ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Sandra Patrícia Gomes Ribeiro

Relatório de Estágio de Qualificação Profissional

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 2015

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Sandra Patrícia Gomes Ribeiro

Relatório de Estágio de Qualificação Profissional

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

Orientação

Prof.ª Doutora Deolinda Ribeiro

Coorientação: Mestre Susana Esteves

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 2015

AGRADECIMENTOS

Mais difícil que descrever este ano de formação, é agradecer a cada pessoa que fez parte dele e me ajudou a concretizar este objetivo. Foram muitas as pessoas que partilharam este ano comigo e que me auxiliaram quer na troca de ideias como na procura de calma e tranquilidade. Assim, e uma vez que ninguém trabalha nem alcança o que deseja sozinho, agradeço:

À minha Mãe e ao meu Pai por toda a força e esperança que me deram e por todos os sacrifícios realizados durante estes quatro anos para que eu concretizasse este objetivo.

Ao meu irmão e restante família por toda a paciência e sentido de humor e por me arrancar um sorriso quando este era impossível.

Às minhas quatro estrelas brilhantes por toda a fé, força e esperança que me deram e por serem o meu ponto de refúgio quando algo não estava a correr da melhor forma

Ao Diogo por ter estado presente ao longo deste ano dando-me força, coragem e sobretudo compreensão e amizade.

À Rita Beleza e à Joana Santos por toda a paciência, apoio, amizade e força demonstrados ao longo deste ano.

À Patrícia Gil, o meu par pedagógico, por me auxiliar e estar presente em cada momento de formação. Pela compreensão, amizade, esperança, força e por me ter acompanhado e ajudado não só a nível profissional como pessoal. O que ao início parecia impossível correu da melhor forma, obrigado por estares sempre presente com essa tranquilidade e por acreditares que poderíamos ir mais longe. Muito obrigada!

À Carla Rua por me ensinar a não desistir e a ser forte. Foste das melhores surpresas deste ano, continua com essa garra e força! Nunca deixes que te roubem esse sorriso! Muito obrigada!

À restante turma pela partilha de saberes e por tornarem cada dia mais desafiador e mais produtivo.

À Professora Susana Esteves pelo apoio demonstrado, pelos momentos de reflexão e partilha de saberes, por estar sempre pronta a ajudar, por acompanhar este caminho longo de formação e por auxiliar na buscar de novas oportunidades de formação e desenvolvimento de competências profissionais. Muito obrigada por tudo!

Às orientadoras cooperantes Sónia Alves e Cláudia Murça por todo o apoio prestado e partilha de saberes no decorrer da prática. Por estarem sempre prontas para novas ideias e sugestões e por me ajudarem no desenvolvimento de competências profissionais. Obrigada por me incentivarem a experimentar, interagir e refletir sem medo.

Às assistentes técnicas Adélia Araújo e Natália Monteiro por nos auxiliarem nos momentos de atividade, pela partilha de saberes sobre as crianças e por se mostrarem sempre recetivas para novas sugestões. Obrigada por me ensinarem o quanto necessária é a interação entre os diversos intervenientes da ação educativa.

À restante equipa pedagógica por nos ter recebido de braços abertos, por todas as brincadeiras, conversas, sugestões e partilhas. Obrigada pelo sorriso diário que nos fazia querer sempre voltar.

Aos professores da ESE Porto e principalmente à Professora Doutora Sara Barros Araújo por todo o apoio demonstrado e pela partilha de saberes, por estarem sempre prontos para esclarecer qualquer dúvida e por tornarem este percurso mais desafiador.

Por último, e um dos mais importantes, um enorme agradecimento às crianças da sala B e da sala 2 onde integrei a Prática Pedagógica. Um sincero obrigado por me lembrarem todos os dias como é bom ter esta profissão, por todas as brincadeiras, abraços, penteados, desenhos e carinhos. Por tornarem cada dia de estágio mais brilhante e significativo, por me ensinarem tanto ao longo deste ano e por deixarem as saudades e as fantásticas memórias que tenho.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada integrada no ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e com o objetivo de comunicar o processo de desenvolvimento e construção de competências profissionais.

Auxiliando-se em diversas perspetivas pedagógicas este relatório surge como meio de comunicação das práticas levadas a cabo pela estagiária ao longo deste ano de formação, sendo um lugar de partilha de experiências e competências desenvolvidas pela estagiária refletindo sobre a sua importância no seu desenvolvimento profissional.

É fundamental referir a importância das várias estratégias formativas da mestranda, nomeadamente a investigação-ação e de todos os processos a ela inerentes, mas também a prática supervisionada, as reuniões de supervisão e as reuniões com a educadora cooperante, permitindo, assim, uma prática reflexiva e investigativa sustentada na reflexão e na problematização da ação

Por fim é de realçar a importância de que as atividades e projetos sejam sempre fundamentadas, intencionais e articuladas tendo sempre em conta os interesses e necessidades das crianças, de forma a favorecer aprendizagens significativas no grupo de crianças.

Tendo em conta o processo de evolução da estagiária no decorrer desta formação e articulando-os com os objetivos propostos pela UC e as dimensões contempladas no perfil de desempenho do educador de infância, a estagiária fortificou as suas competências profissionais de forma reflexiva e sustentada iniciando assim o processo de desenvolvimento profissional que é contínuo e ao longo da vida.

Palavras-Chave: desenvolvimento de competências profissionais; reflexão; criança; prática pedagógica

ABSTRACT

The present report was made through the curricular unit of Supervised Teaching Practice, integrated on the Master's Degree of Preschool Education, aiming to communicate the development process and construction of professional skills.

This work is supported by different pedagogical perspectives, emerging as a manner to communicate the practices carried out by the intern over the time of academic training, being also a way to share the experiences and skills developed by the intern, with a reflection about their impact on the professional development.

Therefore, it's relevant to refer the different formative strategies used by the student, like the action of investigation and all the processes inherent to it, and also de supervised practice and reunions with the cooperative educator, allowing a reflexive practice and an investigation based on reflection and questioning of action.

Also, seems relevant to highlight the importance of the well grounded, deliberated and articulates activities and projects, always taking into account the interests and necessities of the children, in order to favor a significant learning in the group of children.

Accounting the processes of evolution of the intern over the academic training and linking it to the objectives proposed by the curricular unit and the dimensions included on the educator's performance, the intern increased her professional skills in a reflexive and supported manner, initiating the process of professional development which is lifelong continued.

Keywords: development of professional skills; reflection; child; Pedagogical Practice

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS vi

LISTA DE ANEXOS (em suporte digital) vii

Introdução 1

1. Capítulo I: Enquadramento teórico e legal 3

A criança: Conceções e construção de conhecimento 3

A Educação Pré-Escolar, a Creche e o Papel do Educador 6

Perspetivas Pedagógicas Para a Educação de Infância 17

Pré-Escolar 17

Creche 20

2. Capítulo II: Caracterização do contexto de estágio e da metodologia de investigação de estágio 25

Metodologia de investigação-ação 25

Caracterização do contexto 26

Sala dos quatro anos 28

Sala dos dois anos 30

3. Capitulo III: Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos 33

4. Capitulo IV: Reflexão final 59

Referências Bibliográficas 65

LISTA DE ABREVIATURAS

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

T.P.C. – Tempo Para Crescer

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

LISTA DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)

Anexo I – Narrativas Reflexivas Individuais com Feedback

Anexo II – Planificações Semanais – Pré-Escolar

Anexo III – Planificações Semanais - Creche

Anexo IV – Registos Fotográficos

Documento 1 – Lista de Figuras

Anexo V – Grelhas de Suporte à avaliação

Anexo VI – Planificações com feedback

INTRODUÇÃO

No âmbito da UC de Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do estágio que lhe está intimamente associado, foi proposto a realização do presente relatório baseado nas experiências que a estagiária deteve no decorrer da sua prática pedagógica.

Para além do estágio, sendo que este "desenvolve-se nos contextos da prática docente, educação pré-escolar e creche" (Araújo & Ribeiro, 2014), esta UC contém ainda sessões teórico-práticas que "servem a problematização de questões emergentes das práticas, sustentada num quadro concetual da Educação de Infância" (Araújo & Ribeiro, 2014).

A prática pedagógica supervisionada sucedeu durante um total de oito meses sendo este tempo dividido pelas duas valências (creche e pré-escolar). Este decorreu numa IPSS sob a orientação da Professora Susana Esteves.

O presente relatório, assim como toda a organização do referido mestrado, pretende essencialmente que a mestranda "construa uma atitude profissional reflexiva e investigativa" (Araújo & Ribeiro, 2014) problematizando

> as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Araújo & Ribeiro, 2014).

Para tal a mestranda socorreu-se da metodologia de investigação-ação sendo que, através da observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, a estagiária procurou articular os saberes teóricos com a sua ação educativa, tanto no contexto de creche como de pré-escolar, para assim proporcionar um manancial de experiências que fossem significativas para o desenvolvimento de competências profissionais.

Este relatório pretende ainda que a mestranda mobilize saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares e desenvolva estratégias diferenciadas e saiba agir e pensar

nos contextos educativos tendo em conta uma perspetiva inclusiva e equitativa (Araújo & Ribeiro, 2014).

O presente relatório encontra-se, para facilitar a leitura, organizado em quatro capítulos fundamentais.

Por conseguinte, o primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico e legal, onde são mencionados alguns dos referenciais teóricos e legais que sustentaram a prática pedagógica da estagiária, quer em contexto de pré-escolar como de creche, que resultou de uma "triangulação constantemente renovada, de crenças, teorias e princípios éticos, ao nível dos fundamentos, e de práticas, técnicas e emoções, ao nível da ação" (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2012, p. 16).

Posteriormente no segundo capítulo é realizada uma breve caracterização da instituição onde foi desenvolvido o estágio assim como a caracterização do ambiente educativo. Relativamente ao terceiro capítulo consta a descrição e análise reflexiva sobre as situações de prática pedagógica que foram fundamentais para o desenvolvimento de competências profissionais da estagiária.

Por último uma reflexão final que pretende sintetizar todos os processos de desenvolvimento profissional da estagiária onde constam as suas limitações, constrangimentos e potencialidades, refletindo sobre a sua ação pedagógica e o seu desenvolvimento não só profissional como pessoal.

É de destacar a presença, ainda, dos anexos referentes aos documentos elaborados pela estagiária no decorrer desta formação, estes estão divididos em dois grupos, sendo que os anexos de tipo A correspondem aos documentos disponíveis em suporte de papel e os anexos de tipo B aos apenas disponíveis em suporte digital.

1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo serão abordados conceitos e referenciais teóricos e legais que apoiaram, sustentaram e fundamentaram toda a ação pedagógica da estagiária no decorrer deste ano de formação, tendo em conta o seu processo de desenvolvimento de competências profissionais.

Ao longo de toda a formação da estagiária os referenciais que de seguida se apresenta foram fulcrais tanto para o desenvolvimento de competências profissionais como para a criação de bases que suportaram as decisões pedagógicas levadas a cabo pela estagiária. É de realçar ainda o investimento, por parte da mestranda, em realizar pesquisas autónomas que espelham a perspetiva de um processo de aprendizagem progressivo, contínuo e em constante evolução.

A criança: Conceções e construção de conhecimento

Desta forma importa primeiramente refletir sobre as conceções da infância e da criança e sobre a sua construção de conhecimento.

Durante muito tempo a criança era considerada como um adulto em miniatura e as características destas não eram tidas em conta. No século XVII, John Locke defendia que a criança era uma "tábua rasa" onde a sociedade, ou seja, o meio externo, alistava tudo o que era necessário para que esta se tornasse "num adulto activo e competente" (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 43).

Contudo, atualmente, a visão e preocupação com as características da infância é mais notória uma vez que "o contributo da infância no ciclo desenvolvimental é fundamental pelas relevantes aquisições nesta etapa, não só a nível físico, mas também aos níveis cognitivo e social" (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 43).

A criança começa então a ser vista como um ser ativo, como tal "a agência e competência participativa de todas as crianças" (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 13) deve ser defendida e esta "passa a assumir um novo papel na família e na sociedade, o que se reflete nas responsabilidades sociais relativamente à infância" (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 43). A criança passa a ser vista "como pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta que constrói saberes e cultura, que participa como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação, 2012, p. 48), assim sendo, podemos observar um elevado crescimento de todas as instituições responsáveis pela educação da criança (jardins-de-infância, escolas, centros de ocupação de tempos livre e de acolhimento infantil).

Através da Convenção dos Direitos da Criança de 1989, ratificada também em Portugal em 1990, a ideia de criança como ser que tem opinião e que deve ser ouvida foi ainda mais notória, tendo então a criança

> direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (Unicef Portugal, 1990, p. 11, Artigo 13.º).

A criança é considerada também como cidadão com "capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem" (Unicef Portugal, 1990, p. 10, Artigo 12.º) assim, é basilar ter em conta uma imagem de criança como "uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade" (Oliveira – Formosinho, 2004, op. cit. Formosinho & Araújo, 2008, p. 33).

A criança detém, então, o "direito à escuta e á participação efetiva" (Oliveira-Formosinho & Araújo, A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança, 2013, p. 14) e o direito de "serem respeitadas como indivíduos" (Goldschimied & Jackson, 2006, p. 24). Além do que já foi referido, a Convenção sobre os Direitos da Criança advoga ainda o direito da criança à educação sendo que

esta “deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (Unicef Portugal, 1990, p. 21, Artigo 29.º).

Neste sentido, e antes de passarmos para a definição de educação pré-escolar, importa primeiramente refletir sobre o que é a aprendizagem e como esta está ligada ao desenvolvimento da criança. Assim, a aprendizagem consiste, tal como nos indica a teoria piagetiana, num “processo de construção individual através do qual se faz uma interpretação pessoal e única das experiências” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 117), neste sentido ao nível da educação esta deve-se focar no pensamento, na autoiniciativa e na participação ativa da criança e não nos produtos finais.

A criança aprende então, essencialmente, através da ação vivendo “experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikeart, Educar a Criança, 2011, p. 5), da ludicidade e das interações sociais, sendo que, é através da brincadeira e do diálogo que as crianças expressam as suas ideias, os seus interesses e as suas necessidades, um educador atento, observador e apoiante do seu grupo, através da interação e brincadeira com o mesmo reconhece e apoia as necessidades e interesses das crianças.

A educação pré-escolar deve partir do que as crianças conhecem, dos seus conhecimentos próprios e da sua cultura, deve-se então, para construir novas aprendizagens, “respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença” (Ministério da Educação, 1997b, p. 19). Assim, as OCEPE apoiam e orientam o educador e fundamentam, de forma articulada, as crenças, valores e cultura da criança, reconhecendo, então, a importância dos seus conhecimentos prévios sendo estes potenciadores de uma prática respeitadora dos interesses e necessidades das crianças numa perspetiva de pedagogia diferenciada

Isto leva-nos ao conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Próximo), que consiste na

> distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela

> resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes (Vygotsky, 1978, op. cit. Folque, 2014, p. 72).

