche e recreio. Para além destes momentos existe um momento de Expressão motora um dia por semana. Nesta valência, a estagiária percebeu a verdadeira importância dos momentos de transição, nunca antes valorizados, que, neste contexto, são ocupados por pequenas conversas sobre as atividades realizadas e a realizar, horas do conto, canções, lengalengas, adivinhas, entre outros jogos. Com estas atividades, a estagiária conseguiu perceber não só alguns interesses do grupo, quando referiam que gostavam de fazer alguma atividade, recebeu feedbacks das atividades realizadas, nomeadamente o que gostaram e o que não gostaram e, ainda, detetou algumas necessidades específicas, planificando atividades integradas que promovam a diferenciação pedagógica.

A estagiária teve a preocupação de diversificar as atividades durante os momentos de transição, pois compreendeu que estes momentos deviam ser valorizados, o que constituiu uma aprendizagem significativa no desenvolvimento profissional e que facilitou a integração no contexto seguinte.

Na valência de creche, a rotina da sala dos dois anos contemplava diferentes momentos como o acolhimento, que incluía a canção dos bons dias, a marcação de presenças, o registo no quadro do tempo e, posteriormente, a alimentação dos peixes, a atividade orientada, o jogo espontâneo, seguido do tempo de arrumação, o momento de transição, recreio, o momento de higiene pessoal, a hora de almoço, higiene pessoal, hora do sono, higiene pessoal, jogo espontâneo, lanche e recreio. É ainda de referir dois momentos de rotina que aconteciam em dias distintos, como é o caso da Expressão Motora, às terças-feiras após o acolhimento, e Expressão Musical, às sextas-feiras após a hora do sono e higiene pessoal.

A experiência em creche permitiu, à estagiária compreender as diferentes potencialidades pedagógicas dos vários momentos que integravam a rotina diária. O primeiro momento, de acolhimento, era um momento um pouco complicado, ao início, pois obriga a uma separação das famílias, envolvendo múltiplas emoções tanto da criança como do familiar. As reações a este momento variam de dia para dia, salientando que a segunda-feira era sempre o dia em que custava mais às crianças ficarem na instituição, mas também de criança para criança, e de familiar para familiar. Assim, a estagiária integrou este momento de uma forma serena e segura, apaziguando as familiares e dando segurança afetiva às crianças. Este contacto físico é essencial nesta faixa etária pois, para além de transmitir confiança, permite que a criança tranquilize e retome ao seu bem-estar físico e emocional. O momento de refeição permitiu, à estagiária, entender este momento como um facilitador da interação, comunicação e cooperação entre as crianças, proporcionando o desenvolvimento de diversas capacidades e aprendizagens sociais. Em relação ao momento da sesta, para além de ser um momento de descanso, é um

momento de muita afetividade com as crianças que permite fortalecer a relação com as mesmas. No que diz respeito aos momentos de jogo espontâneo, estes contavam com a iniciativa da criança para escolher o que queria fazer e onde. As atividades de recreio, da parte da manhã, contavam várias vezes com saídas para o exterior, para o parque ou área de exterior, ou para o polivalente. O grupo, em geral, demonstrava interesse em explorar todos os elementos naturais que encontravam no exterior, solicitando várias vezes a estagiária para “pegar ao colo” e alcançarem as folhas das árvores mais altas. Neste sentido, a estagiária salienta as atividades em espaço exterior que revelam ser fundamentais no desenvolvimento de capacidades nas crianças, já que estes momentos proporcionam múltiplas experiências e, conseqüentemente, múltiplas aprendizagens.

Das atividades que integram a rotina diária, desta sala de creche, fazem parte, ainda, os momentos de higiene pessoal, sendo possível afirmar que, nesta valência, estes momentos ocorrem com bastante frequência ao longo do dia. Desta forma, segundo Portugal (2000), a creche é como uma fusão entre os cuidados prestados e a educação. No grupo que a estagiária integrou, cinco crianças usavam fralda, sendo que as restantes já eram autónomas e capazes no controle do esfíncter e de indicar as suas necessidades, tal como três das cinco crianças referidas já se encontravam no processo de desfralde. Contudo, é essencial que o educador dê respostas às necessidades das crianças, principalmente as físicas, emocionais e, neste caso, de higiene. Tal como foi referido anteriormente, todos os momentos da rotina diária constituem momentos de aprendizagens e potencialidade pedagógica, e os momentos de higiene pessoal são apenas mais um exemplo. Após a prática em creche, a estagiária viu este momento como sendo facilitador na interação e na criação de relações positivas e seguras com as crianças, tendo em conta que este é um momento em que o educador deve centrar-se na atividade que está a desenvolver na altura, dando total foque na criança que está a dar assistência. Assim, a estagiária salienta que “o interesse (...) pela criança fortalece o elo de ligação (...) bem como os sentimentos de confiança e de

