



**NM**

Orientação



## **AGRADECIMENTOS**

Com o finalizar do presente relatório de estágio, é imprescindível o agradecimento a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a sua elaboração.

Em primeiro lugar, considero importante agradecer à minha família pelo apoio incondicional, em especial à minha mãe pela dedicação e compreensão em todos os momentos deste percurso.

À supervisora institucional e coorientadora Mestre Susana Esteves, por todo o apoio, incentivo, disponibilidade, dedicação e partilha de saberes, que contribuíram de forma significativa, para a minha evolução profissional.

A todos os docentes que tive oportunidade de contactar no decorrer do meu processo de formação.

Às Educadoras cooperantes, Manuela Nascimento e Paula Martel, pela disponibilidade e interajuda, em todos os momentos.

A todas as crianças que contactei ao longo de toda a prática pedagógica, pois sem elas, esta caminhada não teria sido tão prazerosa, fascinante e estimulante.

Às amigas, especialmente à Sara Sousa e Ana Magalhães, pelas palavras e pelo incentivo nos momentos mais difíceis.

Ao meu par pedagógico, Rita Moreira, pelo apoio e interajuda ao longo de todo este percurso.

A todos um muitíssimo Obrigada!



## **RESUMO**

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Porto, durante o ano letivo 2013/2014 em contexto de creche e pré-escolar, foi realizado o presente relatório de estágio.

A Prática Pedagógica Supervisionada realizou-se no contexto de creche e de pré-escolar de Pedrouços e teve como principais objetivos o desenvolvimento ao nível de competências profissionais.

Relativamente à estrutura do presente relatório, este encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo deste documento consiste no enquadramento teórico e legal, construído e baseado na teoria que sustentou a prática levada a cabo pela mestranda e que lhe permitiu a reflexão sobre os dois contextos de estágio em que esteve inserida. O segundo capítulo incide sobre a caracterização do local de estágio e do ambiente educativo. O terceiro capítulo descreve as atividades desenvolvidas durante o estágio, bem como a análise e reflexão das mesmas. Por último, será apresentada uma reflexão final sobre o processo formativo e evolutivo da mestranda, incidindo sobretudo sobre o desenvolvimento pessoal e profissional adquirido.

No presente relatório a mestranda expressa as aprendizagens adquiridas no decorrer de todo o processo de formação, bem como apresenta uma reflexão sobre as mesmas e o modo como influenciaram a sua prática profissional. Em jeito de conclusão, o processo de formação foi bastante enriquecedor na medida em que, permitiu à mestranda desenvolver competências profissionais, potenciando a sua evolução enquanto pessoa e enquanto futura profissional em educação de infância.

**Palavras-chave:** Creche; Criança; Competências Profissionais; Prática Pedagógica Supervisionada; Pré-Escolar.



## **ABSTRACT**

Within the course of Supervised Teaching Practice MSc course in Preschool Education School of Education of Porto, during the school year 2013/2014 in the context of childcare and preschool, this internship report was performed.

The Supervised Teaching Practice was held in the context of childcare and pre-school Pedrouços and had as main objectives the development level of professional skills.

Regarding the structure of this report, this is organized into four chapters. The first chapter of this document consists of the theoretical and legal framework, built and maintained based on the theory that the practice carried out by a graduate student and allowed him to reflect on the two stage contexts in which it was inserted. The second chapter focuses on the characterization of the location and stage of the educational environment. The third chapter describes the activities undertaken during the internship, as well as analysis and reflection of the same. Lastly, a final reflection on the formative and evolutionary process of the master's degree, especially about the personal and professional development focusing purchased will be presented.

This report expresses the master student learning acquired during the entire process of training as well as presents a reflection on them and how influenced their professional practice. In conclusion, the training process was very enlightening in that it allowed the graduate student develop professional skills, enhancing their development as a person and as a professional future in childhood education.

### **Keywords:**

Childcare; Child; Professional Skills; Supervised Teaching Practice; Preschool.



## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I.....	3
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1.1. A importância do desenvolvimento de competências em processos centrais do desempenho do educador.....	3
1.2. Educação em creche e pré-escolar .....	5
1.2.1. A importância da educação em creche para o desenvolvimento da criança .....	5
1.2.2. A importância do jardim-de-infância para o desenvolvimento da criança.....	7
1.3. O papel do educador .....	11
1.4. A importância do ambiente educativo .....	13
1.5. Perspetivas pedagógicas para a educação de infância.....	15
1.5.1. Modelo curricular High-Scope .....	16
1.5.2. Modelo Reggio Emilia .....	17
1.5.3. Modelo Movimento da Escola Moderna (MEM).....	17
1.6. Metodologia de trabalho de Projeto .....	20
Capítulo II.....	23
2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO.....	23
Capítulo III.....	29
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	29

Capítulo IV .....	49
4. REFLEXÃO FINAL.....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	53

**LISTA DE ABREVIATURAS :**

ESE – Escola Superior de Educação

GAAPP – Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

## ÍNDICE DE ANEXOS

### ANEXOS TIPO A ----- Pág.: 63

A1: Planificações semanais com feedback

A2: Narrativas individuais com feedback

A3: Grelha de Avaliação Reguladora/ Grelha de Avaliação Final

### ANEXOS TIPO B ----- Suporte Digital

B1: Organograma

B2: Planificações Semanais

B2.1: Planificações Semanais- Creche

B2.2: Planificações Semanais- Pré- Escolar

B3: Narrativas individuais

B4: Registos Fotográficos

B4.1: Cesto dos Tesouros

B4.1.1. Exploração do objeto (batedor de ovos)

B4.1.2. Exploração do cesto dos tesouros

B4.1.3. Exploração do Objeto (Caixa de Cartão)

B4.2: Atividade de Digitinta

B4.2.1. Exploração da tinta (cor verde) - Momento 1

B4.2.2. Exploração da tinta (cor verde) - Momento 2

B4.2.3. Exploração da tinta (cor verde) - Momento 3

B4.2.4. Exploração da tinta (cor verde) – Momento 4

B4.2.5. Exploração da tinta (cor verde) - Momento 5

B4.2.6. Exploração da tinta (cor verde) - Momento 6

B4.2.7. Exploração da tinta (cor verde) - Momento 7

B4.2.8. Exploração da tinta (cor verde) - Momento 8

#### B4.3 As Regras na Sala de Atividades

B4.3.1. Cumprimento de regras 1

B4.3.2. Cumprimento de regras 2

B4.3.3. Cumprimento de regras 3

B4.4.4. Cumprimento de regras 4

B4.4.5. Cumprimento de regras 5

B4.4.6. Quadro das regras

#### B4.4. Projeto “ Uma Viagem ao Espaço”

B4.4.1. Pesquisa sobre a temática o sistema solar (Recurso: Livros)

B4.4.2. Pesquisa sobre a temática o sistema solar (Recurso: Computador- Internet)

B4.4.3. Partilha de conhecimentos

B4.4.4. Visualização Do Vídeo “ Uma Viagem ao Espaço”

B4.4.5. Exploração do Globo

B4.4.6. Construção de materiais para o Cenário do Teatro do Intercâmbio -1

B4.4.7. Construção de materiais para o Cenário do Teatro do Intercâmbio -2

B4.4.8. Divulgação do Projeto (teatro) -1

B4.4.9. Divulgação do Projeto (teatro) -2

B4.4.10. Divulgação do Projeto (teatro) -3

B4.4.11. Divulgação do Projeto (teatro) -4

B4.4.12. Divulgação do Projeto (teatro) -5

B4.4.13.Divulgação do Projeto (teatro) -6

B4.4.14. Comemoração

B4.4.15. Visita ao Planetário do Porto



## INTRODUÇÃO

O presente documento trata-se de um relatório final de estágio realizado no âmbito da unidade curricular (UC) Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, ministrado na Escola Superior de Educação do Porto.

É essencial mencionar que foi dada a oportunidade à mestranda de desenvolver a sua Prática Pedagógica nos dois contextos educativos (creche e pré-escolar), o que efetivamente, foi bastante enriquecedor para o seu processo de formação.

A prática profissional, enquanto mestranda, configura-se como uma metodologia de ensino que contextualiza e coloca em ação aquilo que foi aprendido durante o curso, envolvendo assim atividades a serem desenvolvidas ao longo do estágio. A prática profissional procura o estudo e a implementação de formas mais flexíveis de organização do trabalho escolar, ou seja, busca a conjugação entre teoria e prática (Silva, 2010). Deste modo, pretende-se que ao longo do estágio, a mestranda adquira e aplique adequadamente os conhecimentos que aprendeu no decorrer do seu percurso académico, desenvolva capacidades investigativas sobre a prática, pela sistemática reflexão sobre, na e para a ação, desenvolvendo assim, competências ao nível da ação e reação perante situações educativas. Nesta perspetiva, a aprendizagem deve ser ativa e experimental, decorrente do contacto e da manipulação direta da realidade (ibidem).

Referente à estrutura do presente relatório, este encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico e legal, construído e baseado na teoria que sustentou a prática levada a cabo pela mestranda e que lhe permitiu a reflexão sobre os dois contextos de estágio em que esteve inserida, creche e pré-escolar. O segundo capítulo incidirá sobre a caracterização do local de estágio e do ambiente educativo. O terceiro capítulo descreverá as atividades desenvolvidas durante o estágio, bem como a análise e

reflexão das mesmas. Por último, será feita uma reflexão final sobre o processo formativo e evolutivo da mestranda, incidindo sobretudo sobre o desenvolvimento pessoal e profissional adquirido.

## **CAPÍTULO I**

### **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

#### **1.1. A importância do desenvolvimento de competências em processos centrais do desempenho do educador**

O Decreto-Lei nº241/2001 define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância. Segundo este decreto cabe ao educador fazer uso dos conhecimentos próprios da sua profissão, a par da investigação e da reflexão, assim como também é responsável pela conceção e desenvolvimento do currículo, pela planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como pelas atividades e projetos curriculares, tendo sempre como objetivo principal a construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei nº241/2001).

Deste modo, o educador deve ser um investigador ativo, ou seja, deve ser capaz de compreender as crianças e tudo que esteja relacionado com estas. Perante um problema, um educador deve ser capaz de o compreender e posteriormente solucioná-lo. (Cochran-Smith & Lytle, s.d., citado por Alarcão (2001). O que se pretende é que seja a teoria a inspirar as práticas e não a estabelece-las, ou seja, ambiciona-se uma prática suportada pela teoria e não uma prática resultante diretamente da teoria (Oliveira-Formosinho, 2013), ou seja, é a prática que ajuda o educador a gerir a teoria (ibidem).

Além de aliar a teoria à prática, o educador também deverá ser capaz de observar, planificar e de fazer reflexões/avaliação (Estrela, 1994). A observação só é possível se anteriormente o educador realizar uma pesquisa sobre o que pretende conhecer. Este terá de saber “observar para problematizar, intervir e avaliar” (ibidem, p.26). Este deverá recolher informações acerca do grupo no qual irá intervir, bem como, sobre o ambiente educativo. O educador de infância deverá realizar uma visão focalizada, intencional e baseada na teoria (Trindade, 2007). Aliado à observação está a planificação, definindo-se esta como uma previsão do processo a

tomar que concretizar-se-á numa estratégia de ação que inclui todas as “ (...) tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (Zabalza, 2003, p.48). A planificação não deve ser estanque e/ou definitiva. Trata-se apenas de um instrumento pedagógico com um processo dinâmico que permite estabelecer prioridades e que deve ser adaptado, sempre que necessário (Diogo, 2010). A planificação também deve ter em consideração o desenvolvimento das crianças, bem como os seus interesses e características, delineando para isso estratégias adequadas que permitam o desenvolvimento de oportunidades pedagógicas, nas quais as crianças se sintam envolvidas (Tomlinson, 2008). Pretende-se o desenvolvimento da autonomia das crianças. É-lhes dado espaço para que esta se escute a si própria e se dê a conhecer aos outros (Oliveira-Formosinho, 2013). A criança está assim envolvida no processo de planificação, com a orientação do educador de infância, pois é este que a escuta e integra a criança, o seu conhecimento e os seus interesses (Hohmann & Weikart, 2009).

Aliado à observação e à planificação surge a reflexão. De acordo com o Decreto-Lei nº241/2011 de 30 de agosto, o educador de infância deve refletir

sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional. É através da reflexão que o educador consegue perceber as falhas no planeamento e identificar as necessidades específicas do grupo e de cada criança individualmente.

Numa fase posterior, após a reflexão surge a avaliação, sendo esta um elemento integrante e regulador, na medida em que permite perceber se foi proporcionada ao grupo alguma aprendizagem significativa. Possibilita a perceção sobre a progressão das aprendizagens de cada criança. É igualmente importante que, o educador como agente ativo avalie o próprio desempenho, bem como efetue uma análise mais pormenorizada no que se refere ao processo de desenvolvimento de competências profissionais adquiridas.

## 1.2. Educação em Creche e Pré-escolar

### 1.2.1. A importância da Educação em Creche para o desenvolvimento da criança

Segundo Bujes, a creche assume-se como um meio educativo (Portugal, 1998). A educação da criança pequena envolve dois processos complementares e indissociáveis entre si: cuidar e educar (Bujes, 2001).

Referente ao conceito de educação, Rousseau (1911, citado por Lawrence, 1973, citado por Azevedo, ...) define a educação como

um processo de desenvolvimento natural da criança a partir de dentro, que se processa mediante interesses inatos e instintos, e que se relaciona com as necessidades e características das crianças em cada um dos estádios sucessivos do seu crescimento (p.196).

Já Durkheim vê a educação como uma

acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que criança, particularmente, se destina (p.40).

Piaget (1988) defende que falar em direito à educação é reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo. Para este autor a educação é a condição necessária ao desenvolvimento natural do ser humano, já que este não poderia adquirir as suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior – “ O homem é apenas o que é pela educação” (Kant, 1984, citado por Barros de Oliveira, 1997, p. 3).

Todavia, o princípio da educação, desde os primeiros meses do bebé ainda não é um princípio universal. Apesar de em Portugal já existirem profissionais sensíveis a esta questão, uma vez que através das suas práticas dão especial atenção aos primeiros três anos de vida criança, ao nível do desenvolvimento cognitivo, físico e emocional e da aprendizagem, a realidade é que a organização de serviços de

educação e de cuidados para crianças deste grupo etário é ainda pouco expressiva e eficaz. Assiste-se à falta de políticas claras e fracos investimentos públicos nas creches como respostas educativas. As creches ainda não são vistas como locais de desenvolvimento e de aprendizagem, de construção de experiências pessoais e educacionais relevantes para as crianças e para as suas famílias, assim como para os profissionais que as integram (Kant, 1984, citado por Barros de Oliveira, 1997, p. 3).

Apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo ter sido alterada recentemente, esta ainda não contempla os serviços de creche, ama e outras modalidades como fazendo parte do sistema educativo (Assembleia da República, 2005). A creche assume-se como um local para cuidar de crianças pequenas, quando as mães ingressam novamente no mercado de trabalho. É-lhe dado sobretudo um caráter assistencialista (Azevedo, 2011). O próprio Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS) caracteriza a creche como,

(...) uma resposta social, desenvolvida em equipamento, de natureza Socioeducativa, para acolher crianças até aos três anos de idade, durante o período diário correspondente ao impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto, vocacionado para o apoio à criança e à família (Despacho Normativo nº 99/89, de 11 de Setembro).

Em 2008, o Conselho Nacional de Educação (CNE) (2008) referiu que as creches têm que ter também uma intenção educativa, aliada à intenção assistencial, bem como, criar condições para as crianças realizarem atividades desenvolvidas pelo educador. É necessário promover a intencionalidade educativa (ibidem).