Assim, cabe ao educador organizar este apoio de forma a que a criança consiga executar uma determindada tarefa que até ali não a conseguia executar sozinha. Isto remete-nos também, para outro conceito de *scaffolding* (colocar andaimes), assim,

> as intervenções de acompanhamento dos adultos deveriam estar inversamente relacionadas com o nível de competência da criança para executar tarefas – assim, por exemplo, quanto mais dificuldade uma criança tivesse em atingir um determinado objectivo, mais directas deveriam ser as intervenções (Wood & Burner, 1976).

Desta forma, o educador ou um "parceiro mais experiente incentiva a criança a resolver um determinado problema, colocando andaimes que lhe permitam estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de desempenho" (Rogoff & Wertsch, 1984).

Assim, o papel do educador que auxilia a criança na ZDP inclui, num contexto de cooperação,

> mobilizar o interesse da criança pela tarefa, estabelecer e manter a orientação para os objetivos relevantes para a tarefa, esclarecer os aspetos fundamentais da tarefa que a criança pode não ter notado; demonstrar como realizar esses objetivos e ajudar a controlar a frustação (Wood e Wood, 1996, op. cit. Folque, 2014, p. 72).

A Educação Pré-Escolar, a Creche e o Papel do Educador

Como já foi referido, através da assinatura da Convenção sobre os Direitos da Criança, toda a criança passou a ter o direito à educação, sendo que esta deve ser assegurada pelos Estados Partes.

Assim, importa referir primeiramente e como definido na Lei de Bases do Sistema Educativo, que "todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República" (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, Capítulo I, Artigo 2.º, Tópico 1), desta forma

> o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, Capítulo I, Artigo 1.º, Tópico 2),

este "compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar" (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, Capítulo II, Artigo 4.º, Tópico 1).

Focalizando, primeiramente, a educação pré-escolar esta "destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico" (Lei de Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, Capítulo II, Artigo 2.º) e consiste na "primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família" (Lei de Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, Capítulo II, Artigo 3.º, Tópico 1).

A educação pré-escolar concerne ainda determinados objetivos sendo estes a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, contribuir para a igualdade de oportunidades, estimular o desenvolvimento global de cada criança tendo em conta a sua individualidade, desenvolver a expressão e comunicação através da utilização de linguagens múltipla, despertar a curiosidade e pensamento critico, proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança, proceder à despistagem de inadaptações e incentivar à participação da família no processo educativo (Lei de Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, Capítulo IV, Artigo 10.º).

Para assegurar a resposta ao direito à educação, à igualdade de oportunidades e o apoio às família "os Ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social promovem e apoiam a expansão e o desenvolvimento da rede nacional de educação pré-escolar" (Decreto-Lei n.º 147/97, 1997, Capítulo III, Artigo 18.º, Tópico 1) sendo que tanto a rede pública como a privada constituem parte da rede nacional.

Importa referir ainda que, com a entrada da mulher no mundo do trabalho trabalhando a tempo inteiro e com o aumento da idade da reforma começou a surgir a necessidade de iniciar o apoio à família na educação da criança mais cedo começando assim a surgir as primeiras creches.

As creches constituem então,

> um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais (Portaria n.º 262/2011, 2011, Artigo 3.º)

devendo prestar cuidados adequados às crianças tendo em conta a sua individualidade e as suas necessidades cognitivas, motaras e fisiologias e disponibilizar toda a informação à família tanto ao nivel da organização da instituição como relativo ao desenvolvimento da criança.

Tal como a educação pré-escolar, a creche também se rege tendo em conta determindados objetivos nomeadamente,

> a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
>
> b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
>
> c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
>
> d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
>
> e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva;
>
> f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade. (Portaria n.º 262/2011, 2011 , Artigo 4.º)

Contudo, ao contrário da rede nacional de pré-escolar onde existe uma rede pública e privada, na creche os serviços são assegurados apenas pela rede privada através, também, das Instituições Privadas de Solidariedade Social, apesar da crescente procura ainda não estão definidos acordos para a expansão da rede pública da creche.

Tanto no pré-escolar como na creche a direção técnica deve ser assegurada por um educador de infância excecionando a área do berçário que pode ser assegurada por técnico na área do desenvolvimento infantil ou ajudantes da ação educativa.

Desta forma importa refletir sobre a formação do educador, o seu papel, as etapas que lhe conferem intencionalidade educativa e a sua competência de reflexão.

Um educador de infância

> promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada (Decreto-Lei n.º240/2001 Anexo N.º1, Capítulo II, Tópico 1)

deve também "concebe(r) e desenvolve(r) o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas" (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, Anexo N.º1, Capítulo II, Tópico 1). É de realçar, ainda, que o decreto-Lei nº241/2001 é um orientador da ação do educador uma vez que define e apresenta linha de atuação e conduta, linhas sobre o papel do educador na conceção, desenvolvimento e integração do currículo sendo essencial como orientador da organização do ambiente educativo, valorizando sempre intenções pedagógicas de qualidade e fundamentadas nos interesses e necessidades das crianças.

Neste sentido importa mencionar a importância e o conceito de projeto curricular, sendo este entendido como

> documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação de pré-escolar, e do Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma (Circular n.º 17 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, 2007).

Este documento com objetivos gerais de ação ao longo do ano deve ter em conta "as características do grupo e as necessidades das crianças" (Circular n.º 17 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, 2007), pretende-se que seja articulado não com o Projeto Curricular institucional como com os outros níveis de ensino para assim existir uma continuidade.

Uma vez que este documento está organizado de forma geral para o trabalho ao longo do ano, importa que o educador no final do ano realize um relatório de

avaliação onde sustenta e defende a evolução do processo educativo tendo em conta o planeamento realizado ao longo do ano, os recursos mobilizados, o ambiente de trabalho e os efeitos de todos estes no processo educativo. Por fim, articulando e refletindo sobre o trabalho desenvolvido realiza uma avaliação final onde articula os objetivos do projeto curricular de grupo inicial com os objetivos concretizados ao longo do ano e realiza assim as perspetivas para o próximo ano.

Cabe ao educador a função de organizar um ambiente educativo estimulante de forma a proporcionar aprendizagens significativas, assim como o apoio a cada criança e grupo permitindo uma igualdade de oportunidades, tendo em conta as características individuais de cada criança.

Relativamente à formação do educador esta "pode, igualmente, capacitar para o desenvolto de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos" (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, Anexo N.º1, Capítulo I, Tópico 2).

Embora a formação da estagiária tenha sido realizada tendo por base o Decreto – Lei n.º 43/2007 importa compara-lo com o novo Decreto – Lei n.º 79/2014 que entrou em vigo no dia 14 de maio de 2014 e que revoga o anterior decreto.

Desta forma denota-se três grandes diferenças fundamentais, para além do aumento do ciclo de estudo, é de realçar o desaparecimento da formação em metodologias de investigação educacional nas componentes de formação e o desaparecimento, também, da formação dos docentes com uma postura crítica e reflexiva no decorrer da formação na área da iniciação à prática profissional. Relativamente a esta última iremos, mais tarde, referir a sua importância no desenvolvimento das competências profissionais dos educadores.

Importa ainda mencionar quais as etapas que conferem intencionalidade educativa à prática do educador e o que preveem cada uma delas. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) estas seis etapas interligadas são a observação, a planificação, a ação, a avaliação, a comunicação e a articulação (Ministério da Educação, 1997b, pp. 25-28)

Comecemos então por falar sobre a observação sendo esta a primeira ação do educador referida pelas OCEPE. Assim sendo, a observação constitui a "etapa de uma

formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana" (Estrela A. , 1999, p. 29).

A observação é o primeiro processo que o educador deve realizar uma vez que é "a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo" (Ministério da Educação, 1997b, p. 25) tornando-se assim, num processo essencial e necessário antes de qualquer intervenção.

É essencial que o educador direcione a observação não só para o grupo no geral mas também para cada criança em particular, para desta forma poder atender às "suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informação sobre o contexto familiar e o meio que as crianças vivem" (Ministério da Educação, 1997b, p. 25)Esta observação deve ser contínua, uma vez que, "só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento" (Estrela A. , 1999, p. 128).

No que respeita às formas e aos meios, segundo a sistematização sugerida por Estrela (1999), caracterizamos a observação realizada como participante sendo esta "quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado" (Estrela A. , 1999, p. 31), sistemática, pois ocorreu durante um largo período de tempo, desarmada, dado que os registos foram efetuados posteriormente às observações; molar e molecular, individual e grupal, de modo conjugado, de acordo com os diferentes focos de observação, foi realizada ainda uma observação direta aquando o educador interagia com as crianças e indireta através de conversas com outros intervenientes no processo educativo.

Este processo de observação apresenta-se como a atitude a desenvolver pelo profissional perante a sua prática educativa, verdadeiramente fundamentadora da intervenção pedagógica de qualidade desta forma o educador deve

> observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo N.º1, Capítulo II, Tópico 3, Alínea a)).

É ainda de realçar que o educador "deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação" (Estrela A. , 1999, p. 27) para desta forma poder planificar tendo em conta as necessidades, interesses e competências específicas de cada criança para assim "poder *intervir* no real de modo fundamentado, [sendo que] terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)" (Estrela A. , 1999, p. 26).

O processo de observação constitui, portanto, um pilar em toda a intervenção educativa, sendo esta transversal é a base não só para a planificação como para a ação, a avaliação e a reflexão.

A Escala de Envolvimento da criança do DQP surge, então, como instrumento auxiliar para o educador na avaliação e reflexão durante e após a sua ação, onde a observação e a reflexão são pontos essenciais para a avaliação da prática pedagógica e da qualidade na educação de infância.

Primeiramente, importa mencionar que "uma criança envolvida faz incidir a sua atenção num aspecto específico e, raramente se distrai" (Bertram & Pascal, 2009, p. 128), deste modo foi desenvolvida uma escala de envolvimento indicando uma lista de nove indicadores de envolvimento sendo estes: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação); estes indicadores são essenciais "para uma melhor compreensão do observador" (Bertram & Pascal, 2009, p. 130) pois permitem focar a observação para apreciar o envolvimento da criança. É ainda de destacar que existem ainda cinco níveis de envolvimento da criança que devem ser utilizados juntamente com os indicadores sendo o nível um: sem atividade, onde a "atividade é simples, estereotipada, repetitiva e passiva" (Bertram & Pascal, 2009, p. 131) , e o nível cinco: atividade intensa prolongada onde a criança mostra um nível de envolvimento na atividade intenso durante todo ou quase todo o tempo da sua duração.

Importa ainda, relativamente ao DQP, que o educador avalie a sua escala de envolvimento tendo em conta indicadores como a sensibilidade, estimulação e

autonomia e sendo estes também avaliados com uma escala de um a cinco sendo que o um é a ausência total de empenho e o cinco empenho total.

Esta avaliação do DQP e especialmente estes dois pontos que falamos anteriormente são um processo essencial para a análise da qualidade na educação de infância sendo este um processo colaborativo, dinâmico, reflexivo e apoiado (Bertram & Pascal, 2009, p. 10).

A segunda etapa apresentada nas OCEPE é a planificação, esta deve conter "situações de aprendizagem suficientemente desafiadoras, de modo a interessas e estimular cada criança" (Ministério da Educação, 1997b, p. 26) Planificar consiste então, em "prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar" (Zabalza, 1997, pp. 47, 48).

O educador deve portanto planificar "de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação" (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo N.º1, Capítulo II, Tópico 3, Alínea c)), para assim adequar as estratégias e objetivos a cada crianças proporcionando assim uma igualdade de oportunidades tendo em conta as características individuais de cada criança.

Seguidamente, a etapa que procede a planificação nas OCEPE, é a ação esta pressupõe a concretização das "intenções educativas [do educador], adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas" (Ministério da Educação, 1997b, p. 27). Apesar de a ação ser sustentada e baseada na planificação esta deve de assumir um caracter flexível de forma a não descurar de situações ou interesses imprevistos das crianças que podem ser uma mais-valia para o seu processo de desenvolvimento de aprendizagens.

Durante a ação educativa pressupõe-se que o educador interaja e se relacione com a criança de forma a lhe proporcionar um ambiente de segurança promovendo a sua autonomia, importa ainda que o educador promova o envolvimento e a curiosidade da criança, facilite a cooperação e promova não só o desenvolvimento cognitivo como também o afetivo e social.

A avaliação é a quinta etapa explícita nas OCEPE e "implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução" (Ministério da Educação, 1997b, p. 27). Esta avaliação torna-se mais rica aquando realizada com as crianças uma vez que constitui "também uma base de avaliação para o educador" (Ministério da Educação, 1997b, p. 27) e torna "a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando" (Circular n.º 4 - Avaliação na Educação Pré-Escolar, 2011).

Esta avaliação permite que o educador adeque as suas práticas e reflita sobre as suas ações e opções educativas. Desta forma, a avaliação encontra-se sempre interligada com a reflexão sendo que esta é uma competência transversal nas competências profissionais de um educador.

A quinta etapa é a comunicação sendo que esta deve ser realizada não só com as crianças como também com todos os intervenientes educativos, esta pressupõe uma troca de opiniões sobre o conhecimento e desenvolvimento específico de cada criança e sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim,

> se o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de auto-formação com benefícios para a educação da criança, a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade (Ministério da Educação, 1997b, p. 27).

Por fim a última etapa é a articulação que tem como objetivo que o educador promova a continuidade educativa, não apenas com os pais como com o professor do primeiro ciclo aquando a transição para o mesmo. Desta forma o educador deve

> proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 1997b, p. 28).

Importa ainda referir a importância da reflexão durante todos estes processos uma vez que permite "uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados" (Oliveira & Serrazina, s.d., p. 3), esta reflexão

> baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo lógico e psicológico, combina a racionalidade da logica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num acto especifico, próprio do ser humano. (Alarcão I. , Ser Professor Reflexivo, s.d., p. 3)

A reflexão pode ser realizada antes da ação (durante a planificação), sendo que a articulação e apoio da educadora cooperante foi essencial neste processo permitindo uma discussão e reflexão assim como uma partilha de conhecimentos e saberes, na ação (quando surgem imprevistos) e sobre a ação uma vez que "é ao reflectir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento" (Oliveira & Serrazina, p. 4) esta reflexão consiste então "numa reconstrução mental retrospectiva da acção para tentar analisá-la, constituindo um acto natural quando percepcionamos diferentemente a acção" (Alarcão op. cit. Oliveira & Serrazina, (s.d.), p. 4). Desta forma, para um educador reflexivo "o processo de compreensão e melhoria do ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência" (Zeichner, 1993) para assim ter "um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional" (Alarcão I. , 1996).

Importa referir, ainda neste processo de reflexão sobre a ação, a importância da supervisão como um processo refletivo, articulado e colaborativo.