segurança por parte das crianças” (Hohman & Post, 2011, p. 235). Neste momento, bem como na hora do almoço, a estagiária procurou desenvolver interações pedagógicas de qualidade ao nível da autonomia e da sensibilidade, valorizando as suas conquistas em determinadas tarefas, como por exemplo calçarem-se sozinhas e lavarem sozinhas as mãos.

Uma das crianças que integrou o grupo somente em finais de Abril, a BL, revelava dificuldades em expressar-se verbalmente sempre que sentia dor ou desconforto. No entanto, apesar desta dificuldade, a BL expressava-se claramente através da linguagem não-verbal, como o choro por exemplo. Desta forma, a participação nos momentos de higiene, e também de refeição, permitiram à estagiária fortalecer a relação com esta criança, pois era nova no grupo, e tornou-se mais fácil compreender as suas intenções quando se expressava através do choro. Apesar disto, no início, o choro da BL era entendido de diversas formas, pois como tinha chegado à pouco tempo à instituição poderia ser a difícil adaptação. Porém, só depois de vários momentos de interação, a diáde e a educadora começaram a entender o significado das diferentes reações que a BL tinha. O entendimento da linguagem não-verbal revelou-se uma aprendizagem para a estagiária, fundamental no seu processo de desenvolvimento profissional.

No que diz respeito ao momento de atividade proposta e orientada pelo adulto, a estagiária irá descrever um destes momentos em ambos os contextos. Todos estes momentos foram planificados, com o par pedagógico e a educadora cooperante, tendo em conta os interesses e as necessidades do grupo, com base nas observações realizadas. Importa salientar que estas observações foram sistemáticas, pois os interesses e as necessidades modificam-se com o tempo. Tendo em conta a observação realizada, a diáde observou, em cada contexto, um interesse do grupo, por canções, no contexto de pré-escolar, e por animais, no contexto de creche. Desta forma, estes interesses foram integrados nas planificações, tendo surgido algumas atividades que foram ao encontro dos mesmos. Na valência de pré-escolar, o interesse pela expressão musical foi notório desde o início. Assim, indo ao

encontro deste interesse, mas também do projeto da instituição, que visa fomentar preocupações ecológicas nas crianças, nas famílias e na comunidade, a díade optou por ensinar a canção “Planeta Limpo”. Inicialmente, as crianças fizeram uma atividade de audição e, como a canção foi do agrado de todo o grupo, a estagiária ensinou a letra da música relacionando com gestos simbólicos, de forma a tornar a memorização mais eficaz. Esta foi uma canção que demonstrou muito interesse nas crianças e que, nos momentos de transição, estas pediam frequentemente às estagiárias para cantar. Relacionado com a canção, e pelo gosto das crianças pela dramatização, a díade propôs ao grupo a realização de um pequeno teatro, com o tema da reciclagem, em que, no final, as crianças cantavam a música que anteriormente tinham aprendido. Desta forma foi construído um guião, com ajuda das crianças, foram distribuídas as personagens, também escolhidas pelas crianças, e foram confeccionados os acessórios. No momento de trabalho de pequeno grupo, uma criança sugeriu “Podemos mostrar o teatro às outras salas?” (Sv). A estagiária levou a questão para reunião em grande grupo e todas as crianças concordaram. Assim sendo, após as roupas estarem prontas, seguiram-se dois dias de ensaio da dramatização para, ao terceiro dia, apresentarem às outras salas (cf. Anexo B, IV, 58, 59 e 60). Na valência de creche, o interesse pelos animais foi notório desde cedo, já que as crianças pediam à estagiária para contar histórias “do elefante” (Ad) e “da galinha” (H), cantavam constantemente a canção do coelho e, inclusive, o Ad questionava frequentemente a estagiária do local onde estavam diversos animais. Assim, a díade, em colaboração com a educadora, decidiu fazer uma atividade relacionada com os animais, mas que desenvolvessem outras competências, nomeadamente a área da Matemática. Desta forma, a estagiária fez uso do “bolso surpresa” e levou vários animais para a sala (cf. Anexo B, IV, 61), alinhando-os na manta para as crianças observarem. À medida que a estagiária ia retirando os animais do bolso, as crianças, autonomamente, iam nomeando o animal e imitando o som. De seguida, a estagiária lançou um desafio “Conseguem separar os animais que têm patas