Segundo Portugal (2011) a creche trata-se de

(...) um contexto sensível, estimulante e promotor de autonomia; de um contexto sensível, estimulante e promotor de autonomia; de um contexto onde os níveis de bem-estar e de implicação/envolvimento das crianças são elevados; onde é dada atenção à experiência da criança (CNE, p.28).

Tal como refere Erikson, citado por Post e Hohman (2007), a mestrandia considera que a creche deverá proporcionar a continuidade do ambiente do seio familiar da criança, para que esta se sinta segura e confortável. As crianças para

aprenderem necessitam de um ambiente emocionalmente rico, ou seja, um ambiente apoiante de confiança (Erikson, 1950, citado por Post & Hohman, 2007).

Além disso, deverá ser um espaço promotor de socialização. De acordo com Abramowiz e Wagkop (1995) “ a creche é um espaço de socialização de vivências e interações” (p.39). “ A interação entre crianças em momentos diferentes do desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem “ (Ministério da Educação, 1997, p.35).

A creche deverá realizar propostas de estimulação que proporcionem à criança a oportunidade de brincar, jogar, sentir, descobrir e aprender. É um pré-requisito para a capacidade das crianças assimilarem “ o padrão social de valores aceites, normas, regras de comportamento, conjunto de proibições, através da imitação, assimilação e identificação” (Falk, 1979, citado por Post & Hohmann, 2007, p. 63).

Concluindo, a creche acarreta vários benefícios ao nível do desenvolvimento físico, psicológico, social e emocional da criança.

#### 1.2.2. A importância do Jardim-de-Infância para o desenvolvimento da criança

É no contexto escolar que se formam as crianças a nível pessoal e social educando-as no seu sentido ético e estético, preparando-as para a prática da cidadania, na medida em que aprendem a importância do respeito, da amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da igualdade entre sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, adquirindo um sentido de responsabilidade social (Vasconcelos, 2007).

Na Revolução Institucional, com o intuito de responder à pobreza, abandono e maus-tratos às quais as crianças eram expostas, ou seja, devido a fatores de ordem social, surgiram os primeiros jardins-de-infância. Nesta fase inicial estes tinham como principal função compensar e atenuar os efeitos dos ambientes mais desfavorecidos

(Silva, 1998). Sendo um substituto da educação familiar, os jardins-de-infância surgiram com pouco conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das condições mais favoráveis para estimular as potencialidades da criança (ibidem).

É apenas no século XX, com o desenvolvimento dos estudos da psicologia do desenvolvimento, que se reconhece nos jardins-de-infância o seu potencial educativo. Estes começam a seguir um movimento de proporcionar experiências educativas adequadas às competências das crianças em cada fase (Spodek & Brown, 2002).

Atualmente, o jardim-de-infância é definido como um estabelecimento de ensino pré-escolar que se destina ao acolhimento de crianças com idades entre os 3 anos e os 6 anos, com o intuito de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento (Assembleia da República, 2005).

Em 1995, começam a surgir algumas diretrizes a seguir pelos jardins-de-infância com o Relatório Estratégico para o Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar, que mais tarde deu origem ao Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal (Ministério da Educação, 1996) e culmina na Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Assembleia da República, 1997). Esta lei sugere a expansão da rede de jardim-de-infância, considerando a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, sendo alicerce e suporte de uma educação ao longo da vida.

De acordo com o artigo 10º, da Lei 5/97 de 10 de Fevereiro, os principais objetivos da educação pré-escolar são:

i) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; ii) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; iii) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da

aprendizagem; iv) estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; v) desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; vi) despertar a curiosidade e o pensamento crítico; vii) proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; viii) proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; ix) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Mais tarde surgem as Orientações Curriculares que têm como base os objetivos enunciados na Lei-Quadro, as quais contemplam as áreas de conteúdo e respetivos domínios que orientam a planificação das práticas pedagógicas. Estas salientam a importância de uma pedagogia estruturada na educação e uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, na qual recai sobre o educador a responsabilidade pedagógica, ou seja, observar, planificar, agir e avaliar (Ministério da Educação, 1997).

Com a educação pré-escolar espera-se que a criança seja capaz de se apropriar dos seus meios cognitivos, físico-motores e sócio afetivos, nomeadamente, a criatividade, a curiosidade, a responsabilidade, a autonomia, o saber situar-se e desenvolver diferentes formas de integração no meio físico, biológico e social, tendo como base uma postura de análise crítica e reflexiva acerca do equilíbrio ecológico e dos valores socioculturais e esperando que a criança desenvolva diferentes formas de comunicação e expressão (ibidem).

Oliveira - Formosinho (2007) refere que é importante a frequência das crianças na pré-escola

(...) porque, nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a cidadania presente e futura (p.9).

Além de promover o desenvolvimento da criança, o jardim-de-infância deve promover a interação entre os diferentes sistemas em que a criança se insere: escola, família, meio envolvente. Bairrão (1992) afirma que a frequência do jardim-de-infância é benéfica para as crianças ao nível do seu processo de socialização. Mendonça (2000) afirma inclusive que “ o jardim-de-infância é, ele mesmo, antes de ser local de aprendizagem, um espaço de vida que pertence à própria vida e com ela se mistura” (p.40).

Segundo a Lei-Quadro, nº5/97, o educador no pré-escolar deverá promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, desenvolver a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural, bem como contribuir para a igualdade de oportunidades.

Uma vez que o educador tem um papel muito alargado no que respeita às responsabilidades no desenvolvimento da criança, esta falta de limitações no seu papel, faz com que este tenha necessidade de um saber fazer, ou seja, que perceba o quanto a criança é vulnerável e quais as suas competências sociopsicológicas (Oliveira-Formosinho, 2002). Além deste papel centrado na criança, o educador também possui responsabilidades no que diz respeito à relação com os pais. Estes também fazem parte da sua responsabilidade, por assim dizer.

Na educação pré-escolar, o educador tem uma rede de interações alargada na qual se inserem os pais, as crianças, as auxiliares de ação educativa, os psicólogos, as autoridades locais e as assistentes sociais (ibidem).

Na sua prática profissional, o educador deve também adotar uma postura de reflexão, investigação e planificação. Este é responsável por conceber e desenvolver o respetivo currículo, “ (...) através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº 240/2001).

Os educadores devem assim estar presentes na vida das crianças, de forma construtiva, emancipadora e solidária.

### 1.3. O Papel do Educador

Fruto das crescentes alterações sociais, as famílias e a comunidade esperam, cada vez mais das instituições educativas, sobretudo dos educadores, o desempenho de diversas funções. É por isso fundamental formar educadores competentes, capazes de ensinar (Roldão, 2008) e de colocar a educação de infância como uma ocupação ética (Vasconcelos, 2004).

O papel do educador é de extrema importância, pois este funciona como um auxiliar do desenvolvimento da criança, sendo que o seu principal objetivo deverá ser promover a aprendizagem ativa por parte da criança (Hohmann, Banet & Weikart, 1984, citado por Hohmann & Weikart, 2007; Rizzo, 2000).

De acordo com Hohmann e Weikart (2007) a criança aprende pela ação que exerce sobre os objetos e pela interação que faz com pessoas, ideias e acontecimentos. Piaget (1969, citado por ibidem) inclusive defendia que “O conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (p.19).

Assim, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, requer profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, que sejam capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural (Portugal, 2000).

Batista da Silva (1998) refere que para o educador ser um bom profissional, este deve ser capaz de observar, refletir, adequar, respeitar o espaço, o ritmo e a individualidade de cada criança inserida na sala de creche de pré-escolar. Ou seja, este deve ser capaz de planificar, orientar e avaliar as atividades.

Segundo Portugal (2000) o educador de infância deverá possibilitar o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer, usando determinadas estratégias/comportamentos, tais como, a atenção, gestos, palavras e atitudes; estabelecer limites claros e seguros que proporcionem à criança o sentimento de proteção; permitir o desenvolvimento de autonomia e autoconfiança; ser capaz de ser verbalmente estimulante, através da empatia e da responsabilidade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas, bem como o seu desenvolvimento sócio emocional; oferecer atividades interessantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória e ser capaz de articular o jogo e as necessidades das crianças.

Atualmente, as crianças passam cada vez mais tempo fora da família, como tal os educadores assumem um papel cada vez mais importante no seu desenvolvimento social (Lino, 1999). Tal como já foi dito anteriormente, é ao educador que cabe a função de promover o desenvolvimento da autoestima positiva e o desenvolvimento físico e motor; o estimular o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento conceptual, a capacidade de exploração e a atitude de compreensão do mundo físico e social, bem como valorizar a competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade, e acima de tudo, ajudar a construir uma atitude básica de ligação ao mundo, necessária ao desenvolvimento de um cidadão emancipado (Laevers, 2004).

O educador consegue a promoção do desenvolvimento das crianças, a nível físico, psicológico e social pelas atividades de carácter lúdico que desenvolve com estas (Didonet, 2004). Efetivamente, a “ forma como os professores planificam e dispõem o ambiente e as atividades lúdicas influencia as oportunidades das crianças de adquirir e praticar competências sociais” (Oliveira-Formosinho, 1999, p.43). Nesse sentido, os educadores devem conjugar atividades dirigidas ao esforço individual, com atividades que exigem esforços de cooperação de grupo, já que as crianças reforçam a sua compreensão e as suas competências sociais, nos contextos, nos

quais podem-se envolver em atividades mútuas e válidas (Oliveira-Formosinho, 1999). Por sua vez, o educador também deverá promover a autonomia das crianças, permitindo que estas controlem o ambiente físico e social, proporcionando-lhes tempo e liberdade para o fazer (Figueira, 1998; Portugal, 2000).

Aliado às atividades, encontra-se o jogo. Segundo Zabalza (1998) o jogo trata-se de um terreno fértil, nos quais se podem trabalhar os processos cognitivos, ético-sociais e existências da criança. Este é ainda uma oportunidade de socialização e aprendizagem, pelo que o educador lhe deve dar grande importância (ibidem).

Em jeito de conclusão, o educador acima de tudo deverá proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, para que as crianças se possam desenvolver da melhor forma, fortalecendo a sua autoestima e pondo em prática as suas capacidades (Felipe, 2001). Contudo, estas experiências, apesar de serem pensadas para o grupo, devem ter sempre em atenção a individualidade de cada criança, ou seja, o seu tempo e espaço deverá ser respeitado (Azevedo, 2011). De facto, quando existe este respeito pela individualidade de cada criança, por parte do educador, as crianças ganham sentimentos de confiança no mundo. Estas “(...) aprendem a apreciar essas qualidades “(Howman & Weikart, 2007, p.75). Estudos comprovam inclusive que crianças que estabelecem um vínculo seguro com os seus educadores tendem a ser mais sociáveis, sensíveis, empáticas e estimadas (Howes, Matheson e Hamilton (1994, citado por Papalia & Olds, 2000).

### 1.3. A importância do Ambiente Educativo

O Espaço pedagógico, ou seja, o local onde as crianças aprendem, é de extrema importância enquanto ambiente de aprendizagem ativa (Howman & Weikart, 2009). É este espaço que possibilita a ocorrência das atividades, sendo por isso, “ (...) um lugar para os grupos, mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas (...)” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11).

O espaço pedagógico não tem que seguir uma estrutura rígida, antes pelo contrário, este deve ser flexível e ir-se adaptando e reajustando, de acordo com as necessidades de cada criança. Este assume-se assim como uma estrutura de oportunidades e, para tal, é necessário que os materiais estejam organizados de forma lógica, com a devida identificação, para que a criança seja capaz de ser autónoma na escolha das atividades. Portanto, cabe ao educador responder devidamente às necessidades do seu grupo, intervindo sempre que necessário (Hohman & Weikart, 2009).

O tempo pedagógico, por sua vez,

(...) organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.72).

A rotina diária, que integra os tempos pedagógicos e os tempos de cuidados, deve ser pensada de acordo com as necessidades do grupo. Os tempos pedagógicos envolvem o acolhimento, os momentos de atividades pedagógicas e a saída. Os tempos de cuidados envolvem a higiene e as rotinas do almoço e lanche (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Esta sequência de rotinas permite à criança criar uma orientação de como vai ser o seu dia, promovendo a sua independência e autonomia (Hohmann & Weikart, 2009). Efetivamente, as rotinas diárias, permitem à criança construção da sua competência social. Proporcionam ainda oportunidades às crianças de participar em interações sociais mais complexas (Oliveira-Formosinho, 1999). Durante as suas interações a criança aprende a esperar pela sua vez, a partilhar os brinquedos, a ajudar os outros, entre outras competências. “As rotinas da creche funcionam como elementos globalizadores, em torno dos quais se deve articular a ação educativa da creche” (Marchão, 1998, p.11).

As rotinas diárias são importantes ao longo de todo o percurso de desenvolvimento da criança. São a primeira forma de interação da criança com o educador, que lhes permite a continuidades das mesmas, a estabilidade e previsibilidade, características essenciais para um desenvolvimento social. A rotina

diária “ permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças. Sem rotinas, o educador tende a centrar-se apenas nalgumas crianças” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.70).

Quanto às atividades pedagógicas, estas devem ser centradas nas crianças, assim como desenvolvidas de acordo com a observação das ações, interesses, motivações e necessidades da criança, assim como do grupo. O Decreto-Lei nº241/2001 define inclusive que estas atividades devem ser atividades “ que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares “ (p.5573)

Além das estratégias acima enumeradas para a promoção de um bom ambiente educativo, o educador deve também valorizar o trabalho em equipa. Deverá existir uma boa articulação entre a equipa educativa (Hohmann & Weikart, 2009), uma vez que esta se assume como ponte fundamental entre a articulação, execução e união das diferentes vozes (Hargreaves, 1998). Além disso, o educador deve envolver a família e a comunidade na educação das crianças. Este deverá ser capaz de desenvolver diversas formas de participação, ativa e direta por parte de todos os intervenientes (Silva, 2009).

### 1.5. Perspetivas pedagógicas para a Educação de Infância

Um modelo curricular deve ser para um educador a sua base de partida, uma vez que constitui o seu suporte de intencionalidade educativa, tendo como principal objetivo, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho,2007).

#### Cada modelo curricular

(...) assenta em teorias de desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças, e em pareceres avaliados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem (Spodek & Brown, 2002, p.194).

Seguidamente são apresentados, de uma forma sucinta, os modelos curriculares que a mestranda considera mais pertinentes, os quais fundamentaram a sua prática pedagógica no decorrer do seu processo de formação.

#### 1.5.1. Modelo curricular High-Scope

O Modelo High-Scope tem como base a teoria de desenvolvimento de Piaget, defendendo que a criança aprende pela ação. A aprendizagem ativa é vista como a aprendizagem, na qual a criança constrói o seu conhecimento pela interação com as coisas, acontecimentos e situações (Vieira e Lino, 2007).

Este modelo baseia-se ainda na filosofia de educação de John Dewey. Este autor reforça a ideia de Piaget, da criança aprender pela experimentação e promove a pedagogia pela descoberta, reforçando a necessidade das crianças aprenderem também através das pesquisa e da experiência vivencial (ibidem).

O modelo High-Scope engloba assim as ideias de Piaget e Dewey, conjecturando a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca e o espírito de experimentação (Hohmann & Weikart, 2009). Este modelo vê a criança como aprendiz ativo, que aprende melhor através das atividades que ela planeia, desenvolve e sobre as quais reflete (ibidem). Neste modelo, os adultos encorajam as crianças a usar o que sabem na resolução de problemas e a iniciar experiências novas (ibidem). É pela experiência que as crianças constroem os seus significados atribuídos ao mundo (ibidem).