A supervisão é entendida

> como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está sempre presente (Alarcão & Canha, 2013, p. 19).

É de realçar a importância de que este seja um processo colaborativo onde a reflexão e avaliação se cruzam sem que o medo de errar esteja presente. Assim, a supervisão pode ser entendida como *scaffolding* no âmbito de

> encorajar, fazer perguntas, dar sugestões, dirigir a atenção, repetir, exemplificar ou modelizar, reorientar, trabalhar a par ou, mesmo, ensinar directamente, para que os

> adultos não absorvam passivamente as estratégias do supervisor, mas tenham um papel criador e reconstruam a tarefa, a actividade ou situação, através da sua própria iniciativa (Vasconcelos T. , 2009, p. 98).

Deste modo, os encontros realizados com a supervisora institucional após a observação e as reuniões reguladoras foram essenciais para um processo reflexivo da ação e adequação e melhoramento da prática pedagógica.

Para finalizar, importa referir que a reflexão assume um papel básico e essencial na formação de educadores, sendo um espaço onde as crenças, as práticas e as teorias emergem permitindo aperfeiçoar, futuramente, as práticas.

PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Primeiramente, importa referir que as crenças, os valores, os princípios étnicos e as teorias influenciam toda a prática de um educador sendo que "a pedagogia é uma triangulação constantemente renovada, de crenças, teorias e princípios éticos, ao nível dos fundamentos, e de práticas, técnicas e emoções, ao nível da ação" (Formosinho J. , 2013, p. 16).

Interessa ainda mencionar a importância dos modelos pedagógicos uma vez que estes "configuram um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar os fundamentos e a ação, a teoria e a prática" (Formosinho J. , 2013, p. 16). Desta forma, o educador baseia-se nos modelos pedagógicos, que configuram também teorias, e adequando-os à prática e ao contexto.

Os modelos de seguida apresentados baseiam-se na perspetiva construtivista sendo que nesta perspetiva a criança tem um papel fundamental na construção e desenvolvimento das suas aprendizagens e o educador tem o papel de mediador, organizador e facilitador dos espaços, materiais e rotinas de modo a proporcionar aprendizagens significativas.

Pré-Escolar

No modelo High/Scope o princípio básico do currículo pré-escolar é a aprendizagem pela ação propondo que as crianças explorem e ajam sobre os materiais e questionem o que observam. Esta aprendizagem pela ação depende e é influenciada por interações positivas entre os adultos e as crianças

Deste modo relativamente à interação o adulto deve ser um orientador/potencializador da aprendizagem, deve compreender o modo com as crianças, pensam e raciocinam, apoiando as suas brincadeiras e interações, quer com

os pares, quer com os adultos para que as crianças sintam que podem confiar naquela pessoa para exprimir livremente as suas opiniões, receios e dúvidas. Para que tudo isto seja possível, acima de tudo a relação do adulto com a criança deve ser sempre verdadeira, pois se tal não acontecer, a interação fica limitada, condicionando todos os aspetos que permitam uma interação High/Scope.

Relativamente ao ambiente físico este deve ser atraente para as crianças e deve estar organizado em diversas áreas (para encorajar diferentes tipos de brincadeiras), com vários materiais de trabalho que permitam à criança a apropriação de novos conceitos e uma aprendizagem ativa uma vez que um "ambiente de aprendizagem activa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões" (Hohmann & Weikeart, Educar a Criança, 2011, p. 7). O espaço deve ainda estar organizado de forma a permitir que a criança possa realizar o ciclo encontrar-brincar-arrumar.

No que concerne às rotinas, esta está planeada para apoiar a iniciativa da criança e por isso, os profissionais de educação que se apoiam em High/Scope constroem a rotina diária com base no ciclo "Planear-fazer-rever", ou seja a criança com o auxílio do educador planeia o que vai realizar, fazer onde as crianças põem em prática o projeto inicial e rever onde as crianças refletem sobre as suas experiências, partilham e discutem-nas.

No Movimento da Escola Moderna (MEM) os princípios pedagógicos e conceções estratégicas, para os educadores, definem a escola como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.

As crianças, com a colaboração do educador, reconstituem, através de projetos de trabalhos, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais aprofundada, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes científicos e culturais.

A vida do grupo é documentada através de instrumentos de pilotagem, "estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo) na sala" (Folque, 2014, p. 55).

Também relacionado com MEM e com Reggio Emilia está o trabalho de projeto. A elaboração de um projeto supõem, desde logo, um porquê, "um ponto de partida,

uma situação que se pretende modificar, um problema que é necessário resolver" (Ministério da Educação, 1997a, p. 92). Para isso é necessário que o educador conheça cada criança, as suas capacidades, os seus interesses assim como o seu contexto familiar e o meio onde habitam, "este conhecimento resulta de uma observação contínua" (Ministério da Educação, 1997b, p. 25)

Esta metodologia do trabalho de projeto pode ser realizada a par e independentemente dos modelos curriculares adotados pelos educadores, acredita-se ainda que uma metodologia de trabalho de projeto "poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento" (Vasconcelos, et al., s.d., p. 8), esta é considerada, ainda, "uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados" (Leite, Malpique e Santos op. cit. Vasconcelos, et al., s.d., p. 10).

A metodologia do trabalho de projeto supõe ainda quatro fases de trabalho sendo estas a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação e avaliação.

A primeira fase do projeto consiste na formulação do problema, das dificuldades a resolver e sobre o assunto a estudar. Nesta fase "partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto" (Vasconcelos, et al., s.d., p. 14), é nesta altura que é realizada a teia inicial onde se discute e observar-se o conhecimento prévio das crianças, o educador pode também fazer a sua própria teia de modo a contribuir e a ampliar a teia das crianças.

Na segunda fase do projeto faz-se a planificação do projeto em função de uma determinada meta é nesta altura que se elaboram "mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?" (Vasconcelos, et al., s.d., p. 15). É nesta fase que se procura responder às perguntas "o que queremos saber?" e "o que queremos fazer?".

Relativamente à terceira fase, a execução, passar por pôr em prática a planificação anteriormente definida, assim, "as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções" (Vasconcelos, et al., s.d., p. 16), é nesta fase que surgem os primeiros gráficos, mapas e quadros comparando o que já sabiam com o que sabem agora. Estes mapas, quadros, gráficos, desenhos, textos, entre outros são afixados nas paredes da sala, daí a flexibilidade do espaço ser essencial.

Por último, a quarta fase que consiste na divulgação e avaliação esta "é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros" (Vasconcelos, et al., s.d., p. 17). É nesta fase que são realizadas apresentações às outras salas, à família e à comunidade que podem passar pela exposição dos trabalhos como pela dramatização entre outras formas de o divulgar.

A avaliação é realizada com o grupo "avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos dos grupos, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas" (Vasconcelos, et al., s.d., p. 17), após esta avaliação podem surgir novos rumos para o projeto ou até mesmo um novo projeto.

Creche

Durante os primeiros anos de vida "a criança desenvolve múltiplas capacidades cognitivas, como resultado da crescente curiosidade pelo meio que a rodeia e pela respetiva necessidade de comunicação" (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 44).

Tal como no modelo High/Scope para o pré-escolar também o modelo para a creche se baseia na aprendizagem ativa afirmando que desde o nascimento que as crianças fazem aprendizagens ativas nomeadamente "através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo

imediato" (Post & Hohmann, 2011, p. 11). É ainda de realçar que este modelo pressupõe, baseado na teoria do desenvolvimento da criança, que os bebés e crianças até os três anos aprendem com todo o corpo e com os sentidos, porque querem, aprendem num contexto de relações de confiança e comunicam aquilo que sabem (Post & Hohmann, 2011, pp. 22, 23).

Uma vez que as crianças aprendem em contexto de relações de confiança, pressupõe-se que o educador seja facilitador e familiar para assim

> "assegurar o desenvolvimento de uma relação próxima, de confiança, e de afecto que a mantém tranquila enquanto está fora de casa, é importante que cada criança tenha um *adulto responsável* durante o período que o programa durar" (Post & Hohmann, 2011, p. 63).

Desta forma, e através de uma relação estável e de confiança, proporcionam à criança confiança, estabilidade, calma e previsibilidade para que esta se sinta à vontade para realizar os desafios propostos sem receio de passar por frustrações.

Na perspetiva deste modelo, o educador ou o *adulto responsável* (como referenciado no modelo High/Scope) , deve também interagir e ter prazer nestas interações com as crianças, isto permite-lhe "reparar e atender às necessidades e aos sinais de chamada de atenção específicos a cada criança" (Post & Hohmann, 2011, p. 70).

É de realçar ainda o papel de observador uma vez que o educador é através da observação que o educador está atendo às comunicações não-verbais das crianças uma vez que as crianças desta faixa etária comunicam de formas múltiplas e não apenas pela linguagem.

Sendo o educador também um organizador do espaço e dos materiais o modelo High/Scope propõe linhas orientadoras para esta organização sendo estas a flexibilidade do ambiente físico, o conforto e segurança que deve proporcionar à criança e o apoio a abordagem sensório-motora da criança (Post & Hohmann, 2011, p. 102).

Desta forma o espaço deve estar organizado e dividido por áreas onde existam áreas distintas e bem delimitadas nas áreas de cuidados e de brincadeira. Na área de brincar importa ainda que esteja adequado aos vários níveis de atividade da criança,

ou seja, deve “incluir um espaço amplo para as crianças se movimentarem à vontade, utilizarem materiais, e poderem interagir socialmente, mas devem também proporcionar espaços privados, em que a criança possa estar sozinha” (Post & Hohmann, 2011, p. 102).

Ao nível da orientação e regulação sobre “o que as crianças aprendem?”, o modelo High/Scope desenvolveu linhas orientadoras intituladas por experiências-chave que estas estão organizadas em nove domínios: sentido de si próprio, relações sociais, expressão criativa, movimento, música, comunicação e linguagem, explorar objetos, noção precoce de quantidade e de número, espaço e tempo. Estas permitem “proporcionar um retrato vivo do que as crianças de muito tenra idade fazem e do conhecimento e competências que emergem das suas acções” (Post & Hohmann, 2011, p. 36).

Para finalizar no modelo High/Scope também se nota uma valorização das parcerias com os pais determinando alguma estratégias como a criação de um ambiente acolhedor para as famílias, apoiar e centrar nas famílias o processo de inscrição, partilhar as observações das crianças e encorajar os pais para a participação na instituição.

Na perspetiva da Pedagogia-em-participação também a criança tem um papel central no desenvolvimento da sua aprendizagem advogando um papel participativo, cooperativo e democrático. Também o educador é também “um ser com agência, competente e participativo” (Oliveira-Formosinho & Araújo, A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança, 2013, p. 14).

Relativamente ao espaço defende a existência de “espaços plurais como espaços na natureza, espaços na comunidade, espaços nos centros, ligações entre o centro e os contextos familiares” (Oliveira-Formosinho & Araújo, A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança, 2013, p. 17) sendo estes responsivos às diferentes intenções de jogo e à multiplicidade de sentimentos e pensamentos. Propõe ainda também uma rotina que promova as explorações comunicativas das “cem linguagens” e que promova as necessidades e interesses das crianças.

Também na perspetiva de Elionor Golschimied, o espaço assume uma importância notória sendo que "as crianças têm liberdade para usar todo o espaço" (Goldschimied & Jackson, 2006, p. 37).

Nesta perspetiva, Elionor Golschimied aborda ainda a importância do *educador-referência* (denominado por *adulto responsável* em High/Scope) tendo este também um papel de organizador, facilitador da separação e de estimulador. É também de realçar, nesta perspetiva, a abordagem ao cesto dos tesouros e ao jogo heurístico para crianças com um e dois anos de idades respetivamente.

No cesto dos tesouros procura-se proporcionar à criança que ainda não anda materiais quotidianos com que ela possa brincar assim, este "reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes sentidos" (Goldschimied & Jackson, 2006, p. 114). Os objetos recolhidos são colocados num cesto de vime próximo da criança.

A existência de materiais que ofereçam várias experiências sensórias (tato, olfato, paladar, audição e visão) ricas é uma "maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebê em um momento que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações" (Goldschimied & Jackson, 2006, p. 114).

Relativamente ao jogo heurístico esta é uma atividade exploratória e "liberta a criatividade dos adultos e torna a tarefa de cuidar de crianças muito mais estimulante" (Goldschimied & Jackson, 2006, p. 149). Esta abordagem surgiu na sequência de, no segundo ano de vida, as crianças impulsivamente se moverem de um lado para o outro para descobrir, alcançar e compreender algo. Desta forma, os objetos são escondidos em sacolas ou caixas e colocados na sala de forma impercebível até a chegada do momento de exploração pelas crianças. Nas duas abordagens o educador tem o papel de organizador e não deve de intervir a não ser que seja solicitado pela criança.

Todos estes modelos e perspetivas influenciaram de alguma forma a estagiária na sua prática e permitiram também o desenvolvimento da identidade profissional da estagiária embora esta seja desenvolvida e construída ao longo da vida profissional. A estagiária, não adotou apenas um modelo mas uma junção de várias abordagens

de acordo com as suas próprias crenças e valores e com as características do contexto.

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

De forma a iniciar a caracterização do contexto de estágio torna-se essencial mencionar primeiramente a importância da metodologia de investigação-ação tanto para a organização e recolha de dados relativos ao contexto como no decorrer desta formação profissional, assim como a sua definição.

Desta forma, após esta breve referência será realizada a caracterização do contexto onde a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica assim como a caracterização das duas salas de atividades referentes aos dois contextos de estágio.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Tal como refere Coutinho esta é uma expressão ambígua que se torna quase impossível chegar a uma só conclusão (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 5). Para Elliot a investigação-ação é "como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma", já para Batalomé trata-se de "um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática" (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 6). É de salientar, então, a componente reflexiva desta metodologia contribuindo assim para a melhoria das práticas profissionais da estagiária.

Esta metodologia caracteriza-se por ser participativa e colaborativa (envolve todos os intervenientes), prática e interventiva (não se limita apenas à teoria), crítica (procurando melhores práticas), auto-avaliativa (sendo as adaptações recorrentemente avaliadas) e cíclica nas quais as primeiras descobertas geram

mudança. A investigação-ação resume-se, assim, a um conjunto de fases contínuas e cíclicas sendo estas: "planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização) (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 12).

A metodologia de investigação-ação deve estar presente não só na formação de educadores como em toda a ação pedagógica levada a cabo posteriormente, sendo esta essencial para a problematização e reflexão das suas práticas tendo em conta interesses e necessidades dos vários intervenientes da ação educativa.

De forma a compreender as necessidades e interesses das crianças, assim como tudo o que esteja relacionado com a sua aprendizagem, o educador deve ser um investigador ativo definindo e organizando-se perante um problema, refletindo sobre ele e procurar as soluções que sejam mais adequadas para a sua resolução.