do que não têm?”, à qual as crianças responderam afirmativamente e solicitaram realizar a atividade. A estagiária escolheu duas crianças e atribuiu uma característica a cada um “A F fica com os animais sem patas e o R fica com os animais com patas”. De imediato, as crianças começaram a pegar nos animais correspondentes (cf. Anexo B, IV, 62) mas, surgiu uma situação imprevista: a F começou a recolher animais que tinham patas e, quando questionada, dizia que não tinham (cf. Anexo B, IV, 63). A estagiária focou a sua atenção nesta criança e ajudou-a a perceber quais os que tinham e não tinham patas. No entanto, esta situação levou a uma reflexão e, simultaneamente, a uma aprendizagem. Assim, a estagiária pensou que tal aconteceu porque a F viu que o R tinha mais animais do que ela, então esqueceu o desafio e recolheu mais animais, por outro lado poderia ser por querer simplesmente explorar os animais, ou seja, esta situação foi uma aprendizagem que levou a estagiária a refletir que, antes de qualquer atividade ou desafio, deve ser permitido que as crianças explorem os materiais para, posteriormente, se focarem na proposta. Após esta atividade, como forma de registo, foi dada uma imagem de um animal a cada criança para que colassem no habitat que achassem correto (cf. Anexo B, IV, 64). É de salientar que a estagiária só interveio no final da atividade, para questionar as crianças se concordavam.

Gradualmente, a planificação foi dando pertinência objetiva e intencional às atividades que iam sendo desenvolvidas durante o período de PPS. É de salientar que a planificação possui sempre, inerentes a si, os processos de observação, reflexão e avaliação, e que, por isso, estes momentos tornam-se de extrema importância para o enriquecimento da prática educativa. Para além disto, o facto das planificações serem feitas em conjunto com as educadoras cooperantes, tornou-se um momento de aprendizagem, pois eram feitas trocas de experiências e ideias que contribuíram, significativamente, para o desenvolvimento da competência profissional da estagiária. É de salientar, ainda, as reuniões de supervisão numa fase de reflexão das atividades desenvolvidas que contribuíram, igualmente, para o

desenvolvimento profissional da estagiária e permitiram fazer diversas alterações nas estratégias utilizadas. Segundo o DL n.º 240/2001, o profissional de educação “perspetiva o trabalho em equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiências” (DL n.º 240/2001, anexo, capítulo V, alínea 2c).

Como já foi referido, as planificações devem ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo, mas também podem ir ao encontro de necessidades observadas pelo educador. Desta forma, a estagiária propõe-se a analisar uma atividade que surgiu da necessidade observada e refletida de envolver os pais e torná-los mais conscientes das práticas da creche. Assim, com vista a dar conhecimento da atividade, foi elaborado um convite que foi entregue aos pais com o título “Como brincam os nossos filhos”, e a única explicação que foi dada foi que a atividade não era uma reunião formal a que estavam habituados e que iam ficar a saber mais do que se faz na sala, mantendo sempre o efeito surpresa. A díade optou por designar a atividade por “Como brincam os nossos filhos”, pois o objetivo principal foi os pais perceberem as múltiplas aprendizagens que estão por trás de uma simples brincadeira. A atividade iniciou-se com uma breve apresentação feita pela supervisora institucional, onde apresentou a díade e agradeceu a participação dos presentes. Seguidamente, e como não podia deixar de ser, a atividade concretamente iniciou-se com a canção dos bons dias, tal como as crianças começam o seu dia. Desta forma, a estagiária colocou as fotografias das crianças no recipiente habitual e, à medida que uma fotografia era retirada, o pai ou familiar da criança iria colocar a fotografia no dia correto, de forma a marcar a presença tal como as crianças (cf. Anexo B, IV, 65). Finalizada a parte inicial da atividade, à qual a estagiária salienta que todos aderiram facilmente, seguiu-se uma breve apresentação power point, onde a estagiária apresentava uma conceção de criança, aceite pela equipa educativa da sala, onde esta é visto como um ser ativo e capaz e que, por isso, era responsável por diversas aprendizagens. De seguida, a díade fez uma hora do conto com a

