



# ANEXO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

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

Orientação

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

*Prof.<sup>a</sup> Mestre Maria de Fátima Silva Santos Marques Guimarães*

## **AGRADECIMENTOS:**

Aos meus pais, Maria e Humberto, o meu muito obrigada, porque sem eles não seria metade daquilo que sou hoje. Apesar de não estarem presentes fisicamente apoiaram, incondicionalmente, todas as minhas decisões.

À minha família, que sempre me apoiou ao longo de todo este percurso. Principalmente a minha prima Isabel Rocha, pela paciência e pelo apoio que prestou sempre.

Ao meu par pedagógico, Sara Rocha, com quem partilhei as dificuldades, conquistas, inseguranças e obrigada por todo o apoio prestado neste processo.

À minha supervisora institucional, Prof<sup>a</sup> Fátima Guimarães, pela troca de conhecimentos e por todo o apoio.

Às minhas amigas, Telma, Sara, Andreia, Rita, Sónia, Milene e Filipa por todos os momentos que passamos juntas. Foram uma grande ajuda na minha adaptação no ano passado.

Às educadoras cooperantes, Verónica Martins e Paula Soares, pelo apoio e aprendizagens que me proporcionaram e por todo o carinho e amizade.

Às crianças das salas, onde tive a oportunidade de estagiar, que me acolheram desde o primeiro momento, onde tive a oportunidade de aprender diariamente com elas.



## RESUMO:

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar foi proposta a realização do presente relatório de estágio, este foi elaborado tendo em conta toda a prática educativa desenvolvida ao longo do ano letivo 2013/2014 no contexto de educação em creche e educação pré-escolar,

Ao longo do relatório são abordadas questões de carácter legal e teórico, sobre as quais se baseiam esta formação inicial, bem como o tipo de profissionais que visa formar, perspetivando a utilização de práticas educativas participativas e democráticas, que envolvam os diferentes intervenientes do processo educativo, e acima de tudo onde as crianças são ouvidas.

O presente relatório aborda também algumas questões relacionadas com os processos que apoiam a ação do educador de infância, como a observação, a planificação e a avaliação.

No relatório é dada mais uma vez, à estagiária a oportunidade de expor as suas aprendizagens e dificuldades ao longo do estágio, bem como refletir acerca das mesmas e do modo como afectaram a sua prática profissional. Portanto, pode-se concluir que este lhe permitiu desenvolver competências profissionais, potenciando a evolução enquanto pessoa e enquanto futura profissional em educação de infância.

Palavras-chave: crianças, educador de infância, prática profissional, competências profissionais.



## RESUMO:

In the context of Masters in Preschool Education was proposed to carry out this internship report that was developed taking into account all educational practice developed throughout the school year 2013/2014 in the context of education in kindergarten and pre-school education

Throughout the report are discussed questions of legal and theoretical nature, which are based on this initial training, as well as the type of professionals that aims to prepare, predicting the use of participatory and democratic educational practices, involving different actors in the educational process, and above all where children are heard.

This report also addresses some issues related to the processes that support the action of the early childhood educator as observation, planning and avaluation.

In the report is given, one more time, to the trainee the opportunity to exhibit their learning and difficulties along the internship and reflect about them and how they affected their professional practice. Therefore, we can conclude that this allowed him to develop professional skills, fostering the development as a person and as a professional future in childhood education.

Keywords: children, early childhood educator, professional practice, professional skills.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	5
1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	7
1.1. Educação Pré-Escolar.....	7
1.2. Observação.....	12
1.3. Planificação.....	13
1.4. Avaliação.....	14
1.5. Modelos Curriculares para a Educação de Infância.....	15
2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO.....	21
2.1. O Mú.....	21
.....	23
.....	25
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO.....	27
4. REFLEXÃO FINAL.....	47
BIBLIOGRAFIA.....	51
ANEXOS.....	55

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1:** Área da biblioteca

**Figura 2:** Área da biblioteca alterada

**Figura 3:** Calendário do advento

**Figura 4:** Árvore de Natal

**Figura 5:** Moldura de Natal

**Figura 6:** Calendário 2014

**Figura 7:** Coroas dos reis

**Figura 8 e 9:** Almoço de pais

**Figura 10 e 11:** Experiência sobre a densidade de líquidos

**Figura 12 e 13:** Experiência da neve artificial

**Figura 14 e 15:** Experiência do vulcão

**Figura 16:** Quadro das rotinas

**Figura 17:** Quadro de presenças

**Figura 18:** Projeto “Como organizar a nossa biblioteca”

**Figura 19 e 20:** Intercâmbio entre as outras salas

**Figura 21:** Flanelógrafo

**Figura 22:** Hora do Conto

**Figura 23:** Exploração dos livros na biblioteca

**Figura 24:** Fantocheiro

**Figura 25:** Fantoques de dedo

**Figura 26:** Livro de imagens

**Figura 27:** Livro “Vamos contar”

**Figura 28:** Gráfico dos livros da biblioteca

## **LISTA DE ANEXOS**

### **Anexos Tipo A**

**Anexo A1** – Planificação Semanal de 13 a 17 de Janeiro

**Anexo A2** – Planificação Semanal de 10 a 14 de Março

**Anexo A3** – Narrativa Reflexiva Individual de Março

**Anexo A4** – Grelha de Avaliação Reguladora

**Anexo A5** – Grelha de Avaliação Final

### **Anexos Tipo B**

**Anexo B1** – Planificações semanais Creche

**Anexo B2** – Planificações semanais Jardim de Infância

**Anexo B3** – Narrativas Reflexivas Individuais

**Anexo B4** – Registos Fotográficos

**Anexo B5** – Outra Documentação



## INTRODUÇÃO

O presente relatório de prática educativa foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo sido proposta a elaboração de um relatório baseado no estágio realizado em duas valências, creche e jardim de infância, da .

Esta Unidade Curricular integrou aulas teórico-práticas lecionadas na ESEP - Escola Superior de Educação do Porto, nas quais foi efetuada uma “abordagem aos conteúdos fundamentais para a construção de um quadro concetual e metodológico que sustente as ações” (Ribeiro & Araújo, 2012, p.2).

Todo este processo formativo, aulas teórico-práticas e estágio, pretendia alcançar os objetivos definidos na ficha curricular, sendo um deles a “construção do saber profissional docente para a Educação Pré-Escolar” (Ribeiro & Araújo, 2012-2013, p.1).

Este relatório pretende espelhar um pouco do percurso profissional e pessoal da estagiária, que são indissociáveis e a necessidade que esta tem sentido ao longo do tempo de uma formação mais aprofundada, refletida e consciente que fosse reflexo de uma realidade educativa, social e tecnológica que está em constante e permanente transformação.

De forma a facilitar a leitura do relatório, este encontra-se organizado em três capítulos e uma reflexão final.

Neste sentido, o primeiro capítulo intitula-se Enquadramento Teórico e Legal, no qual são contextualizados os principais referenciais teóricos e legais que a estagiária recorreu para apoio ao longo de toda a prática pedagógica supervisionada.

No segundo capítulo, é realizada uma breve caracterização da instituição onde a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica supervisionada, assim

como uma breve caracterização do ambiente educativo e de ambos os grupos de crianças.

Posteriormente, o terceiro capítulo, intitulado Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, e Apresentação de Eventuais Propostas de Transformação, expõe uma descrição e análise de todo o processo formativo da estagiária.

Por fim é apresentada uma reflexão final que reúne diversas informações acerca de todo o processo evolutivo da estagiária, ao longo da qual foi realizada uma análise da sua ação pedagógica, indicando as aprendizagens, potencialidades, constrangimentos, e o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Neste primeiro capítulo, a estagiária irá fazer uma abordagem aos diferentes referenciais legais e teóricos que apoiaram a sua prática pedagógica e o seu desenvolvimento de competências profissionais durante todo o ano.

### 1.1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo, “o sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (2005, Capítulo I, Artigo 1º, p.5124).

Deste modo, inicia-se este capítulo com uma definição de educação pré-escolar preconizada na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar- Lei nº 5/97, onde refere que

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida [...] favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Capítulo II, Artigo 2º) e “[...] destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico [...]” (1997, Capítulo II, Artigo 3º, p.670).

Quanto à valência de creche, segundo o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social – Portaria nº 262, esta destina-se “a acolher crianças até aos 3 anos de idade [...]” (2011, Artigo 3º, p.4338) e representa um “equipamento

de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança” (2011, Artigo 3º, p.4338).

Foi muito importante para a estagiária, durante o estágio, ter desenvolvido a sua prática nas duas valências, nomeadamente, na creche e na educação pré-escolar, pois não sabe no futuro em que valência irá desempenhar funções. E no decreto-Lei nº 241/2001, pode-se verificar que “a formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos de idade” (2001, Anexo nº1, Capítulo I).

O educador é parte integrante de todo o processo da ação educativa. O seu papel é indispensável na construção e desenvolvimento da personalidade da criança e na sua plena inserção na sociedade. A educação pré-escolar cria as condições necessárias para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, pois esta promove a auto-estima, a auto-confiança e desenvolve competências que possibilitem a cada criança reconhecer as suas possibilidades e progressos. (Ministério da Educação, 1997)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), que surgem na sequência da Lei-Quadro, tornam-se assim num instrumento indispensável à prática pedagógica dos educadores de infância, pois funcionam como linhas orientadoras de todo o trabalho.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar referem também que deve existir uma articulação entre o trabalho dos educadores com os professores do 1º ciclo, uma vez que orienta “[...] os educadores na procura de mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos” (Serra, 2004, p.70)

Segundo o Decreto – Lei nº 241/2001, “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, [...], com vista à construção de aprendizagens integradas.” (2001, Anexo nº1, Capítulo II)

É importante considerar que o currículo escolar não pode ser encarado de uma forma rígida, como algo estático, pois inclui o conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabendo à

escola a sua organização (Roldão, 1999, p.33). Desta forma, a sua aplicação e organização poderá variar consoante as características do grupo ou de um determinado contexto ou momento.