Desta forma esta tornou-se essencial para o processo de formação da estagiária pois permitiu a observação e reflexão não só sobre situações quotidianas com vista a melhoria das práticas pedagógicas da estagiária, como também, o conhecimento do grupo de crianças, dos seus interesses, das suas necessidades, das interações adulto-criança e criança-criança e do ambiente educativo.

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

A instituição que acolheu a díade para a realização do estágio no contexto de pré-escolar e creche [redacted]. Este estabelecimento pertence à Santa Casa da Misericórdia [redacted], sendo esta, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem finalidades lucrativas, foi construída "com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de justiça e de solidariedade, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos, desde que não sejam administradas pelo estado ou por outro organismo público" (Decreto-Lei nº172-A/2014, 2014, Artigo 1º, Tópico 1).

[redacted]

Quando se entra na instituição, no piso térreo, encontra-se a secretaria e, seguidamente, temos acesso a um único corredor muito bem iluminado, devido à existência de uma claraboia em toda a sua extensão. Este corredor dá, não só, o acesso às salas, como ao polivalente e à cozinha.

A instituição apresenta seis salas de atividades, divididas entre as duas valências: creche e pré-escolar. Estas salas de atividades têm uma forte presença de luz direta oriunda de uma grande janela, cada sala está equipada com uma casa de banho onde as louças e mobiliário são adequados (tamanho e altura dos equipamentos) a cada faixa etária.

Relativamente ao espaço exterior, as salas de pré-escolar possuem acesso direto ao exterior, para um recreio pavimentado a granito, e as de creche para um pequeno relvado, com exceção do berçário. Existe ainda a "Árvore da Montanha", situada a cerca de 50 metros das salas, sendo este um jardim muito amplo, com um pequeno parque infantil.

O complexo dispõe de outras valências como um centro de dia e outros espaços como a sala de exposições utilizada esporadicamente pela creche e pré-escolar para a realização de apresentação de trabalhos. O piso inferior comporta a casa das máquinas, a lavandaria, a sala multimédia e uma sala de arrumo/despensa. Através deste piso podemos ainda ter acesso ao auditório com capacidade para noventa pessoas, onde se encontra também um bar, uma sala de estar e uma casa de banho (Esteves, Martel, Nascimento, Murça, & Alves, Ano lectivo 2014/2015, p. 9).

Quanto aos recursos humanos são cinco os docentes que fazem parte da instituição, todos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 38 e 48 anos, todas elas possuem licenciatura, com a exceção de uma que possui mestrado.

Cada sala contém uma auxiliar de ação educativa, para além da educadora, havendo uma exceção da sala do berçário que não tem educadora e conta com duas auxiliares.

Ainda relativamente ao pessoal docente, a instituição conta com os professores das atividades extracurriculares (inglês, educação musical, educação física e xadrez), sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino.

Por fim, como pessoal não docente, para além das auxiliares, existem duas ajudantes nos serviços gerais e duas na cozinha.

Importa ainda mencionar a temática do projeto pedagógico desta instituição que é "Educar para a Cidadania" e "emerge da pertinência de se criar um espaço de diálogo, partilha e reflexão sobre crenças e valores de todos os sujeitos envolvidos, sobre experiências vividas e sobre temas da atualidade relevantes para a educação de um bom cidadão" (Esteves, Martel, Nascimento, Murça, & Alves, Ano lectivo 2014/2015, p. 49). Para o desenvolvimento deste projeto e tendo em conta o desenvolvimento da criança a instituição estabelece parcerias com a ESE do Porto, com o gabinete de acompanhamento e aconselhamento psicológico e pedagógico, biblioteca itinerante e com a Câmara da Maia.

SALA DOS QUATRO ANOS

Tendo agora em conta a sala onde a mestranda desenvolveu o estágio no primeiro contexto, sala B dos 4 anos de idade, pode-se dizer que este é um grupo constituído por vinte e uma crianças, sendo que doze são do sexo feminino e nove do sexo masculino.

Relativamente ao espaço pedagógico este está dividido em "áreas de interesse bem definidas" para estimular "diferentes tipos de atividades" (Hohmann & Weikeart, 2011, p. 163), só assim podemos proporcionar uma aprendizagem ativa e significativa.

Neste aspeto, no contexto educativo as áreas de interesse estão bem definidas, o que "é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais" (Hohmann & Weikeart, 2011, p. 165), contudo a dimensão do espaço de atividades do contexto educativo é um pouco pequeno

devido à estruturação da sala, o que por vezes dificulta a interação e aprendizagem da criança.

As áreas de jogo, apesar da sua gestão poder ser realizada de forma flexível e negociada com as crianças, mantiveram-se nos mesmos locais, existindo então a área de jogo simbólico (área da casinha), a área das construções (área da garagem), área da biblioteca, área da expressão plástica e área dos jogos.

Tendo em conta os materiais pedagógicos estes garantem facilidade de acesso e são de grande diversidade no que toca à sua natureza e funcionalidade. Isto tudo, tendo sempre em conta a sua quantidade, durabilidade e resistência.

Outro aspeto a ter em consideração é a organização do tempo, este tem uma estrutura flexível de forma a respeitar o bem-estar, a autonomia, os interesses e o ritmo de cada criança. Mesmo assim, geralmente pode-se considerar a rotina como: acolhimento, atividades orientadas, atividade de jogo livre, higiene e almoço. Durante a hora de almoço da educadora, as crianças visualizam um filme ou quando o tempo permite brincam no exterior. Aquando a chegada da educadora é realizada mais uma atividade orientada seguida de jogo livre, importa ainda referir que às terças-feiras, antes do lanche as crianças tinham uma atividade extracurricular de educação física. Após o lanche existe a componente de apoio à família.

Tendo em conta que, o desenvolvimento de aprendizagens da criança não está apenas circunscrito à sala de atividades importa referir que esta instituição prima pela preocupação no envolvimento das famílias nos seus processos de ação. Assim, importa incluir na caracterização do grupo, uma caracterização da família, baseada não só em conversas com a educadora e como nos inquéritos respondidos pelos pais. Desta forma, as idades dos pais variam entre os 30 e os 50 anos, sendo que o mais predominante é até aos 40 anos de idade.

Relativamente à situação profissional, apenas uma mãe de uma criança está desempregada. Quanto às habilitações literárias, concluímos que 14 dos pais, em 30, são licenciados.

Esta instituição privilegia o trabalho com a família atendendo às suas necessidades através de conversas informais, observação da documentação pedagógica afixada nos placares, portefólio da criança e reuniões formais. Por fim,

existe ainda, o T.P.C. (tempo para crescer) que consiste na participação dos pais em pequenas pesquisas ou projetos de caracter lúdico, participativo e tendo em conta as necessidades e interesses do grupo de crianças.

SALA DOS DOIS ANOS

Relativamente ao estágio no contexto de creche este foi realizado na sala dos dois anos podendo afirmar que este é um grupo heterogéneo de dezassete crianças com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. Sendo oito crianças do sexo feminino e nove do sexo masculino.

Tendo em conta a organização do espaço pedagógico este encontra-se dividido por áreas diversificadas com uma vasta quantidade de materiais organizados em cestos ou caixas devidamente catalogadas. A sala de atividades é bastante ampla, ao contrário da sala de pré-escolar, o que permite a facilidade de movimentação proporcionando aprendizagens ricas e diversificadas.

Existem áreas distintas de cuidados e de brincadeira e a sala tem bastante luz natural devido a uma janela que também dá acesso para o exterior. A sala está decorada com as produções das crianças e permite a adequação aos diferentes níveis de atividade. O mobiliário encontra-se acessível às crianças assim como os materiais e existe também mobiliário apenas acessível ao adulto. A sala de atividades está dividida em cinco áreas distintas sendo elas: a área da casinha, dos jogos, da garagem, da expressão plástica e da biblioteca.

Outro dos aspetos que devemos ter em consideração é a organização do tempo uma vez que proporcionando "um horário diário previsível e [onde] se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas acções e ideias" (Post & Hohmann, 2011, p. 194). Desta forma a rotina na creche não é tão flexível como no pré-escolar embora, neste contexto, a rotina se mostre um pouco mais flexível, tendo em conta que algumas crianças já são autónomas na sua higiene pessoal. Considerando o horário das 7h30 às 9h00 esta

organização do tempo divide-se então em: componente de apoio à família realizado no polivalente, acolhimento realizado na sala de atividades depois das 9h, atividades orientadas, atividades livres, higiene pessoal, almoço, hora da sesta, higiene pessoal, atividade pedagógica, preparação para o lanche, lanche e por fim, novamente, componente de apoio à família. É de realçar ainda, que à terça-feira de manhã as crianças têm educação física e às sextas-feiras à tarde expressão musical.

Importa ainda realçar a importância da colaboração dos pais e da relação que estabelecem com a educadora. Tal como no pré-escolar, os pais, podem realizar reuniões informais com a educadora, podem visualizar as produções das crianças nos placardes, o portefólio da criança e informações relativamente ao dia da criança juntos dos cabides. Contudo durante as observações realizadas e depois de a questão já ter sido abordada tanto em diálogo com a díade que esteve nesta mesma sala, como com a educadora e com a supervisora institucional foi notória a pouca participação dos pais na vida quotidiana das crianças na creche, não participando muitas das vezes nos projetos propostos.

Desta forma e tendo em conta que a família que desde cedo "tem uma influência fundamental no desenvolvimento" (Papalia, Olds, & Fekdman, 2001, p. 240) das crianças, torna-se essencial trazer cada vez mais a família para dentro da sala de atividades ou a sala de atividades para o seio familiar, uma vez que assim os educadores "valorizam e respeitam os pais como os principais contribuintes para a saúde e bem-estar das crianças" (Post & Hohmann, 2011, p. 338). Esta parceria com os pais seria uma mais-valia para as crianças uma vez que tornaria a adaptação mais fácil e iria trazer um pouco do seu ambiente de casa, onde por norma se sente segura, para a creche.

Importa por fim referir que a caracterização do contexto foi a base para a tomada de decisões pedagógicas pretendendo adequar e articular os referenciais teóricos, expostos anteriormente a este capítulo, com o grupo de crianças em questão, para que assim a ação pedagógica fosse sustentada e de acordo com os interesses e necessidades das crianças.

3. CAPITULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

No presente capítulo serão descritas e analisadas as ações desenvolvidas em contexto de prática pedagógica em pré-escolar e creche pela estagiária ao longo deste ano, tendo em conta não só as aprendizagens e competências desenvolvidas ao longo da formação e descritas no Decreto-Lei n.º241/2001, como também a importância destas ações na promoção do desenvolvimento das capacidades das crianças. Assim, serão mencionadas não só as evoluções da estagiária, como as contrariedades e as sugestões propostas para a ação, consequentes de uma reflexão detalhada sobre a sua prática

Sendo que a organização do ambiente educativo constitui uma das funções educativas, comtempladas nas competências do educador de infância definidas pelo Decreto-Lei n.º241/2001, importa iniciar este capítulo concentrando-nos nesta vertente. Desta forma, o educador, tal como descrito no Decreto-Lei n.º241/2001, "organiza o espaço e os materiais concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular (…) disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados (…) procede a uma organização do tempo de forma flexível" (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, Anexo n.º 1, Capítulo II, Tópico 2, Alínea a), b) e c)).

É de realçar, neste sentido, a preocupação da estagiária, de quando integrou o contexto educativo, focar a sua atenção, através da observação, na organização do espaço, dos materiais e recursos pedagógicos, do grupo e das rotinas e da influência destes no desenvolvimento da criança uma vez que o ambiente educativo deve ser "facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças" (Ministério da Educação, 1997b, p. 31).

Relativamente à organização dos espaços e materiais, sendo esta uma das competências do educador, enunciadas no Decreto-Lei n.º 241/2001 e uma das preocupações comum a todos os modelos pedagógicos, a estagiária através da observação analisou e refletiu sobre a organização e potencialidades do espaço

sendo que estes "são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização" (Ministério da Educação, 1997b, p. 37). Importa, ainda, referir mais uma vez o papel fulcral da observação para a recolha de dados relativos ao contexto sendo que "só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento" (Estrela A. , 1999, p. 128).

A estagiária teve, então, a preocupação de organizar um ambiente favorável ao desenvolvimento das capacidades das crianças, uma vez que

> "as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente; falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses" (Hohmann & Weikeart, 2011, p. 162).

O espaço torna-se, por esta razão, um centro de interações, trocas e discussões onde as paredes "falam" sobre o que se está a trabalhar e onde a criança sabe que pode encontrar as suas respostas na manipulação e exploração do espaço e na interação com o adulto e com os seus pares.

A sala onde a estagiária desenvolveu a prática pedagógica no primeiro contexto, em pré-escolar, integrava um grupo de crianças com quatro anos de idade e esta encontrava-se dividida em áreas de interesse bem definidas, o que proporciona "uma maneira concreta de aumentas as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças" (Hohmann & Weikeart, 2011, p. 165).

Apesar da sala estar dividida em áreas de interesse bem definidas evidenciamos, através da observação, algumas problemáticas. A dimensão do espaço de atividades do contexto educativo era pequena o que por vezes dificultava não só a sua organização como a interação, e aprendizagem da criança uma vez que estas tinham "dificuldades em se mover e construir coisas, bem como tendência para disputas de território desnecessárias" (Hohmann & Weikeart, 2011, p. 166), isto notava-se principalmente na área de jogo simbólico (área da casinha) e na área das construções

(área da garagem). Uma vez que não existia registo de instrumentos de pilotagem, na hora das atividades de jogo espontâneo, as crianças dirigiam-se apenas para a área das construções e de jogo simbólico, deixando a área dos jogos, da biblioteca e da expressão plástica de parte.

Assim como o espaço da sala era reduzido, o que impedia algumas alterações, estas basearam-se na organização e produção de materiais para favorecer as áreas de interesse e por consequente a fomentação do desenvolvimento das capacidades das crianças, contudo, existiram algumas alterações no espaço aquando a realização do projeto "Volta ao Mundo" que será abordado posteriormente neste capítulo.

Assim, a díade procurou desenvolver, em conjunto com as crianças, diversos recursos pedagógicos para possibilitar a oportunidade de desenvolvimento de novas aprendizagens e tendo sempre a preocupação que este fossem sempre estimulantes e diversificados e que atendessem aos interesses e necessidades das crianças.

Uma das necessidades evidenciadas e abordadas já anteriormente, foi o facto de na sala não existirem instrumentos de pilotagem o que fazia com que, por exemplo, num espaço limitado como a área de jogo simbólico existissem quase dez crianças a brincar em simultâneo o que trazia dificuldades quer na movimentação, quer na partilha de brinquedos.

Sendo que estes instrumentos de pilotagem e de regulação "podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e respeito pelo outro" (Ministério da Educação, 1997b, p. 36) e além disso uma das maiores necessidades do grupo, o par pedagógico, em conjunto com a educadora cooperante, decidiu planificar três momentos distintos onde as crianças pudessem tomar consciência do problema e arranjar possíveis soluções.