Existe uma cooperação entre o educador e as crianças, uma vez que ambos se envolvem na planificação, desenvolvimento das atividades e na reflexão acerca as “experiências-chaves” que estão sempre presentes no processo de planear-fazer-rever (ibidem). O papel do educador é assim facilitar a descoberta, as aprendizagens/experiências por parte das crianças, criando-lhes ambientes de aprendizagem ricos (Spodek & Brown, 2002).

### 1.5.2. Modelo Reggio Emilia

O modelo Reggio Emilia tem influência das teorias e práticas de autores como Piaget, Freinet, Dewey, Vygotsky, Erickson, entre outros. Este modelo assenta na ideia de que a criança é construtora do seu próprio conhecimento e o objetivo do ensino é a aprendizagem (Edwards, Gandini & Forman, 2008).

Tal como o modelo High-Scope, este modelo dá especial atenção à aprendizagem através da ação, ao planeamento e à implementação de projetos, nos quais as crianças desenvolvem as suas capacidades metacognitivas. As crianças são estimuladas a colocar questões, procurar respostas, sendo-lhes proporcionadas oportunidades de fazer escolhas, de tomar decisões e de resolver os seus problemas (Lino, 1998).

Com este modelo também se procura fomentar as relações, uma vez que, segundo (1998) “ a pedagogia das relações enfatiza o conhecimento que se constrói nas interações. A colaboração é a chave, o elemento que marca a diferença no processo educativo (p.100) ”.

As crianças são incentivadas a investigar e a fazer as suas próprias descobertas pelos educadores. Estes vão questionando-as para descobrir o que pensam sobre determinado assunto, podendo, desta forma, apoiá-lo na investigação. Os educadores deverão observar a criança para perceber quando é que esta está pronta para receber o apoio que lhe permitirá avançar no processo de aprendizagem (Lino, 1998).

### 1.5.3. Modelo Movimento da Escola Moderna (MEM)

O modelo Movimento da Escola Moderna (MEM) tem como base as teorias de Bruner e Vygotsy. Desta forma, é fundamental dar relevância a um dos conceitos

chave na educação de infância, ao qual Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que se define como

A distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem (Vygotsky, 1978: 26 op. cit. Vasconcelos, 1997, p. 35).

Ou seja, é o nível em que uma criança acha que não é capaz de resolver um determinado problema sozinha, embora seja capaz de resolver com a ajuda de um adulto ou com o auxílio de uma criança que já possui esse conhecimento, corroborando o que é afirmando por Vygotsky (1986, p.7, citado por Vasconcelos, 1997, p. 36) “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha”.

Segundo Rogoff e Wertsch (1984, p.5, citado por Vasconcelos, 1997, p.36) “a ocorrência de interação na zona de desenvolvimento próximo é organizada como um sistema dinâmico e funcional orientado para as futuras competências e conhecimentos da criança”. Assim, o papel do educador bem como dos seus pares é que o desenvolvimento seja “uma responsabilidade coletiva” (Vygotsky, 1962, p.96, citado por Vasconcelos, 1997, p.36) de modo, a que a criança adquira novos significados de forma mais motivadora, “a aprendizagem deve, portanto, ocorrer num contexto social” (Vasconcelos, 1997, p.36).

Tendo em conta o papel fulcral que o educador desempenha na atuação na ZDP, e seguindo esta fio condutor, o educador deve também colocar andaimes (scaffolding), ou seja, como pessoa adulta e experiente deve “amparar as tentativas da criança para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que a façam progredir no seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1956, citado por Rogoff & Wertsch, 1984, p.3). O educador sendo o detentor de maior conhecimento tem como função, incentivar “a criança a resolver um determinado problema colocando andaimes que permitam à criança estender as suas capacidades e

conhecimentos a níveis mais elevados de competência” (Rogoff & Malkin & Gilbride, 1984, p.33, citado por Vasconcelos, 1997, p.37).

De acordo com este modelo, a aprendizagem é feita através das interações socioculturais, sendo estas o impulsionador do desenvolvimento. Os principais objetivos do MEM são: “1) iniciação às práticas democráticas; 2) reinstauração dos valores e das significações sociais; 3) a reconstrução cooperada da cultura” (Hohmann & Weikart, 2009, p.5).

Este modelo assenta assim na ideia de cooperação. O jardim-de-infância assume-se como um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade da vida democrática” (Niza, 1998, p.141). Outra característica deste modelo é a ideia de que se deve permitir às crianças um clima livre para esta expressar as suas opiniões e ideias. O educador dá tempo às crianças para explorar as suas ideias, para experimentar os materiais e para conceber e executar projetos, propostos pela própria criança ou pelo educador (Niza, 1998). É através dos projetos que as crianças adquirem hábitos de questionamento, trabalho de grupo e cooperativo de intervenção de resolução de problemas (Oliveira-Formosinho, 2003). Os projetos podem ser de pesquisa, de produção ou de intervenção. Na implementação do projeto, a família e a comunidade assumem um papel importante, já que são uma fonte de informação, assim como os livros, a internet, as conversas e as reflexões. Ainda, após o finalizar de um projeto, é importante que as crianças envolvidas nele o comuniquem ao grande grupo, que depois dá o seu feedback acerca do que foi apresentado. Através desta experiência, desta partilha de saberes, as crianças organizam as suas aprendizagens (Rodrigues, 1999).

Concluindo, os modelos curriculares para a educação de infância apresentados anteriormente foram tidos em consideração pela mestrandia durante a sua prática pedagógica. Estes dão especial atenção à aprendizagem pela descoberta, concretizada pela implementação de projetos a partir dos interesses das crianças. Estes consideram a criança como construtora do seu próprio conhecimento, ou seja, da sua aprendizagem. A criança é vista como ser ativo e que toma a iniciativa

(Dewey, 2002), bem como interativa e construtora do seu conhecimento, aprendendo em cooperação e com a cultura (Bruner, 2000; Niza, 1996). É ainda criativa e investigadora (Malaguzzi, 2008).

#### 1.6. Metodologia de Trabalho de Projeto

A metodologia de trabalho de projeto surgiu sobretudo a partir da divulgação do movimento da “Escola Nova”, tendo como principais percursores Dewey e Kilpatrick. A pedagogia de projeto assenta no princípio da promoção da mudança no modo de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica. Atualmente, a metodologia de trabalho de projeto sobressai pela pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e numa perspetiva de construção do conhecimento pelos alunos e não pela simples transmissão dos conhecimentos pelo professor (Katz & Chard, 1997, citado por Moniz, 2009). A educação, tendo como base os projetos, permite a aprendizagem pelo meio da participação ativa dos educandos, na medida em que estes vivenciam as situações-problema, refletem sobre elas e tomam atitudes sobre estas. O papel do educador é auxiliar a criança na identificação dos problemas, na reflexão sobre eles e na concretização dessa reflexão em ações (ibidem). A Pedagogia de Projeto é assim um estudo de determinado tema. Os projetos envolvem as crianças num planeamento e manutenção de esforço durante vários dias e/ou semanas (ibidem).

Para a Pedagogia de Projeto funcionar, ou seja, ter efeitos positivos, dotar-se de intencionalidade, o educador tem que ter em consideração alguns aspetos, tais como: i) as motivações da criança; ii) a promoção de parcerias com a comunidade externa; iii) o desenvolvimento de objetivos comuns, ou seja, o projeto deve ter em conta os interesses de todas as crianças; iv) o desenvolvimento da responsabilidade por parte das crianças; v) a promoção do respeito mútuo nas crianças; vi) e o uso das tecnologias, pois estas permitirão às crianças um conhecimento mais alargado e uma maior proximidade com o mundo (Moniz, 2009).

A metodologia de projeto permite assim às crianças aprender a conhecer, ou seja, o aprender a aprender; aprender a fazer, ou seja, a evolução das aprendizagens, a transferência das mesmas para diferentes situações; aprender a viver juntas, ou seja, aprender a viver com os outros, pelo desenvolvimento de competências sociais, como a compreensão pelo outro, o respeito pelos valores dos outros, entre outras; e aprender a ser (ibidem).

Na metodologia de trabalho de projeto, o espaço educativo surge como um local recheado de interações, o que permite ao educador valorizar o espaço e os materiais que o constituem (ibidem). O educador com a metodologia de projeto cria às crianças a oportunidade de participar e de ser um agente ativo. Desta forma, proporcionando experiência educativa à criança, na qual o processo de construção de conhecimentos encontra-se interligado com as suas práticas (ibidem).



## **CAPÍTULO II**

### **2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO**

A elaboração deste capítulo surge com o intuito de caracterizar o centro de estágio em que a mestranda desenvolveu a sua prática, bem como, dos elementos específicos que lhe é associado.

Neste sentido, torna-se importante mencionar que a prática pedagógica da mestranda desenvolveu-se em dois contextos educativos, em Creche com 135 horas de prática e em Pré-Escolar com 165 horas, fazendo um total de 300 horas. O local em que decorreu todo este processo de formação foi a instituição Casa do Alto.

A Casa do Alto é um complexo municipal, situado na freguesia de Pedrouços no concelho da Maia, que acolhe as valências de Centro de Dia para Idosos; Centro de Juventude; Creche e Jardim de Infância. Esta última valência iniciou atividade em março de 1998, tendo como órgão de gestão a Santa Casa da Misericórdia, possuindo o estatuto jurídico de IPSS (instituição particular de solidariedade social), a funcionar em regime de autonomia pedagógica, conforme o decreto de lei 119/83 de fevereiro de 1983.

A Creche e Pré-escolar de Pedrouços é composta na sua totalidade por 6 salas de atividades, em que 3 das quais pertencem a valência de Creche e as restantes a valência de Pré-escolar.

Tendo por base o organograma da instituição (cf. Anexo B1- organograma), constatamos que o seu órgão máximo é a Santa Casa da Misericórdia da Maia, possuindo no entanto de uma diretora pedagógica, com o intuito de orientar todo o processo educativo, em parceria com a sua equipa, composta por pessoal docente; não docente e técnicos especializados. No que diz respeito ao pessoal docente este é constituído por 5 educadoras de infância.

Os colaboradores não docentes dividem-se pelas seguintes categorias: Ajudantes de Ação Educativa (10); Serviços Gerais (2) e Cozinha (2). As Ajudantes de Ação

realizam tarefas de apoio na preparação, organização e realização das atividades sob orientação em parceria com os docentes.

Nos restantes serviços, a distribuição do pessoal encontra-se dividida por funções e secções, onde na cozinha permanecem duas pessoas, uma delas intitulada de cozinheira e a outra como ajudante de cozinha; nos serviços gerais, onde se encontra englobada a limpeza e o serviço de lavanderia, são garantidos pelo trabalho de duas pessoas designadas como responsáveis pelos serviços gerais.

Relativamente ao espaço físico da instituição, este é caracterizado por 2 pisos: um térreo e um inferior. No piso térreo situam-se todas as salas de atividades, que detêm casa de banho própria possuindo louças e mobiliário apropriado à faixa etária que cada uma serve, luz própria proveniente de janelas envidraçadas, assim como acesso ao corredor único, muito bem iluminado, devido à presença de uma claraboia em toda a sua extensão. Sendo esse o corredor condutor até à sala polivalente, que permite igualmente o acesso ao refeitório, bem como, à cozinha. Este piso permite ainda o acesso ao auditório, com capacidade para cerca de 90 pessoas, um bar, uma casa de banho, uma sala de estar, bem como uma sala de exposições onde é possível a demonstração de trabalhos. Todos estes espaços mencionados, são de usufruto por todas as componentes que integram esta instituição.

No que se refere ao piso inferior, este é composto pela casa das máquinas, por uma lavanderia, uma despensa, assim como, a mediateca que possui uma casa de banho no seu interior. Importa ainda realçar o espaço exterior, que à exceção do berçário, todas as salas de atividades desfrutam de acesso direto, tendo as salas do pré-escolar a particularidade de poder usufruir de um recreio junto das mesmas. Existe ainda a cerca de 50 metros das respetivas salas de atividades, a horta pedagógica da instituição, bem como, um espaço relvado com várias árvores, apelidado de “Árvore da montanha” onde as crianças têm possibilidade de contacto direto com a natureza. Torna-se então basilar fundamentar que a organização do ambiente educativo visa “que o seu espaço pedagógico seja aberto às vivências e

interesses das crianças e comunidade; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2007, 2008, citado por Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11).

Importa então focar essencialmente os dois contextos onde a prática da mestrandia se desenvolveu, tendo por base o projeto curricular de cada grupo, pois este documento diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo. Este projeto adapta-se às características de cada grupo (Ministério da Educação, 1997, p. 44), tendo em conta os seus interesses e necessidades de aprendizagem. Assim, considerando o contexto de creche, este encontra-se organizado em 5 áreas de interesse: a área da biblioteca, a área das construções, a área da casinha, a área da expressão plástica e a área dos jogos de mesa. Por sua vez, o grupo, é constituído por 18 crianças, sendo 12 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 e 3 anos. O grupo caracterizava-se essencialmente pela sua autonomia, curiosidade e interesse em explorar tudo o que é novidade, sendo este o grande interesse que identifica o grupo. Este grupo, segundo Piaget, encontra-se no estágio II, pré operacional (entre os dois e os sete anos). É um estágio onde está presente o pensamento simbólico, o egocentrismo, a centração ou tendência a centralizar apenas uma característica de um problema e a irreversibilidade ou incapacidade de conceber a possibilidade de reverter uma ação. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, o grupo apresentava um autoconhecimento e um autoconceito bastante positivo, por exemplo, eram capazes de identificar objetos que lhes eram familiares, ter uma representação mental destes, pois a conservação do objeto, é, entre outras, função da sua localização, ou seja que, a construção do objeto, permanente é solidário, com toda a organização espaço – temporal do universo prático como também, naturalmente com a sua estruturação causal (Piaget, p.19).

Demonstravam preferências por determinados objetos ou pessoas e possuem emoções adequadas às diversas situações vivenciadas. Também já tinham

consciência de si próprios e de se autoafirmar, apesar de algumas crianças se mostrarem ainda um pouco tímidas e envergonhadas.

Relativamente ao grupo de crianças referente a valência de Pré-Escolar, este era composto por um total de 24 crianças, sendo 8 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. É um grupo misto formado por crianças com faixas etárias diferentes (18 crianças com 4 anos, 6 crianças com 3 anos). Este grupo, revela essencialmente necessidades de aprendizagem ao nível do cumprimento de regras outrora negociadas pelo grupo, bem como, no desenvolvimento de atividade de carácter cooperativo. Tendo por base o projeto curricular de grupo, a educadora utiliza as orientações curriculares para educação pré-escolar, a metodologia de trabalho de projeto assim como o modelo curricular High Scope, como referências teóricas no desenvolvimento da sua prática. A nível do espaço, este encontra-se organizado em 6 áreas de interesse, sendo as quais: garagem; área da casinha; área de expressão plástica; área dos jogos de mesa; área de acolhimento; área das construções/garagem; área da biblioteca.

No que concerne ao projeto educativo da instituição, este tem como principal função orientar toda a prática educativa, sendo “um instrumento dinâmico que evolui e se adapta às mudanças da comunidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 44), implicando assim, que este seja um documento em construção e em constante reestruturação, “sendo repensado e reformulado, num processo que implica uma avaliação e reflexão realizada por todos os intervenientes” (Ministério da Educação, 1997, p. 44) do processo educativo.