Na dimensão educacional, a conceção de currículo “admite uma multiplicidade de interpretações e interiorizações quanto ao seu processo de construção e mudança.” (Roldão, 1999, p. 43).

O currículo pode ser entendido sob diversas perspetivas, desde um programa ou plano até um conjunto de práticas que se fundem, seja no âmbito das experiências de aprendizagem ao nível da escola seja na conceção e desenvolvimento de determinado projeto educativo.

Apesar das perspetivas de currículo pretende-se que, quer seja ele um projeto, um conjunto de experiências ou um plano estruturado, a partir do conhecimento de necessidades evidenciadas em determinada cultura, se promova um conjunto de experiências de aprendizagem que permitam aos alunos adquirir conhecimentos e desenvolver determinadas competências, capazes de cuidar e de inovar essa cultura.

Pois, o educador de infância tem de entender que “a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” e tem de “encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.” (Ministério da Educação, 1997, p.19)

A conceção de que a criança aprende pela ação é definida por Dewey “[...] como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isto, nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (1973, p.17).

Como refere este autor o meio envolvente influencia o desenvolvimento e crescimento da criança já que, “educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento” (Idem, p.31).

Segundo Formosinho “[...] a aprendizagem ativa é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à

compreensão do mundo.” (2005, p.56). É importante que o educador tenha a noção que “ninguém pode substituir-se à criança, ninguém pode aprender pela criança” (Ibidem), pois a necessidade de aprender está no interior de cada criança, por isso chamar-se aprendizagem ativa. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar também consta que a criança aprende e constrói o seu saber pela ação.

Estando as crianças em ambientes de aprendizagem ativa, as suas questões, intenções, interesses, motivações e planos “[...] conduzem à exploração, à experimentação e assim à construção de conhecimento que levam á compreensão da realidade física e social” (Ibidem), cabe ao educador proporcionar estas experiências às crianças. O processo da aprendizagem pela ação, nem sempre “[...] é fácil de compreender nem de apoiar, e mediante isso, é elementar que o adulto tenha “um pensamento-em-ação” (Ibidem), ou seja, criar condições e situações para que a criança aprenda através da exploração e experimentação.

Para que se crie uma boa aprendizagem, são indispensáveis fazer algumas escolhas como: “[...] os materiais disponíveis e a sua manipulação, a escolha do que fazer com eles, a utilização da linguagem no contexto das atividades escolhidas e o apoio do adulto a todo este processo.” (Idem, p.57). Por isso, e de acordo com Hohmann & Weikart, a aprendizagem ativa implica quatro elementos críticos: “[...]a ação direta sobre os objetos; a reflexão sobre as ações; a invenção e produção, e resolução de problemas.” (2011, p.22).

O adulto, na aprendizagem ativa, tem de tentar perceber as intenções das crianças, intensificando o sentido da iniciativa e de controlo. É muito importante, tem que dar atenção ao pensamento das crianças, encorajá-las ouvindo as suas propostas e valorizando o que cada uma pensa, para que o seu pensamento e as suas capacidades de raciocínio se vão consolidando.

Existem dois modos de o educador praticar pedagogia, sendo estes: de forma transmissiva ou participativa (Oliveira-Formosinho, 1998 citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2007).

Quanto à pedagogia participativa, Dewey, tem uma “imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem...”. Por outro lado, a pedagogia de transmissão, considera a criança como “uma “tábua rasa”, uma “folha em branco”, na qual o ensino vem inscrever os conhecimentos.” (Formosinho & Formosinho, 2007, p.23).

É importante, que o educador de infância compreenda qual o seu papel, pois ele faz parte de todo o processo de aprendizagens e no desenvolvimento da criança. Para isso, a estagiária foi influenciada por vários modelos pedagógicos, para a construção de um perfil de desempenho profissional.

Em relação, ao papel do educador no modelo pedagógico *High/Scope*, este é referido como “apoiantes do desenvolvimento”, pois a sua função é o “de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.27) Portanto, o educador tem um papel ativo, no que concerne ao apoio dado em todas as atividades das crianças, para que as aprendizagens sejam significativas.

Quanto ao modelo pedagógico da Escola Moderna, esta define o educador como promotor “(...) da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada.” (Niza, 2007, p.139).

No que respeita à perspetiva pedagógica *Reggio Emilia*, o educador tem como função “criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 2007, p.109). Estas são, as principais perspetivas, em que a estagiária regula a sua práxis.

Uma perspetiva que está presente em todas as outras referidas acima, é a de Vygotsky (1978, cit. Vasconcelos, 1997), que refere a aprendizagem como um fenómeno social em que a criança atua como um participante ativo através da sua interacção com os outros e com o meio em que está envolvido.

A aprendizagem surge, nesta perspetiva, como um processo dialógico que cria a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), sendo que este se refere à existência da interação com os seus pares mais experientes ou de um membro mais experiente no grupo, neste caso o educador, como aquele que ajuda a criança a atingir outros níveis de desenvolvimento potencial a que por si só lhe seria difícil chegar.

Portanto, é importante que o educador identifique a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), atue na mesma e crie novas zonas de desenvolvimento. Depois de verificar as áreas a que as crianças têm mais dificuldade, apoia-as nessa etapa, ajudando-as a “atingir níveis de domínio e desempenho que, por si só ou sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997, p. 35) de realizar.

## 1.2.OBSERVAÇÃO

O educador na sua prática deve ter em conta alguns aspetos que o ajudarão durante a mesma. A observação deve ser a base da sua prática, pois esta ajudará o educador a conhecer as crianças de forma individual e o seu grupo.

Quando se utiliza este instrumento, o educador consegue perceber o que cada criança é capaz de fazer, quais os seus progressos, as suas necessidades, porque a observação é feita enquanto está a decorrer o processo de ensino-aprendizagem. Para o educador, a observação, ajudará a responder de forma mais adequada ao seu grupo, pois cada criança tem as suas características individuais.

Portanto, podemos afirmar que “não há acção educativa mais adequada do que aquela que tenha a observação de cada criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.59), pois “a observação

constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (Ministério da Educação, 1997, p.25).

A observação desempenha um papel fundamental, no sentido em que “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1984, p.29). Podemos referir que é através da observação que alcançamos uma determinada orientação em relação a uma dada situação.

### 1.3.PLANIFICAÇÃO

Outra das etapas que o educador tem que ter em conta é a planificação, que vem na sequência da observação, para que este consiga fazer uma planificação de forma a responder ao seu grupo, aos seus interesses, necessidades e motivações. A planificação é realizada tendo em conta o grupo com que o educador está trabalhar, por isso a importância da observação, para este poder planificar e depois agir.

A planificação é um processo dinâmico que orienta a ação futura com vista a criar intencionalidade educativa. Assim, permite “prever o modo como vai decorrer a acção que vamos implementar para atingir uma ideia ou propósito que temos e achamos importante conseguir que seja realizado” (Diogo, 2010, p.64).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p.26), planear o processo educativo é condição essencial para se proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento para promoção de aprendizagens significativas e diversificadas.

De acordo com o mesmo documento, planear implica que o educador deve “[...] refletir sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os

recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, p.26).

O processo de planificação envolve ainda diferentes fases na sua elaboração: a “avaliação de necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição das estratégias (...); plano de avaliação.” (Diogo, 2010, p.65).

Vasconcelos (1991) afirma que planificar é delinear o projeto que envolve todos os intervenientes, fazendo uma previsão do desenvolvimento em função de metas específicas.

#### 1.4. AVALIAÇÃO

Por último, e não menos importante, temos a fase do avaliar, um aspeto que deve fazer parte da intervenção do educador, pois “[...] é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Ministério da Educação, Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, p.1).

Depois de o educador realizar a planificação e a sua intervenção, este deve refletir sobre a sua prática, analisar o que correu bem, o que correu menos bem e o que pode alterar nas suas intervenções futuras, pois a avaliação permite a reconstrução contínua da sua prática. Portanto, “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). É nesta fase que se pode verificar o cumprimento ou não dos objetivos que foram tidos em conta na fase da planificação.

Quanto à avaliação, foram dados a conhecer à estagiária alguns referenciais avaliativos, como por exemplo, o manual do DQP (2009), que

integra escalas avaliativas, nomeadamente, do envolvimento da criança e do empenhamento do adulto. Na escala que avalia o envolvimento da criança são sugeridos alguns “sinais” aos quais o educador deverá prestar atenção, para que possa compreender qual o nível de envolvimento da criança na atividade que está a desenvolver.

Nas duas valências educativas, a estagiária apoiou a avaliação das aprendizagens das crianças nas áreas e domínios de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), propostas pelo Ministério da Educação.

É importante referir que este processo avaliativo deverá também incluir as próprias crianças, pois torna-se relevante envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto “protagonista da sua aprendizagem”, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (Ministério da Educação, Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, p.1).

Segundo Diogo, a avaliação deve ser “contínua, global, integradora e individualizada” (2010, p.114).