Uma vez que o educador "fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo" e "promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania" (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, Anexo n.º1, Capítulo III, Alínea c) e h)), a construção de instrumentos reguladores e de pilotagem foram basilares para o desenvolvimento de competências profissionais da estagiária.

Primeiramente foi proposto um diálogo acerca da problemática da distribuição das crianças pelas áreas, esta atividade tinha como principais objetivos que a criança se questionasse sobre o sucesso do jogo com um grande número de crianças na mesma área e qual a solução para esse problema. Foi, então, simulada uma situação de jogo livre, as crianças foram questionadas sobre onde queriam brincar e constatamos que, tal como seria de esperar, a maioria das crianças escolheu brincar na área da jogo simbólico e na área da garagem e das construções (cf. Anexo B, IV, figura 3). A proposta das crianças foi aceite mas, antes de irem brincar, foi pedido que se dirigissem para o local que escolheram, nomeadamente para a área de jogo simbólico e para a área da garagem e das construções, foi pedido também que não brincassem por enquanto, que se mantivessem apenas na área e foi aí que foi colocado o problema ("Será que conseguimos brincar? Porque?") para que desta forma as crianças pudessem "viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão" (Hohmann & Weikeart, 2011, p. 5).

Colocamos primeiramente este problema na área do jogo simbólico onde estavam oito crianças, rapidamente as crianças responderam que não era possível porque estava "muita gente" (An., Mt.). Contudo e após uma contagem das crianças, quando propusemos fazer o mesmo na área da garagem e das construções onde estavam sete meninos o An afirmou que era possível brincar uma vez que na área da garagem e das construções "só estão sete e sete é menos que oito" (An). É de salientar a importância desta atividade também para o desenvolvimento no domínio da matemática, para além da formação de conjuntos, da contagem e da seriação o An, por exemplo, conseguiu comparar o número de crianças em dois conjuntos determinando que na área da garagem e das construções existiam menos crianças que na área de jogo simbólico. Depois de concordamos com o An e de realmente percebermos que sete era menor que oito, questionamos o An sobre se mesmo assim não seriam muitos meninos para um espaço tão pequeno e se assim, conseguiriam fazer as construções que era habitual, rapidamente o An disse "são muitos meninos na área da garagem, mas são menos que na casinha". Estas atividades de seriação e classificação "são fundamentais para que a criança vá

construindo a noção de número" (Ministério da Educação, 1997b, p. 74), neste caso, o An já tinha noção da cardinalidade do número.

Depois desta discussão voltamo-nos a reunir na manta para discutir qual o problema e procurar possíveis soluções. As crianças disseram que não podiam "estar tantos meninos. Não podem ir todos"(An.), assim, chegamos à conclusão que teríamos de colocar um número máximo de crianças por área para ser possível brincar e assim foi apresentado o primeiro quadro de pilotagem "onde vou brincar?" (cf. Anexo B, IV, figura 4). A participação da criança quer na discussão quer na organização e construção destas regras foi essencial para que estas se tornassem mais significativas e fizessem sentido para as crianças sendo este trabalho essencial para a co-construção de regras de convivência social na sala de atividades.

Neste quadro estavam colocados desenhos da área num lado e a criança colava a sua fotografia na área onde queria brincar escolhendo de acordo com as áreas que estão livres.

A maioria das crianças reagiu bem a este novo quadro, contudo existiam, ainda, crianças que não brincam onde se comprometiam (He.) e que se recusam a brincar noutras áreas que não as que desejam (Hu.), assim, depois de uma reflexão com a educadora cooperante e com a supervisora institucional, a díade decidiu criar um novo modelo de regulação onde as crianças assinalam todos os dias da semana a área onde brincavam (cf. Anexo B, IV, figura 5) após cada semana seria realizado pela educadora cooperante uma reflexão sobre quais as áreas em que cada criança brincou e, caso não existissem variações ao longo dos dias, o porquê de não escolherem outras áreas, quando essa discussão não podia, por algum motivo, ser realizada no final da semana, era realizada na segunda-feira com as crianças e a díade.

Em ambas atividades, a participação no grupo foi essencial uma vez que permitiu "à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, [e] experimentar situações de conflito" (Ministério da Educação, 1997b, p. 37). Apesar da construção dos quadros terem sido realizados pela díade, esta integrou as propostas das crianças. Contudo a estagiária reconhece a importância de que seja a criança a construir estes quadros reguladores de raiz, para assim existir um maior

envolvimento e desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem, porém esta não foi possível devido à falta de tempo disponível.

Uma das preocupações do par pedagógico e da educadora cooperante foi o facto de as crianças não cumprirem as regras estabelecidas na sala de atividades, uma vez que as regras apesar de conhecidas ainda não estavam visíveis na sala, assim, a díade planificou uma atividade onde questionássemos as crianças sobre a necessidade de regras na sala de atividades.

Desta forma, as crianças foram questionadas sobre a importância das regras, se sabiam quais eram e porque não as cumpriam, desta forma chegamos à conclusão que elas deveriam estar escritas para que todos as pudessem ver (Sl.), seguidamente questionamos quais seriam as regras que deveríamos colocar. Depois de uma observação percebemos que as crianças tinham tendência a colocar as regras pela negativa por exemplo "Não falar alto"(D.) ou "Não Correr"(Sl.), assim, procuramos que as crianças não as colocassem pela negativa questionando as crianças por exemplo "se não podemos falar alto, o que podemos então fazer?" desta forma as crianças começaram a colocar as regras pela positiva sobre o que poderiam fazer na sala de atividades. É de considerar que esta era a primeira abordagem que a criança tinha das regras da sala de atividades, assim, deveríamos ter colocado algumas das regras pela negativa e só depois de um trabalho com a criança e de estas estarem bem adquiridas coloca-las então pela positiva.

É de realçar ainda a importância da

> participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras coletivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo (Ministério da Educação, 1997b, p. 36).

É de salientar ainda referir que estas atividades foram ao encontro de inúmeras competências enumeradas no Decreto-Lei n.º241/2001 nomeadamente a organização do espaço e dos materiais e do grupo e a observação de cada crianças, pequenos e grande grupo sendo esta a base para a planificação da intervenção educativa.

Apesar da realização dos instrumentos de pilotagem, durante a observação constatou-se, que mesmo assim nenhuma criança ia para a área da biblioteca, a não ser com a companhia do adulto, contudo as crianças mostravam imenso interesse em ouvir e contar histórias. Assim, focando a observação cada vez mais nesta problemática verificou que a área da biblioteca não era tão apelativa como as outras áreas, não existiam livros de qualidade (cf. Anexo B, IV, figura 1) e era esteticamente pouco apelativa e confortável apenas existia uma manta e uma almofada (cf. Anexo B, IV, figura 2). Para além disso a biblioteca deveria estar "situada numa zona longe das brincadeiras vigorosas. Um local onde seja possível que as crianças se sentem, junto a uma janela que deixe passar a luz natural, constitui habitualmente um ótimo espaço de leitura" (Hohmann & Weikeart, 2011, p. 203) o que não acontecia neste contexto educativo estando a biblioteca situada entre a área das construções e da garagem e a área dos jogos.

Uma vez que a leitura "contribui para, e reforça, o processo de maturidade através da autonomia intelectual, sendo garantia também da liberdade pessoal do leitor" e "o hábito de ler, na criança, desperta e estimula a imaginação, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência. O enriquecimento do vocabulário e, como consequência, a melhoria da expressão oral e escrita" (GARCIA SOBRINO, Flor Rebanal, & Martínez-Conde, 2007, p. 4) é imprescindível que a sala de atividades tenha uma área da biblioteca "onde a criança facilmente se sente acolhida e convidada para pensar e sentir, para ler e escrever, para fazer estudos que sustentam atividades e projetos, para se abrir ao mundo" (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 34).

Desta forma, com base nas teorias abordadas assim como nas crenças e na observação do grupo, era essencial contribuir para a fomentação do gosto pela leitura e pela área da biblioteca tornando-a mais rica e acolhedora. Assim, surgiram duas propostas baseadas no modelo High/Scope para a remodelação da biblioteca, a primeira seria a mudança da área da biblioteca para a área de jogo simbólico ou para a área das construções para que esta ficasse numa zona mais sossegada e perto da janela com luz natural dando-lhe só por isso um ar mais acolhedor, contudo, esta proposta depois de discutida com a educadora cooperante mostrou-se inexequível

devido às dimensões da sala de atividades, a segunda proposta, que foi a se realizou, foi manter a biblioteca no mesmo local mas torná-la mais confortável e apelativa. Desta forma a díade propôs a construção de um flanelógrafo para que as crianças pudessem contar as suas próprias histórias uma vez que não haveria espaço para a criação de um fantocheiro, colocou na área da biblioteca dois *puffs* e alguns livros produzidos pelas crianças que surgiram no decorrer do projeto desenvolvido "Volta ao mundo" que será descrito em seguida.

Todas estas alterações na área da biblioteca foram realizadas com base nos interesses e necessidades das crianças uma vez que antes da intervenção, as crianças, foram questionadas sobre o porque de não irem para a biblioteca e o que mudariam nela, é de realçar que a estagiária pretendia que fossem as crianças a construir o flanelógrafo entre outros materiais para a biblioteca, contudo, e devido à falta de tempo esta não foi possível. Contudo estas duas propostas de intervenção, no sentido de melhorar esta área de interesse, mostraram resultados imediatos e positivos, as crianças já procuravam a biblioteca durante o jogo espontâneo, procuravam criar histórias no flanelógrafo ou simplesmente deitar-se no *puff* comodamente manipulando ou não um livro (cf. Anexo B, IV, figura 6, 7 e 9).

Durante a observação do espaço constatamos também, que para além de na biblioteca não existirem livros sobre diferentes famílias e culturas, na área da casinha também não existiam bonecos de outras etnias e culturas existindo apenas bonecos caucasianos.

Assim, em díade pensamos levar para a sala um novo habitante para a casinha, e em grande grupo apresentamos o novo membro (cf. Anexo B, IV, figura 8). Questionamos as crianças sobre se o boneco poderia ficar na área de jogo simbólico, as crianças aceitaram na maioria à exceção de uma que disse "não vou brincar com ele" (An.), questionamos o porquê ao que foi respondido "porque eu gosto dos de pele mais clarinha" (An). Ora sabendo

> da precocidade do desenvolvimento de preconceitos, que é um processo de construção social (as crianças não nascem preconceituosas), diz muito sobre as sociedades e faz-nos sentir a urgência de muitas tarefas a desenvolver na sociedade

democrática e na escola democrática (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 38),

a díade e a educadora cooperante preocupada com este incidente questionou a criança sobre o porque de ela não gostar daquele boneco ao que a criança simplesmente respondeu "porque não gosto", não insistindo mais com a criança procuramos saber se as crianças estavam interessadas em saber mais sobre aquele boneco e propusemos a leitura de um livro sobre a temática no dia seguinte para procurarmos saber mais, sendo que o educador "promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador, ou por iniciativa conjunta" (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, Anexo nº1, Capítulo II, Tópico 4, alinea b)).

Assim se seguiu o início da nossa inspiração projetual ao qual demos o nome "Volta ao mundo" evidenciando todas as fases descritas no processo. Primeiramente, identificamos o problema que surgiu da interrogação das crianças "Porque há meninos de outras cores?"? No dia seguinte lemos a história "Meninos de todas as cores" de Luísa Ducla Soares através da introdução do flanelógrafo para a biblioteca (cf. Anexo B, IV, figura 10) de forma a estimular a curiosidade da criança para esta temática.

Depois de discutirmos a história e de as crianças realizarem o registo foi proposta uma discussão sobre as conceções das crianças sobre a diversidade cultural. Em grande grupo, as crianças são questionadas sobre a razão de existirem meninos de diferentes cores, e as suas respostas foram registadas numa cartolina sendo entre elas: "são pretos porque comeram muito chocolate preto", "os chineses têm os olhos em bico porque não falam português", "os meninos são amarelos porque comem muito limão", "os meninos são vermelhos porque comem muito tomate" e "somos pretos ou brancos porque nascemos assim"(cf. Anexo B, IV, figura 12).

Sendo que a "metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes" (Ministério da Educação, 1997a, p. 131) e uma vez que ninguém tinha a certeza se alguma daquelas respostas correspondia mesmo à realidade decidimos pesquisar em casa, onde aqui, a parceria com os pais foi essencial como iremos abordar mais à frente. Nomeadamente à parceria com os pais,

esta foi essencial no desenvolvimento de competências profissionais da estagiária tal como está previsto na grelha de avaliação, no domínio da ação onde a estagiária deve "desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social, e cognitivo" (Prática Pedagógica Supervisionada, 2014/2015, p. 3)

Desta forma demos início a duas outras das fases do projeto, a planificação e o desenvolvimento do trabalho e a execução. Esta nova fase com a discussão sobre o que encontramos e sobre o que queríamos saber mais. As crianças mostraram interesse em saber como é que os outros meninos se vestiam, o que comiam, quais eram as músicas que eles cantavam e como brincavam. Decidimos então, em conjunto com as crianças, realizar um dia em que "viajássemos" até aos diferentes continentes.

O primeiro continente a ser abordado foi a África. Quando as crianças chegaram à sala as mesas tinham sido arrastadas para os lados e no centro da sala estava um desenho de um mundo, onde as almofaças se encontravam à volta do mundo (cf. Anexo B, IV, figura 13). As crianças sentaram-se em volta, marcaram as presenças e foi discutido o que iriamos fazer ao longo do dia, primeiramente e utilizando diferentes tecidos as crianças vestiram-se como tradicional daquele continente, de seguida pintaram-se e depois ouviram e dançamos diferentes músicas típicas de África, posteriormente foram ainda realizados alguns jogos típicos. O nosso dia terminou com uma visualização de um filme onde eram mostradas diferentes imagens sobre comidas típicas, vestuário, animais e instrumentos, no final eram levados também alguns instrumentos típicos.

O mesmo se processou para os dias relativos a Ásia, América, Europa e Oceânia. Estes dias foram também apoiados com a introdução do globo e do planisférico, que ficaram na área da biblioteca e que sempre que falávamos de um novo continente as crianças iam tentar encontra-lo nesses dois instrumentos (cf. Anexo B, IV, figura 14, 15 e 16).

Sendo que estes dias coincidiram com as celebrações e paragens do natal procurávamos interligar o projeto com esta festividade, discutíamos como é que as

outras religiões festejavam o natal e ao colorir o Pai Natal para a nossa porta pintamo-lo com "a cara escurinha" (An), esta estratégia pretendeu realizar "diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão" (Prática Pedagógica Supervisionada, 2014/2015, p. 3) tal como está previsto na grelha de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada e tendo em conta que algumas crianças, principalmente o An., não se encontravam muito confortáveis com a esta temática, ao colorir o Pai Natal, que era uma personagem de que eles gostavam particularmente, com outro tom de pele favoreceu a aceitação e a abertura a novos conhecimentos ("eu gosto do Pai Natal com esta cor" (An.)).