obra “Agora não, Duarte”, de David McKee (cf. Anexo B, IV, 66), com o objetivo de alertar os pais que, apesar dos horários sobrecarregados dos empregos, é fundamental terem tempo para os seus filhos e esse tempo, mesmo que seja pouco, devem investir para que seja de qualidade. Para isso, a díade começou por apresentar um power point com as vantagens da parceria com as famílias e, posteriormente, apresentou uma atividade, denominada “cesto dos tesouros vs cesto de plásticos” que serviu de exemplo para os pais puderem experimentar em casa e criar, assim, um momento de qualidade com os seus filhos. Esta última atividade foi uma abordagem do cesto dos tesouros de Goldshmid em que foram dispostos, no centro da roda, três cestos (cf. Anexo B, IV, 67) e a única indicação que a estagiária deu aos pais foi que, as crianças, quando vêm os cestos, têm a reação de explorar os objetos que lá encontram. A díade optou por não fazer uma abordagem do que é, na realidade, o cesto dos tesouros, e o que deve conter, pois, caso contrário, os pais estariam mais condicionados na exploração dos materiais. Desta forma, iniciou-se a exploração dos materiais por parte dos pais e, logo ao início, a estagiária dirigiu-se a uma mãe e pediu que, quando achasse pertinente, tirasse um brinquedo a outro pai, para simular o que acontece na realidade com as crianças. A estagiária, em conjunto com o par pedagógico e a educadora cooperante, adotaram a postura que um educador deve ter durante esta atividade, ou seja, limitou-se a observar os acontecimentos, sem orientar a exploração, interferindo somente quando uma criança, ou neste caso, um pai, solicitasse ou quando existisse um conflito. A estagiária pretende ressaltar alguns acontecimentos que se sucederam durante a atividade nomeadamente o facto dos pais explorarem, na grande maioria, o cesto dos plásticos já que, segundo eles, era mais fácil manusear porque já sabiam o que fazer com os brinquedos. Por outro lado, uma mãe que, curiosamente, é professora, fez o que habitualmente as crianças fazem que é atribuir diferentes significados aos objetos e, assim, pegou num cesto e utilizou-o como um sofá (cf. Anexo B, IV, 68). A meio da atividade, a estagiária pegou em todos os cestos e despejou todos os objetos no chão dizendo “é

isto que os vossos filhos fazem”, já que observou que os pais, após usarem um material, voltavam a colocar no sítio correto, o que não corresponde ao que as crianças fazem. Face a esta atitude, a avó de uma criança referiu “já tive vontade de fazer isso antes”, ao qual a estagiária referiu que a diferença entre os adultos e as crianças é que os primeiros já padecem de alguma vergonha que não permite explorarem livremente, ao contrário das crianças que fazem tudo aquilo que a sua imaginação permite. No final da exploração, que teve a duração de quinze minutos, os pais passaram, tal como as crianças, pelo processo de arrumação e, depois, sentaram-se novamente em roda na manta. Nesta fase, a estagiária explicou aos pais que, na realidade, o cesto dos tesouros que é feito com as crianças só contém materiais naturais, o que causou algum espanto por parte dos pais, e que o que as crianças fazem é atribuir outros significados aos mesmos materiais. Para além disto, a estagiária explicou que aquele era um exemplo de uma atividade que podiam fazer em casa, com os filhos, e que já ganhariam um tempo de qualidade. Seguidamente, e como consolidação, a díade mostrou um vídeo, realizado pela mesma, que mostrava várias fotografias das crianças em brincadeiras e que explicava as diversas aprendizagens das crianças ao brincar. No final, a díade chamou as crianças para realizarem a mesma atividade e os pais puderam observar, de perto, o que eles faziam (cf. Anexo B, IV, 69). Quando terminou a atividade, os pais agradeceram à díade, dizendo que foi muito útil e que tinham angariado várias ideias. Com esta atividade, a estagiária aprendeu que a parceria e interação com os pais é verdadeiramente importante para que estes percebam qual o trabalho que está a ser desenvolvido na sala para que possam, em casa, complementar da melhor forma.