Estas três etapas (observação, planificação e avaliação), são a base para uma boa prática de um educador, pois considerando e refletindo sobre as mesmas conseguimos alguns critérios para conseguir melhorar a prática e a aprendizagem das crianças.

## 1.5. MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Irão ser analisadas algumas perspetivas pedagógicas, nas quais a estagiária se identificou, e é de extrema importância referir que todas seguem uma linha construtivista, sendo estas: o modelo *High/Scope*, Movimento da Escola Moderna e *Reggio Emilia*.

Quanto ao modelo High/Scope, este foi desenvolvido tendo em conta os seguintes parâmetros:

a centração no desenvolvimento intelectual da criança; a opção pela aprendizagem activa; o desenvolvimento dos projectos subjacente de pensamento como finalidade da educação; o desenvolvimento de uma rotina diária, como um ciclo de planeamento-trabalho-revisão; a criação de experiências-chave; a conceptualização do papel do adulto como menos directivo e mais autonomizante da acção da criança. (Oliveira-Formosinho, 2007, p.58)

Este modelo tem como base cinco princípios fundamentais, que no que concerne à abordagem do mesmo na educação de crianças com menos de três anos, sofre algumas alterações. Relativamente à abordagem em creche, Post & Hohmann (2011) definem: 1) aprendizagem ativa; 2) interação adulto-criança; 3) ambiente físico; 4) horários e rotinas; 5) observação da criança.

Para as crianças em idade de educação pré-escolar, Hohmann & Weikart (2011) definem os cinco princípios da seguinte forma: 1) aprendizagem pela acção; 2) interação adulto-criança; 3) ambiente de aprendizagem; 4) rotina diária; 5) avaliação. Com isto, podemos concluir, que alguns termos mudam, mas que os conceitos são praticamente idênticos nas duas abordagens.

Neste momento, a estagiária irá apresentar algumas características de cada princípio, quanto ao princípio da aprendizagem ativa, “os bebés e as crianças aprendem ativamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo” (Post & Hohmann, 2011, p.11). Relativamente à aprendizagem pela acção, as crianças têm a possibilidade de “viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” para que possam construir conhecimentos “que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5). Quanto à interação adulto-criança, Piaget diz que o papel do adulto é o de criar situações que desenvolvam o pensamento da criança e que provocam o conflito cognitivo. Ao enfrentar um problema, a criança empenha-se de uma forma ativa e individual em resolvê-lo, construindo o conhecimento. O

currículo do modelo *High-Scope* está projetado para que a criança, em aprendizagem, faça operações de transformação dos objetos de conhecimento. (Oliveira-Formosinho, 2007, p.71).

Relativamente ao ambiente físico (Post & Hohmann, 2011) ou ambiente de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011), as salas de educação de infância são constituídas por áreas de atividade, com o objetivo de permitir diferentes aprendizagens como por exemplo: área da casa, das construções, da leitura. Esta organização permite às crianças um melhor conhecimento do mundo, da realidade através da experiência. No que diz respeito ao modelo *High-Scope*, um espaço educacional amplo é uma das condições para que haja uma aprendizagem ativa, no entanto, esta imersão permitida pelas áreas educacionais, mantém alguma distância da realidade, isto porque, a criança não está no local real, está apenas a vivenciar e a comunicar através desta experiência. A organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais (que estão visíveis, acessíveis e devidamente etiquetados) deve ser feita pelo educador, permitindo assim “apoiar o constante e comum interesse das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.7).

Em relação á organização do tempo, o educador tem de organizar o tempo, de modo a permitir uma interação com objetos, situações e acontecimentos. É, assim, importante o educador criar uma rotina diária. Citando Oliveira-Formosinho “Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas”(2007, p.69) . O educador deve criar uma gestão do tempo diária em que a criança possa variar de situações: de jogo com os outros e em ambientes diferenciados. A rotina diária é flexível e estável, permitindo à criança apropriar-se do fluir do tempo, tornando-se, assim, autónoma.

O último princípio, na abordagem de creche, é a observação da criança, que se refere principalmente ao “trabalho em equipa” (Post & Hohmann, 2011, p.15), que existe entre os adultos e os registos, que farão conhecer melhor a criança. No contexto educativo de educação pré-escolar o último princípio é a avaliação, que também realça o “trabalho de equipa” (Hohmann

& Weikart, 2011, p.8) onde os vários intervenientes se reúnem para partilhar os registos gerados pela observação.

O Movimento da Escola Moderna (MEM), também se baseia em três finalidades formativas: 1) a iniciação às práticas democráticas; 2) a reinstituição dos valores e das significações sociais; 3) a reconstrução cooperada da Cultura. (Niza, 2007)

Todo o trabalho pedagógico, deste movimento, gira à volta das vivências, necessidades e interesses das crianças. Falar e negociar sobre tudo o que diz respeito à gestão de sala de aula, permite um envolvimento destas nas suas próprias aprendizagens. Procuram desenvolver nas crianças o espírito de entreatajuda e cooperação, assim como a autonomia e responsabilização, baseados num vínculo de confiança e respeito entre eles e o docente.

Um contexto democrático e ativo de educação, essencial para a vida democrática, realiza-se através da participação democrática direta na organização e gestão do currículo e da escola.

Uma das condições do MEM é a heterogeneidade dos grupos de crianças, para “assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas” (Niza, 2007, p.131).

Na perspetiva pedagógica de *Reggio Emilia* o ponto central, são as relações, interações e comunicação existentes entre os vários elementos do processo educativo. Esta pedagogia consiste em criar constantemente uma “rede” de comunicação, onde os diálogos desenvolvidos entre os vários intervenientes do processo são essenciais.

Para além da designação de pedagogia das relações, esta pedagogia também é designada de pedagogia da escuta, pois os diálogos das crianças são registados e tornam-se parte da documentação dos projetos, diários e relatórios. Segundo Lino, a “escuta (...) significa interpretar, dar sentido e significado às mensagens dos outros.” (2007, p.110).

Outra das propostas centrais de *Reggio* consiste em explorar “as cem linguagens da criança” (citado por Lino, 2007, p.108) referidas por Malaguzzi (1998).

As crianças são encorajadas a explorar o seu ambiente e expressar-se através de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo movimento, palavras, desenhos, pinturas, teatros, entre muitas outras.

Segundo Malaguzzi “as paredes das escolas de Reggio Emilia desempenham uma importante função pedagógica” afirmando que “as nossas paredes falam, documentam”, pois estas “servem de espaço temporário ou permanente de exposição da documentação que as crianças e os professores produzem no âmbito das experiências e projetos que realizam.” (1994, citado por Lino, 2007, p.106).

O ambiente, neste modelo, é visto como algo que também educa a criança, e portanto deve ser flexível, devendo passar por modificações frequentes, em que a criança faça parte, de modo a permanecerem adequados às necessidades de cada criança e do seu conhecimento.



## 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

Neste segundo capítulo, a estagiária irá fazer uma breve caracterização da instituição em que esteve durante o período de prática pedagógica supervisionada, com a intenção de contextualizar o meio envolvente da criança.

2.1

[redacted] é uma escola associada da Unesco, que funciona desde 2001, integrando na sua oferta educativa as valências de berçário, creche e jardim de infância. [redacted] Educação n [redacted] Social. Situado [redacted] pertencente à freguesia de Aldoar e respetivamente ao concelho e distrito do Porto. A freguesia de Aldoar é principalmente uma área residencial, com uma grande rede de transportes públicos e uma diversidade de infraestruturas que rodeiam a instituição. Pois, exemplo disso, quanto a equipamentos de saúde, tem o novo Centro de Saúde, o Instituto CUF e o Hospital Magalhães Lemos. É de referir alguns centros sociais, como o Centro Social de S. Martinho de Aldoar, o Centro de Dia e Apoio Domiciliário da Paróquia e o Centro Paroquial. O Parque da Cidade é uma das infraestruturas muito utilizadas pela instituição, para além da Fundação de Serralves e da Casa da Música, sendo que estas já não pertencem à freguesia de Aldoar. A instituição tem várias parcerias, nomeadamente com o Instituto do Emprego e Formação Profissional, com o

CEFPI - Centro de Educação e Formação Profissional Integrada, com os PAIS EM REDE, com a ANEIS (Associação Nacional de Estudo e Intervenção na Sobredotação) e com a ABA – Centro de Terapias Comportamentais.

De forma a poder agir respeitando as regras e valores da instituição, cooperando de forma correta na dinâmica institucional, foi indispensável a análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão. Como tal, esta instituição é possuidora de um Regulamento Interno(RI), um Projeto Educativo(PE), um Plano de Atividades(PA), assim como Projetos Curriculares de Grupo (PCG), visto serem estes, os principais instrumentos de ação de uma instituição.

O Projeto Educativo é um documento institucional, que tem como um dos objetivos a organização da escola com a finalidade de responder às necessidades internas e externas da comunidade onde está inserida. Como é um documento elaborado com toda a equipa pedagógica, este reflete uma instituição que promove à inexistência de barreiras ou fronteiras entre profissionais. Este documento pronuncia, toda a dinâmica organizativa da instituição, quer ao nível dos recursos humanos como ao nível das infraestruturas disponíveis, os serviços de apoio que a escola dispõe e os princípios orientadores da ação educativa da escola, fazendo referência a algumas conceções pedagógicas resultantes do pensamento dos mentores do projeto Reggio Emilia e de educadores como Maria Montessori, mas principalmente, Celestin Freinet e Paulo Freire. A equipa educativa é constituída por quatro educadoras, cinco auxiliares da Ação Educativa, uma pedagoga, uma psicóloga, uma nutricionista, uma cozinheira e uma auxiliar de limpeza. Em cada sala, estão presentes uma educadora e uma assistente técnica, à exceção do berçário, a qual é apoiada por duas assistentes técnicas. Também, colaboram com a instituição outros docentes que lecionam expressão musical e motora.