Depois destes dias temáticos foi proposto às crianças, como forma de divulgação, a realização de um livro com o que aprenderam dos diferentes continentes com a participação dos pais. Assim, cada criança ficou responsável de pesquisar sobre um tema de um determinado continente e posteriormente, na sala de atividades, construímos os livros que ficaram no armário das pesquisas decorado pelas crianças e situado na biblioteca (cf. Anexo B, IV, figura 11, 17 e 19). O projeto terminou com a avaliação e divulgação através de um cartaz que foi colocado na porta com as diferentes fases do projeto (cf. Anexo B, IV, figura 18).

Não podemos dizer que, estes dias de encontro com outras culturas, resolveu esta situação de preconceito uma vez que "os preconceitos não se combatem facilmente com o dia de…" (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 38), contudo podemos afirmar que este encontro de culturas, o facto de as crianças reconhecerem, do seu dia-a-dia, algumas das músicas e tradições e de encontrarem na sala livros, bonecos, instrumentos e imagens de outras culturas permitiu o início de uma "pedagogia sistémica, integrada, [e] quotidiana" (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 38) que esperamos que tenha sido contínua uma vez que a aceitação da diferença "é um privilégio que todas as salas de educação de infância precisam de oferecer às suas crianças" (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 38).

O desenvolvimento desta inspiração projetual contribuiu para o desenvolvimento profissional da estagiária não só das competências organizativas do espaço, tempo e

grupo como também a uma grande competência reflexiva sobre como organizar e planear as atividades sendo que as interrupções e os festejos do natal, de tradição institucional, quebraram um pouco a continuidade do projeto.

O segundo momento de prática pedagógica, realizado em creche numa sala de crianças de dois anos representou, devido à exigência desta faixa etária como da experiência no contexto anterior, um momento essencial para o desenvolvimento de competências da estagiária, quer ao nível da organização do espaço como dos materiais pedagógicos. É de realçar a importância do contexto anterior uma vez que permitiu que a estagiária estivesse mais confiante e segura nesta fase de planeamento e organização do espaço e dos materiais.

Em relação ao espaço, deste contexto, este encontra-se dividido por áreas de interesse e a área de cuidados está afastada da área de brincar. A área de brincar tem um espaço amplo que permite às "crianças se movimentarem à vontade, utilizarem materiais e poderem interagir socialmente" (Post & Hohmann, 2011, p. 102). Existem locais adequados aos diferentes níveis de atividade (jogo ativo e calmo) que permite à criança "espaços privados, em que a criança possa estar sozinha" (Post & Hohmann, 2011, p. 102). É dado espaço às produções das crianças que estão expostas à volta de toda a sala, uma vez que assim "as crianças de tenra idade adquirem um sentimento de pertença" (Post & Hohmann, 2011, p. 114). A área de descanso é na área de jogo contudo os móveis estão arrumados o que permite a criança descanso onde as luzes estão fracas e os barulhos minimizados. (Post & Hohmann, 2011, p. 108).

A partir da observação e da participação no jogo espontâneo foi notório o interesse pelos animais, pelas brincadeiras na área exterior, por livros, canções, lengalengas, o gosto e interesse por elementos surpresa e a evidente a preferência pela área de jogo simbólico. Relativamente às necessidades do grupo foram os hábitos de partilha, que mais se realçaram, uma vez que surgem ainda muitos conflitos durante o tempo de escolha livre sendo que as crianças desta idade "têm um sentido crescente de posse ("É meu!") e uma crença fixa no seu ponto de vista" (Post & Hohmann, 2011, p. 260).

Desta forma a díade pensou em algumas atividades que pudessem ir ao encontro destes interesses e ao mesmo tempo promover o desenvolvimento destas mesmas necessidades.

Tendo em conta o gosto das crianças pelos animais e pelo efeito surpresa realizamos a leitura do livro "Os Bolsos da Marta" de Quentin Blake. Depois de um diálogo com o grupo propusemos a pintura do nosso próprio bolso das surpresas que, a partir desse momento, seria o ponto de partidas das atividades orientadas pelo adulto (cf. Anexo B, IV, figura 20).

Uma vez que as crianças desta faixa etária são exploradoras por natureza, gostam de observar, experimentar e sendo que " os bebés e as crianças mais novas aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a acção" (Post & Hohmann, 2011, p. 23), pensámos em planear diversas atividades e até a criação uma área onde as crianças pudessem descobrir e explorar mais, onde observassem diferentes coisas de diferentes perspetivas e que fosse ao encontro dos seus interesses e necessidades, sendo essa área a das ciências.

Iniciámos com a exploração de um tapete sensorial construído pela díade uma vez que o educador deve proceder à criação e utilização de materiais estimulantes e diversificados de forma a apoiar e promover o desenvolvimento global da criança. Inicialmente foi proposta às crianças uma exploração livre (cf. Anexo B, IV, figura 21) e depois foi proposto que as crianças vendassem os olhos para explorarem essencialmente através do tato (cf. Anexo B, IV, figura 22 e 23) fazendo a sua descrição uma vez que o educador "promove actividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos" (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, Anexo n.º1, Capítulo III, tópico 3, Alínea a)) e que a crianças "exploram objetos para descobrirem as suas características e o modo como se comportam" (Post & Hohmann, 2011, p. 47) correspondendo assim às experiências-chave "explorar objectos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz" e "explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes" (Post & Hohmann, 2011, p. 39).

O projeto da área das ciências surgiu com a visita do cientista Alcides que com ele trouxe o gosto pelas experiências e o móvel que serviria de suporte a esta área (cf. Anexo B, IV, figura 24).

Aquando a realização das experiências era realizado um diálogo com as crianças para conhecer as suas conceções sobre o que era as ciências e para que servia, algumas disseram que era para experimentar coisas e para misturar, aceitando essa resposta e fazendo prometer que iriam ser pequenos cientistas exploradores o cientista mostrou então duas experiências (cf. Anexo B, IV, figura 25 e 26): o vulcão que quando fez a reação e a espuma começou a sair ouvia-se vozes de surpresa e entusiasmo "ah! um vulcão!" (Af.), "Mas o que será isto?" (Af.) depois foi explicado às crianças o que estava a acontecer; o mesmo aconteceu com a experiência de encher o balão com uma garrafa de água, bicarbonato de sódio e vinagre, foi proposto às crianças que enchessem um balão e depois estas foram questionadas se conseguiriam encher o balão sem a boca ao que responderam que não, de seguida o cientista mostrou que era possível realizando a experiência. No final o cientista mostrou o móvel perguntou se estava bonito assim as crianças disseram que não e que podíamos pintá-lo, depois foi discutido o local onde a nossa área poderia ficar e chegamos à conclusão que ficava melhor perto da janela junto da área dos jogos.

Este foi o mote para a realização de mais experiencias e materiais que dinamizassem esta área e, sempre que do bolso das surpresas eram retirados vários ingredientes as crianças diziam sempre que íamos fazer uma experiência.

Em diálogo com a educadora, com a díade anterior e através das observações constatamos que a Ri. tinha dificuldade em aceitar tarefas que envolvessem a manipulação de tintas com as mãos ou materiais que a pudessem sujar. Neste sentido, e aproveitando a área das ciências, propusemos a realização de digitinta em que as crianças realizaram a digitinta com o auxílio do adulto e de seguida foram experimentar. Inicialmente a Ri. mostrou-se pouco recetiva e foi colocado à sua disposição outros materiais como por exemplo pincéis para o caso de ela se sentir mais confortável com estes materiais, contudo, e depois de observar os colegas a Ri. e de encorajada pelo adulto, começou a mexer lentamente na digitinta com os dedos até que a certa altura já experimentava e pintava com as duas mãos sem se

preocupar com a sujidade. A estagiária acredita que, uma vez que a Ri. participou também na construção da digitinta e depois de, através da observação e apoio do adulto, ter percebido que aquele era um material seguro deixou-se levar pela expressão artística esquecendo os receios. Esta foi um marco importante para o desenvolvimento das competências da estagiária uma vez que o educador "cria e mantém condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças" (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, Anexo n.º1, Capítulo II, tópico 2, Alínea e)).

Sendo que o interesse pelos animais foi o mais notório referente a todas as crianças, a díade planificou a sua intenção educativa tendo em conta estes interesses e procurando assistindo todas as necessidades patentes. Assim, como já tínhamos observado que existia um aquário na sala e procurando estabelecer relações de entreajuda e cooperação entre as crianças, assim como o sentido de responsabilidade, necessidades evidenciadas e observadas no contexto, decidimos levar para a sala dois peixes. No bolso das surpresas encontrava-se o livro "Viva o Peixinho" e depois de ser contada e discutida a história levamos para o centro da manta o aquário, questionámos as crianças sobre para que servia aquele objeto tentando perceber as suas conceções iniciais e fomentando o diálogo e a discussão, rapidamente responderam que era para colocar "peixinhos". Questionámos ainda as crianças se os peixes conseguiam viver assim no aquário ou se precisávamos de mais alguma coisa, as crianças depois de um breve discussão chegaram à conclusão que era necessário água e comida, de seguida propusemos que as próprias crianças preparassem a casa dos nossos novos habitantes, neste sentido levamos para o centro da manta um balde com água e as crianças iam enchendo o aquário desenvolvendo assim a noção de espaço, de encher e esvaziar.

Depois da casa dos peixes estar pronta as crianças deram nome aos peixes e todos os dias uma crianças dava de comida ao peixe (cf. Anexo B, IV, figura 27), este responsável era retirado aleatoriamente e colocado no quadro do responsável (cf. Anexo B, IV, figura 28).

Tal como o peixe e uma girafa já construída anteriormente pela educadora cooperante, e uma vez que nas brincadeiras de escolha livre as crianças mostravam muito interesse pelo elefante, decidimos falar sobre este animal. A díade levou um

elefante desenhado e as crianças pintaram com diferentes materiais (cf. Anexo B, IV, figura 29). Ainda depois do elefante, as crianças disseram que faltava o crocodilo e o panda sendo este levados posteriormente e decorados pelas crianças (cf. Anexo B, IV, figura 30 e 31).

Procurando a dinamização da área das ciências e uma vez que algumas crianças ainda tinham dificuldades em nomear as cores, a díade procurou planificar a sua intervenção educativa atendendo a esta necessidade evidenciada. Assim, foi lida a história, "O pequeno azul e o pequeno amarelo", para depois abordar a junção e mistura das cores. Numa folha branca foi proposto que as crianças misturassem as cores primárias da pintura (sendo que anteriormente tínhamos falado sobre as cores primárias da pintura e da visão), a cada mistura íamos discutindo o que estava a acontecer e íamos dizendo quais as novas cores que iam aparecendo (cf. Anexo B, IV, figura 32). De seguida realizamos a mesma mistura mas desta vez com as lanternas (cf. Anexo B, IV, figura 33). Uma vez misturadas todas as cores da pintura, em igual quantidade, reparamos que a cor que aparecia era preto, contudo nas lanternas a cor que aparecia era o branco.

No seguimento destas experiências foi proposta a realização da experiência "explosão de cores" onde eram colocado leite com corantes de diferentes cores e dispersos e com um palito com detergente fazíamos a mistura das cores (cf. Anexo B, IV, figura 34), as crianças mostraram-se bastante participativas e interessadas quer na preparação da experiência quer na sua experimentação. Durante a experimentação uma criança calcou o prato que entornou o preparado no chão ao que as crianças reagiram com desagrado, depois propuseram que tentássemos na mesma o que acabou por resultar e obtivemos o mesmo efeito (cf. Anexo B, IV, figura 35). Este foi um marco importante para o desenvolvimento das minhas competências profissionais uma vez que os imprevistos acontecem mesmo refletindo sobre possíveis falhas, este imprevisto mostrou-se significativo uma vez que, como as crianças se encontravam tão envolvidas na atividade, decidiram que esta não poderia terminar ali devido aquele acidente, desta forma procuraram experimentar mais desenvolvendo mais uma das competências enunciadas nas experiências-chave.

Atendendo que nestas idades, como já referido, as crianças aprendem essencialmente através da manipulação, observação e experimentação a díade dispôs um conjunto de materiais diversificados que as crianças pudessem manipular e experimentar que ficaram disponíveis na área das ciências nomeadamente diversas garrafas sensoriais (cf. Anexo B, IV, figura 36 e 37), lupas coloridas e lanternas com diferentes cores (cf. Anexo B, IV, figura 38 e 39), as crianças rapidamente se apropriaram destes objetos utilizando-os diversas vezes no decorrer do jogo de escolha livre (cf. Anexo B, IV, figura 40, 41 e 42).

No âmbito desta mesma temática das ciências e dos animais foi ainda realizada a experiência "separação de líquidos" (cf. Anexo B, IV, figura 43) e a introdução dos animais na sala de atividades, neste último as estagiárias desenvolveram ainda um jogo matemático de conjuntos sobre os diferentes habitats dos animais sendo que a estagiária tem de "planifica(r) atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares" (Prática Pedagógica Supervisionada, 2014/2015, p. 2) tal como está previsto na grelha de avaliação sobre os processos de desenvolvimento da estagiária ao longo da sua prática. É de realçar ainda a introdução da experimentação de observação à lupa, onde foram levadas diversas folhas, conchas e pedras e onde as crianças teria de as organizar numa caixa (cf. Anexo B, IV, figura 44 e 45), contudo as crianças mostraram-se entusiasmadas com a manipulação da lupa que ao invés de organizarem ficam imenso tempo a observar com a lupa diversas folhas e conchas, assim, e uma vez que a planificação é flexível, a estagiária deixou-os explorar livremente e observar o que queriam com a lupa (cf. Anexo B, IV, figura 46), os materiais eram organizados posteriormente na respetiva área (cf. Anexo B, IV, figura 47).

Por fim, importa mencionar a atividade que foi mais significativa para a estagiária no que toca á dimensão organizativa do espaço foi a construção e elaboração da área exterior para as crianças da sala de um e dois anos. Esta construção exigiu e desenvolveu na estagiária não só a competência organizativa do espaço e dos materiais como também a parceria com os pais, com outros intervenientes educativos e com a gestão de recursos e materiais educativos.

Uma vez que a estagiária acredita que as atividades de exterior são essenciais para o desenvolvimento das capacidades da criança, sendo que este grupo mostrava interesse não só pela observação do espaço exterior como por brincar na "Árvore da Montanha", apesar de na maior parte do tempo isso não ser possível e sendo que "bebés e crianças precisam todos os dias de brincar no exterior, onde as oportunidades de exploração sensório-motoras são infinitas" (Post & Hohmann, 2011, p. 106), a estagiária em conjunto com o par pedagógico, com a educadora cooperante, com a supervisora institucional, com as crianças e com os pais foi decidido a construção de uma área exterior onde as crianças pudessem encontrar diversas estações que estimulassem as suas capacidades sensoriomotoras.