Importa então ressaltar a importância das famílias, bem como, da comunidade no processo educativo das crianças, uma vez que, com o contributo destes, os seus saberes tornam-se num “meio de alargar e enriquecer situações de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 45). Deste modo, as parcerias com a ESE do Porto no âmbito dos estágios profissionais, com o Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico (GAAPP), no que respeita a transição das crianças do último ano do pré-escolar para o primeiro ciclo

do ensino básico, bem com a biblioteca itinerante da Câmara Municipal da Maia são algumas referências de interação que beneficiam as crianças, ao longo do seu processo educativo.

É de realçar ainda a importância do regulamento interno da instituição, sendo que este foi elaborado pelos serviços centrais da Santa Casa da Misericórdia da Maia, com o intuito de definir as regras e comportamento, assim como, os vários deveres e direitos de todas as instituições que apoiam a infância da Santa Casa da Misericórdia da Maia. Assim, o projeto educativo da instituição encontra-se em articulação e mobilidade com os referenciais contidos neste mesmo regulamento.

De forma conclusiva, a mestrandia considera importante salientar que o ambiente educativo deve ser organizado de modo a facilitar o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, bem como “proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto” (Ministério da Educação, 1997, p. 31), com o intuito de proporcionar condições de interação adequadas “entre os diferentes intervenientes (...) e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição” (Ministério da Educação, 1997, p. 31).



### **CAPÍTULO III**

#### **3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

No presente capítulo realizar-se-á uma abordagem acerca do processo formativo da mestranda na sua prática pedagógica, tendo como objeto de análise a sua evolução ao nível das aprendizagens profissionais, bem como os processos formativos que sustentaram essa evolução. Nesse sentido, será realizada uma descrição e análise das atividades e projetos desenvolvidos, quer em contexto creche, com crianças de 2 anos, quer em contexto pré-escolar, com crianças de 3 e 4 anos. As atividades desenvolvidas promoveram o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda e contribuíram para o desenvolvimento global das crianças.

Com o intuito que as atividades e projetos a desenvolver fossem de encontro às necessidades e interesses da criança, bem como dos profissionais que interagem com elas de forma sistemática e ao contexto educativo em que estas se inserem, a mestranda iniciou o seu processo de investigação-ação pela observação, na medida em que “ a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto “ (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). O objetivo da observação centrou-se, em conhecer cada um dos contextos a intervir, assim como todos os seus intervenientes. A observação permitiu à mestranda uma recolha pormenorizada das capacidades, interesses e necessidades de cada criança e do grupo e recolher as informações sobre o contexto familiar sobre os espaços e materiais existentes na instituição, bem como, da equipa educativa e do meio envolvente.

No decorrer do processo de observação, o(a) observador(a) deve ter em atenção todas as partilhas realizadas entre as crianças, criança/adulto e adultos, bem como aos seus diálogos, para que as atividades planificadas vão de encontro aos interesses e necessidades do grupo. De facto, no decorrer do processo de observação

a mestranda teve em especial consideração estes aspetos anteriormente mencionados. A mestranda observou e escutou a forma como as respetivas partilhas decorriam, registando os momentos observados que considerava mais relevantes. Para complementar este processo, foram ainda trocadas informações entre as educadoras cooperantes e a díade de modo a “valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que desmotivassem e desinteressassem as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.92). O trabalho em tríade foi bastante enriquecedor para o desenvolvimento do processo de formação da mestranda, na medida em que, permitiu-lhe perceber, analisar e ultrapassar as dificuldades com que se ia deparando (Thurler, 1996, citado por Perrenoud, 2000).

Voltando ao processo de observação é relevante ter sempre em conta que, a criança é um ser dotado de identidade e singularidade que a torna única, neste sentido, é importante no decorrer das observações realizadas ter em consideração as características individuais de cada criança, uma vez que é através da observação que se compreende a “ estrutura cognitiva de um indivíduo” (Spodek, 2010, p.45), ou seja, é importante realizar-se uma observação focada em cada criança e nas suas competências, tendo em conta a criança no seu individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2007). Somente desta forma se consegue perceber quais as suas competências, necessidades e interesses (ibidem).

Aliado à observação está a planificação, definindo-se esta como um instrumento pedagógico, onde se encontra previamente delineado um conjunto de atividades a realizar, que concretizar-se-ão numa estratégia de ação que inclui todas as “ (...) tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (Zabalza, 2003, p.48) como um “conjunto de decisões prévias à ação e que servem para orientá-la” (Diogo, 2010, p.90).

Porém a planificação, deve ter um carácter flexível de modo a responder a todos os imprevistos que poderão ocorrer no decorrer da ação pedagógica, de forma

a integrar os diferentes ritmos de aprendizagem, assim como as diversas experiências-chave em creche e as áreas de conteúdo na educação pré-escolar, proporcionando desta forma, aprendizagens significativas e diversificadas às crianças, “de forma integrada e flexível” (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001). Ou seja, este instrumento pedagógico deve ter em consideração o desenvolvimento das crianças, bem como os seus interesses e características, delineando estratégias didáticas, adequadas que permitam o desenvolvimento de oportunidades pedagógicas, nas quais as crianças se sintam motivadas, acolhidas e envolvidas na ação (Tomlinson, 2008).

Todos estes pressupostos foram tidos em conta nos momentos de planificação (cf. Anexos A1 e B2) com as educadoras cooperantes e com a parceira de estágio, o que se tornou numa estratégia utilizada de formação, fundamental ao longo de todo o processo. A diáde em parceria com as educadoras cooperantes procurou planificar de acordo com as propostas das crianças e com as situações imprevistas, incidindo nas atividades integradas e integradoras.

Após o processo de observação e planificação surge o processo de reflexão. A reflexão foi realizada no decorrer do estágio com a parceira de estágio, com a supervisora institucional e educadoras cooperantes na qual foram levantadas e discutidas questões importantes, bem como propostas de resolução. Deste modo, foi praticada sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação (Alarcão, 2003), na medida em que a mestranda procurou identificar os pontos críticos do seu trabalho, o que apoiou os processos de construção de saberes sobre a sua prática. Numa fase inicial, todos os elementos se propuseram a ajudar, revelando-se pessoas fundamentais no processo de formação e de desenvolvimento da mestranda.

Tal como a mestranda referiu anteriormente, a reflexão pode ser subdividida em três momentos: para a ação, na ação e sobre a ação (Schön s.d., citado por Alarcão, 1996, p.16). Refletir para a ação consiste em previamente pensar sobre o que poderá suceder na ação. Deste modo, refletir na ação “produz-se dentro de uma ação-presente, torna-se consciente” (Formosinho& Machado, 2009, p. 109) da sua

prática com o intuito de a reformular, “ajustando-a assim a situações imprevistas, sendo, no entanto, uma das etapas, em que a mestranda sentiu maior dificuldade, uma vez que, tal como menciona Formosinho & Machado, “possui uma função crítica e põe em questão a estrutura de suposição do conhecimento na ação” (Formosinho & Machado, 2009, p. 109). Por sua vez, a reflexão sobre a ação “acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente” (Alarcão, 1996, p.97), o “que aconteceu, o que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros significados” (Schön, 1992, p.83, citado por Nunes, 2000, p. 13), ou seja, é um processo que promove o desenvolvimento ao nível profissional do educador de infância, sendo bastante útil para a construção de uma melhor prática profissional.

De facto, a reflexão é importante quer, “seja [n]a formação inicial, seja [n]a formação contínua [...] reconhece-se que o processo de aprender e ensinar se prolonga durante toda a carreira” (Formosinho & Machado, 2009, p.110) do educador de infância .

Neste sentido, ao longo do processo de formação da mestranda, no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, foram realizadas narrativas reflexivas (cf. Anexos A2 e B3), com o intuito de “pensar, de modo refletido e tranquilo, sobre a ação” (Alarcão, 1996, p. 130).

Após o processo de observação-planificação-reflexão surge a etapa da avaliação. O processo de avaliação é muito importante na medida que é a base para o planeamento, neste sentido é necessário que o educador de infância defina um conjunto de procedimentos de avaliação, coerentes com a pedagogia que defende. Como elemento regulador da prática educativa, permite uma recolha sistemática de informação que deve centrar-se tanto na criança como no contexto em que esta se insere, procurando descrever as aprendizagens construídas quer a nível individual quer em grupo (Parente, 2010). Tendo em consideração as características do grupo e a sua respetiva faixa etária torna-se importante articular as diferentes áreas e domínios de conteúdo em pré-escolar e as experiências-chave em creche,

visualizando a criança como um ser dotado de um conjunto de competências que participa de forma ativa na construção do conhecimento (ibidem). Com base nas experiências-chave na valência de creche, e das áreas e domínios de conteúdo no contexto de pré-escolar, a mestranda em conjunto com o seu par pedagógico, realizou de forma sistemática uma interpretação das aprendizagens evidenciadas pelas crianças.

Portanto, a avaliação é um processo com “potencial para beneficiar a criança individual e melhorar o projeto educativo” (Hills, 1992, citado por Parente, 2010) é importante neste sentido, em primeiro lugar ter em atenção o que se pretende avaliar e como o avaliar o que utilizar como ferramenta para a avaliação, e posteriormente ter a capacidade de analisar a informação recolhida.

É de referir que, o processo de avaliação esteve presente durante toda a prática pedagógica da mestranda, quer em contexto de creche, quer em pré-escolar.

A mestranda como agente ativo, avaliou o próprio desempenho (cf. Anexo A3), monitorizando a sua ação contribuindo para uma melhor qualidade da sua prática educativa, mais consciente, mais rigorosa, mais intencional promovendo assim o desenvolvimento ao nível de competências profissionais.

Efetivamente, o educador de infância, enquanto elemento ativo na vida das crianças, deve promover interações pedagógicas de qualidade, nomeadamente ao nível da sensibilidade, estimulação e autonomia (Bertram & Pascal, 2009).

Nesta perspetiva, no decorrer do estágio, a mestranda procurou ter em conta as necessidades e características do grupo e de cada criança em particular, procurando garantir o bem-estar emocional de cada uma. Para além disso, no que se refere à dimensão da interação pedagógica, foi na estimulação onde a mestranda sentiu maior dificuldade, no entanto como contorno a este obstáculo, por diversos momentos a mestranda em parceria com o par pedagógico proporcionou atividades didáticas, integrou situações de jogo espontâneo e auxiliou as crianças no desenrolar das mesmas. Intrinsecamente ligado a este aspeto está a autonomia, neste ponto muitas das vezes, o educador ao ser iniciador de qualquer tipo de exploração,

experimentação, ao dar opiniões, escolher as atividades e exprimir as suas ideias ao estimular pode estar em certa parte a inibir a autonomia na criança, não conseguindo conceber um grau de liberdade à criança (Bertram & Pascal, 2009).

A mestranda em conjunto com o par pedagógico tendo estes pressupostos em relevância, procurou, garantir às crianças a oportunidade de participarem de forma autónoma na construção do seu conhecimento. Concebendo às crianças a liberdade de exprimirem as suas ideias/conhecimentos, dando autonomia à criança para a resolução de problemas/conflitos.

Para além da interação das crianças com o educador, a interação destas com outros adultos, nomeadamente familiares e outros membros da comunidade é fundamental no processo educativo (Ministério da Educação, 1997). Nesse sentido, a diáde nas duas valências teve em atenção a importância do envolvimento das famílias no processo educativo, uma vez que, “ (...) a família constitui a primeira instância educativa do individuo (...) ” (Homem, 2002, p. 36). Nesta perspetiva, em conjunto com o par pedagógico a mestranda tendo em conta a disponibilidade das famílias procurou estimular a participação mais ativa dos pais na vida dos seus filhos através de estratégias diversificadas, o que ocorreu mais no contexto do pré-escolar no decorrer da utilização aproximada da metodologia de Trabalho de Projeto.

É ainda importante mencionar, que a mestranda ao longo de toda a sua prática pedagógica procurou interpretar a sua prática junto dos normativos legais e das diversas perspetivas pedagógicas, bem como dos pedagogos referidos na unidade curricular Prática Pedagógica supervisionada. Ora a perspetiva de agir tendo em conta pressupostos teóricos, assim como a análise da ação à luz dos mesmos, refletindo individualmente ou em parceria com o par pedagógico, educadoras cooperantes e Supervisora Institucional, possibilitou à mestranda melhorar a sua ação socorrendo-se da investigação-ação. Na medida em que, “a investigação tem uma finalidade que é a de contribuir para o melhoramento da prática” (Gonçalves, 2006, p. 19). Efetivamente, “ os educadores através da investigação que efetuam não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o

seu conhecimento e a sua competência profissional” (Altrichter, Posch & Somekh, 1996, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

Torna-se assim, relevante realçar a ação da mestranda nos contextos em que se encontrou inserida uma vez que, concretizou “na ação as suas intenções educativas, adotando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (Ministério da Educação, 1997, p.27).

Seguidamente, apresentam-se as atividades desenvolvidas, bem como a reflexão acerca das mesmas, quer no contexto de creche, quer no contexto pré-escolar.

No que se refere à valência da creche é do conhecimento da mestranda que “a creche é um espaço de socialização de vivências e interações” (p.39). “A interação entre crianças em momentos diferentes do desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p.35).

Conforme refere, Post e Hohmann (2011) as crianças em contexto de creche aprendem através da sua própria ação, explorando tudo o que as rodeia através da coordenação do paladar, tato, olfato, visão e audição, aprendem “com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (Post & Hohmann, 2011, p.22).

Tendo estes pressupostos em conta e tendo por base o estágio de desenvolvimento, sensório-motor (“*Sensório*” é o modo como as crianças “recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos” (Post & Hohmann, 2011, p.23), a mestranda seguidamente, debruçar-se-á sobre uma atividade desenvolvida no contexto de creche baseada na proposta “O cesto de Tesouros” de Goldschmied & Jackson (2006, p.113) (cf. Anexo B4.1.) onde se encontra articulado a proposta de observação das experiências - chave de aprendizagem das crianças da proposta pedagógica High Scope para bebés e crianças (Post & Hohmann, 2011, p.39).

Fazendo então uma abordagem acerca do “Cesto de Tesouros”, importa mencionar que este proporciona o contacto com uma variedade de objetos quotidianos, escolhidos, com o objetivo de se apresentarem como fortes estímulos

aos diferentes sentidos (Goldschmied & Jackson, 2006). É concedida, então, à criança a “liberdade para explorar utilizando todos os seus sentidos” (Portugal, 1998, p. 208).

As crianças são seres dotados de um conjunto de características que as tornam singulares, diferentes no seu desenvolvimento, assim como, na forma como interagem nos contextos, por exemplo, existem crianças, que demonstram maior interesse por uns dados objetos, outras por outro lado, demonstram mais por outro tipo de objetos, neste sentido é papel do educador adaptar-se a ambas as situações, procurando adequar as suas práticas. As crianças quando verificam que com aquele material é possível realizar múltiplas funcionalidades revelam níveis de concentração elevados, mas, quando isto não se verifica há uma maior tendência para que as crianças manifestem menor interesse em relação à atividade, bem como ao nível da exploração do respetivo material/objeto. Compreende-se neste sentido, a importância de dotarmos os cestos com diversos materiais, na medida em que, “quanto maior for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas quanto para os adultos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 25), dando oportunidade às crianças de explorarem, criando um ambiente acolhedor, favorecedor e desafiador, propício para aprendizagens significativas.