A segunda atividade a descrever pela estagiária está intimamente relacionada com a descrita anteriormente e designa-se por “cesto dos tesouros”. É uma atividade de excelência para a creche, mais concretamente para um ano de idade mas, se adaptada, funciona igualmente bem com um grupo de dois anos de idade. Esta atividade surgiu, não somente porque a

díade quis experimentar a proposta de Goldschmied mas também porque observou, desde logo, que as crianças da sala dos dois anos eram especialmente curiosas e investigadoras, o que levava a querer explorar todos os objetos que as rodeiam, principalmente os que não conhecem ou são menos usuais. Assim, a díade levou para a sala um cesto, de madeira, com diversos materiais naturais, e colocou no centro da manta. Importa salientar que a recolha dos materiais utilizados contou com o trabalho de toda a equipa educativa, tendo os mesmo sido selecionados segundo as diretrizes que fornece Goldschmied e Jackson (2006) na lista de materiais que apresentam. As crianças, que anteriormente estavam em Expressão Motora, chegaram à sala, viram o cesto e foram de imediato explorar os objetos que este continha. A díade adotou uma postura de observação, não intrometendo nas brincadeiras das crianças, mas estando sempre por perto transmite segurança, e elas precisam “da segurança que a nossa presença interessada dá, quando ele encarar o desafio que os objetos, que ele pode estar manipulando pela primeira vez, apresentam” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 116). Entre as várias explorações observadas, a estagiária salienta a do R, que pegou numa caixa de madeira e começou a fazer conjuntos com os diferentes objetos (cf. Anexo B, IV, 70). Com esta atividade, o R obteve aprendizagens ao nível da matemática, mais concretamente dos conjuntos, pois foi capaz de agrupar os objetos segundo as semelhanças observadas. A estagiária, após a realização desta atividade, compreende a proposta de Goldschmied e Jackson como uma atividade com enorme potencial, pois desenvolve e estimula inúmeras aprendizagens através da brincadeira, permitindo que a criança seja autónoma e faça as suas escolhas.

Com o propósito de avaliar as aprendizagens das crianças aquando a concretização do cesto dos tesouros, a estagiária articulou a proposta com as experiências-chave do modelo High Scope. Desta forma, o caso do R referido acima, que aconteceu durante a atividade, envolveu-se em diversas experiências-chave, nomeadamente o sentido de si próprio, quando expressou iniciativa e fez coisas por ele próprio; explorar objetos, mais

concretamente com as mãos e explorar como as coisas podem ser iguais ou diferentes; a noção precoce de quantidade e número, nomeadamente a exploração do número de coisas e experimentação de “mais” e o espaço, observando coisas sob várias perspetivas. Todas estas experiências-chave, reunidas numa única atividade, desenvolveram diversas capacidades na criança e proporcionam múltiplas aprendizagens. Assim, a estagiária articulou adequadamente os objetivos, estratégias e a avaliação, proporcionando aprendizagens nos diversos domínios curriculares.

A interação entre pares é algo que a estagiária dá muita importância e, nas suas ações, tenta investir, pois pensa-se que “a interação com os pares desempenhe um papel maior no desenvolvimento do que a interação com adultos” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 191). Isto acontece porque, numa relação criança-criança, a equidade e o equilíbrio da relação são muito mais notórios aquando a relação adulto-criança. A estagiária salienta este tipo de relação, essencialmente, em jogo espontâneo, onde as crianças são mais autónomas e, por isso, surgem mais conflitos. No entanto, o educador deve procurar incentivar as crianças a resolverem sozinhas, os problemas que surgem e que estão envolvidas. Para além destes conflitos, é também notório no jogo espontâneo situações de completa interação e colaboração entre crianças mais velhas e mais novas, em que as primeiras tentam sempre auxiliar as segundas.

A estagiária propõe-se, agora, a focar-se nas relações estabelecidas no contexto educativo e, tal como refere Oliveira-Formosinho et al., (2009), “desenvolver as interações, refleti-las, pensá-las, reconstruí-las, é uma experiência profissional incontornável” (p.11). Desta forma, a estagiária entende que todas as relações estabelecidas durante o período de Prática Pedagógica constituem, igualmente, uma fonte de desenvolvimento profissional. Relativamente às relações com o corpo docente e não docente da instituição, a estagiária salienta que, o facto de ter estado todo o ano letivo na mesma instituição, facilitou bastante. As relações devem ser estimuladas pelo educador e, apesar do receio inicial por parte da díade, estas foram