A díade arranjou pneus de diversos tamanhos, troncos e um suporte para as bacias da água, foi ainda pedido aos pais a angariação de materiais e areia para esta área, a díade explicou de que ser tratava e quais os materiais que poderiam trazer. Desta forma, com as crianças realizamos a separação dos materiais assim como a pintura dos pneus.

Organizamos diferentes áreas onde as crianças se pudessem mover de diferentes formas como rastejar, saltar e equilibrar-se. Antes de colocarmos a areia, a água e de fazermos as pinturas nos pneus deixamos que as crianças fossem explorar assim a área apenas com os pneus, foi gratificante ver a cara de satisfação das crianças e as competências motoras que estavam presentes quando passavam por baixo dos pneus, saltavam de um pneu para outro ou quando simplesmente se sentavam num pneu e se deixavam cair para dentro deste. Depois de todos os elementos colocados nos sítios específicos convidamos as crianças das salas do pré-escolar para ajudar na pintura do pneu, convite que foi recebido com agrado e colaboração, este convite permitiu que a estagiária ativasse "recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância" (Prática Pedagógica Supervisionada, 2014/2015, p. 3) (cf. Anexo B, IV, figura 48 e 49).

Aquando a angariação de materiais sendo que este incluem "recipiente para encher e vazar, coisas para esconder e procurar, coisas para boiar, coisas para molhar e para esguichar" (Post & Hohmann, 2011, p. 148), depois destes e estarem organizados e com a área montada no exterior (cf. Anexo B, IV, figura 50), deixámos

que as crianças explorassem livremente e estas começaram a subir e descer nos troncos, a escorregar pelo escorrega, a passar por baixo dos pneus e a brincar com a areia e a água uma vez que "as crianças pequenas gostam de chapinhar na água e na areia, apreciando o aspecto e a sensação macia da areia e da água e as contínuas mudanças que ocorrem conforme lhes vão tocando, chapinhando, fazendo montes e vertendo" (Post & Hohmann, 2011, p. 147). A díade pensou inicialmente que as crianças não iriam misturar a água e a areia uma vez que esta estava separada, contudo e pegando em baldes e nas pás, as crianças transportavam-na para as bacias com a água, algumas crianças realizaram montes com areia e outras passaram grande parte do tempo a encher e esvaziar (cf. Anexo B, IV, figura 51), a Fi. passou ainda a maior parte do tempo a passar a água através de uma peneira (cf. Anexo B, IV, figura 52).

Na opinião da estagiária a criação desta área exterior tornou-se assim essencial no desenvolvimento tanto das competências da estagiária como das capacidades das crianças.

Outra das competências do educador de infância, descritas no Decreto-Lei n.º 241/2001 para além da organização dos espaços e materiais é a "organização do tempo de forma flexível e diversificada" (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, Anexo II, tópico 2, alínea c)). Torna-se então essencial uma rotina planeada, apresentada e vivenciada pelas crianças para que estas possam "antecipar os acontecimentos que se irão seguir e movimentar-se no sentido de concretizar esses acontecimentos" (Hohmann & Weikeart, 2011).

Relativamente à experiencia vivenciada em contexto de pré-escolar foi observado que as crianças não tinham consciência da rotina diária, do que iria acontecer a seguir, colocando muitas vezes as perguntas "quando vamos brincar?" (An.) ou "quando vamos fazer o teatro?" (Sl.), embora existisse uma rotina definida como para as outras salas de atividades sendo esta flexível e adaptada ao grupo de crianças.

A rotina diária contemplava então vários momentos: o acolhimento, a marcação de presenças, as atividades propostas pelo adulto, o tempo de escolha livre, o

momento de transição e de higiene, o almoço, tempo de recreio no exterior, atividade proposta pelo adulto, tempo de escolha livre e lanche.

O facto da rotina não se encontrar bem definida para a criança criava confusões sobre quando é o momento de brincar ou de reflexão e discussão em grande grupo, o que levava que por vezes durante o acolhimento e reuniões de grande grupo as crianças se mostrem mais inquietas, desatentas e por vezes perturbadoras, uma vez que "a criança tem de ter consciência da rotina e saber os nomes das partes que a compõem, para não passar o dia a pensar no que irá acontecer a seguir" (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995, p. 81).

A rotina diária deve ser constituída por vários "tempos pedagógicos para aprendizagens múltiplas no âmbito do ser relacional, da pertença participativa, das experiencias significativas, da representação e narração" (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 72). Assim, torna-se essencial que o educador participe e apoie a criança em cada parte da rotina tornando-se essencial a organização de uma rotina em conjunto com as crianças assim como o que se deve fazer em cada uma das partes de forma a criar momentos de planeamento, discussão, trabalho e recreio.

Importa referir ainda, a importância do apoio e participação do educador nas atividades de tempo de escolha livre sendo este um momento em que a criança toma as suas próprias decisões e realiza as suas atividades tendo em conta os seus interesses e é onde o educador "relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia" (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, Anexo II, tópico 4, alínea a)).

Durante os tempos de escolha livre a estagiária procurava sempre "organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional" (Prática Pedagógica Supervisionada, 2014/2015, p. 3) e apoiar as crianças nas suas escolhas e interesses, assim, quando o T., numa altura em jogo espontâneo pediu à estagiária para ir com ele para a manta onde estava a brincar com as peças do cuisenaire e a preencher um caminho pré-desenhado a estagiária não hesitou, rapidamente o T. perdeu o interesse naquele jogo e começou a escrever o seu nome no tapete com as peças, uma vez que esta criança nunca tinha mostrado interesse por realizar o seu nome quer nos registos, nos desenhos livres ou no tempo de

escolha livre, a estagiária procurou apoia-lo no desenvolvimento desta competência. A criança escreveu todas as letras à exceção do "G" porque segundo ele, não conseguia fazer a "bolinha" do "G" ou seja a parte curva da letra, assim a educadora desenhou no chão uma das possibilidades para ela a realizar e ele acabou por a concretizar (cf. Anexo B, IV, Figura 53). Rapidamente a A. se juntou ao T. e começou ela própria a fazer o seu nome com as peças do jogo, como não tinha a "bolinha" do "R" colocou um cubo a simbolizar e alertou a estagiária (cf. Anexo B, IV, figura 54). É de destacar a importância desta atividade para o desenvolvimento das minhas competências profissionais uma vez que o educador "incentiva a observação, a exploração e a descrição de relações entre objetos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica" (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, Anexo III, tópico 3, alínea b)).

Relativamente ao contexto de creche a vivência do contexto anterior foi essencial para o desenvolvimento de competências organizativas da estagiária, não só quando ao nível do espaço e materiais pedagógicos como também das rotinas.

É de salientar, mais uma vez, a importância da rotina diária, não só no pré-escolar como também na creche. Assim, a rotina da sala dos dois anos contemplava diferentes momentos, nomeadamente: o acolhimento, a atividade proposta pelo adulto, as atividades de escolha livre, o momento da higiene e de transição, o almoço, mais um momento da higiene, a sesta, novamente o momento da higiene, atividades de escolha livre e lanche. É ainda de realçar que dois momentos da semana que faziam parte da rotina da criança nomeadamente a educação motora à terça-feira de manhã e a educação musical à sexta-feira à tarde.

Foi fulcral a participação da estagiária em cada um desses momentos para o desenvolvimento das suas competências profissionais uma vez que estes são essenciais para a criança e vão "proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças" (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, Anexo II, tópico 2, alínea c)) sendo estas são essenciais e

> "suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que

as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra" (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

Quanto ao acolhimento, este obriga a uma separação que por vezes envolvem múltiplas emoções que podem ir desde o chorar e gritar até ao sorrir e ignorar os pais ou o educador. Sendo este o primeiro momento da rotina é fundamental o apoio que a educadora pode prestar tanto à criança como aos pais assim, "as boas vindas calorosas e descontraídas por parte dos educadores ajudam os bebé e as crianças a terem a certeza de que, mesmo que os pais tenham de se ausentar, eles estão nas mãos de pessoas em quem poderão confiar" (Post & Hohmann, 2011, p. 210). Este é o momento do "colo", do mimo e principalmente do contacto físico, é essencial que a educador se mostre calmo e compreensivo dos sentimentos quer das crianças quer dos pais.

Importa, ainda, focar a atenção na participação da educadora nos momentos das refeições, onde a estagiária esteve também presente, este é um momento não só para a satisfação alimentar da criança como também um momento de interação e convívio. Assim importa que o educador proporcione "uma atmosfera de calma e descontração de modo a que as crianças possam comer e apreciar a sua refeição na companhia dos outros" (Post & Hohmann, 2011, p. 222) .

Sendo que os momentos de cuidados corporais têm um lugar fundamental na grande parte da rotina do dia este não poderia deixar de ser mencionado uma vez que a creche é uma "fusão constante de cuidados e educação" (Portugal, 2000), sendo essencial a participação da estagiária nestes momentos sendo este um tempo privilegiado para a criação de relações positivas e seguras.

Tendo em conta que outra das dimensões do perfil do educador é a fomentação do envolvimento das famílias nos projetos que se desenvolver a estagiária procurou desenvolver diversas estratégias que pudessem não só trazer a família para dentro da sala de atividades como também levar a sala de atividades até ao seio familiar.

Assim, sempre que na sala estava a ser desenvolvido um projeto este era comunicado aos pais e era pedida a colaboração com pesquisas ou materiais. Eram também expostas nas paredes e na porta da sala de atividades fotografias sobre os que estávamos a desenvolver na creche e no pré-escolar, assim como conversas

informais com os pais de manhã na hora da despedida. Estas estratégias permitiam, uma vez que a maioria das famílias tinha horários de trabalho sem flexibilidade e o receio de por vezes perder o emprego, que as famílias se aproximassem mais do jardim-de-infância e da creche e vice-versa.

Para além da participação nos projetos através do T.P.C., a díade teve ainda oportunidade de organizar um encontro com os pais da creche intitulado "Como Brincam os Nossos Filhos" para desta forma aproximar as famílias das práticas que estão a ser desenvolvidas em creche.

Inicialmente, foi explicado aos pais que as crianças não estariam presentes e que eles iriam passar, de forma resumida, uma manhã na creche abordando e explicando os vários momentos que compõe a rotina. Começamos por entrar na sala e pedir aos pais para se sentarem em roda como as crianças e começamos a cantar as canções dos bons-dias e a marcação das presenças (cf. Anexo B, IV, figura 55 e 56), seguidamente foi explicado aos pais a importância do acolhimento e dos filhos chegarem a horas à sala de atividades uma vez que após a canção dos bons-dias é realizada uma planificação do que iremos realizar durante o dia, as crianças que não estiverem presentes perdem essa planificação inicial. De seguida foi lido aos pais a história "Agora não, Duarte!" (cf. Anexo B, IV, figura 57) e discutida a temática apresentada no livro, foi explicada a necessidade e importância dos pais passarem tempo de qualidade mesmo que pouco devido a contrariedades externas às vontades parentais.

De seguida realizamos uma atividade proposta por Goldschmied intitulada "cesto dos tesouros vs cesto dos plásticos", foi colocado à disposição das famílias dois cestos, um com brinquedos de plástico e outro com materiais naturais que já tinha sido utilizado pelas crianças anteriormente, e foi proposto aos pais que brincassem (cf. Anexo B, IV, figura 58). Foi notória a preferência pelo cesto dos brinquedos de plástico assim como a vergonha e inibição inicial por parte das famílias em que brincavam e arrumavam no cesto, a certa altura a estagiária disse que ia fazer o que as crianças já teriam feito logo no início e chegou perto dos cestos despejando-os no chão, depois de fazer isto uma avó de uma das crianças disse: "Não sabe a vontade que já me tinha dado de fazer isso!", (cf. Anexo B, IV, figura 59). Contudo, e sendo

que o adulto já se encontra mais inibido que a criança, essa avó não realizou a sua predisposição inicial o que não acontece com as crianças.

Foi proposto ainda em colaboração com a mãe de uma das crianças a criação de um conflito onde essa mãe iria "roubar" um brinquedo a outra mãe, foi explicado que por vezes isso acontece e que por vezes é necessária a intervenção do adulto. No final da experimentação foi explicado no que consistia o cesto dos tesouros e como é que os pais o poderiam realizar em casa.

Este encontro, para além da parte prática contemplava ainda uma parte mais teórica intercalada com a prática, onde através de um PowerPoint construído em colaboração com a supervisora institucional, era explicado e discutido as conceções de crianças, o trabalho na creche e a importância das relações com os pais (cf. Anexo B, IV, figura 60).

No final foi apresentado um vídeo com fotografias das crianças em diversas atividades. Apesar de não estar planeado decidimos chamar as crianças à sala, enquanto as famílias estavam escondidas, para que estas pudessem observar as crianças em jogo com o cesto dos tesouros (cf. Anexo B, IV, figura 61).

Esta atividade mobilizou diversos conhecimentos da estagiária tanto ao nível da comunicação como da interação e permitiu uma maior aproximação com as famílias existindo resultados logo nos dias seguintes por exemplo algumas das crianças que chegavam mais tarde começaram a chegar a tempo do acolhimento e das atividades iniciais sendo isto não só mais produtivo para o desenvolvimento das capacidades da crianças como facilitador da hora de despedida dos pais.

Focando agora a atenção para a dimensão da observação, planificação e avaliação sendo estas dimensões essenciais e transversais na ação do educador e base para a metodologia adotada pela estagiária.

Assim, no que diz respeito à observação a estagiária procurou "observa[r] cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo" (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, Anexo n.º1, Capítulo II, tópico 3, alínea a)) para desta forma adequar a planificação da sua intervenção educativa as características grupo de crianças, assim como aos seus interesses e necessidades, sendo esta a base de todos os processos educativos. O processo de observação realizado pela estagiária permitiu a recolha de

informações relativas à criança e ao meio onde esta está inserida sendo desta forma visível os interesses e necessidades das crianças.

Relativamente ao processo de planificação a estagiária procurou adequar as suas intenções educativas às necessidades e interesses pedagógicos, tendo também por base as suas crenças pedagógicas e as suas conceções de infância e criança. No processo de planificação estavam descritas as necessidades e os interesses das crianças assim como as suas competências e aprendizagens vivenciadas tal como define o Decreto-Lei n.º 241/2001.

A estagiária procurou sempre planificar a sua intervenção educativa de forma integradora e flexível, a planificação do cesto dos tesouros na creche é um desses exemplos de atividades integradoras e flexíveis uma vez que, esta atividade não tem interferência direta do adulto sendo guiada pelo envolvimento da criança, é uma atividade que abrange várias competências e capacidades da criança e que não tem um limite de tempo previamente estipulado.

Desta forma, a estagiária tentou que os objetivos fossem transversais e integradores das diversas áreas tendo por base o conhecimento das crianças e as suas necessidades.