Quanto ao espaço físico, cada grupo dispõe do seu espaço próprio havendo, também outras salas com funções de uso comum, como a biblioteca

e a sala polivalente/refeitório. A instituição possui ainda, a sala da direcção, a sala do pessoal, a sala dos educadores, dois pátios exteriores e uma horta.

O Regulamento Interno é um documento onde compreendem todas as normas que deverão ser respeitadas para o bom funcionamento da instituição educativa. Este é composto por vários capítulos, contendo os objetivos e princípios gerais, processo de admissão e de matrícula e as normas gerais de funcionamento de toda a instituição, como as mensalidades, equipamento utilizado pelas crianças nas visitas ao exterior. É também, um documento que visa informar a comunidade dos seus direitos e deveres, de forma a fortalecer as relações entre os diversos intervenientes no processo educativo.

Outro documento analisado foi o Plano de Atividades, este é um meio de planificação e gestão pedagógica, que permite operacionalizar os objetivos definidos no Projeto Educativo, para um determinado ano letivo. Dentro dessas atividades algumas terão lugar na instituição e contribuirão para estabelecer e/ou fortalecer as relações existentes entre os seus membros, enquanto outras terão como principal objetivo a interação com o exterior, com a comunidade envolvente.

### 2.1.1.Sala dos Sirius – Creche

No Projeto Curricular de Grupo, da valência de creche, está expressa a caracterização do grupo de crianças, os objetivos e estratégias a desenvolver ao longo do ano assim como a organização do espaço pedagógico, do tempo e das rotinas. Neste contém também o tema do projeto curricular de grupo intitulado de “Viajar pelas Estórias”.

Quanto ao tempo pedagógico, este encontra-se organizado em vários momentos, tais como a reunião de grande grupo, onde existe a marcação de presenças, do calendário e leitura das agendas, a atividade orientada pelo

adulto, as atividades de jogo espontâneo, a atividade literária, momento de higiene, o almoço e a hora do sono, da parte da tarde a instituição organiza-se de forma diferente, no caso deste grupo ao acordarem têm o lanche da tarde, Inglês e depois, dependendo do dia, têm expressão artística, capoeira e matemática e por fim novamente as atividades de jogo espontâneo. Algumas atividades são realizadas sempre no mesmo momento do dia para criar a rotina, como é o caso da entrada, a higiene, as refeições, hora do sono e a saída.

No que concerne ao espaço pedagógico, este encontra-se dividido por cinco áreas de interesse adequado às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, sendo estas a área das construções e garagem, a área dos jogos, a área da expressão plástica, a área da biblioteca/leitura e a área da casinha. Cada área continha vários materiais, todos convenientemente identificados e acessíveis, de forma a todas as crianças terem acesso para poderem manusear, experimentar, explorar, brincar.

A sala dos Sirius - creche, é composta por 10 crianças, quatro do sexo masculino e seis do sexo feminino, com uma criança com Necessidades Educativas Especiais, paralisia cerebral. O grupo de crianças tem idades compreendidas entre os dois e três anos. Em geral, o grupo apresentava necessidades em relação à capacidade de partilha de objetos nos momentos de jogo espontâneo, gerando muitas vezes situações de conflito entre as crianças. No que diz respeito à motricidade, o grupo evidenciava várias competências ao nível da motricidade global e fina, como a execução de jogos de encaixe e do movimento de pinça. Quanto ao domínio da linguagem oral, as crianças demonstram um grande desenvolvimento. No que concerne aos interesses das crianças, no geral, gostam muito de brincar ao faz de conta, de explorar histórias e de fazer construções.

### 2.1.2.Sala da Lua Via Láctea – Jardim de infância

Em relação ao Projeto Curricular de Grupo, como o grupo da creche, este integra uma caracterização do grupo, os objetivos gerais e estratégias a desenvolver ao longo do ano, as metodologias utilizadas pela educadora e a organização do ambiente educativo. O projeto da sala da Lua/Via Láctea, do jardim de infância, intitula-se “Compositores criativos”.

No que diz respeito à organização do tempo pedagógico, este é muito semelhante ao do grupo da sala dos Sirius - creche, constituído por vários momentos que compõem a rotina diária, como a reunião de grande grupo, a atividade orientada pelo educador, as atividades de jogo espontâneo, novamente uma atividade orientada, o momento de higiene, o almoço, a hora do sono, depois da parte da tarde é o mesmo sistema, sendo que este grupo realiza primeiro as propostas de atividade de expressão artística, matemática e capoeira, dependendo do dia, orientadas por outros educadores e professores, e só depois, então, têm Inglês.

Quanto ao espaço, este encontra-se organizado em áreas de interesse, que contêm os materiais acessíveis, para que as crianças os possam explorar quando o desejam. A sala está dividida, também em cinco áreas de interesse, sendo estas a área da casinha, a área da expressão plástica, a área da garagem e construções, a área da biblioteca e a mais recente é a área das experiências.

Em relação ao grupo do jardim de infância, este é composto por 11 crianças, das quais quatro são do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e quatro anos. Ao nível da linguagem oral, o grupo faz uso da linguagem de uma forma desinibida, só em certas crianças nota-se alguma dificuldade na dicção de alguns fonemas. No que se refere à motricidade fina, o grupo demonstra facilidade em executar enfiamentos, de pegar na tesoura corretamente e no movimento de pinça. No geral, o grupo demonstra uma grande dificuldade no cumprimento das regras da sala, situação que veio a melhorar bastante. É notório, o grande interesse, por parte das crianças, em realizar experiências, pois a curiosidade pela

descoberta é uma característica que se evidencia no grupo. Também, demonstram grande interesse pela expressão plástica e na área da casinha, pois gostam muito de brincar ao faz de conta.

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

No presente capítulo, a estagiária irá fazer uma descrição e análise de algumas atividades desenvolvidas em contexto educativo de creche e de educação pré-escolar e dos aspetos mais significativos da sua prática pedagógica. Os decretos-Lei nº 240/2001 e o nº241/2001 são a base para a prática pedagógica de qualquer educador, os quais configuram os Perfis Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Ao longo deste capítulo a estagiária também irá fazer referência aos processos de observação, planificação e avaliação, pois, este conjunto de processos torna-se um ponto de partida para todas as decisões no desenrolar de toda a intervenção pedagógica. (Azevedo, 2009).

Este capítulo irá iniciar-se com a organização do ambiente educativo, sendo que esta constitui uma das várias funções a serem desempenhadas pelo educador. Sendo assim, tal como preconiza o Decreto-Lei nº241/2001 o educador de infância “organiza os espaços e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Anexo nº1, Capítulo II, Alínea a). Em relação à valência da creche, a sala de atividades encontrava-se bem organizada segundo áreas de interesse, pois “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p.101), deste modo, em conversas entre a diáde e a educadora cooperante chegamos à conclusão que as áreas estavam bem definidas e que iam ao encontro das necessidades e dos interesses evidenciados pelo grupo, pelo que não houve integração de novas áreas na sala. Posteriormente, o par pedagógico da

estagiária sugeriu uma proposta de alteração da área da biblioteca para outro espaço da sala, pois esta estava entre a área da casinha e a área das construções (cf. Anexo B4.1), sendo que não tinham um espaço sossegado para a exploração dos livros. Neste sentido, tal como preconiza o Post & Hohmann, a área da biblioteca “deve ficar situada num canto ou ao longo do perímetro do espaço de brincar, de forma a que a movimentação mais intensa e a brincadeira ativa não interfiram com a exploração e a leitura de livros” (2011, p.149). Portanto, deu-se a alteração da área da biblioteca com a área dos jogos (cf. Anexo B4.2) ficando a área da biblioteca mais isolada das áreas de jogo espontâneo mais ativas e a área dos jogos perto da área das construções. Esta mudança foi uma mais valia, pois tornou a área num “(...) local acolhedor onde as crianças(...)” poderiam “(...) facilmente encontrar e apreciar livros (...)” (Idem p.148).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 37).

Durante a prática pedagógica, na valência de creche, a estagiária propôs algumas atividades onde as crianças teriam a possibilidade de desenvolver novas aprendizagens e que estas fossem estimulantes e diversificadas, sempre tendo em consideração as necessidades e interesses do grupo. Desta forma, a estagiária com a participação das crianças, construiu um calendário do advento para a sala, uma árvore de natal, algumas decorações e presentes para os almoços de pais e épocas festivas, como por exemplo um calendário, uma moldura, coroas, entre outros. Em relação ao calendário do advento (cf. Anexo B4.3), este foi construído após a estagiária ter observado que o grupo tinha um grande interesse pelos números, pois todos os dias fazíamos a contagem das agendas no acolhimento, depois de terminada a leitura das agendas, o grupo contava uma a uma as agendas, observando no fim se todas as crianças tinham trazido a sua agenda. Como era época do Natal, surgiu a

ideia de criar um calendário do advento, em que este tinha a forma de um pinheiro e foram as crianças que pintaram os enfeites e estes tinham um papel a sair por cima com os números do mês de Dezembro. Todos os dias, o grupo tirava o dia correspondente e nele continha uma frase que poderia ser uma mensagem a dizer o que iria acontecer ao longo do dia ou simplesmente dar um abraço ao amigo do lado. O grupo ficou muito entusiasmado, pois ficavam curiosos com a frase do próximo dia. Ainda nesta época festiva, construímos uma árvore de natal (cf. Anexo B4.4), com recurso a cabides, era uma árvore de natal diferente, mas ficou muito engraçada, porque depois de montada na janela que dava para a rua, foi decorada com luzes e com enfeites que as crianças construíram em casa.