bastante positivas e vantajosas. No que diz respeito às relações estabelecidas com as crianças, as OCEPE reforçam que “o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças, constitui a base do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, pp. 34, 35). Desta forma o manual DQP (2009) propõe uma escala de avaliação do empenhamento do adulto, que se foca essencialmente em três aspetos, sendo eles a sensibilidade, a estimulação e a autonomia. Relativamente à sensibilidade, a estagiária considera que está positiva neste nível e considera que este é um fator essencial, quer na creche, quer no pré-escolar, pois um educador deve estar sempre atento e responder às necessidades das crianças. Em relação à estimulação, a estagiária considera que, sempre que possível, procurou estimular as crianças, atuando na ZDP, proporcionando aprendizagens mais significativas. Em jeito de exemplo pode-se referir, no contexto pré-escolar, em que as crianças estavam em jogo espontâneo e a estagiária observou que o Mt estava a jogar um jogo mecanicamente, já memorizado. Desta forma, aproximou-se da criança, entrou na brincadeira, e criou novos desafios para o jogo ter mais sentido e proporcionar novas aprendizagens, neste caso ao nível da matemática. Por fim, no que diz respeito à autonomia, este refere-se ao grau de liberdade que o adulto dá à criança para que esta faça as suas escolhas e possa resolver sozinha os problemas com que se depara. A estagiária salienta que, neste aspeto, tem ainda alguns pontos a melhorar, mais concretamente na gestão dos conflitos, nomeadamente no contexto de creche, em que a tendência era logo intervir, enquanto no pré-escolar era mais fácil ajudar as crianças a serem autónomas a resolver os seus problemas.

No que concerne à reflexão, esta encontra-se relacionada com a avaliação, já que o educador “reflete sobre as suas práticas (...) para avaliação do seu desempenho profissional” (DL n.º 240/2001, anexo V, alínea 2a). Assim sendo, ao longo do ano, a estagiária integrou vários momentos formativos que proporcionaram um olhar mais crítico sobre os acontecimentos da sua prática. A estagiária sente que toda a experiência, ao longo do ano,

proporcionou uma grande evolução e só nesta fase final conseguiu perceber o verdadeiro significado da palavra “reflexão”. Todos os momentos formativos proporcionaram desenvolvimento profissional e pessoal. No que diz respeito às reuniões de supervisão, que decorriam com a díade e a supervisora institucional, a estagiária entendeu estes momentos bastante relevantes, já que proporcionaram uma maior consciencialização da ação desenvolvida. As questões lançadas pela supervisora levavam a díade a refletir, tomando consciência dos pontos mais e menos positivos da ação, levando a adaptar e a melhorar estratégias e recursos. Nestas reuniões, a estagiária recebia feedbacks dos trabalhos realizados e propunha outras atividades a desenvolver no contexto. A estagiária usufruía destes momentos, bem como das narrativas reflexivas, para questionar a orientadora cooperante sobre o que devia ser melhorado e integrava algumas sugestões. O preenchimento das grelhas intercalares de avaliação, e a reunião realizada com base na mesma, foram igualmente importantes, visto que decorreram no término de um contexto, permitiram uma consciencialização dos desafios que se iriam seguir, bem como o primeiro desafio tinha corrido.

Por fim, relativamente ao trabalho em equipa, a estagiária considera fulcral para todos os educadores, na medida em que a partilha de saberes é sempre positiva no desenvolvimento profissional e pessoal. Segundo Perrenoud (2000), a escola é a base da cooperação ao nível profissional, já que proporciona o desenvolvimento de capacidades de colaboração. Focando agora no trabalho de equipa desenvolvido entre a estagiária e o seu par pedagógico, é possível afirmar que, todo o ano, esta relação foi um apoio e um motor de desenvolvimento para ambas. O trabalho de equipa entre a díade foi muito enriquecedor, na medida em que foi desenvolvido num clima de amizade e confiança, o que facilitou, mas, acima de tudo, possibilitou uma partilha de conhecimentos e experiências anteriores, que proporcionou um maior desenvolvimento profissional e pessoal, mas também um suporte emocional fundamental nos momentos de maiores constrangimentos.

O capítulo seguinte, que finaliza o presente relatório, surge como necessidade da estagiária refletir sobre a sua prática pedagógica, mais concretamente sobre os constrangimentos e limitações que surgiram, bem como as aprendizagens que daí resultaram.

5. REFLEXÃO FINAL

Neste último capítulo, a estagiária propõe-se a refletir globalmente acerca dos constrangimentos e limitações, bem como as potencialidades e oportunidades que favoreceram o desenvolvimento da mestranda ao nível pessoal e profissional.