Em conjunto com o par pedagógico a mestranda, tendo como base os fatores acima enunciados, selecionou um conjunto de objetos do quotidiano (utensílios de cozinha e de utensílio diário - escorredor, comando de televisão, porta-moedas, caixas de cartão, anéis de cortina, chaves, espremedor, coador, colheres diferentes, latas com materiais lá dentro, batedor de ovos, diversos tecidos com diversas texturas, bonecos de pano, peluche e rolhas, novelo de lã, bonecas de tecido, entre outros). A escolha destes materiais foi ponderada, discutida e não aleatória. A escolha foi de encontro aos interesses evidenciados pelas crianças por utensílios de cozinha e diários (cf. Anexo B4.1.1). Uma vez que, é necessário o recurso a materiais diversificados e de novidade para as crianças de modo a promover uma “grande variedade e riqueza de experiências a ser oferecidas, dando aos bebés a

oportunidade de explorar com as mãos e a boca uma ampla gama de texturas e formatos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 110).

Nesta abordagem, o papel da díade, consistiu em preparar um cesto, dotado de diversos materiais tendo em conta a qualidade e a quantidade, permitindo atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, no sentido em que atuamos como orientadoras, ajudando a criança a “atingir domínios de desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seria mais difícil ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997, p. 35).

Numa fase inicial, em conjunto com o seu par pedagógico a mestranda optou por colocar os cestos com os objetos no meio da sala tapados com um lençol, com o intuito de provocar a curiosidade por parte das crianças. Seguidamente, no período de acolhimento as crianças suscitaram questões sobre o que poderia estar por debaixo do lençol e posteriormente direcionaram-se ao local onde se encontrava os cestos explorando o conteúdo dos cestos, agindo com autonomia (cf. Anexo B4.1.2), tornando-se impossível registar todas as ações observadas, uma vez que todas as crianças encontravam-se completamente envolvidas nesta exploração, desenvolvendo em simultâneo um conjunto experiências-chave de aprendizagens, tais como: o sentido de si próprio, na medida em que as crianças, revelaram iniciativa própria, ao realizarem as suas próprias escolhas, relativamente aos materiais que iam explorando; movimento, pois movimentavam-se pelo espaço; aprender sobre o mundo físico através da exploração de objetos, através das partes do corpo com as mãos, boca, ouvidos, nariz e olhos; representação criativa, imitando e brincando constantemente ao “faz de conta” (cf. Anexo B4.1.3). Durante a ação, os adultos mantiveram-se atentos a todas as explorações, intervindo junto das crianças sempre que estas a solicitavam adotando um papel de observadores- participantes.

De um modo geral, a atividade realizada proporcionou ao grupo “um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmos a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” pois necessitam de uma vasta “gama de objetos [...] que sejam constantemente novos e interessantes” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148) para realizarem a ação.

Refletindo sobre as experimentações observadas pela mestranda é importante salientar algumas. Neste sentido, é fundamental numa primeira fase ter em especial atenção o que a criança está a aprender, analisando e avaliando, tendo como princípio as experiências-chave mais visíveis no decorrer da atividade. A mestranda teve o privilégio de observar duas crianças em particular – G. e L. A G optou por explorar o novelo de lã, retirando o fio de lã do respetivo novelo fazendo um trajeto pela sala de atividades. Com isto, as experiências-chave presentes nesta exploração são o sentido de si próprio, na medida em que esta proposta parte da criança e da motivação intrínseca que tem ao explorar aquilo que vê, revelando iniciativa, fazendo escolhas e realizando ações por si própria; movimento, pois movimentou partes do seu corpo (braços e mãos) e objetos (movimento óculo-manual); aprender sobre o mundo físico através da exploração de objetos, sendo que a G. explorou um utensílio do mundo físico (Novelo de lã), utilizando todos os seus sentidos e a ação Outra das ações observadas foi realizada pela L. Esta escolheu um dos tecidos e dirigiu-se para a janela da sala e começou a limpar os vidros. Tal como no caso anterior, esta expressou igualmente iniciativa, cumprindo intenções que definiu para si (Araújo & Costa, 2010). A representação criativa, neste caso, já se encontra bem visível, pois a criança está a imitar e brincar ao “faz de conta”. A L. utilizou também a experiência-chave movimento, uma vez que utilizou o tecido como um pano para limpar vidros e aprendeu sobre o mundo físico através da exploração do objeto, visto que explorou com todos os seus sentidos.

Ambas as crianças (criança G e criança L) encontravam-se extremamente envolvidas no decorrer de toda a exploração, mobilizando “ ... uma quantidade imensa de energia ao mesmo tempo que deixa transparecer uma maravilhosa sensação de prazer” (Bertram & Pascal, 2009, p.128) fruto da concentração exercida no decorrer desta atividade.

Segundo Elinor Goldschimied e Sonia Jackson (2006, p.116) existem dois fatores promotores a concentração por parte da criança: uma refere-se a curiosidade da criança, que a variedade de objetos suscita, à sua vontade de praticar a sua

crescente habilidade de tomar posse, por sua própria vontade, daquilo que é novidade para si. Acrescentando a isso encontra-se a confiança que o adulto oferece com a sua presença atenta, mas não ativa. Importa ainda destacar o lugar ocupado pelo espaço e pelo tempo. No que se refere ao tempo, é de referir que o grupo, explorou os objetos atribuindo-lhes inúmeras funcionalidades e percorrendo todas as áreas da sala de atividades. Quanto ao tempo, esteve intrinsecamente ligado ao processo de causa-efeito, uma vez que as crianças repetiram inúmeras vezes o mesmo processo, de modo a visualizar os resultados obtidos das experiências realizadas com o objeto em questão (Post & Hohmann, 2007).

Retomando à atividade em si, depois de 50 minutos de exploração intensa por parte das crianças, a mestrandia em conjunto com o seu par pedagógico, reuniu o grupo na área de acolhimento e apresentou todos os objetos contidos no “cesto dos tesouros”, questionando às crianças de que objeto se tratava e qual a sua respetiva funcionalidade.

No entanto, o balanço da atividade foi positivo, em reflexão com o par pedagógico, numa troca de observações e impressões foi refletido, os aspetos positivos e os aspetos críticos. A nível dos aspetos críticos, a díade focou a importância de uma melhor gestão do tempo do espaço numa posterior dinamização. Nesta perspetiva, conclui-se que o adulto assume três papéis, o de organizador, facilitador e iniciador. Tem como função organizar todo o cesto, prepará-lo previamente, pensar em quais os materiais mais adequados para colocar no cesto; facilitador na medida em que cria oportunidades de jogo e apoia cada criança emocionalmente e, por fim, iniciador, no que se refere à ação direta com a criança.

Ainda no contexto de creche a mestrandia em conjunto com o par pedagógico evidenciou nas crianças dificuldades ao nível da identificação das cores. Tendo esta necessidade em conta, tornou-se fundamental selecionar um conjunto de atividades didáticas, diversificadas que respondessem de forma eficaz a esta necessidade detetada. Para tal, a díade através de uma História que se titulava como “As Fadas

das Cores”, efetuou o conto e o reconto da mesma e nos dias posteriores abordou de forma pormenorizada, cada uma das cores primárias através de diversificadas atividades dinâmicas e didáticas. Em cada dia da semana foi abordado uma dada cor primária.

Uma das atividades que a mestranda considera relevante mencionar refere-se á atividade de digitinta (Cf. Anexo B4.2.), que tinha como intuito dar a conhecer á criança a cor verde. A atividade consistiu nas crianças explorarem a cor com todos os sentidos, tal como menciona, Post e Hohmann as crianças em contexto de creche aprendem através da sua própria ação, explorando tudo o que as rodeia através da coordenação do paladar, tato, olfato, visão e audição, aprendem “com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (Post & Hohmann, 2011, p. 22). Posteriormente, realizaram um desenho feito por elas de forma aleatória (Cf. Anexos B4.2.5;B4.2.6;B4.2.7;B4.2.8) e no momento a seguir com uma folha A4 efetuaram o respetivo processo de impressão.

No decorrer desta atividade a mestranda teve o privilégio de presenciar um momento de puro envolvimento, dinamismo, motivação, por parte das crianças na realização desta (Cf. Anexos B4.2.1; B4.2.2; B4.2.3; B4.2.4). Com as atividades dinamizadas e após uma partilha de saberes entre a díade e as crianças observou-se aprendizagens significativas ao nível da identificação das cores, maior parte das crianças, através de jogos didáticos posteriormente realizados revelaram saberes relativamente á temática das cores.

Após o finalizar da prática pedagógica em contexto de creche, a mestranda passou a realizar a sua prática no contexto de pré-escolar. No período de observação, um dos aspetos mais salientes foi a falta de cumprimentos de regras por parte das crianças. Apesar de na sala de atividades existir um quadro de regras, este não era abordado com frequência, o que explica, em certa parte a falta de cumprimento e de reconhecimento das regras, por parte das crianças. Quando se observava as atividades em grande grupo, verificava-se que estas não demonstravam respeito pelo outro, não sabiam esperar pela sua vez, bem como escutar o outro. Ora, esta falta de

respeito para com o próximo condicionava o desenrolar das atividades e as consecutivas intervenções, por parte da educadora cooperante e da díade, numa chamada de atenção às crianças para os comportamentos inadequados apresentados. O mesmo acontecia em situações de jogo espontâneo, sobretudo, quando este implicava a partilha de materiais, verificavam-se alguns conflitos com certa frequência. Aspetos como a falta de respeito para com o outro e a falta de regras, era o que efetivamente preocupava a mestranda, pelo sentimento de incapacidade vivenciado. Ou seja, a mestranda tinha receio de não saber lidar com determinadas situações que surgissem, uma vez que percecionava que as crianças, na maioria das vezes, não respeitavam a díade. Porém, a maior preocupação não era tanto o intervir, mas o como intervir.

A literatura demonstra que não existem receitas perfeitas sobre o que funciona com um grupo ou até com uma criança, na medida em que determinada estratégia pode funcionar com determinado grupo, e com outro não, já que dependem de diversos fatores. O objetivo da mestranda era encontrar estratégias que permitissem lidar com a falta de regras do grupo, sem, no entanto, perder a afetividade e sensibilidade para com as necessidades das crianças.

Relativamente às estratégias sugeridas na sala em questão, a díade propôs à educadora cooperante a construção de um novo quadro de regras, mas com a colaboração dos principais intervenientes, ou seja, as crianças. O quadro de regras, foi construído com fotos das crianças (cf. Anexo B4.3.1) que evidenciam comportamentos adequados e inadequados, apresentados por elas.

Num momento posterior, recorrendo ao quadro construído, foi abordado com as crianças, de uma forma pormenorizada, as regras da sala de atividades, com o intuito de dar a conhecer ao grupo a importância do cumprimento das regras (Cf. Anexos B4.3.3; B4.3.4; B4.3.5) trabalhar valores de diálogo, tolerância e cooperação, ou seja, de uma forma resumida, ambicionando ajudar as crianças a compreender que existe sempre uma forma pacífica para resolver os problemas e que isso passa por ouvir os outros, por colaborar e por juntar esforços.

Outra das estratégias centrou-se na realização de jogos simples, criados pelas próprias crianças, com o auxílio do adulto, tendo em vista o trabalho das competências e atitudes interpessoais e sociais, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a imaginação e a criatividade. Numa fase seguinte, foi também construído um quadro de tarefas (Cf. Anexo B4.3.6) onde estão patentes as seguintes funções: condutor do “comboio”, meteorologista, marcação de presenças, ajudante da sala, distribuidor do lanche. No período de acolhimento era delineado o responsável para cada tarefa, esta escolha era realizada pelas próprias crianças que tinham que escolher o colega que estivesse a ter um melhor desempenho. Considera-se importante mencionar, que as crianças aderiram de uma forma bastante positiva à funcionalidade do quadro de tarefas, o que foi notório na predisposição para o cumprimento da responsabilidade que lhes competiu. As regras foram sempre lembradas em todo o tipo de atividades, e numa fase posterior verificou-se que houve uma evolução bastante positiva por parte das crianças (cf. Anexo B4.3.2), relativamente ao cumprimento das regras.

Efetivamente é no seio escolar que as crianças aprendem a viver com a sociedade, a lidar com as diferenças, com a tolerância em relação à frustração e com a aceitação das regras coletivas, que começam a compreender e a interiorizar que nem sempre é possível fazer tudo o que se deseja. Com a construção e estabelecimento de limites, embora, muitas vezes surjam dúvidas por parte dos pais e educadores no que fazer e lidar com os comportamentos indesejados apresentados pela criança, que as crianças desenvolvem a sua capacidade de socialização e de convivência bem-sucedida.

É também no contexto escolar que a criança aprende a viver em sociedade autonomamente, uma vez que não tem os seus pais presentes para responderem e resolverem as suas vontades e dificuldades (Araújo & Sperb, 2009). É neste contexto, “mais desprotegido”, por assim dizer, que as crianças aprendem a conviver com as diferenças e a respeitá-las. Como forma de proteção usam outras estratégias para satisfazer as suas necessidades, os choros, as agressões, entre outras (ibidem). À

primeira vista pode parecer difícil lidar com este tipo de comportamento, porém, é através destes que se consegue estabelecer a boa convivência e o respeito às regras.

Como futura profissional, a preocupação da mestranda passou pelo desenvolvimento nas crianças de competências relacionais e sociais que facilitem o viver em comum. Os valores fundamentais a trabalhar são a amizade, o respeito, o cuidado, a colaboração e a solidariedade.

Ainda no contexto de pré-escolar, a mestranda considera relevante mencionar o desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto da sala de atividades dos quatro anos, que pretendeu proporcionar “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p.3), caracterizando-se pelo “facto de a investigação ser apontada deliberadamente para a procura de respostas a questões colocadas [...] pelas crianças” (Katz, 1994, p.1, citado por Maia, 2008, p. 48) tendo como objetivo geral de “cultivar a vida da mente da criança” (Katz & Chard, 1997, p.6).

Tendo em conta a definição de Teresa Vasconcelos (2012), de seguida será apresentado as quatro fases desta metodologia. A primeira fase refere-se à definição do problema, em que a escuta atenta do educador é essencial para compreender os interesses, motivações, interrogações e dificuldades das crianças. Neste sentido, importa destacar um dos primeiros diálogos em que uma criança revelou desconhecer um facto e tomou a iniciativa de questionar a diáde sobre ele. Considerando que se tratava de uma pergunta relacionada com sistema solar, nomeadamente “A Terra e o Sol giram?” tornou-se necessário esclarecer a criança e o grupo relativamente a esta questão. Efetivamente para que, toda esta situação se torne educativa é importante despertar a curiosidade, interesse e estímulo nas crianças, mas para que tal ocorra tem de existir na situação uma problematidade, isto é, alguma situação que gere dúvidas, incertezas e que sejam a base para a investigação, trabalho, criatividade, entre outros. “A situação de base de partida no seu estado pré-reflexivo é uma situação existencial. Só se torna problemática quando pensada”. (Formosinho, J.O. & Gambôa R., 2013. p. 56). Tendo este aspeto em

relevância, a díade pensou imediatamente que talvez fosse, um problema ao qual poderia responder utilizando a metodologia de trabalho projeto, visto que era um assunto pelo qual se manifestou um grande entusiasmo do grupo, sendo notório o interesse evidenciado pelas crianças, assim como a motivação pela descoberta de respostas, revelando numa primeira fase do projeto já alguns conhecimentos prévios. Através da observação, verificou-se que durante o jogo espontâneo, as crianças entre si falavam de assuntos relacionados com o sistema solar.