Relativamente às decorações e presentes para o almoço de pais, estes foram pensados para que as crianças tivessem contato com outros materiais e técnicas proporcionando-lhes novas experiências, sendo que o educador de infância “disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Decreto-Lei nº241/2001, Anexo nº1, Capítulo II, alínea b). A instituição [redacted] realiza uma vez por mês o almoço de pais de cada sala, sendo que têm sempre de construir algumas decorações e um presente para dar aos pais. Estas decorações foram construídas de acordo com o interesse das crianças na área da expressão plástica. Como tal, pensamos em construir uma moldura com a fotografia do grupo (cf. Anexo B.5), em que cada criança decorava a sua moldura. Foram-lhes disponibilizado vários tipos de materiais, como círculos de várias cores, recortes de flocos de neve, pinheiros e umas bolas em 3D muito peludas e fofinhas sendo estas os materiais que lhes suscitaram mais interesse, para poderem fazer a colagem na moldura. Outro dos presentes que construímos foi um calendário de 2014 (cf. Anexo B4.6), em que utilizamos a técnica do berlinde na folha base do calendário. Esta técnica, como não é utilizada muito frequentemente cativou a atenção do grupo. O resultado da técnica do berlinde ficou extraordinário, pois permitiu a mistura de várias cores e de muitas linhas com vários sentidos. Um dos

almoços de pais decorreu na semana dos reis, por isso construímos coroas (cf. Anexo B4.7) com cartolina, em que as crianças tiveram de escolher duas coroas, uma para si e outra para o acompanhante do almoço, de seguida pintaram as coroas com balões de água, onde o balão era o pincel. O grupo no geral, exceto o M e o Mi que tiveram num primeiro contato medo de pintar com o balão, gostou muito da atividade.

Os almoços de pais (cf. Anexo B4.8 e 9) são muito enriquecedores, pois conseguimos observar a cumplicidade que existe entre a criança e a sua família e este é um dia muito esperado pelas crianças. No momento de entrega dos presentes nota-se uma grande alegria por parte das crianças e também dos pais, as crianças sentem orgulho em entregar o presente, porque participaram ativamente na construção do mesmo. O momento mais difícil para o grupo é a despedida dos pais, ficando algumas crianças a chorar, mas também existem algumas crianças que já perceberam a dinâmica deste dia e já se despedem com naturalidade dos pais. São nestes momentos, que o apoio do educador é fundamental, para criar um ambiente agradável para a criança e para os pais.

Uma das propostas para a valência de creche é o “Cesto dos Tesouros”, a qual é articulada com a proposta de observação das experiências de aprendizagem das crianças da abordagem pedagógica *High-Scope* (Post & Hohmann, 2011), mas como o grupo estava muito desenvolvido, a díade e a educadora cooperante acharam que não seria uma experiência que lhes proporcionasse aprendizagens significativas e porque já tinham tido esta experiência no ano anterior. Contudo, fazendo uma abordagem ao “Cesto de Tesouros” importa referir que este proporciona “uma rica variedade de objectos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos (...)” aos “(...) diferentes sentidos” (Goldschimed & Jackson, 2006, p.114). Portanto, é concebida à criança a “liberdade para explorar utilizando todos os seus sentidos” (Portugal, 1998, p.208). Nesta atividade o educador deve ter um papel mais ativo antes da atividade do que propriamente no decorrer dela, e

para que a exploração do “Cesto de Tesouros” seja bem sucedida o adulto deve manter uma postura tranquila e atenta.

Ao longo do relatório, a estagiária ainda não fez referência às experiências-chave do *High-Scope*, porque desde o início da sua prática, a educadora cooperante referiu que não utilizava as experiências-chave, mas sim as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pelo fato de o grupo estar muito desenvolvido e pelo fato de os objetivos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar serem mais específicos. Sendo assim, em contexto de creche e de educação pré-escolar, a estagiária apoiou a sua prática nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar enquanto “instrumento útil para os educadores refletirem sobre a prática e encontrarem respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham” (Ministério da Educação, 1997, p.13). Desta forma, a estagiária procurou orientar a sua prática educativa escolar baseando-se nas áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, as quais se designam como “formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.47).

Em contexto de educação pré-escolar, quanto à organização do espaço a sala de atividades encontrava-se, também, estruturada em áreas de interesse. É fundamental que o ambiente educativo esteja organizado de uma forma agradável e segura, para que as crianças possam sentir-se num local confortável e acolhedor, demonstrando, assim, sentimentos positivos perante o espaço. Depois de feita a observação à sala de atividades a díade manteve a organização da sala segundo áreas de interesse distintas e bem definidas. No primeiro semestre, as estagiárias que tiveram no contexto de educação pré-escolar, criaram uma nova área, respetivamente a área das Ciências. A criação da referida área não só constituiu uma novidade para as crianças como proporcionou oportunidades de exploração de novos conceitos a par da sensibilização para as ciências, a qual se afirma a principal finalidade do desenvolvimento de atividades no âmbito da Área do Conhecimento do

Mundo (Ministério da Educação, 1997). A área das ciências proporcionou, ainda, o desenvolvimento de atividades integradoras, nomeadamente, ao criar oportunidades de desenvolvimento ao nível da motricidade fina e da construção de conceitos matemáticos como encher e esvaziar, dentro e fora, medição, entre outros. O grupo demonstra um grande interesse nesta área, sendo que foi incluída na planificação um dia para a realização de experiências. Ao longo do período, neste contexto, a estagiária teve a oportunidade de explorar algumas experiências com o grupo, como por exemplo uma experiência sobre a densidade de líquidos, uma sobre a formação de neve e por último a experiência do vulcão. A primeira experiência (cf. Anexo B4.10 e 11) consistia em observar as misturas de vários componentes, sendo estes óleo, álcool e água com corante, para conseguirem ver as várias camadas. Ao misturar estes três líquidos pode-se observar um efeito de bolhas o que lhes suscitou muito entusiasmo.

Quanto à experiência de formação de neve artificial (cf. Anexo B4.12 E 13), esta foi trazida para a sala pelo F, porque a educadora cooperante fez um pedido aos pais, através da agenda, para colaborarem com propostas de experiências para desenvolvermos na sala de atividades. Quando as suas experiências são exploradas, as crianças explicam e participam ativamente em todos os processos da respetiva experiência. Portanto, a experiência do F, consistia em misturar água com um pó branco que trazia num frasco, automaticamente resultou numa pasta branca que imitava a neve, o grupo adorou esta experiência, pois posteriormente puderam manipular a “neve”. Por último, realizamos a experiência do vulcão, que foi trazido pelo T (cf. Anexo B4.14 e 15). Como, no dia em que planificamos a experiência estava bom tempo, decidimos realizar a experiência no recreio, no lado em que tem as pedrinhas. Foi-nos emprestado a estrutura do vulcão pela sala Polaris-Cometas-Pegasus (sala dos quatro e cinco anos), e para dar um ar mais realista enterramos o vulcão no meio das pedras. Antes da experiência, houve um momento de troca de informações sobre o que era um vulcão, muitas foram as respostas, sendo que a do F foi que o vulcão “era uma montanha

muito grande e que quando ficava muito quente explodia e lançava fogo”. Depois, começamos a misturar o bicarbonato de sódio com o vinagre e colocamos corante vermelho para que o resultado se assemelhasse mais ao real. Quando o vulcão começou a entrar em “erupção” foi instantânea a felicidade e o entusiasmo, que as crianças irradiavam, o grupo começou aos saltos de tão contentes que estavam. É notório o grande interesse do grupo pela área das ciências, mais especificamente na parte prática das experiências.

Ainda no contexto de educação pré-escolar, a estagiária, construiu alguns recursos que depois foram integrados na sala de atividades, como: um flanelógrafo, fantoches de dedo, um livro de imagens, um quadro de rotinas e um quadro de presenças.

Em relação aos quadros criados, o quadro de rotinas e o de presenças, estes contaram com a utilização de materiais apelativos. A construção destes recursos foi motivada por algumas das necessidades demonstradas pelo grupo, nomeadamente a de não terem noção do que iria ocorrer ao longo do dia e a necessidade de um novo quadro de presenças para incluírem a escrita dos seus nomes. Quanto ao quadro de rotinas, este foi construído pela díade. Decidimos construir um quadro de rotinas em forma de relógio (cf. Anexo B4.16), onde ao longo do dia rodavam o ponteiro para o respetivo momento do dia. Esta sequência de acontecimentos que constam na rotina é importante para a orientação da criança ao longo do dia, para que esta não sinta necessidade de depender inteiramente do adulto, possibilitando-lhe, assim, um progressivo grau de autonomia.

Em relação ao quadro de presenças (cf. Anexo B4.17), este foi feito com uma cartão de grande durabilidade, delineado com marcador e plastificado para ser mais resistente. O grupo tinha a necessidade de deixar o quadro antigo, em que tinham somente de colocar o seu nome. No novo quadro, cada criança tem disponível um quadrado de papel onde escrevem o seu nome e no fim da semana, retiramos os papéis por ordem para depois conseguirmos

ver a evolução da escrita das crianças. O quadro das presenças passou a ser utilizado todos os dias da semana para registrar as presenças do grupo.