Foi através da metodologia de investigação-ação que a estagiária desenvolveu competências, integrando os processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Desta forma, a mestranda ampliou os seus conhecimentos e a sua competência profissional, na medida em que esta metodologia se revela “um recurso apropriado para a melhoria da educação e do desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 19), apoiando, assim, os atores envolvidos no processo a “lidarem com os desafios e problemas da prática para adoptarem as inovações de forma reflectida” (Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Assim, é possível afirmar que a Prática Pedagógica Supervisionada, nos dois contextos educativos, permitiu uma articulação entre os conhecimentos teóricos e as situações reais da prática, revelando-se essencial no desenvolvimento das competências profissionais.

Várias foram as dificuldades sentidas no decorrer da prática, sendo que começaram no processo de observação das crianças individualmente. Sendo que a observação é a base do processo de investigação-ação, esta dificuldade foi uma limitação, pois influenciou diretamente a planificação e dificultou a existência de diferenciação pedagógica implícita nas planificações. Assim sendo, a estagiária considera que este foi um ponto que, ao longo do tempo, foi melhorando já que, como refere no Decreto-Lei nº 43/2007 há uma necessidade que o educador demonstre ser um “profissional capaz de se adaptar às características e desafios singulares em função das especificidades” individuais de cada criança. No entanto, a estagiária salienta que na transição do contexto de pré-escolar para creche se notou uma evolução significativa a

este nível, evolução que foi conseguida com o apoio da educadora cooperante e da supervisora institucional e, também, com a reunião de avaliação intercalar que integrou o processo de formação e permitiu refletir sobre os pontos menos fortes da mestranda. Assim, a estagiária fez uso de diferentes estratégias para ultrapassar a limitação sentida, tais como, o maior envolvimento nos diferentes momentos da rotina, essencialmente no jogo espontâneo e higiene pessoal, que permitiram realizar apoio mais individual das crianças e, assim, observá-las mais diretamente. Outra das estratégias prende-se com as diferentes organizações do grupo, optando por pequenos grupos no desenvolvimento das atividades orientadas tornando, assim, mais possível o apoio mais individualizado da criança e, conseqüentemente, a sua observação mais direcionada. Após o desenvolvimento de algumas estratégias, como as referidas anteriormente, a estagiária foi capaz de identificar necessidades e interesses individuais dos elementos de ambos os grupos, passando a desenvolver atividades orientadas e contextualizadas para essas necessidades, tentando, na prática, desenvolver atividades com maior diferenciação pedagógica, sendo que se reconhece que nem sempre foi possível.

Após a transição de contexto, a estagiária sentiu alguma dificuldade inicial na adequação rápida à faixa etária e ao grupo que era, claramente, diferente e heterógeno, sendo que esta dificuldade se agrava porque a estagiária nunca tinha tido contacto com a creche durante a Iniciação à Prática Profissional na Licenciatura em Educação Básica. No entanto, a integração foi muito natural, o que levou a ultrapassar rapidamente a dificuldade sentida, levando a estagiária a focar-se no aprofundamento dos conhecimentos acerca do grupo, bem como dos referenciais teóricos específicos para esta valência. Desta forma, o conhecimento do grupo e das famílias foi construído, não só, através da observação, mas também com conversas informais com a educadora cooperante, com a assistente operacional e na consulta de documentos como o Projeto de Trabalho de Grupo e o Projeto Pedagógico. Assim, tornou-se possível a articulação entre os objetivos, estratégias e avaliação na prática

educativa, evidenciando a melhoria da estagiária no que se refere à identificação das necessidades, interesses e, posteriormente, à identificação das aprendizagens das crianças.

No decorrer da prática, essencialmente no pré-escolar, a gestão do tempo foi uma dificuldade sentida pela estagiária, principalmente nos momentos de atividade orientada pelo adulto. Em alguns momentos as atividades estenderam-se no tempo mais do que deviam, visto que, por vezes, as crianças já não demonstravam interesse pela atividade. Esta dificuldade foi sendo ultrapassada com o recurso ao estudo do DQP, que integra a escala de envolvimento da criança, sugerindo sinais a que o educador deve estar atento para determinar, na prática, o tempo da atividade. No entanto, esta dificuldade já não foi sentida no contexto de creche.