Atendendo a estas situações evidenciadas em conjunto com a parceira de estágio a mestranda procurou em primeiro plano conhecer as concepções prévias das crianças. Inicialmente, a mestranda pensava que o caminho a seguir seria por dar a conhecer às crianças novas ideias e aprofundar as que já tinham. Contudo, após um breve análise reflexiva sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto, a mestranda compreendeu que um Projeto não ocorre da forma que tinha previsto. Este não pode partir de ações já condicionadas por nós para um sentido. Isto é, o que a mestranda julgava ser um projeto era na realidade atividades com uma temática central “o sistema solar” e nunca o poderia ser desta forma.

Após uma análise reflexiva sobre Metodologia de Trabalho de Projeto, a mestranda constatou que o termo de projeto pode ter várias conotações e ser utilizado com variados sentidos, o que o torna um conceito impregnado de significados. No âmbito da educação defende-se que:

O trabalho por projeto não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje (Formosinho, J.O. & Gambôa R., 2013, p.49),

deste modo, “envolve uma articulação entre interações e ações, entre a teoria e a prática, organizada num plano que estrutura essas acções” (Leite, Gomes & Fernandes, 2001, p.68). Assim, a mestranda constatou que um projeto deve ser uma atividade intencional, onde vários atores neles envolvidos formulam objetivos que nortearão as atividades que serão realizadas. Este deve também, requerer uma margem de iniciativa, participação, cooperação e autonomia de todos os elementos que nele estão envolvidos, sendo fundamental que exista um espírito colaborativo nas diferentes fases de desenvolvimento.

Tendo em conta estes pressupostos, em conjunto com parceira de estágio a mestranda procurou seguidamente estimular a reflexão por parte das crianças. Numa fase inicial, no período de acolhimento, foi estabelecido um diálogo para com as crianças de modo a conhecer os seus conhecimentos prévios acerca do sistema solar, bem como, os seus interesses relativos a este assunto.

Dando continuidade à metodologia de Teresa Vasconcelos (2006) a segunda fase caracteriza-se pela planificação e desenvolvimento do trabalho. Nesta etapa “faz-se uma previsão do (s) possível (eis) desenvolvimento (s) do projeto” (Vasconcelos, 2012, p. 15).

Em conjunto com o par pedagógico a mestranda procurou incentivar o grupo a explorar a descobrir, através de pesquisas (livros; material trazido pelos encarregados de educação), através de experiências diretas, de modo a procurarem/encontrarem soluções/respostas. Cada criança em grande grupo decidiu sobre o que queria investigar. De facto, “o prazer da pesquisa e a responsabilidade da escolha, desloca o eixo da função educativa da escola (...) para uma ética da responsabilidade onde a autonomia está no centro” (Gambôa, 2011, p.62).

Numa terceira fase, iniciou-se então o processo de execução. As crianças partiram para o processo de pesquisa que teve como intuito a integração das oportunidades curriculares, incorporando permanentemente as hipóteses e ideias das crianças. As crianças utilizaram as pesquisas trazidas e realizadas em conjunto com os pais, bem como o material recolhido pela díade “mobiliza e gere os recursos educativos” (Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001) como imagens, livros, computador portátil, através da experiência direta, pela ação (cf. Anexos B4.4.1;B4.4.2) “preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções.” (Vasconcelos, 2012, p.16).

O encarregado de educação da criança D trouxe um Globo para a sala, o qual foi um recurso bastante útil, na medida em que as crianças sobre a orientação da díade e da educadora cooperante efetuaram um conjunto de experiências didáticas

(cf. Anexo B4.4.5) com o fundamento de responder a grande questão problema “ A Terra e o Sol giram?”. As crianças recorrendo ao globo e a um candeeiro de secretária trazido pelo par pedagógico e uma lua feita em esferovite efetuaram experiências diretas manipulando os objetos e efetuando relações de causa-efeito. Sob a orientação do par pedagógico as crianças evidenciaram que a Terra, gira em volta do Sol, que a Lua roda em volta da Terra e acompanha no seu movimento em torno do Sol. Com as experiências realizadas as crianças de forma independente e exploratória chegaram á resposta cientificamente correta. Para complementar esta informação outro pai da criança V trouxe um filme sobre o sistema solar, as crianças demonstraram tamanho interesse por este filme (cf. Anexo B4.4.4) que delinearam este como base para a peça de teatro do intercâmbio. Esta peça de teatro foi delineada para a fase da divulgação do projeto.

Efetuada uma retrospectiva de todo o processo realizado em prol do projeto a mestrandia considera relevante mencionar que no decorrer de todo o projeto, as crianças, colocaram questões em prol do assunto o sistema solar: A Terra e o sol giram? O que existe no interior de um foguetão? A lua gira? A Lua é um planeta? O Sol é um planeta? Há medida que iam construindo o seu conhecimento, as crianças, reformularam as questões, debateram ideias sobre o sistema solar partilhando informação vinda do seio familiar com os restantes colegas (Cf. Anexo B4.4.3), recolheram dados de livros da internet sob a orientação do adulto (Cf. Anexos B4.4.1; B4.4.2), tiraram conclusões tais como: que a Lua é um satélite, que o Sol é uma Estrela, o planeta Terra gira em torno do Sol e demonstraram estas mesmas descobertas e ideias ao grupo (cf. Anexo B4.4.3), planearam, estruturaram o trabalho, dividindo tarefas, estipularam o que queriam fazer, quais os recursos necessários, e como o fazer. Delineando como a mestrandia referiu anteriormente para a fase da divulgação do projeto, o teatro (cf. Anexos B4.4.8;B4.4.9;B4.4.10;B4.4.11;B4.4.12;B4.4.13) onde, após dividirem tarefas, cada criança escolheu a tarefa em que se sentia mais à vontade ficando responsável por essa (cf. Anexos B4.4.6; B4.4.7), assumindo desta forma, uma função dentro do

trabalho de projeto e como finalizar da execução deste projeto a visita ao planetário do Porto (cf. Anexo B4.4.15). Referente ao papel da mestranda, no decorrer deste processo, esta procurou observar, participar, aconselhar, orientar, registrar, sugerir e partilhar ideias.

No que se refere à divulgação dos resultados sobre o conhecimento construído, ou seja, “ a fase da socialização do saber” (Vasconcelos, 2012, p.17), foi então exposto “uma sistematização visual do trabalho no átrio de entrada” (Vasconcelos, 2012, p.17). Nesta quarta e última fase é feita também uma avaliação que tem como principal enfoque “a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos, 2012, p.17). A avaliação foi realizada, pela díade, pela educadora cooperante, quer mesmo pelas crianças intervenientes, na medida em que “tudo o que tenha sido aprendido nas diversas fases, possa ser afinal reunido ao seu ramo lógico, a fim de formar um todo” (Kilpatrick, 1971:81, citado por Formosinho, J.O. & Gambôa R., 2013. p. 57). No período de acolhimento, refletiu-se sobre o projeto, o que podia ter sido diferente, quais outros caminhos que poderiam ter sido seguidos, o que o grupo de crianças aprendeu/ descobriu de novo, o que foi mais interessante, no fundo, uma autoavaliação do projeto feita pelas crianças, permitindo a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem e constatando os progressos realizados.

Fazendo uma análise de todo o projeto, a mestranda considera importante referir que ocorreu de uma forma gradual respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança, bem como os seus interesses e necessidades. De facto este projeto, foi bastante positivo e enriquecedor, proporcionando aprendizagens significativas às crianças o que poderá ser resultado das experiências diretas realizadas em prol do projeto, assim como todos os processos ocorridos no decorrer do mesmo. No momento de avaliação realizado na fase final (correspondente à 4ª fase) a díade evidenciou uma evolução bastante significativa relativamente aos conhecimentos das crianças em comparação às conceções prévias apresentadas na fase inicial do

projeto. A maioria das crianças chegou às respostas cientificamente corretas de forma autónoma, onde a díade e a educadora cooperante assumiram o papel de meras orientadoras da ação.

Fazendo uma retrospectiva de todo o processo de formação profissional da mestranda, é importante mencionar que todo ele foi de extrema importância na medida que possibilitou á mestranda o contato com contextos reais a possibilidade de atuar de experimentar de refletir de construir e reconstruir o seu próprio conhecimento.

## **CAPÍTULO IV**

### **4. REFLEXÃO FINAL**

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada a mestranda teve a oportunidade de frequentar estágio profissional em duas valências distintas: contexto de creche e de pré-escolar. Ambos os contextos possibilitaram á mestranda o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais através das experiências de aprendizagem vividas nos diferentes contextos, imprescindíveis para o seu processo formativo.

Numa fase inicial do processo de formação o primeiro contexto vivenciado pela mestranda, foi o contexto de creche. Este suscitou alguns receios por parte da mestranda na medida em que não detinha qualquer tipo de experiências, neste novo contexto. No entanto esta experiência, superou qualquer tipo de expetativas da mestranda, tornando-se desde do primeiro momento um contexto cativante, onde a cada instante surgiam inúmeras aprendizagens.

Como forma de compreender as ações das crianças, a mestranda como estratégia recorreu à análise de referenciais teóricos e pesquisou sobre o contexto de creche de modo a encontrar as bases necessárias, para ter uma postura ativa estimulando/ proporcionando atividades didáticas, tendo em vista o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte do grupo de crianças. A mestranda ao longo da sua prática sempre questionou as suas ações, construindo e reconstruindo os seus saberes profissionais, as suas atitudes e as suas competências. Efetivamente, o contexto de creche possibilitou á mestranda “a agradável experiência de aprender algo novo cada dia” (Zabalza, 2000, p.165), de evidenciar o papel que o educador possui quer ao nível da organização do ambiente educativo quer no seu papel de investigador de modo a propiciar um ambiente acolhedor e favorecedor para a aprendizagens significativas, é do mesmo modo importante a reflexão sobre as estratégias didáticas mais adequadas a utilizar. Este contexto foi sem qualquer tipo de dúvidas, uma mais-valia no processo formativo da mestranda,

na medida em que lhe possibilitou conhecer as rotinas diárias da faixa etária em questão (dois/três anos), de observar, explorar e refletir e de participar de forma ativa em todas as dinâmicas da sala.

Referente ao contexto de Pré – escolar, um dos receios que suscitou num primeiro momento, foi a adaptação ao grupo, era do conhecimento da mestranda que o grupo era bastante diferente do que aquele que tinha vivenciado no contexto de creche, era mais agitado o que se refletia ao nível de cumprimento de regras. A mestranda temia não saber lidar com esta situação, no entanto em conjunto com o par pedagógico, foram selecionadas um conjunto de estratégias didáticas, as quais surtiram em maior efeito na respetiva adaptação da mestranda ao grupo e vice-versa e este receio inicial foi ultrapassado com sucesso. Efetivamente, através das várias pesquisas efetuadas, a análise da informação recolhida e da mobilização dos conhecimentos adquiridos favoreceu a um desenvolvimento progressivo das práticas da mestranda.

No entanto, ainda no contexto de pré- escolar, no que se refere ao processo da metodologia de trabalho de projeto, a mestranda considera importante mencionar que, não esteve tão presente como o desejado, devido a motivos de saúde de um familiar. Este constrangimento sentido, foi efetivamente prejudicial, na medida em que, a formanda não teve uma participação tão ativa, nem a possibilidade de acompanhar as crianças, assim como, de evidenciar as suas aprendizagens, na fase de desenvolvimento do projeto, da mesma forma que, gostava e como era suposto.

De forma conclusiva, a mestranda considera que todos os momentos vivenciados no decorrer do seu processo de formação contribuíram para o desenvolvimento de competências, quer ao nível profissional, como pessoal. A oportunidade de integrar dois contextos educativos e interagir diretamente com crianças de diferentes faixas etárias permitiu à mestranda evoluir e adquirir um conjunto de experiências, conteúdos e competências no âmbito da educação de infância, indispensáveis para a sua futura prática pedagógica.

Todavia, a mestranda reconhece que este processo é contínuo, dado que o exercício da profissão deve ser encarado como um fator de desenvolvimento e de aprendizagem do próprio orientando, prolongando-se de forma contínua sem quebras (Alarcão & Tavares, 1987). De facto, ainda existe um longo caminho a percorrer pela mestranda, sendo este desenvolvido ao longo de toda a sua futura prática profissional, torna-se necessário reconhecer esta profissão como um permanente estado de formação e constante reflexão.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowiz, A. & Wagkop, G. (1995). *Creche: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Almasan, D. A.& Álvaro, A. L.T. (2006) A importância do senso de limites para o desenvolvimento da criança. *Revista Científica de Psicologia*, 7.

Araújo, G.B. & Sperb, T.M. (2009) Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras. *Psicologia em Estudo*, 14, 1, 185-194.

Azevedo, S.C.M. (2011). *O papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do Jardim de Infância*. Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.

Bairrão, J. (1992). Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação: O Caso da Educação e Cuidados Pré-Ecolares. *Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional*, 5(1), 39-55.

Barros de Oliveira, J. (1997). *Filosofia, Psicanálise e Educação*. Coimbra: Livraria Almedina.

Batista da Silva, A. (1998). Crescer na creche – uma reflexão sobre um espaço de educação. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 48-50.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Manual DQP- *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação

Bujes, M. (2001). Escola Infantil: P"ra que te quero? In C. Craidy & G. Kaercher (Orgs.), *Educação de Infância: p"ra que te quero?* (pp.13-22). Porto Alegre: Artmed.

Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Conselho Nacional de Educação (CNE) (2008): *Relatório de Estudo: A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de: <http://www.scribd.com/doc/3030282/Conselho-Nacional-de-Educacao-Relatorio-de-Estudo-A-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Didonet, V. (2004). As implicações das competências do bebê para a pedagogia da infância. In R. Aragão (Org.), *O Bebê, O Corpo e a Linguagem* (pp.21-53). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editores

Del Prette, Z, A.P. & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas, *Paidéis*, 18, 41, 517-530.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2008). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes – uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Francisco, S. A. D. (2006). *Limite na infância e adolescência: uma abordagem psicopedagógica*. Monografia apresentada à Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro.

Felipe, J. (2001). O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In C. Craidy & G. Kaercher (Orgs.), *Educação de Infância: p`ra que te quero?* (pp.27-38). Porto Alegre: Artmed.

Figueira, M. (1998). Ser Educadora na Creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 69-70.

Hargreaves, A. (1998). A reestruturação. Para além da colaboração. In A. Hargreaves, *Os Professores em Tempos de Mudança* (pp. 273-298). Lisboa: McGraw-Hill.

Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed

Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. 5ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Laevers, F. (2004). Competences in teacher education. Implications of a process-oriented approach. In *Conferência realizada em International Conference Improving quality of education, Working on basic competences in teacher education, a process oriented approach* (Socrates Project 2003-0200 001- 002 SO2 61OBGE) Leuven, Belgium, 18-20 November 2004. Retirado de: <http://books.google.com.br/>

LEITE,C.;FERNANDES,L.;FERNANDES, P.(2001).*Projetos Curriculares de Escola e de Turma Conceber, Gerir e Avaliar*. Porto: Edições Asa

Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. O. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância (2ª edição)* (pp. 93 - 136). Porto: Porto Editora.

Lino, D. (1999). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais: Relato de uma Experiencia de Formação da Equipa Educativa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar – A construção da Moralidade* (2ªed., pp.75-105). Lisboa: Texto Editora.

Malaguzzi, L. (2008). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem linguagens da Crianças* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.

Marchão, A. (1998). Do contexto da creche aos contextos pré-escolares – Pensar a educação de infância. Evidenciar a continuidade e articulação. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 11-12.

Máximo-Esteves, L. (2008). *A Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora

Mendonça, M. (2000). *A Educação de Infância. Traço de União entre a Teoria e a Prática*. (3ªed.) Coleção: Horizontes da didáctica. Porto: Edições Asa.