Alguns destes materiais fizeram parte do nosso projeto intitulado “Como organizar a nossa biblioteca” (cf. Anexo B4. 18). Este projeto surgiu de um problema observado na sala de atividades, pois a biblioteca estava sempre desarrumada e o grupo quase nunca escolhia esta área para fazer parte do seu jogo livre. Num momento de transição, em que as crianças estavam a explorar livros na biblioteca, a I foi pedir ajuda a um adulto, porque não encontrava um livro que queria no meio da desorganização que estava a biblioteca. Foi a partir deste momento que a díade pensou instantaneamente que talvez fosse um ótimo tema para desenvolver a metodologia de trabalho de projeto, sendo que era um problema que algumas crianças já tinham identificado.

Segundo Maia (2008) a metodologia de trabalho de projeto insere-se na perspectiva construtivista e, segundo Katz “um projeto é uma investigação aprofundada de um tópico sobre o qual se quer aprender mais” (1994, p.1, citado por Maia, 2008, p. 48), em que “uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p. 3), sendo que o princípio fundamental desta metodologia traduz-se na investigação como processo de procura de respostas aos problemas identificados pelas crianças ou pelo educador.

O educador é o promotor do envolvimento das crianças em projetos incentivando as crianças a colocarem questões e problemas, levando-os assim a terem contato com processos democráticos de negociação, cooperação e experimentação, constatando que a comunicação é a base de toda a negociação. Pelas características que a metodologia de trabalho de projeto se baseia, esta revela-se como um mote inicial para o desenvolvimento da autonomia das crianças, levando-as a participarem ativamente em todo o processo.

Deste modo “o trabalho de projeto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, ativando saberes, competências, a sensibilidade

estética, emocional, moral e social” (Katz e Chard, 1989, citado por Vasconcelos, 2012, p.18).

Segundo Vasconcelos (1998), a metodologia de trabalho de projeto divide-se em quatro fases, nomeadamente:

- 1) Definição do problema;
- 2) Planificação e desenvolvimento do trabalho;
- 3) Execução;
- 4) Divulgação/Avaliação.

Relativamente à 1ª fase/ fase I, depois de o grupo perceber que tínhamos um problema para resolver na biblioteca foi promovido um diálogo com as crianças, com vista a recolher e registar as suas opiniões de como poderíamos organizar a nossa biblioteca. Deste diálogo surgiram algumas ideias de como poderíamos colocar os livros na estante, como por exemplo “colocar uns livros em cima dos outros”, “abertos em cima da estante” e surgiram algumas perguntas como “quais os livros que existem nas bibliotecas?” ou “só existem livros de histórias?”. Para responder a algumas das dúvidas do grupo, surgiu a oportunidade de fazer um intercâmbio entre as salas do jardim de infância (cf. Anexo B4. 19 e 20), para observar as suas bibliotecas e anotar as diferenças que lá encontrávamos. Um dos aspetos que chamou a atenção das crianças, foi que as outras bibliotecas tinham divisórias nas estantes, portanto desde logo quiseram construir umas divisórias para a nossa estante. Outra das observações que fizeram foi o facto de existir uma caixa com várias imagens, para que as crianças pudessem criar as suas próprias histórias através das imagens disponíveis. O flanelógrafo (cf. Anexo B4.21) foi um dos materiais, que a estagiária construiu para posteriormente integrar a área da biblioteca, este foi construído em feltro, fazendo-se parecer com um livro. Foi-lhes apresentado uma série de imagens como castelos, dinossauros, piratas, animais, policia, entre muitos outros. Esta foi uma das atividades que a estagiária não esteve bem, pois a estratégia que utilizou não foi a adequada, o que gerou muita confusão em volta da atividade. Numa primeira fase, a estagiária apresentou o flanelógrafo e explorou as imagens com o grupo,

depois o objetivo seria ter criado uma história em conjunto com recurso às imagens disponibilizadas. Mas, desde logo a atividade não correu bem, pois a estagiária não explicou convenientemente o que era para fazer e também não impôs uma limite de imagens que cada criança poderia utilizar, portanto algumas crianças não perceberam o que tinham de fazer e outras escolheram muitas imagens e não construíam uma história com sentido, somente pegavam na imagem e diziam “e depois o cão, e depois o gato, e depois o polícia”, até acharem que já não queriam mais imagens. Depois de concluída a atividade, em reunião com a supervisora institucional, tomou consciência do que se tinha passado na sala de atividades, sendo por isso fundamental estas reuniões, uma vez que é com a troca de informações e partilhas diretas que se constrói conhecimento e se evolui. É através do diálogo que a crítica construtiva se assume como crucial na melhoria da ação, pois se ninguém critica ou diz o que poderia ser melhorado, dificilmente se progride.

Depois de concluída a fase I do projeto, começamos a delinear o que iríamos fazer na nossa biblioteca. Decidimos fazer uma visita de estudo à Biblioteca Municipal da Maia, para percebermos como uma biblioteca está organizada. Antes da visita guiada pelas instalações da biblioteca, tivemos a “hora do conto” (cf. Anexo B4.22) em que nos contaram a história do “Tio Lobo”, o grupo gostou muito de a ouvir, pois quem estava a contar a história era muito expressivo, captando a atenção das crianças. Em seguida, fomos fazer a visita guiada à biblioteca, em que nos explicaram como os livros estavam organizados naquela biblioteca. Os grandes temas estavam sinalizados por cores e os livros de cada tema sinalizados por números. Também foi explicado ao grupo que quando tiramos um livro temos que por sempre no mesmo lugar, porque assim a pessoa que vier a seguir encontra facilmente o livro. Terminadas as explicações, as crianças tiveram a oportunidade de explorar livremente alguns livros infanto-juvenis (cf. Anexo B4.23). Quando o grupo chegou à sala de atividades, foram anotadas as observações feitas na biblioteca. Percebemos que para conseguirmos ter a nossa biblioteca organizada, teríamos de fazer algumas alterações e

decidimos então construir divisórias para a estante, fazer a catalogação dos livros por cores e construir um fantocheiro. Todas estas atividades fizeram parte da fase II do projeto, nomeadamente a planificação e desenvolvimento do trabalho.

A fase III do projeto, iniciou-se com a colocação de divisórias na estante da biblioteca e conseqüentemente a divisão dos livros por temas. O fantocheiro (cf. Anexo B4.24) foi construído na sala onde todas as crianças participaram na sua construção. O fantocheiro foi construído em cartão, revestido com tecido e posteriormente, as crianças ao realizarem a exploração de fantoches no fantocheiro, pediram umas cortinas, porque sem as cortinas conseguiam ver quem estava por detrás deste a manipular os fantoches.

Ao longo desta fase, muitos outros recursos foram construídos, como por exemplo os fantoches de dedo (cf. Anexo B4. 25), um livro de imagens (cf. Anexo B4.26), um livro de matemática “Vamos contar” (cf. Anexo B4.27) e um gráfico com a contagem dos livros ( cf. Anexo B4.28) que integravam a nossa biblioteca. Tendo em conta que o educador tem como função, envolver as famílias nos projetos que se encontra a desenvolver (Decreto-Lei nº 241/2001, Anexo nº1, Capítulo II, Alínea d), foi proposto aos pais construir em conjunto com os filhos um livro para a nossa biblioteca. Através do sentido cooperativo entre pais e filhos, reside a motivação das próprias crianças e “esta nasce do ânimo, da intencionalidade que impulsiona o projeto, enraizando nos interesses dos alunos” (Gambôa, 2011, p. 62). O livro iria para a casa da primeira criança com apenas a frase “Era uma vez...”, a família teria de criar uma história. O livro ficaria três a quatro dias em cada casa e teriam então de dar continuidade à história que já continha no livro. Ainda não pudemos ver o resultado final, porque a atividade ainda está a decorrer.

Sendo a fase IV a divulgação/avaliação, convidamos as outras salas do jardim de infância a fazerem uma visita à nossa biblioteca, uma vez que fomos na primeira fase visitar as suas. Foi construído um convite para cada sala com recortes de letras de revistas. O grupo fez uma breve explicação, de como a

nossa biblioteca estava organizada e os recursos que agora faziam parte dela, aos grupos das outras salas.

Deste modo, pode-se concluir que as atividades propostas pelo adulto proporcionaram às crianças vivências e experiências significativas, na medida em que contribuíram para o desenvolvimento integral e integrado de cada uma.

Neste momento, a estagiária destaca como competência de desenvolvimento profissional, a seleção realizada na escolha dos materiais a utilizar na construção de recursos pedagógicos, na medida em que esta os passou a selecionar segundo as suas características, tais como a sua resistência, a segurança que este demonstrava, sendo que só a partir de materiais seguros a criança conseguirá fazer uma exploração do material.

Quando falamos de ambiente educativo, não falamos só do espaço, mas também do tempo e dos materiais, os quais, através de uma organização cuidada poderão constituir-se como recursos responsáveis pela potencialização de inúmeras aprendizagens.

Em relação à dimensão da organização do tempo, a estagiária direccionou a sua prática com base na “organização do tempo de forma flexível e diversificada” (Decreto-Lei n.º241/2001, Anexo n.º1, Capítulo II), respeitando a motivação, o ritmo e as necessidades das crianças.