No que concerne ao trabalho de equipa desenvolvido, a estagiária salienta que este proporcionou diversas aprendizagens quer a nível pessoal como profissional, mas não foi isento de obstáculos, sendo que, na fase inicial, a estagiária sentia dificuldade em realizar hétero-observação crítica do par pedagógico, sendo que também foi a primeira vez que trabalhou com o mesmo e ainda não conhecia o seu estilo de interação e forma de trabalhar. No entanto, com o tempo, foi surgindo uma dinâmica bastante sólida na diáde pedagógica e bastante cumplicidade no trabalho, que permitiu um diálogo reflexivo conjunto, acerca dos pontos mais e menos positivos da prática. O trabalho de equipa com as educadoras cooperantes, a supervisora institucional e as assistentes operacionais revelou-se igualmente importante pois foi um grande apoio, durante toda a prática, que ajudava a estagiária sempre que necessário, principalmente no conhecimento de informações das crianças e na adequação das estratégias às características individuais de cada uma.

Importa referir, ainda, o tempo da prática desenvolvida em cada contexto educativo como uma limitação, já que impossibilitou a experimentação de muitas outras atividades e estratégias, bem como dificultou o trabalho de projeto desenvolvido no pré-escolar pois, com as festividades do Natal e,

depois, o fim do estágio, obrigou a que tudo fosse muito acelerado e algumas etapas não chegassem a ser concluídas. Contudo, a estagiária salienta a importância da experiência nas duas valências educativas, pois proporcionou a vivência de experiências completamente diferentes e únicas que se revelaram significativas e permitiram compreender o trabalho desenvolvido na educação de infância. A estagiária considera, ainda, que só a prática futura e consistente permitirá desenvolver outras competências profissionais e pessoais, na medida em que é no terreno, através da experimentação, que surgem as dificuldades e as limitações para, depois, refletir e superar. Assim, a estagiária ressalva que não existem “receitas” para o educador, mas existem sim crianças com características específicas e individuais, todas diferentes e, desse modo, o educador deve mobilizar todos os seus esforços para desenvolver competências profissionais que permitam ir ao encontro das necessidades das crianças, não descuidado a importância do papel do educador na educação das crianças e, ainda, da responsabilidade que lhe atribui no meio em que se encontra integrada e na educação das que hoje são crianças mas amanhã serão adultos.

Por fim, a mestranda salienta a importância de todos os processos de reflexão e avaliação formativa nos quais se envolveu durante a PPS, que se revelaram fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A realização de todas as narrativas reflexivas, das reuniões com a equipa educativa, de supervisão e avaliação assumiram-se momentos privilegiados na promoção de um processo de autoavaliação que, por sua vez, se assume como um processo de regulação imprescindível. Neste sentido, a estagiária aprendeu a verdadeira importância do pensamento reflexivo que permitirá progredir na sua construção do saber profissional docente, seguindo como princípio a aprendizagem ao longo da vida. Assim, a estagiária concluiu referindo que um educador deve ter sempre presente a “necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competências profissional e pessoal” (Marcelo, 2009, p. 8), de modo a construir a sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Educação em creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Coll, C., & Solé, I. (2002). Los Profesores y la Concepción Constructivista. In C. Coll, E. M. Martín, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Editorial Graó.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar. O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a ciência e a tecnologia.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira Formosinho, & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche*. artmed.
- Hohman, M., & Post, J. (2011). *Educação de bebês em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohman, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projecto. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo- revista de ciências da educação*, pp. 7-19.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação.
- Niza, S. (2012). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (3^o ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4^o ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*.

Construindo uma práxis de participação (pp. 23-60). Porto: Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). McGraw-Hill.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada*. Lisboa: Edições Colibri.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

[Redacted] (2014-2015). Projeto de Trabalho de Grupo (PTG). Porto.

[Redacted] (2014-2015). Projeto Pedagógico (PP). Porto.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de abril. Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, I Série A, nº 166.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Definição do Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário. Diário da República, I Série A, nº 201.

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto – Perfil Geral de desempenho profissional do educador de infância e professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República nº 201 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação

Despacho Conjunto nº 258/1997, de 21 de agosto. Normas de Equipamento e Material

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º34 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação

Portaria nº 262 de 31 de Agosto. Diário da República n.º167 – 1ª série. Lisboa:
Ministério da Solidariedade e da Segurança Social
Prática Pedagógica Supervisionada (2014/2015). Grelha de Avaliação sobre os
Processos de Desenvolvimento da Prática Pedagógica Supervisionada.
Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
Ribeiro, D. & Araújo, S. (2012-2013). *Ficha curricular*. Escola Superior de
Educação – Instituto Politécnico do Porto
UNICEF (2004). A convenção sobre os direitos das crianças. Acedido em abril
de 2015 em
https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_criancas2004.pdf

AN

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20