Ministério da Educação (1996). *Plano para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-escolar – Ministério da Educação.

Moniz, M. (2009). A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores. Ponta Delgada: Açores. Retirado de: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/456/1/DissertMestradoMariaMargaridaTevesMoniz.pdf>

Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância (2ª edição)* (pp. 139- 156). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. 3ª edição. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. 4ª edição. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia- em- Participação*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1999). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena – O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar – A construção da Moralidade* (2ªed., pp.51-74). Lisboa: Texto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M.– Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, 18, 5-9.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (3ªed., pp.43-92). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. 4ª edição. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho & Andrade (2011). O espaço na Pedagogia-em-participação. In Oliveira - Formosinho, J. (org) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2010). *Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças*. Nº89 (Cadernos de Infância). Lisboa: APEI. 34-37

Perrenoud, P. (2000). Trabalhar em Equipe. In P. Perrenoud, *Dez Novas Competências para Ensinar* (pp. 79-93). Porto Alegre: Artmed

Papalia, D.E. & Olds, S. P. (2000). *Desenvolvimento Humano*. (7ªed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Portugal, G. (1998). *Crianças Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. (7ªed.). Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2000). Educação de Bebês em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Revista do GEDEI*, 1, 85-106.

Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação De Bebês Em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rizzo, G. (2000). *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Rodrigues, A. P. (1999). Planeamento de projectos. *Escola Moderna*, 6, 6-14.

Roldão, M. (2000) *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.

Silva, B. (1998). *Educação e Comunicação*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.

Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In Teresa Sarmento (Org.), *Infância, Família e Comunidade* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.

Silva, S. (2010). Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Bragança: Portugal. Retirado de: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3583>

Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Spodek, B., & Brown, P. C. (2002). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva Histórica. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ªed., pp.193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomlinson, Carol Ann (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vasconcelos, T. (2004). A Educação de Infância é uma Ocupação Ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 109-125.

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC

Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a Pedagogia de Infância. In O. F. Júlia, M. K., & P. Appezato, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artimed.

Zagury, T. (2003). *Limites sem trauma: construindo cidadãos*. Rio de Janeiro: Record.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artimed.

Zabalza, M., (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. Porto: Edições Asa

Zabalza, M., (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

### **Legislação e documentos legais consultados**

Assembleia da República (1997): Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro: *Lei - Quadro de Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Assembleia da República (2005). Lei 49/2005, de 30 de Agosto: *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto: *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*

Despacho normativo nº99/89, de 11 de Setembro

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

Projeto Educativo, (2013/2014). *Educar Para a Cidadania: Creche e Pré-escolar de Pedrouços - Casa do Alto – Santa Casa da Misericórdia da Maia*





# ANEXOS

Anexos Tipo A



**ANEXO A1: PLANIFICAÇÕES SEMANAIS COM FEEDBACK**



**PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 06– 10 janeiro 2014**

<p><b>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</b></p> <p>- O grupo necessita de saber escutar e esperar pela sua vez (R; G.D; M; G.T).</p> <p><b>Interesses evidenciados:</b></p> <p>- O grupo demonstra interesse em explorar materiais diversificados com todos os sentidos (olfacto, visão; paladar; tacto);</p> <p>- O grupo demonstra interesse por histórias.</p>	<p><b>Instituição:</b> Casa do Alto</p> <p><b>Sala:</b> Sala dos 2 anos</p>		<p>Equipa educativa:  <b>Educadora:</b> Manuela Nascimento  <b>Assistente técnica:</b> Sara Silva  <b>Estagiárias:</b> Juliana Guedes e Rita Moreira</p>		
	<p><b>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Fomentar o desenvolvimento da capacidade da expressão verbal;</li> <li>❖ Incentivar o desenvolvimento da capacidade de concentração/ atenção;</li> <li>❖ Promover o desenvolvimento da capacidade de motricidade fina;</li> </ul>				
	<b>Manhã</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>
<sup>1</sup> Acolhimento**  <sup>2</sup> Realização de coroas alusivas à temática do Dia de Reis ***  <sup>3</sup> Atividades de jogo espontâneo		<sup>1</sup> Acolhimento* <sup>4</sup> Conto da história “ A cenoura que queria ser uma massa” *  <sup>5</sup> Exploração de vários tipos de massas*  <sup>3</sup> Atividades de	<sup>1</sup> Acolhimento*   <sup>6</sup> Cesto dos tesouros*  <sup>3</sup> Atividades de jogo espontâneo	<sup>1</sup> Acolhimento*   <sup>7</sup> Jogo das cores*  <sup>3</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes	<sup>1</sup> Acolhimento*   <sup>9</sup> Improvisação/jogo faz de conta, realizado pelas crianças sobre a orientação do adulto *  <sup>3</sup> Atividades de

**Comentário [S2]:** Penso que seria importante ter um ou outro objetivo relacionado com a exploração de materiais e os sentidos, uma vez que o grupo manifesta, há já algum tempo. Este tipo de interesse.

<p><b>Aprendizagens evidenciadas:</b>          -Algumas crianças revelam aprendizagens ao nível da motricidade fina ( na confeção do bolo de natal) S;B:D;L);          -Algumas crianças revelam aprendizagem na identificação das cores ( verde e vermelho) durante a confeção do bolo de natal(R.S;L;M;F).</p>		nas diferentes áreas da sala Tempo de arrumação Higiene Pessoal	jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala  Tempo de arrumação Higiene Pessoal	nas diferentes áreas da sala  Tempo de arrumação Higiene Pessoal	áreas da sala  Tempo de arrumação Higiene Pessoal	jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala  Tempo de arrumação Higiene Pessoal	
	<b>Tarde</b>	<b>Almoço</b>					
		Higiene Pessoal Tempo de descanso (sesta)	Higiene Pessoal Tempo de descanso (sesta)	Higiene Pessoal Tempo de descanso (sesta)	Higiene Pessoal Tempo de descanso (sesta)	Higiene Pessoal Tempo de descanso (sesta)	Higiene Pessoal Tempo de descanso (sesta)
	²Continuação da atividade realizada da parte da manhã ***	Atividade de expressão Física  Higiene Pessoal	⁸Continuação da atividade realizada da parte da manhã*	Higiene Pessoal	⁸ Audição de uma música sobre as cores “O Jogo das Cores”*	Higiene Pessoal	

**Comentário [S1]:** Observaram aprendizagens das crianças no âmbito das atividades realizadas na exploração de materiais diversificados? Tem sido um interesse evidenciado pelas formandas na planificação. Ao longo do estágio têm promovido experiências de aprendizagens relacionadas com este interesse, contudo não tenho verificado evidências de aprendizagem neste âmbito.

### **Decisões pedagógicas:**

*Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo (ou nas experiências-chave, no caso da creche):*

- 1: Sentido próprio- Distinguir “eu” dos outros”;
- 2: Representação criativa- Explorar materiais de construção e de expressão artística;
- 4: Relações Sociais - Estabelecer relações com outros adultos; Comunicação e linguagem- Comunicar verbalmente
- 5: Explorar objetos- Explorar objetos com as mãos, boca e olhos;
- 6: Explorar objetos- Explorar objetos com as mãos, boca, olhos, e nariz
- 6: Comunicação e linguagem- Comunicar verbalmente; Movimento- Sentir e expressar batimentos simples;
- 7: Representação criativa- Responder e identificar figuras e fotografias; Noção precoce da quantidade e de número; Sentido de si próprio- Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar;
- 8: Movimento- Sentir e expressar batimentos simples;
- 9: Relações Sociais - Estabelecer relações com outros adultos;

*Organização do espaço:*

- Área do acolhimento: 1, 4;7
- Todas as áreas: 3;

- No meio da sala: 6;8
- Mesas de trabalho: 2, 5

*Organização dos materiais:*

- 1: Quadro das presenças e cartões com imagens referentes ao Dia de Reis;
- 2: 18 coroas, papéis de diversos tipos (lustro, alumínio, entre outros);
- 4: Avental das histórias, fantoches, caixa com esparguete e massas;
- 5: Esparguete e diversos tipos de massas;
- 6: Caixas de cartão, anéis de cortina, chaves, espremedor, colher de pau, coador, colheres diferentes, latas com materiais lá dentro, batedor de ovos, diversos tecidos, porta-moedas, bonecos de pano, peluche e rolhas;
- 7: Legos de diversas cores; caixas de cartão (amarela, azul, verde, vermelha).
- 8: Música sobre as cores “ O Jogo das Cores”.

*Organização do grupo:*

- Grande grupo: 1, 4, 5, 6;7;8
- Grupo de 4: 2,

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:

- \*- Educadora cooperante
- \*- Juliana Guedes
- \*- Rita Moreira

**PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 24- 28 março 2014**

<b>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</b> - O grupo necessita de demonstrar capacidade de respeito por si e pelo outro na organização/ arrumação dos materiais;	<b>Instituição:</b> Creche e Pré-escolar de Pedrouços- Casa do Alto- Santa Casa da Misericórdia da Maia <b>Sala:</b> Sala dos 4 anos		Equipa educativa: <b>Educadora:</b> Paula Martel <b>Assistente técnica:</b> Ana Rodrigues <b>Estagiárias:</b> Juliana Guedes e Rita Moreira		
	<b>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</b>				
	❖ Fomentar o desenvolvimento da capacidade da comunicação oral; ❖ Incentivar o desenvolvimento da capacidade de concentração/ atenção; ❖ Promover o desenvolvimento da capacidade de explorar materiais e técnicas de expressão plástica diversificadas; ❖ Favorecer o desenvolvimento da capacidade de cantar com mímica; ❖ Promover o desenvolvimento da capacidade de compreensão das regras da sala de atividades; ❖ Potenciar o desenvolvimento do grupo para saber esperar pela sua vez e saber estar sentado em grande grupo; ❖ Promover o desenvolvimento da interação e cooperação interpares.				
<b>M</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>

**Comentário [.3]:** Atenção à formulação do objetivo! Este objetivo está relacionado com o anterior. Sendo que o primeiro é geral e este é específico.

<p>- O grupo revela necessidades ao nível da interação e cooperação com o outro;</p> <p><b>Interesses evidenciados:</b></p> <p>- O grupo demonstra interesse por atividades que envolvem a expressão plástica;</p> <p>- O grupo tem interesse em</p>	<p><sup>1</sup>Acolhimento* <sup>2</sup>Leitura da história “ João Porcalhão”</p> <p><sup>3</sup>Exploração da História “João Porcalhão” <b>R</b></p> <p><sup>4</sup>Diálogo sobre as regras de uma sala de atividades e respetiva construção do</p>	<p><sup>1</sup>Acolhimento <sup>7</sup>Canção sobre as regras da sala <b>R J P</b></p> <p><sup>4</sup>Continuação da construção do quadro de regras da sala de atividades <b>R J P</b></p> <p><sup>5</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da</p>	<p><sup>1</sup>Acolhimento <sup>8</sup>Diálogo sobre o quadro das regras construído nos dias anteriores <b>J</b></p> <p><sup>9</sup>Jogo das regras da sala de atividades <b>J</b></p>	<p><sup>1</sup>Acolhimento</p> <p>Atividade de expressão físico-motora</p> <p><sup>10</sup>Realização do mapa das estações <b>P</b></p> <p><sup>5</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Tempo de arrumação</p>	<p><sup>1</sup>Acolhimento*</p> <p><sup>10</sup>Continuação da atividade realizada no dia anterior <b>P</b></p> <p><sup>5</sup>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

explorar o caráter lúdico da linguagem fazendo novas aprendizagens linguísticas comunicativas (histórias); - O grupo manifesta interesse em explorar músicas;  <b>Aprendizagens evidenciadas:</b> -As crianças revelam aprendizagens ao nível da destreza manual;		quadro de regras <b>R J P</b>  <sup>5</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala  Tempo de arrumação Higiene Pessoal	sala  Tempo de arrumação Higiene Pessoal	<sup>5</sup> Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala  Tempo de arrumação Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Tempo de arrumação Higiene Pessoal
	<b>Tarde</b>	<b>Almoço</b>				
Higiene Pessoal  <sup>6</sup> Improvisação /jogo faz de conta, realizado pelas crianças		Higiene Pessoal  <sup>6</sup> Continuação da atividade realizada da parte da manhã  Higiene Pessoal	Higiene Pessoal  <sup>6</sup> Improvisação/jogo faz de conta, realizado pelas crianças sobre a orientação do	Higiene Pessoal  <sup>10</sup> Continuação da atividade realizada da parte da manhã  Higiene Pessoal	Higiene Pessoal  <sup>10</sup> Continuação da atividade realizada da parte	

**Comentário [.4]:** Quais?

		sobre a orientação do adulto		adulto		da manhã
		Higiene Pessoal		Higiene Pessoal		Higiene Pessoal

**Decisões pedagógicas:**

*Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo (ou nas experiências-chave, no caso da creche):*

- 1: Formação Pessoal e Social;
- 2: Expressão e Comunicação- domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.
- 3: Expressão e Comunicação- domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo.
- 4: Expressão e Comunicação- domínio da expressão plástica; Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação- domínio da matemática
- 5: Expressão e Comunicação- domínio da expressão motora e domínio da expressão dramática;
- 7: Expressão e Comunicação- domínio da expressão musical;
- 8: Expressão e Comunicação- domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Formação Pessoal e Social;

Conhecimento do Mundo.

- 9: Expressão e Comunicação- domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, domínio da expressão dramática; Conhecimento do Mundo; Formação Pessoal e Social;
- 10: Expressão e Comunicação- domínio da expressão plástica; Formação Pessoal e Social;

*Organização do espaço:*

- Área do acolhimento: 1, 2, 3, 8 e 9;
- Todas as áreas: 5 e 6;
- Mesas de trabalho: 4 e 10;

*Organização dos materiais:*

- 1: Quadro das presenças.
- 2: Livro “João Porcalhão” de Luísa Ducla Soares.
- 4: Cartolina, imagens alusivas às regras da sala de atividades.
- 9: 24 imagens; 1 caixa de cartão; cartolina.
- 10: Marcadores, lápis de cor, tintas e pincéis;

*Organização do grupo:*

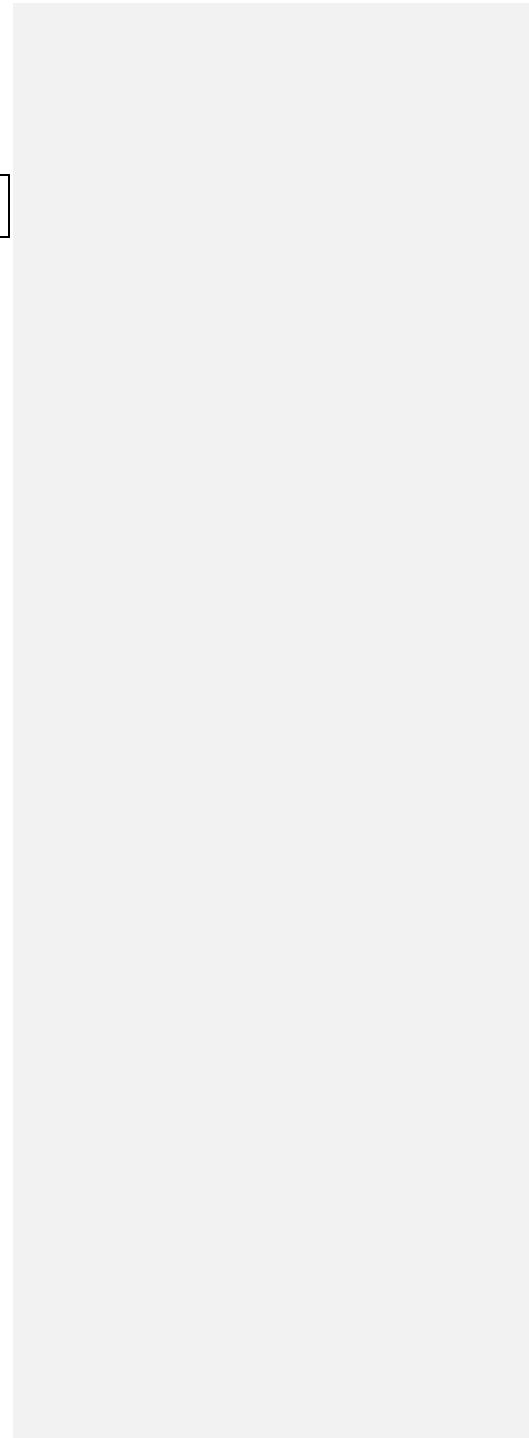
- Grande grupo: 1, 2, 3,4; 8, 9, e 10;
- Grupos de 2: 9;
- Grupo de 5: 4.