No que concerne à avaliação esta tem como principal objetivo a interpretação e descrição das aprendizagens evidenciadas pela criança nos vários momentos diários. Esta avaliação está intimamente relacionada com a reflexão tendo sido esta grande parte da nossa formação profissional. A estagiária procurou "avalia[r], numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada crianças e do grupo" (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, Anexo n.º 1, Capítulo II, tópico 3, alínea e)), para isto a reflexão foi essencial pois permitiu o confronto entre a teoria e a prática, analisando e discutindo problemas de forma a melhorar o processo educativo. É essencial ainda referir a importância das discussões com o par pedagógico, com a educadora cooperante assim como a importância da supervisão e das reuniões de supervisão como espaços de colaboração e reflexão com objetivo de um processo de realização e desenvolvimento.

Importa por fim, referir a importância do trabalho colaborativo sendo que a educação de infância "trata-se de um contexto que permite o trabalho em equipa dos adultos que, na instituição ou instituições, têm um papel na educação das crianças" (Ministério da Educação, 1997b, p. 41). Desta forma a estagiária acredita ser essencial a cooperação profissional sendo que desta deriva a partilha de saberes, opiniões, reflexões entre os diversos membros da equipa educativa nomeadamente e mais significativamente com o par pedagógico. O trabalho de equipa revelou-se um potenciador das competências não só profissionais como pessoais da estagiária tendo sido fundamentado na amizade, na segurança, na entreajuda, tolerância e na troca de opiniões sendo estes objetivos centrais para o trabalho de equipa firme para os profissionais de educação.

4. CAPITULO IV: REFLEXÃO FINAL

No presente capítulo, a estagiária fará uma análise e reflexão transversal sobre o desenvolvimento das suas competências enquanto profissional de Educação de Infância salientando, mais uma vez, a importância que o trabalho de terreno tem para a formação de futuros educadores.

A oportunidade de frequentar o estágio em duas valências foi uma mais valia para a formação da estagiária uma vez que o educador é "um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais" (Decreto n.º 43/2007, 2007). Assim a prática pedagógica consta como um

> "momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade" (Decreto n.º 43/2007, 2007).

A estagiária teve oportunidade de fundamentar o desenvolvimento de competências profissionais no processo de metodologia de investigação-ação, tendo este sido essencial para o desenvolvimento de vários processos como a observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. É neste sentido e orientada por estes processos, que a estagiária vai refletir sobre os seus constrangimentos, limitações assim como as possibilidades futuras de aprendizagem e desenvolvimento, quer a nível profissional como ao nível pessoal.

Importa referir, primeiramente, que a observação teve um papel primordial na recolha de informações sobre a criança, sobre os seus interesses e necessidades e sobre o ambiente educativo sendo assim, "um dos pilares da formação de professores" (Estrela A. , 1986, p. 57) e a "base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade educativa" (Ministério da Educação, 1997b, p. 25) A estagiária considera que inicialmente este era um dos processos onde menos

se sentia à vontade e onde considerava existirem as maiores lacunas. Tendo em conta que a observação é a base de todo o processo educativo esta revelou-se uma limitação com influencias nos restantes processos.

Desta forma, inicialmente era difícil para estagiária perceber as necessidades das crianças e estar aberta para perceber os seus interesses, contudo, e uma vez que o processo de observação era contínuo e discutido com o par pedagógico, com a educadora cooperante e com a supervisora institucional, permitiu, aliado a novas leituras e apropriação de referentes teóricos, o desenvolvimento desta competência profissional ao longo da formação em contexto da estagiária.

Apesar da estagiária procurar desenvolver diversas estratégias para culmatar esta lacuna, nomeadamente, a maior integração nos vários momentos da rotina principalmete aquando os momentos de jogo espontâneo e de higiene onde permitia que a estagiária realiza-se um apoio mais específico aos pequenos grupos e à criança individualmente, todavia considera-se que esta será ainda uma das apostas que vai merecer uma maior atenção, por parte da mestranda, num futuro profissional principalmente em contexto de creche, o que se deve, em nosso entender, à falta de experiência uma vez que este foi o primeiro ano em que a estagiária esteve em contacto com esta valência.

Este foi um processo essencial para a formação da estagiária assim como a base dos restantes processos principalmente na planificação, que permitiu uma melhor organização do grupo com vista a uma maior diferenciação pedagógica, procurando sempre que os objetivos desenvolvidos concordassem com as necessidades e interesses evidenciados pelas crianças emergindo em opções educativas coerentes, conscientes e articuladas para assim promover o desenvolvimento integral das capacidades da criança.

Relativamente à ação uma das maiores dificuldades sentidas pela estagiária foi a gestão do tempo principalmente aquando a integração no primeiro contexto. Posteriormente, no final do primeiro contexto e consequentemente na valência de creche, esta foi uma dificuldade ultrapassada, isto com recurso a novos referentes teóricos que permitiram que a estagiária avaliasse de uma maneira consciente o nível de envolvimento da criança (DQP). É de realçar, ainda, que tanto flexibilidade da

planificação como a regularidade e flexibilidade da rotina foram essenciais para a adaptação e desenvolvimento de capacidades, por parte da estagiária, não só referentes à organização do grupo como do tempo refletindo-se na sua ação pedagógica.

Ao longo deste ano de formação a estagiária revelou melhorias significativas no seu desenvolvimento em relação a ação tornando-se mais sensível aos interesses e necessidades das crianças integrando-os depois na ação educativa, estando estas caracteristicas definidas na escala de empenhamento do adulto do DQP na categoria da sensilibilidade onde é observado "a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter com os sentimentos e bem-estar emocional da criança. Inclui também a sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afectividade" (Bertram & Pascal, 2009, p. 136). A estagiária procurou adequar o diálogo às diferentes faixas etárias, procurando uma interação e uma relação de confianca com as crianças e entre as crianças.

Considera-se ainda que a estagiária evoluiu significadamente na mediação e apoio à resolução de conflitos, mostrando uma postura mais natural e calma e procurando integrar a criança na resolução dos conflitos promovendo assim a sua autonomia, comunicação e interação.

É ainda de destacar que, relativamente à escala do empenhamento do adulto no nível da estimulação, a estagiária foi evoluindo gradualmente caracterizando e conhecendo, cada vez melhor, cada criança através da observação e procurando posibilidades de estimular e atuar na ZDP pretendendo, assim, criar momentos de aprendizagens significativas.

Importa ainda realçar que, em relação à experimentação da metodologia de trabalho de projeto este mostrou-se também uma dificuldade vivenciada pela estagiária. Devido, não só à falta de experiência e conhecimento, onde a estagiária procurou informar-se e investigar para assim melhor a sua ação, como também à falta de tempo, não só devido às interrupções letivas devido às festividades do natal e do ano novo como também durante o período de férias e exames da Escola Superior de Educação do Porto. O facto do par pedagógico só desenvolver o estágio durantes três dias por semana também foi uma dificuldade para a experimentação,

de forma mais aprofundada, de algumas fases do projeto nomeadamente a avaliação e divulgação.

Quando à organização do ambiente educativa a estagiária reconhece que é essencial a participação da criança na organização deste uma vez que, entendendo a criança como ser com agência, esta deve ter uma opinião própria também sobre a organização do espaço sendo que esta entreajuda e partilha de saberes auxilia na co-construção do processo educativo. Neste sentido, e considerando as alterações realizadas nas salas de atividades tanto de creche como de pré-escolar, em conjunto com a educadora cooperante, com o meu par pedagógico, com a supervisora institucional e sobretudo com as crianças, considera-se que este é um processo onde a estagiária desenvolveu mais competências profissionais e revelou ter mais à vontade integrando as escolhas, interesses e necessidades das crianças.

Considera-se ainda que uma parte significativa do desenvolvimento profissional da estagiária foi a parceira com os pais, pois permitiu alargar o contexto da sala de atividades às famílias e trazer, também, um pouco do ambiente familiar para a sala de atividades.

No que diz respeito à reflexão esta preencheu grande parte da formação profissional da estagiária e considera-se que foi essencial para a sua formação enquanto futura profissional de educação e para a construção da sua identidade profissional. As reflexões mensais permitiram focar em diversos acontecimentos relativos à ação, à interação com as crianças e principalmente ao crescimento e ao desenvolvimento das competências profissionais da estagiária.

A reflexão torna-se essencial na formação de educadores uma vez que "tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional" (Oliveira & Serrazina, s.d., p. 10), esta permite-nos um olhar crítico não só naquilo que fazemos como no que lemos ou vemos fazer. Assim, considera-se que este foi um dos processos essenciais para a formação da estagiária quer a nível pessoal permitindo uma maior noção de responsabilidade e maturidade, como profissional refletindo e questionando repetidamente as suas práticas adequando-as ao contexto

Quando ao trabalho de equipa este não foi isento de dificuldades mas permitiu que, com o passar do tempo, se construísse uma dinâmica mais sólida, participativa e

reflexiva entre o par pedagógico o que permitiu um crescimento pessoal, nomeadamente em relação à aceitação, amizade e interação, e um crescimento profissional principalmente na entreajuda, na segurança e na partilha de vivências e saberes, sendo estes valores essenciais para uma vida profissional firme e apoiada no trabalho de equipa.

Por fim, importa realçar uma vez mais a importância da prática profissional em contexto sendo que esta

> "se deve centrar na análise de situações reais da profissão, orientando-se para o desenvolvimento de competências, não apenas técnicas, mas também científicas, éticas, sociais e pessoais, numa linha de trabalho de projecto, priviligiando o trabalho numa equipa reflexiva" (Vasconcelos T. , 2009, p. 74).

A supervissão pedagógica mostrou-se também essencial para a formação da estagiária quer no desenvolvimento de competências profissionais como pessoais e sendo um espaço de reflexão e partilha nunca esquecendo a "sua dimensão interativa, potenciadora de integração de princípios colaborativos e na relação que estabelece com as dimensões reflexivo-ativa e crítico-transformadora" (Alarcão & Canha, 2013, p. 83).

Todo este processo permitiu à estagiária, não só analisar de uma forma geral o seu percurso e o desenvolvimento das suas competências profissionais, como também organizar, autonomamente, em diade e com o outro par pedagógico também presente na instituição, atividades pedagógicas para o dia da criança, evidenciando assim as competências adquiridas ao longo deste ano de formação.

Assim, considera-se que este processo foi essencial para a formação e para a iniciação da construção da identidade profissional da estagiária, uma vez que, apesar deste ser um processo contínuo e para toda a vida, encara-se esta formação inicial como meio fundamental para a criação hábitos essenciais na vida de um educador como a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação monstrando um educador crítico sobre a sua ação e sobre o que o rodeia, questionador sobre as suas estratégias, facilitador e integrador da ação da criança como ser com agência, com conhecimentos prévios e com um papel fundamental na contrução do seu próprio processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão.* Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (s.d.). *Ser Professor Reflexivo.* Obtido de http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/artigo_especializados/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf - Extraído de ALARCÃO, i. (ORG.) - Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão. Editora Porto.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão Pedagógica e Colaboração - Uma relação para o desenvolvimento.* Porto: Porto Editora.

Araújo, A., & Ribeiro, D. (1 de outubro de 2014). *Ficha Curricular.* Obtido em 26 de maio de 2015, de Escola Superior de Educação Porto: https://eu.ipp.pt/ese/java/ServHTML?pedido=355&numero=3110318&p_cp=1&p_cc=3705&p_cd=2786&p_iling=1&_anol=2014/2015&_anolid=2014&p_outformat=application/pdf

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

Circular n.º 17 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, DSDC/DEPEB/2007 (Ministério da Educação 10 de Outubro de 2007).

Circular n.º 4 - Avaliação na Educação Pré-Escolar, DGIDC/DSDC/2011 (Ministério da Educação 11 de Abril de 2011).

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas.* Obtido em 18 de Fevereiro de 2015, de Psicologia, Educação e Cultura. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF

Decreto n.º 43/2007, Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Diário da República 22 de fevereiro de 2007).

Decreto-Lei n.º 147/97, Expanção da Rede de Educação Pré-Escolar, I Série - A - n.º133 (Ministério da Educação 11 de Junho de 1997).

Decreto-Lei n.º 241/2001, I Série - A - n.º 201 (Ministério da Educação 30 de Agosto de 2001).

Decreto-Lei n.º240/2001 , Perfil Geral de Desempenho (Ministério da Educação 30 de Agosto de 2001).

Decreto-Lei nº172-A/2014 - Alteração ao Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social, nº221 (Diário da República, 1ª Série 14 de novembro de 2014).

Esteves, S., Martel, P., Nascimento, M., Murça, C., & Alves, S. (Ano lectivo 2014/2015). *Projeto Pedagógico.* Pedrouços.

Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Clases - uma estratégia de formação de professores* (2ª edição ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, A. (1999). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª Edição ed.). Porto: Porto Editora.

Folque, M. d. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. O. Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31 - 54). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2013). Prefácio - Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.

GARCIA SOBRINO, J., Flor Rebanal, J., & Martínez-Conde, J. G. (12 de Maio de 2007). *Literatura para a infância e a juventude.* Obtido em 13 de Novembro de 2014, de Casa da Leitura: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/abz_indices/000791_PL.pdf - CITADO POR José António Gomes

Goldschimied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação 0 aos 3 anos .* Porto Alegre: Artmed.

Hohmann, M., & Weikeart, D. D. (2011). *Educar a Criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Acção.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, I Série - número 237 (Ministério da Educação 14 de Outubro de 1986).

Lei de Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º5/97, I Série - A - nº32 (Ministério da Educação 10 de Fevereiro de 1997).

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

Ministério da Educação. (1997a). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (s.d.). *A reflexão e o professor como investigador.* Obtido de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yIXU6bKF3awJ:www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%2520_p/02-oliveira-serraz.doc+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt

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

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

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

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação.* Porto: Porto Editora.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Fekdman, R. D. (2001). *O Mundo da Crianças* (8ª edição ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Portaria n.º 262/2011, 1.ª Série - n.º 167 (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social 31 de Agosto de 2011).

Portugal, G. (Janeiro de 2000). Grupo de Estudos para o desenvolvimento da Educação de Infância. *Infância e Educação - Investigação e Prática - nº1* .

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Prática Pedagógica Supervisionada. (2014/2015). Grelha de Avaliação sobre os Processos de Desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada.

Rogoff, B., & Wertsch, J. (1984). *Children's Learning in the Zone of Proximal Development.* San Francisco: Jossey Bass.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.* Porto: Porto Editora.

Unicef Portugal. (21 de Setembro de 1990). *Unicef - Direitos das Crianças.* Obtido em 2015 de Abril de 8, de A Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada - Cruzamento de saberes e de competências.* Lisboa: Edições Colibri.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., et al. (s.d.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias.* Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Wood, D., & Burner, J. &. (1976). *The role of tutoring in problem solving.* Journal of Child Psychology and Psychiatry.

Zabalza, M. A. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.* Rio Tinto: Edições ASA.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.* Lisboa: Educa.

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho | 2015