Desde cedo, a estagiária integrou e participou ativamente nas rotinas dos dois contextos, previamente delineadas, pelas orientadoras cooperantes. Muitas das vezes, apesar de haver necessidade de uma rotina, a mesma não tem que ser rigorosamente cumprida.

Ao interagir no contexto com o grupo e com cada criança em particular em todos os momentos da rotina, a estagiária tomou consciência da importância de alguns momentos que, noutra altura, não teria a atenção devida, tendo em atenção que não pode retirar a importância atribuída aos restantes acontecimentos da rotina.

Como exemplo, temos o momento de acolhimento, de cuidados de higiene, e a hora do sono. O acolhimento não é só um momento de partilha

desenvolvido na área de reunião mas, envolve também o momento de chegada das crianças à instituição. A chegada marca o início do dia das crianças, sendo que esta deve constituir um momento de passagem tranquilo do meio familiar para a instituição. Neste sentido, a estagiária ressalva a importância da presença e apoio de um adulto de confiança, o qual “pode ajudar as crianças e os pais a sentirem-se tranquilos e confiantes” (Post & Hohmann, 2011, p.213). A partir do momento que os pais confiam o seu filho a outra entidade que não eles, as crianças estabelecem novos pontos de referência, nomeadamente em torno dos pais e do educador. O objetivo principal é transmitir um “ambiente caloroso, seguro e interessante para os pais das crianças sentirem confiança” nos educadores (Idem p. 330).

Este é um dos momentos que propiciam a comunicação entre a equipa educativa e a família, interação esta que se revela benéfica ao desenvolvimento da criança.

Ao longo do estágio a estagiária tomou consciência de como o acolhimento é fundamental para as crianças se ambientarem e se integrarem na sala, sendo que elas tinham a oportunidade de partilhar assuntos externos à mesma. Notou que, além de ser um momento em que a criança tem a oportunidade de dar e/ou receber opiniões ou informações, são também momentos de grande riqueza para o educador, o qual poderá observar e inferir vários dados importantes para o seu trabalho com as crianças, pois foi nestes momentos que muitas vezes pude identificar vários interesses e necessidades de aprendizagem, quer a nível individual, quer a nível coletivo.

Relativamente ao tempo de cuidados de higiene, a estagiária refere que é um momento privilegiado para a interação adulto-criança, onde existe uma interação positiva com as crianças através do contato visual e da comunicação verbal e não verbal, meios que permitem criar uma relação afetiva, sendo que esta lhes fornece segurança que permite o desenvolvimento da autonomia e da auto-confiança das crianças.

No que concerne ao tempo de hora do sono, a estagiária compreendeu a sua importância enquanto momento propiciador do desenvolvimento

harmonioso e saudável das crianças, na medida em que estas têm a oportunidade de “recarregarem as suas energias físicas e emocionais” (Post & Hohmann, 2011, p.241). O tempo da hora do sono permite, ainda, que as crianças tirem, posteriormente, um maior partido das atividades desenvolvidas aquando do tempo de escolha livre ou mesmo de atividades propostas pelo adulto.

Quanto à dimensão da interação adulto-criança, a estagiária ressalva a importância por ela atribuída à promoção de interações pedagógicas de qualidade tendo por base os critérios de avaliação da ação, nomeadamente, a sensibilidade, a estimulação e a autonomia, os quais são intrínsecos à escala de empenhamento do adulto proposta pelo Manual Desenvolvendo Qualidade em Parcerias (DQP, 2009). Deste modo, em ambos os contextos, a estagiária desenvolveu a sua prática com base em interações positivas e apoiadas, as quais se revelam, entre outros fatores, o mote para todo o desenrolar da ação. Em ambos os contextos, a estagiária revelou ser sensível em relação ao grupo e a cada criança em particular, atendendo às suas características e procurando garantir sempre o bem-estar emocional de cada uma. Para além disso, outro nível considerado foi a estimulação, ponto este em que a estagiária tem alguma dificuldade em fazê-lo, porque a comunicação verbal não é muito interativa, mas para além disso, em vários momentos a estagiária proporcionou atividades, integrou situações de jogo livre e apoiou as crianças no desenrolar das mesmas. Por vezes, ao estimular as crianças podemos estar a retirar a autonomia na criança, fazendo com que não se consiga conceber um grau de liberdade, na medida em que, às vezes, é o educador o iniciador de qualquer tipo de exploração, experimentação, opinião, escolher as atividades e exprimir as suas ideias (Bertram & Pascal, 2009). Desta forma, a estagiária, tentou fazer um esforço para melhorar, tentando interagir mais com o grupo e mudando o tom de voz, pois este é muito calmo e às vezes com um tom baixo.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e

entre crianças, constitui a base do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 34). Assim sendo, o trabalho desenvolvido ao longo do estágio teve em consideração esse aspeto, potencializando igualmente as relações afetivas nas crianças, conforme ressalva o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, o qual refere que o educador deve “fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (Decreto-Lei nº 241/2001, anexo nº 1, Capítulo II).

É importante ressaltar que o cuidado a ter com as interações adulto-criança estabelecidas na Educação Pré-Escolar, deve ter em atenção também outras dimensões que, a par da autonomia, da cooperação e da cidadania irão convergir para um desenvolvimento equilibrado das crianças. A estagiária refere-se a um domínio presente por todo o Perfil Específico de Desempenho Profissional (Decreto-Lei nº 241/2001), que é o bem-estar da criança e da sua segurança afetiva e emocional.

Quando nos referimos às interações estabelecidas, mantidas e fomentadas na Educação Pré-Escolar, não podemos deixar de referir as interações entre a comunidade educativa e as famílias das crianças. A relação que se realiza entre a escola e a família é notoriamente salientada nas várias fontes orientadoras prescritivas da ação pedagógica do educador de infância. Podemos constatar nas orientações curriculares que “as relações que se estabelecem entre a família e o estabelecimento de educação pré-escolar têm uma influência da educação da criança” (Ministério da Educação, 1997, p.33).

Verificou-se também várias interações pedagógicas com os atores do centro educativo. Relativamente ao centro educativo, o par pedagógico sempre se mostrou disponível para auxiliar em tudo que necessitassem. E como a díade almoçava no infantário tinha uma interação mais direta com todos os membros constituintes do centro educativo.

A estagiária irá fazer uma abordagem ao domínio da observação, da planificação e da avaliação. Relativamente ao domínio da observação, a estagiária conservou ao longo de todo o período de prática pedagógica a sua

importância enquanto “(...) base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.25). Neste sentido, a observação revelou-se um processo fundamental no delinear do plano de ação da estagiária na medida em que permite efetuar uma recolha pormenorizada das capacidades, interesses e necessidades de cada criança e do grupo e também recolher as informações sobre o contexto familiar, sobre os espaços e materiais existentes na instituição, a equipa educativa e o meio envolvente (Ministério da Educação, 1997), “(...) com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º241/2001, Artigo n.º1, Capítulo II). Ao observar, a estagiária desenvolveu, igualmente, competências ao nível da articulação entre necessidades, interesses, estratégias e atividades propostas pelo adulto, planificando de forma cada vez mais intencional do ponto de vista pedagógico.

A observação apresenta-se como uma etapa essencial na prática pedagógica, sendo que, o educador deve estar atento a todas as partilhas realizadas entre as crianças, criança/adulto e adultos. Neste sentido, importa pôr em evidência os diálogos entre os elementos que integram a equipa educativa da sala de atividades, assim como aqueles que foram escutados por parte da estagiária, a fim de planificar com maior coerência relativamente aos interesses e necessidades do grupo.

Em qualquer sala de atividade, sejam elas homogéneas ou heterogéneas, torna-se fulcral realizar uma observação direcionada para cada criança e nas suas competências, uma vez que cada criança é distinta nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Quanto ao domínio da planificação, esta foi perspectivada pela estagiária, com base na realidade da criança como centro de todo processo educativo.

Inicialmente, uma das dificuldades resumia-se ao facto de a estagiária não conseguir realizar uma atenção direcionada na criança enquanto ser individual, não registando os interesses e as necessidades de cada uma em

específico, mas, após algumas semanas de interação em contexto, a estagiária conseguiu identificar e recolher informação relevante para o planeamento de atividades.

Em todos os momentos de planificação, a preocupação não era só adequar as atividades propostas aos interesses e necessidades das crianças, mas também de dar continuidade a atividades já iniciadas, com vista a planificar de forma coerente, contextualizada e sequenciada, promovendo assim, o desenvolvimento de atividades integradas e integradoras.

Foram realizadas reuniões com a educadora cooperante de cada contexto educativo, com o objetivo de apoiar o processo de planificação, nas quais foram partilhadas informações relativas aos grupos e a cada criança em particular, sobre o contexto familiar da mesma, as atitudes adotadas pela estagiária e alterações a fazer com vista a melhorar o seu desempenho profissional. A recolha de informação relativa ao contexto familiar das crianças foi realizada através de conversas informais com a educadora cooperante, fornecendo assim as informações mais relevantes.

Quanto ao domínio da avaliação, esta enquanto “elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da (...) própria formação” (Decreto-Lei n.º240/2001, Capítulo III, Alínea j), consiste, para a estagiária, num processo essencial e transversal a toda a sua ação, na medida em que concedeu a oportunidade de esta avaliar, numa perspetiva formativa, “a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º241/2001, Artigo n.º1, Capítulo II). A avaliação é o suporte de todo o planeamento onde qualquer educador deve definir um conjunto de procedimentos de avaliação coesos e coerentes com a pedagogia que defende. Enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, este possibilita uma recolha sistemática de informação e deve focar-se tanto na criança como no contexto. Relativamente ao processo de avaliação das aprendizagens das crianças, esta foi realizada com uma interpretação através das áreas e domínios de conteúdo.