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:

**P-** Educadora cooperante

**Comentário [.5]:** Muito bem... experimentar diferentes organizações do grupo.

**J**- Juliana Guedes  
**R**- Rita Moreira





**Anexo A2-** Narrativas individuais com feedback

## REFLEXÃO INDIVIDUAL

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, foi-me proposta a realização de várias reflexões individuais sobre aspetos do contexto prático considerados importantes.

Nesse sentido, importa refletir acerca de situações experienciadas/observadas no contexto educativo, tentando descobrir novas estratégias didáticas, para que o meu trabalho como futura profissional se desenvolva da melhor forma, e acima de tudo, que seja capaz de proporcionar condições de aprendizagem significativas para as crianças.

No decorrer das observações realizadas, um dos principais aspetos que me chamou em especial atenção, refere-se ao envolvimento das famílias, especificamente na sala dos dois anos.

Atualmente, a maioria das crianças passam muito tempo no jardim-de-infância devido às condições de trabalho a que os pais estão sujeitos. Esta longa permanência no espaço educativo que é o jardim-de-infância deve ser acompanhada de uma maior relação entre o jardim-de-infância e os pais/família, de modo a reforçar a educação das crianças. Para que a família participe no jardim-de-infância é necessário que haja uma boa relação entre a família e a instituição. Assim sendo, a instituição tem um papel fundamental no que respeita à ligação com a família e com a comunidade educativa, pois havendo uma boa relação entre a instituição educativa e a família, mais fácil se torna a colaboração e a participação em atividades.

No entanto, é no ambiente familiar, que a criança adquire alguns conceitos e atitudes que se irão refletir no futuro, “(...) a família constitui a primeira instância educativa do individuo (...)” (Homem, 2002: 36) e, por isso, a educação surge no meio familiar, apesar de não ser uma tarefa somente da família, pois o jardim-de-infância complementa esse processo.

Porém, a criança deve ter um papel ativo ao longo do seu percurso educativo, bem como, a( o)s famílias/pais, proporcionando assim às crianças, oportunidades de aprendizagem e cooperação com os outros, visto que “(...) estas crianças também se relacionam e interagem diretamente com outras famílias e com outros serviços e

Comentário [S6]: creche

*instituições da comunidade , as relações que estabelecem entre eles têm uma influência na educação da criança (...)" (ME, 1997: 33).*

O papel do(a) educador(a) é igualmente importante ao da(o)s famílias/pais, na medida em que, ambos conhecem a criança, tendo informações que podem trocar, para que a possam ajudar no seu desenvolvimento global. Neste sentido, é essencial sensibilizar os pais para a importância da colaboração, do entendimento, da comunicação e da participação, essenciais para uma educação conjunta mais válida e enriquecedora.

Contudo, através das observações realizadas constatei que os pais das crianças da sala dos dois anos ainda não se encontram devidamente envolvidos no processo de aprendizagem dos seus filhos, verificando-se assim uma participação pouco ativa. Por exemplo, quando é solicitado aos pais a realização de uma atividade em contexto familiar com os seus filhos, poucos são os pais que o realizam e trazem esses trabalhos produzidos. O contato entre os pais /educadora cooperante reduz-se a momentos de partilha de informação, em conversas de curta duração, sobretudo da parte da manhã. O mesmo acontece quando sou eu e a minha parceira de estágio que recebemos as crianças.

Outro dos fatores menos positivos igualmente constatados, refere-se á minha postura, ou seja, na hora de chegada dos pais, encontro-me na área de acolhimento com as crianças sentada atrás de um móvel existente na sala. Ora, este obstáculo físico, condiciona o tipo de contato verbal e visual estabelecido com os pais/famílias. Considero importante, neste sentido, colocar-me num sítio específico, na área de acolhimento, onde seja possível o contato visual e verbal entre mim e as famílias/pais, como estratégia, optaria por sentar-me em frente para a porta de entrada (na área de acolhimento).

Na minha opinião, estes aspetos que caracterizo como menos positivos devem ser alvo de reflexão, para que sejam selecionadas um conjunto de estratégias que proporcionem uma participação mais ativa dos pais.

Numa primeira fase considero relevante sensibilizar os pais para a importância da participação ativa das famílias na instituição, o que se irá traduzir numa melhor compreensão por parte dos pais do desenvolvimento infantil e, também, para que tenham a noção da importância de acompanharem os seus filhos ao longo da sua vida académica. O que poderá ser realizado, através de reuniões em concordância com a disponibilidade do(a) s pais/famílias.

Acho igualmente importante, os pais participarem em atividades educativas e/ou lúdicas planeadas para o grupo e com o grupo ou, então, atividades sugeridas pelos pais como, por exemplo, contar uma história, falar sobre a sua profissão, colaborar em passeios, festas, entre outras atividades. Neste sentido, torna-se essencial, dar valor aos saberes dos pais e às experiências que permitem desenvolver o trabalho dos pais com as crianças, deve-se ter em atenção que, muitas das vezes, os pais não se valorizam a eles próprios, ou seja, acham que o seu contributo pouco ou nada servirá para o enriquecimento das crianças e, nesta altura, é importante dar incentivo aos pais a participarem, valorizando, as suas intervenções.

Sugeria também como estratégia, convidar os pais a observar a sala de atividades, falar com estes, quando trazem ou quando vão buscar os filhos, de assuntos relacionados com os conceitos abordados na sala, como também, das aprendizagens evidenciadas, não limitar a troca de informação a assuntos referentes á higiene e alimentação da criança, uma vez que, a comunicação entre a creche e a(o)s famílias/pais é essencial para um bom desenvolvimento da criança.

Neste sentido, como futura educadora, considero importante, estar atenta a estes aspetos e pôr em prática as estratégias apresentadas anteriormente. Uma vez que, vou mudar de contexto (para o pré escolar) se observar os mesmos aspetos que considero menos positivos, penso que será importante dialogar/ apresentar à futura educadora cooperante esses mesmos, e com a sua colaboração e com a da minha parceira de estágio, mobilizar as estratégias, anteriormente apresentadas e seguidamente, atuar de modo a fomentar o aumento do envolvimento das famílias/pais no contexto educativo.

Em suma, partindo da conceção que família e a educação são indissociáveis, poderei reafirmar que o jardim-de-infância é um espaço educativo no qual se dá continuidade à educação adquirida no meio familiar, ou seja, “(...) surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções alargar e complementar o seu papel educativo (...)” ( Homem, 2002, p.35).

## **BIBLIOGRAFIA**

- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ministério da Educação, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação pré-escolar.

**Olá Juliana,**

**O tema que escolheu para a realização desta reflexão é pertinente. Baseou-se na sua experiência e organiza algumas estratégias que aproximam a família da creche. No entanto, penso que poderia diversificar os referenciais teóricos. Continuação de bom trabalho.**

**Susana Esteves**

**9 de Março de 2014.**

## REFLEXÃO INDIVIDUAL

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, foi-me proposta a realização de várias reflexões individuais sobre aspetos do contexto prático considerados importantes.

Nesse sentido, importa refletir sobre situações experienciadas/observadas no contexto educativo, tentando descobrir novas estratégias didáticas para que o meu trabalho como futura profissional se desenvolva da melhor forma e, acima de tudo, que seja capaz de proporcionar condições de aprendizagem significativas para as crianças.

No decorrer das observações realizadas neste novo contexto do pré-escolar, um dos aspetos que me chamou à atenção, refere-se à organização da sala de atividades e dos materiais.

Inicialmente, considero importante mencionar que, já era de meu conhecimento que esta sala de atividades dispunha de uma organização, quer ao nível de espaço, quer ao nível de materiais, não muito conveniente ao desenvolvimento das crianças.

Tendo como base as observações realizadas no contexto e as minhas conceções prévias sobre a organização de uma sala, constatei que organização do espaço da sala dos três/ quatro anos não se encontra de acordo com alguns modelos teóricos já estudados, que tomo como referência, nomeadamente High Scope. Segundo o Currículo High-Scope, “um meio fundamental de aprendizagem deve exigir do(a) educador(a) grande investigação e investimento no seu arranjo e equipamento. A aprendizagem ativa é definida como a aprendizagem em que a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, chega à compreensão do mundo”. Relativamente ao espaço pedagógico, segundo High Scope, este é um meio fundamental de aprendizagem que será motivo de constante reflexão por parte da equipa pedagógica ao longo de todo o ano letivo.

Centrando-me na sala de atividades dos três/quatro, tendo em conta as minhas conceções prévias sobre a organização de uma sala do pré-escolar, considero pertinente refletir sobre quais as estratégias mais adequadas a serem implementadas, de modo a proporcionar ao grupo de crianças um espaço educativo acolhedor e favorecedor ao seu desenvolvimento.

A sala dos três/quatro anos encontra-se organizada por áreas mal definidas, embora cada uma delas seja composta por diversos recursos e materiais didáticos. No entanto,

**Comentário [S7]:** Diversificar cabeçalho!

estes materiais, apesar de diversos, encontram-se disponíveis de uma forma pouco organizada. Penso que estes aspetos, menos positivos são condicionados pela falta de espaço, é uma sala muito pequena para as vinte e quatro crianças presentes.

Esta falta de organização condiciona o grupo na realização de experiências em todas as áreas de conhecimento, desde a linguagem oral e escrita, lógico matemática, expressão e criatividade, movimento e desenvolvimento físico, afetivo, moral e social. Impossibilitando, neste sentido, às crianças o estabelecimento de diferentes tipos de interação social com pares e com adultos, assim como o envolvimento em atividades individuais, de pequeno e de grande grupo. Assim sendo, considero importante reorganizar os materiais existentes, bem como, toda a sala de atividades. A minha estratégia passaria por colocar os materiais disponíveis nas áreas correspondentes á sua respetiva funcionalidade, posteriormente, mudar a disposição das áreas de interesse. Disposição esta, que deve em primeiro lugar ser dialogada com a educadora cooperante, de forma a chegarmos a um consenso de qual a disposição mais favorável para a execução das diversas atividades didáticas, bem como, a exploração pormenorizada de cada área de interesse disponível, por parte das crianças.

É ainda alvo de minha reflexão, a inexistência de etiquetas que assinalem os materiais disponibilizados e as áreas de interesse. Apesar da existência de materiais diversificados, observei que as áreas de interesse e os materiais disponíveis não se encontram etiquetados, pelo que a sua identificação não se torna tão acessível às crianças.

Tendo em conta a faixa etária em questão, considero importante assinalar devidamente os lugares onde os materiais estão guardados e as diferentes áreas de interesse, com uma variedade de etiquetas: com nomes dos objetos e respetiva representação gráfica (**imagens**) que sejam perceptíveis pelas crianças. Uma vez que proporciona às crianças o seu desenvolvimento ao nível da noção de responsabilidade e forma hábitos de ordem, pois as crianças, deixam cada objeto no seu respetivo sítio depois de usado, compreendendo assim o porquê dessa ordem e o respeito pela conservação dos materiais. Tal como refere o modelo Curricular High-Scope, é “fundamental que os materiais estejam organizados e guardados de forma visível e acessível. Devem estar estruturados em áreas de interesse bem identificadas e flexíveis, para que a criança possa usá-los de maneiras diferentes, descobrindo formas alternativas de os usar e jogar com eles”.

**Comentário [S8]:** Preferencialmente reais.

De facto, os materiais existentes fomentam e respondem às ações das crianças, bem como o grau de resposta dos brinquedos é natural e não “limitado”. Uns materiais estimulam a interação social e outros permitem às crianças brincadeiras individuais, sendo versáteis, proporcionando variedade de usos, oferecendo diversificadas experiências. No entanto, a não rotulação dos materiais disponíveis na sala, condiciona as crianças na sua autonomia na escolha dos materiais para as diversas atividades, bem como na perceção dos materiais existentes e a sua respetiva localização.

Em síntese, quando reflito sobre a organização do espaço da sala, considero importante ter em consideração, que tudo deverá ser desenvolvido tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. O espaço deverá ter uma organização dos materiais aptos para elas, ou seja, devem estar ao alcance das crianças, cuja organização apresente uma estrutura lógica e que estejam devidamente etiquetados, para que seja marcada uma relação diferente das crianças com os objetos. Tal como refere Piaget, “O conhecimento não emerge dos objetos ou da criança, mas das interações que se estabelecem entre a criança e esses objetos” (Piaget, 1969).

Todos estes fatores contribuem inevitavelmente para sugerir e estimular diferentes tipos de atividade (atividades plurais), tendo em conta que os materiais são provocadores da atividade infantil e, portanto, a leitura do tipo de materiais que há dentro da sala oferece uma boa ideia do tipo de trabalho que é realizado na mesma. Conforme afirma Zabalza “Na educação Infantil, a forma de organização do espaço e a dinâmica que for gerada da relação entre os seus diversos componentes irão definir o cenário das aprendizagens.” (Zabalza, 1988, 237).

Deste modo, será de extrema importância, preparar o espaço e os materiais, criar um ambiente de aprendizagem interativo para cada criança e neste sentido, garantir a igualdade de oportunidades, responder aos interesses e necessidades educacionais das crianças, criar situações de socialização.

## **BIBLIOGRAFIA**

- “High Scope: Linhas Orientadoras para a organização do espaço e dos materiais”, consultado no dia 23 de Fevereiro de 2014, disponível em:  
“<http://riscoserabiscoscoloridos.blogspot.pt/2012/05/high-scope-linhas-orientadoras-para.html>”
- “Modelo Curricular High Scope”, consultado no dia 24 de Fevereiro de 2014, disponível em:  
“[http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/jornadas\\_coc\\_elisaleandro.pdf](http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/jornadas_coc_elisaleandro.pdf)”
- “Organização do espaço e qualidade de Vida: Pesquisa sobre configuração espacial em instituição de Educação Infantil”, consultado no dia 24 de Fevereiro de 2014, disponível em:  
“<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/PA-328-TC.pdf>”
- ZABALZA, Miguel. (1998) *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora. Trad. Beatriz Affonso Neves.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (4ª ed. atualizada). Porto: Porto Editora.

Olá Juliana,

A sua reflexão é pertinente. Usa referenciais teóricos adequados; encontra estratégias de ação. Penso que deve sinalizar as áreas prioritárias e em colaboração com a educadora e o seu par pedagógico, bem como escutando ativamente as crianças dar início a esse processo de transformação. Continuação de bom trabalho.

Susana Esteves 9 de Março de 2014.

**Anexo A3:** Grelha de avaliação Reguladora/Grelha de  
Avaliação Final