No fim de cada semestre, a estagiária, foi convidada a avaliar o seu desempenho, realizando uma avaliação sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada e ainda sobre o processo de desenvolvimento de competências profissionais. Esta avaliação foi discutida e trabalhada em conjunto com o par pedagógico, educadoras cooperantes e a supervisora institucional.

Durante o período de estágio, foi proposto à estagiária, realizar narrativas reflexivas, estas revelaram-se uma forma de reflexão sobre e para a ação, fornecendo à estagiária a oportunidade de compreender situações reais da prática através do processo de escrita, os contributos da sua ação para o desenvolvimento das crianças e os aspetos que tinha a melhorar.

Para além das reflexões escritas, eram realizadas reflexões orais regularmente pelas equipas da sala, onde eram colocadas questões discutindo as mesmas e apresentadas hipóteses. Nestas reflexões, a estagiária procurou identificar os pontos críticos do seu trabalho, o que apoiou os processos de construção de saberes sobre a prática. Desde o início, todos os elementos da instituição se dispuseram a ajudar revelando-se pessoas fundamentais no processo formativo e evolutivo da estagiária. Sendo que, desde os primeiros momentos, deixaram a diáde à vontade, podendo assegurar que logo se sentiram adaptadas, de tão convidativo que era o ambiente educativo.

Em todo este processo, tivemos também o apoio da supervisora institucional, a qual preocupou-se sempre em auxiliar a estagiária na conceção do seu perfil profissional, refletindo sobre a sua ação, sobre a adequação de comportamentos e perfis de desempenho, sempre que esta a observava. Todas as conversas realizadas foram tidas em consideração para uma crescente melhoria. Todo este sentido de cooperação mútua proporcionou a construção de um perfil profissional promotor de competências pessoais e profissionais, de modo refletido e integrado.

É importante referir que todo o trabalho em equipa constituiu uma mais valia para o desenvolvimento profissional, bem como para o sucesso da ação pedagógica. Segundo o Perfil Geral de Desempenho Profissional, como

podemos aferir, o profissional de educação “perspetiva o trabalho em equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiências” (Decreto-Lei nº 240/2001, Anexo, Capítulo V).

Para além do trabalho em equipa entre a díade, a educadora cooperante e a supervisora institucional, houve também cooperação e colaboração com os outros grupos da instituição, com outros educadores e com as outras estagiárias. Como exemplo temos duas preparações de dramatizações de uma história, por parte das estagiárias, para serem apresentadas às crianças, bem como a comemoração do dia do pai, em que houve um lanche com todas as crianças e o seu respetivo pai no refeitório.

Em suma, a construção colaborativa de saberes profissionais entre as educadoras cooperantes, a díade e a supervisora institucional foi o pilar de todas as dinâmicas. Quanto ao processo individual é notório um crescimento, mediante as experiências que ambos os estágios lhes proporcionaram, possibilitando um grande desenvolvimento. Por fim, a estagiária tem a consciência da responsabilidade que vai ter ao longo da sua carreira profissional, pois as crianças de hoje são o futuro de amanhã. É preciso educar cidadãos autónomos, livres, participativos, responsáveis, democráticos, com um espírito crítico em relação ao mundo que os rodeia, abertos a sentimentos como a partilha, o sentimento de pertença e aceitação num determinado grupo.



## 4. REFLEXÃO FINAL

Nesta reflexão final, a estagiária fará uma análise sobre as limitações e constrangimentos ocorridos ao longo de todo o seu processo evolutivo, os quais se vieram a revelar como potencialidades e oportunidades, uma vez que promoveram o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

A prática desenvolvida em contextos educativos, dado que permitiu um contato direto com situações reais, revelou-se também essencial para o desenvolvimento de competências profissionais.

A oportunidade proporcionada à estagiária de fazer o estágio em duas valências distintas possibilitou-lhe desenvolver um maior leque de competências pessoais e profissionais através das várias experiências de aprendizagem vividas em contexto.

O desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária tem sido um processo de aprendizagem contínuo, pois como refere Craveiro “aprender a ensinar e educar é algo que se processa ao longo da vida, daí que a formação inicial deva constituir uma fase em que se criam disposições para continuar neste processo” (2007, p.20)

Uma das maiores dificuldades sentidas pela estagiária no decorrer do estágio evidenciou-se aquando do processo de observação dos pequenos grupos e de cada criança individualmente. Como a identificação de necessidades e interesses das crianças era pouco individualizada constituiu-se como um ponto a melhorar. Inicialmente a estagiária observou as necessidades, os interesses e as aprendizagens evidenciadas pelas crianças, atendendo, primordialmente, ao grande grupo, o que levou à fraca intencionalidade das planificações ao nível da diferenciação pedagógica.

A partir deste momento, foi possível fazer uma reflexão com os pares e formadores envolvidos no processo, para que, deste modo, a estagiária conseguisse desenvolver capacidades para uma prática diferenciada e que

fosse ao encontro das necessidades e interesses de cada criança. Foi proposto à estagiária fazer um maior esforço de integração nos momentos de jogo espontâneo, permitindo-lhe realizar um apoio mais individualizado às crianças e, assim, observar o pequeno grupo e a criança de uma forma mais individual.

No início do estágio a gestão do tempo foi mais uma das dificuldades sentidas pela estagiária, principalmente nos momentos em que eram desenvolvidas atividades propostas pelo adulto. Em algumas situações, as atividades continuaram mesmo quando as crianças já não estavam interessadas pelo que estava a ser desenvolvido. A estagiária ao longo do estágio revelou melhorias significativas no que concerne à gestão do tempo, na medida em que quando as crianças não se demonstravam interessadas na atividade implementada esta era interrompida de imediato e proporcionado outro tipo de atividades consoante o que naquele momento lhes era mais significativo.

Ao longo da prática pedagógica na valência de jardim de infância, a gestão do grupo revelou-se uma dificuldade sentida pela estagiária, principalmente nos momentos de atividade em grande grupo. No decorrer das semanas, a estagiária compreendeu que enquanto não conseguisse gerir o grupo não conseguiria explorar as atividades de modo a que as crianças cumprissem um desenvolvimento integrado de capacidades e competências.

Assim, a estagiária teve a necessidade de rever a sua postura, tendo-se tornado mais firme e segura nas ações que desenvolvia, possibilitando, desta forma, uma gestão mais eficaz do grupo. A partir deste momento, as atividades passaram a desenvolver-se de uma forma mais positiva.

Quanto ao trabalho de equipa desenvolvido, este proporcionou à estagiária diversas aprendizagens, quer a nível profissional quer a nível pessoal. Neste sentido, a estagiária ressalva a importância do desenvolvimento de um trabalho em equipa com o seu par pedagógico, com o qual desenvolveu momentos de partilha e co-construção, de discussão de ideias e observações, ações que contribuiriam para a apropriação de novo conhecimento, para o desenvolvimento de competências ao nível da resolução de problemas e de

construção de estratégias. Este trabalho de equipa não é só entre colegas, tendo também contado com a intervenção e apoio do Orientador Cooperante e Supervisor Institucional, os quais foram indispensáveis para que todo este progresso pudesse acontecer.

Tal como aprendemos, a prática e a teoria são inseparáveis e não existem boas teorias sem boas práticas, nem boas práticas sem boas teorias. Tudo isto marcou mais um passo no desenvolvimento de competências profissionais da estagiária, pois não se reflete o saber profissional apenas com teoria, nem apenas com a prática, visto que ambos se complementam. A experiência em contexto educativo revelou-se essencial à formação da estagiária enquanto futura profissional de educação.

Em suma, a estagiária, refere ainda que o tempo de prática desenvolvida em cada contexto educativo foi muito escasso, revelando-se uma limitação, dado que não teve tempo suficiente para experimentar todo o tipo de atividades que desejava.

A prática reflexiva assume então grande importância na vida profissional de um educador, o qual é no fundo também um investigador visando a resolução dos problemas que possam surgir ou o simples melhoramento de situações que poderão assim ser potencializadas do ponto de vista educativo, bem como, e não menos importante, procurando reconhecer a origem do sucesso das suas práticas.

Ao longo da prática pedagógica, vários foram os desafios e também as conquistas. A estagiária considera que só a prática futura lhe permitirá desenvolver ainda mais competências profissionais e pessoais, pois entende que é na interação com as crianças e na experimentação prática que surgem as maiores dificuldades e limitações a superar.



## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança - Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, Braga
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Departamento da Educação Básica. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: DGIDC-ME
- Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da criança. Universidade do Minho.
- Dewey, J. (1973). *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Edwards, C., Gandini, E. & Forman, G. (2008). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1999).
- Estrela, Albano (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. 4ª edição. Porto: Porto editora.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa (orgs.) (2011). *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*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Bairrão, J., Lopes da Silva, I., Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto da Educação de Infância*.  
Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lino, D. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In. Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. 3ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Maia, J.S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim de Infância à Escola*. 1ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa: ME.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In. Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. 3ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. 3ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J. (Org), Katz, L., Mcclellan, D., Lino, D. (2005). *Educação Pré-escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto:Porto Editora
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento Educação Básica.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1991). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (coord) et al. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

#### LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS:

Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei nº241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº201-I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República nº 166 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro – *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República nº 34 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República nº.º 167-1.ª série*. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Ribeiro, D. & Araújo, S. (2013). *Ficha Curricular*. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto.