

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório final:

**Aprendendo a aprender com o estágio
profissionalizante**

Marina Filipa Barata Pereira Gomes

Coimbra

Setembro de 2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final:

Aprendendo a aprender com o estágio profissionalizante

Marina Filipa Barata Pereira Gomes

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria
Sarmento Coelho

Coimbra

Setembro de 2012

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, que desde sempre acreditaram em mim e no meu sonho, e que são os grandes responsáveis pela sua concretização. Agradeço-lhes ainda toda a paciência, o apoio incondicional e o carinho com que me acompanharam ao longo deste quatros anos.

Às minhas amigas, Andreia Santos, Sara Gameiro, Inês Estrela e Rita Pires, com as quais partilhei, nos últimos quatro anos alguns dos melhores momentos da minha vida. Um especial agradecimento à minha companheira Andreia Santos, que foi o meu grande *pilar*, uma verdadeira inspiração e que esteve sempre ao meu lado durante este percurso.

Agradeço ainda à instituição que me recebeu de braços abertos, à educadora cooperante, às crianças da sala azul e às auxiliares. À educadora cooperante agradeço todas as palavras de encorajamento, os conselhos, as críticas construtivas que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Destaco igualmente as crianças da sala azul, que durante seis meses, todos os dias me receberam com um grande sorriso e abraço apertado.

Não posso deixar de lembrar as minhas amigas de infância, Cátia Miguel, Filipa Marques e Marta Silva, que apesar da distância, me apoiaram e incentivaram durante este caminho.

À minha madrinha que me fez acreditar que tudo é possível quando nos esforçamos e damos o nosso melhor.

Dedico este relatório à minha avó Isabel Pereira, que é a grande responsável da pessoa que sou e que me mostrou que a nossa sorte, somos nós que a fazemos.

Título: Relatório final

Resumo: O presente relatório é o culminar do trabalho desenvolvido durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar com particular destaque para o estágio profissionalizante realizado no jardim-de-infância. Neste relatório é realizada uma análise crítica e reflexiva sobre a prática educativa vivenciada.

Assenta num quadro teórico de referência e em práticas educativas, onde se dá voz às crianças, como participantes ativos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, o papel do educador assume uma extrema importância em garantir um ambiente educativo significativo e ativo, possibilitando que as crianças se tornem adultos autónomos e capazes.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Estágio; Formação de Professores; Participação das crianças

Title: Final Report

Abstract: This professional report is the result of the work carried out during the Master's in Preschool Education with particular reference to the professional traineeship done in the kindergarten. In this report a critical and reflexive analysis is carried out on the educational practice.

It lies on a theoretical framework of reference and on educational practices where children are the main focus, actively participating in their development and learning. This way, the educator assumes an extremely important role, offering a significant and active learning environment, enabling the children to become autonomous and able adults.

Keywords: Preschool Education; Internship; Teacher training; Children participation

Índice de abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

J.I – Jardim-de-infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

Índice de Quadros

Quadro 1 – Habilitações literárias dos encarregados de educação	8
Quadro 2 - Categoria Prática Educativas	30
Quadro 3 – Categoria Perceção sobre a criança	36
Quadro 4 – Gestão do ambiente educativo	38

ÍNDICE GERAL

Índice de Abreviaturas	V
Índice de Quadros	VI
Índice geral	VII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ESTÁGIO PROFISSIONALIZANTE SUPERVISIONADO	3
1.1. Procedimentos metodológicos	5
1.2. Análise reflexiva do contexto socioeducativo	7
1.2.1. O jardim-de-infância	7
1.2.2. As famílias	8
1.2.3. As crianças	9
1.2.4. A prática pedagógica da Educadora Cooperante	10
1.3. A Intencionalidade Educativa	10
1.4. As etapas do estágio profissionalizante supervisionado	17
1.4.1. As intenções da estagiária	17
1.4.2. Observação	18

1.4.3. Entrada progressiva na prática e desenvolvimento de práticas pedagógicas	20
1.4.4. Implementação de projeto pedagógico	21
CAPÍTULO II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	25
2.1. Investigação - As perspectivas da Educadora Cooperante	27
2.1.1. Investigação Qualitativa	27
2.1.2. Os instrumentos de recolha de dados	28
2.1.3. Análise dos dados	30
2.1.3.1. Análise dos dados da entrevista	30
2.1.3.1. Análise dos dados da escala de empenhamento do adulto	39
2.1.4 Conclusões	40
2.2. Trabalho colaborativo no jardim-de-infância	43
2.2.1. Trabalho colaborativo	43
2.2.2. O trabalho colaborativo entre estagiárias e educadora cooperante-estagiárias	43
2.2.3. Os efeitos do trabalho colaborativo	44
2.3. A participação das crianças	47
2.3.1. A criança: de ser passivo e carente a sujeito ativo/ator social	47
2.3.2. Escutar as crianças	48

2.3.3. Como assegurar a participação das crianças	49
2.3.4. As crianças como protagonistas no jardim-de-infância	51
2.4. A colaboração entre o jardim-de-infância e a família	53
2.4.1. Colaboração com as famílias – análise da legislação portuguesa	53
2.4.2. A participação das famílias no jardim-de-infância: um ‘problema’ ou uma necessidade?	54
2.4.3. O papel dinamizador do educador na colaboração com as famílias	55
2.4.4. As potencialidades da participação da família no jardim-de-infância	56
2.5. O estágio profissionalizante supervisionado	59
2.5.1. O contato com a realidade da prática docente	59
2.5.2. Os instrumentos promotores de desenvolvimento profissional e pessoal	59
2.5.3. A importância da supervisão no estágio profissionalizante	61
CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
BIBLIOGRAFIA	69
ANEXOS	73

INTRODUÇÃO

No âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi proposta a elaboração do presente relatório, que será objeto de apreciação pública.

Este relatório divide-se em três partes, a primeira parte contém uma descrição crítica-reflexiva do conjunto da experiência do estágio. Neste sentido, o primeiro capítulo irá refletir o percurso efetuado no âmbito do estágio profissionalizante supervisionado através da análise reflexiva do contexto socioeducativo e das fases do estágio: a observação, a entrada progressiva na atuação prática e o desenvolvimento das práticas educativas e por último, a implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico.

A segunda parte é constituída por cinco experiências-chave que considere relevantes para o meu processo formativo.

Uma das experiências-chave diz respeito à investigação desenvolvida durante o estágio centrada nas práticas educativas da educadora cooperante, fundamental para avaliar e refletir sobre as mesmas. Outra experiência-chave refere-se à participação das crianças. As restantes experiências-chave centram-se no trabalho colaborativo no jardim-de-infância, na colaboração entre a família e o jardim-infância e o estágio profissionalizante supervisionado.

A terceira e última parte do relatório corresponde às considerações finais que refletem o percurso de formação e as principais aprendizagens proporcionadas pelo estágio profissionalizante supervisionado.

Fundamentado numa prática reflexiva, o relatório final questionará a experiência vivida e nele será analisado o percurso de desenvolvimento profissional e pessoal realizado durante o estágio profissionalizante supervisionado.

PARTE I – ESTÁGIO PROFISSIONALIZANTE SUPERVISIONADO

A primeira parte do relatório final contém uma descrição crítica-reflexiva do conjunto da experiência do estágio.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A elaboração do presente relatório exigiu a recolha de dados, durante o estágio profissionalizante, e respetiva análise da informação para a sua concretização. O método de recolha de dados mais utilizado foi a observação direta. Na sequência deste método foram realizados registos de observação, incluindo um diário de estágio e variadas notas de campo, que de acordo com Bodgan e Biklen (1994) correspondem ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados” (pág.150).

A análise documental foi outra importante fonte de informação durante o estágio profissionalizante supervisionado e para a concretização deste relatório. Entre os documentos analisados encontra-se Projeto Curricular de Grupo (PCG) que orienta as práticas da educadora cooperante. Para além disto, foi utilizado o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC, Portugal, G. e Laevers F., 2010), instrumento útil na descoberta das capacidades, interesses e dificuldades das crianças, que de acordo com Portugal (2010) pode fundamentar o “desenvolvimento do currículo pré-escolar” (pág.142) apoiando a prática pedagógica do educador de infância. O SAC (Gabriel P. e Laevers F., 2010) organiza-se em ciclos contínuos de observação e reflexão ao longo do ano incluindo três fases de acordo com os seguintes objetivos: avaliação geral do grupo (Anexo H), análise, reflexão e conclusão sobre a análise geral (Anexo I) e a definição de objetivos e iniciativas para o contexto educativo.

As reflexões semanais fundamentadas (Anexo A) e sobre a intervenção pedagógica (Anexo B) constituíram um instrumento utilizado para esclarecer algumas dúvidas que surgiam na vivência da prática pedagógica e de avaliar e adaptar a minha atuação.

O projeto pedagógico desenvolvido na última fase do estágio profissionalizante supervisionado conduziu à criação de outros registos: uma tabela de registo das experiências de aprendizagem com comentários das crianças (anexo C), um blogue, como forma de acompanhamento do projeto e de comunicação com os pais. Para além disto, as crianças fizeram uma avaliação final do projeto pedagógico (anexo F). Todos estes registos serviram de estratégias de avaliação do projeto e possibilitam a regulação da prática pedagógica. A par dos registos anteriormente referidos, foi realizado um registo fotográfico (anexo G) do trabalho realizado com as crianças, pois tal como referem Bogdan e Biklen (1997) “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos” (pág.183), podendo refletir as aprendizagens efetuadas.

No que diz respeito à investigação sobre a prática da educadora, foi realizada uma investigação qualitativa, sendo que o principal instrumento de recolha de dados foi a entrevista. Além deste, foi também utilizada a escala de empenhamento do adulto, desenvolvida por Laevers, porque a investigação têm vindo a comprovar que “os estilos de interação do adulto estão diretamente relacionados com a aprendizagem das crianças” (de acordo com Aspy e Roebuck, 1977; Rogers, 1983 citados por Formosinho, 2009:15). Segundo Formosinho (2009) esta escala permite avaliar a “eficácia do processo de ensino-aprendizagem no jardim-de-infância através da observação dos estilos de interação adulto-criança” (pág.15).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

2.1. O jardim-de-infância

A instituição de educação pré-escolar, onde decorreu a prática profissionalizante, situa-se no concelho de Coimbra e possui um carácter público. O jardim-de infância (J.I.) situa-se num meio semirrural, em que grande parte da população se dedica ao trabalho agrícola. O meio envolvente é caracterizado pelos espaços verdes e pela existência de várias quintas agrícolas.

A instituição funciona de segunda a sexta-feira, das 8h às 18h30. O J.I., além da componente letiva, oferece Componente de Apoio à Família (CAF), que de acordo com PCG tem como principal objetivo, desempenhar uma função socioeducativa, proporcionando às famílias apoio e segurança. A CAF assegura ainda as interrupções letivas.

O estágio profissionalizante permitiu verificar que tal como o Decreto-Lei n.º 241/2001 aconselha, a organização do tempo educativo no centro de estágio é flexível e diversificada, mas com rotinas marcadas – rotinas diárias e semanais, que permitem às crianças uma “apreensão de referências temporais.” Na minha opinião, no centro de estágio a gestão do tempo é adequada às características e necessidades das crianças. De manhã, as crianças mostram-se motivadas e implicadas nas experiências de aprendizagem mas também necessitam do seu tempo para brincar. Assim, tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997) mencionam “a distribuição do tempo está diretamente relacionada com a organização do espaço pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços” (pág.42).

A educadora cooperante não estabelece horários fixos referentes a atividades específicas mas recorre a rotinas que marcam ritmos e constituem uma estrutura de segurança para a criança e negocea com as crianças as experiências, dando-lhes a oportunidade de serem elas a tomar decisões. Não é sua intenção proporcionar a mesma experiência de aprendizagem a todas as crianças, ao mesmo tempo. Assim, parece-me que a educadora cooperante quer construir uma unidade de tempo semelhante à que a criança experienciar no seu quotidiano familiar.

2.2. As famílias

De acordo com o PCG, as famílias das crianças são constituídas por três ou quatro elementos. Nem todas são residentes na freguesia de Eiras mas contam com o apoio dos avós que lá vivem. No que diz respeito à sua situação sócio económica, grande parte das famílias pertence à classe média. Os encarregados de educação têm entre os 20 e os 50 anos, desempenhando uma grande variedade de profissões. As suas habilitações literárias são apresentadas no quadro apresentado abaixo.

Quadro 1 – Habilitações literárias dos encarregados de educação

1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Ensino Secundário	Ensino Superior
0	14	12	8	6

Relativamente à participação das famílias no Jardim de Infância, a educadora cooperante refere no PCG que a grande maioria dos encarregados de educação é participante, apesar de apenas uma pequena parte participar regularmente. As famílias apoiam no desenvolvimento das experiências de aprendizagem e através da troca de ideias e informações que podem ajudar a procurar o melhor caminho para alcançar os objetivos ambicionados.

2.3 As crianças

O grupo é constituído por vinte e cinco crianças, dezassete do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa.

As crianças são expansivas e comunicativas, aderem com facilidade às experiências de aprendizagem propostas pela educadora, entusiasmando-se sempre com as novas propostas que esta faz, ou vindas de si próprias. É um grupo de crianças que gosta muito de brincar, estabelece boas relações de entreajuda e de amizade, oferecendo o seu auxílio aos pares nas experiências de aprendizagem. A implementação da ficha 1G do SAC¹ (Portugal, G. e Laevers, F., 2010) veio confirmar muitas destas características e permitiu ainda compreender que o grupo é constituído por crianças com altos níveis de bem-estar, que se mostram felizes, à-vontade, tranquilas e descontraídas no jardim-de-infância. As crianças, a meu ver, têm uma grande capacidade de comunicar, aos adultos, educadoras, pais, as suas experiências e vivências.

¹ A ficha 1G do SAC pretende perceber o nível de bem-estar e implicação de cada criança da sala de atividades.

Em termos de preferências e interesses, a grande maioria gosta de brincadeiras de “faz de conta”, de jogos de construções e de mesa, de ouvir histórias e também do *atelier* de informática. As crianças brincam com grande espontaneidade nos vários cenários educativos, por vezes ‘zangam-se’ porque querem desempenhar o mesmo papel ou porque ambos querem o mesmo objeto, mas conseguem, geralmente, facilmente resolver os seus conflitos, sem a intervenção do adulto. As crianças demonstram curiosidade sobre o meio que as rodeia e gostam de explorar livremente, demonstrando que também trazem para o jardim-de-infância as suas experiências. É um grupo de crianças bastante autónomo, que se mostra implicado nas atividades de sua iniciativa, que gosta de tomar decisões sobre o quer fazer e como e entusiasmado ao desenvolver experiências de aprendizagem novas.

3. A prática pedagógica da educadora cooperante

A observação da prática pedagógica da educadora cooperante foi um importante instrumento de análise das dinâmicas pedagógicas do jardim-de-infância e contribuiu para a compreensão da sua intencionalidade educativa.

3.1. Intencionalidade Educativa

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997:25) referem que a intencionalidade do processo educativo por parte do educador é caracterizada por quatro etapas que se interligam: observar, planear, o agir, avaliar, comunicar. Nessa medida, penso que será importante refletir sobre a análise e verificação da presença destes aspetos no decorrer do estágio.

A fase de observação permitiu compreender que a educadora cooperante planifica com as crianças, principalmente no decorrer da rotina matinal. A educadora cooperante valoriza esse momento de interação com todo o grupo e dá oportunidade às crianças de participarem no processo da planificação, algo que vai ao encontro da sugestão do Decreto-Lei n.º241/2001.

Um exemplo da planificação com o grupo ocorreu na véspera do dia Pai:

A educadora cooperante em grande grupo, diz: “Amanhã é dia do Pai e hoje temos de acabar a nossa prenda!”

Ao que um menino responde: “Tita, eu gostava de saber escrever pai para pôr na minha prenda.” Grande parte das crianças logo repetiu: “Eu também!” A educadora cooperante concluiu: “Quando todos os meninos terminarem, eu vou ajudar-vos a escrever pai!”

Durante essa tarde a educadora cooperante, mostrou às crianças as letras do abecedário e perguntou se alguma delas sabia quais as letras presentes na palavra pai, ajudando de seguida as crianças a escreverem essa palavra.

Como já foi referido anteriormente, a educadora cooperante planifica com as crianças e muitas das experiências de aprendizagem proporcionadas partem dos seus interesses. Isto demonstra que a educadora observa o grupo, as suas necessidades e interesses e vai adequando a sua prática educativa. A observação apresenta-se também como a base da planificação do educador (ME, 1997).

Na minha opinião, o currículo que a educadora cooperante proporciona às crianças é um *Currículo Emergente* (Rinaldi, 1993, citado

por Lino, 1996:120). A educadora cooperante traça objetivos educacionais por ano ou período mas não desenvolve metas específicas para cada atividade, isto é, não recorre a um currículo programado. Em vez disso, a educadora prevê o que pode vir a acontecer, tendo por base o conhecimento que tem das crianças. Os objetivos são flexíveis e adaptam-se às necessidades das crianças.

A educadora cooperante menciona no PCG a utilização de diversos instrumentos de avaliação, fazendo recurso a grelhas de avaliação diagnóstica e a registos de observação.

Durante os meses de estágio profissionalizante, foi possível verificar que a educadora cooperante, na avaliação, considera as conversas diárias com as crianças, os seus registos, que são guardados em portfólios para depois serem revistos. Além disto, dá particular atenção ao interesse e à adesão das crianças às experiências de aprendizagem, à sua satisfação e à recolha de evidências relativas a competências adquiridas.

A educadora cooperante considera que na educação pré-escolar o desenvolvimento da criança não é um processo estanque, ideia corroborada no PCG, no qual menciona que o importante é que a educação pré-escolar contribua para um desenvolvimento equilibrado das crianças.

Ao longo do estágio profissionalizante pude constatar que a educadora cooperante valoriza a área de conteúdo da Formação Social e Pessoal, enfatizando que a aquisição de atitudes e valores é fundamental para o desenvolvimento de um adulto equilibrado. Deste modo, tal como é mencionado nas OCEPE (ME, 1997), a atitude da educadora

cooperante, promove “a aprendizagem da vida democrática” (pág.36). Esta considera que a elaboração de regras da sala de atividades com as crianças é um processo muito importante que facilita a tomada de consciência de pertença a um grupo e do respeito pelos outros.

Com isto não pretendo dizer que a educadora cooperante descure as outras áreas de conteúdo, pois considero que esta articula todas as áreas e proporciona às crianças experiências desafiadoras e diversificadas.

No que concerne à relação da educadora cooperante com as crianças, esta mantém uma relação calorosa, afetiva e de confiança com todas as crianças do grupo, pois acredita que essa relação deve ser um dos alicerces da educação pré-escolar. A educadora cooperante tem um papel fundamental na promoção da segurança afetiva, como se pode verificar pelo seguinte exemplo:

“A J. está à apenas uma semana no J.I e mostra dificuldade em separar-se da mãe. A educadora pega ao colo na J. e conforta-a, “não fiques triste J., a mãe daqui a nada já volta. Anda comigo ver os bichinhos de seda que eu tenho ali na minha sala.” (nota de campo de 9 de Março de 2012)

Para além disso, considero que a relação que da educadora com as crianças também contribui para o envolvimento das mesmas nas experiências de aprendizagem. A meu ver, a educadora tem um papel fundamental na implicação das crianças nos projetos, de sua iniciativa, do grupo ou de iniciativa conjunta, pois esta escuta e dá valor às ideias e capacidades que as crianças expressam.

Muitas das atividades propostas pela educadora cooperante são experimentais, tais como a exploração dos instrumentos musicais, a observação do louva-a-deus, a construção da maquete do Rio Mondego, o que motiva e estimula as crianças, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Além disso, estas atividades fomentam nas crianças capacidades de realização de experiências da aprendizagem e de resolução de problemas favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia.

A educadora promove a cooperação entre pares, através de experiências de aprendizagem realizadas em grupo e também em situações de aprendizagem individual:

“Uma criança está com dificuldade em desenhar o seu palhaço utilizando apenas formas geométricas (triângulo, quadrado e o retângulo) e diz à educadora, “T. não consigo fazer, preciso de ajuda” ao que esta responde, “R.L, a L.R já terminou e tenho a certeza que ela tem o maior gosto em ajudar-te não é?” A L.R acena com a cabeça e vai apoiar o amigo.” (nota de campo, de 2 de Março de 2012).

Ao longo do estágio verifiquei que a educadora cooperante privilegia a relação e a comunicação com as famílias, envolvendo-as nos seus projetos, apoiando no desenvolvimento de atividade, como aconteceu quando a mãe de uma das crianças foi ao J.I conversar com elas sobre as vitaminas (atividade integrada no projeto *A Alimentação Saudável* da educadora).

Mantém uma relação muito cordial e mostra-se sempre disponível para atender qualquer dúvida dos encarregados de educação e é frequente observar a troca de informações sobre os educandos entre a

educadora e as famílias. A educadora conta também com a colaboração da comunidade em grande parte das suas experiências de aprendizagem (visitas de estudo, visitas ao agrupamento, material, etc.).

Tal como a educadora cooperante menciona no PCG, também a organização do espaço reflete a sua intenção educativa. De acordo com o Decreto-Lei n.º241/2001, a organização do espaço e dos materiais deve ser considerada como um recurso educativo, que promove aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças.

A educadora indica ainda que utiliza diversas metodologias, de forma a conseguir obter os melhores resultados e desenvolver as competências propostas, referindo o modelo *High Scope* como principal “inspiração” para a organização da sala de atividades.

O currículo *High Scope* assenta no pressuposto que as crianças aprendem ativamente, tal como Hohmann e Post (2007) afirmam “adquirem conhecimento, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências. Este princípio tem como base as teorias construtivistas de Piaget e de outros psicólogos do desenvolvimento” (pág.1).

A sala de atividades está organizada em diversas áreas ou *ateliers*: a área da casinha, da conversa, a biblioteca, a área das construções e jogos área dos computadores, o *atelier* da pintura. O modelo *High Scope* corrobora esta organização considerando que o ambiente físico deve incluir áreas claramente delineadas e “as áreas de brincar devem incluir um espaço amplo para as crianças se movimentarem à vontade, utilizarem materiais, e poderem interagir socialmente.” (Hohmann e Post, 2007:102).

É possível observar por toda a sala de atividades, nas paredes, nos tetos, as produções das crianças, algo que eu considero importante, porque possibilita às crianças verem reflexos de si próprias quando olham e redor e adquirirem um sentimento de pertença ao J.I e ao grupo (Hohmann e Post, 2007:114). A organização do espaço e dos materiais disponíveis revelam que a educadora cooperante, tal como é aconselhado no Decreto-Lei n.º 241/2001 tem em atenção as “condições necessárias de segurança e de bem-estar da criança.”

O espaço exterior funciona como um “prolongamento” (ME, 1997:39) da sala de atividades, onde são também realizadas as mais diversas aprendizagens, como consegui observar, por exemplo, quando uma criança no recreio “construiu” um comboio com cadeiras, contou-as em voz alta e depois disse aos colegas: “*o meu comboio tem sete lugares, podem vir seis meninos.*” (nota de campo, 7 de Dezembro de 2011). Este espaço é ainda utilizado para experiências de aprendizagem planeadas, como a criação da horta pedagógica que ocorreu o ano passado.

A existência de “um ambiente bem pensado e centrado na criança” (Hohmann & Post, 2007:101) é fundamental pois estudos indicam que promove o desenvolvimento físico, a comunicação, competências cognitivas e interações sociais.

1.4. AS ETAPAS DO ESTÁGIO PROFISSIONALIZANTE SUPERVISIONADO

Antes de proceder à análise reflexiva das etapas do estágio, é importante referir as intenções que orientaram a minha atuação pedagógica. Alguns dos objetivos definidos decorreram da observação e convivência com a educadora cooperante.

1.4.1. Intenções da estagiária

1.4.1.1. A criação de laços de afetividade com as crianças e restantes agentes educativos

Esta foi uma das intenções iniciais devido às diversas preocupações com que me deparei ao iniciar o estágio, será que vou ser aceite pelo grupo? será que a educadora me vai encarar como uma colaboradora? serei capaz de trabalhar com as crianças?

1.4.1.2. Garantir o bem-estar das crianças

Será que a criança aprende num ambiente em que o seu bem-estar não é assegurado? Penso que uma das condições básicas para uma educação de qualidade é que a criança se sinta acarinhada, valorizada, o que contribuirá para o seu desejo de aprender.

1.4.1.3. Dar voz às crianças

É um direito que assiste à criança, que a sua voz seja tomada em conta nas decisões que a afetam. É essencial para desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças, porque

são elas o centro do processo educativo sendo fundamental que a sua voz seja ouvida.

1.4.1.4. Favorecer a cooperação entre as crianças

A interação e a cooperação, permite que cada criança, “ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros.” (ME, 1997:19) A meu ver, a cooperação entre as crianças potencia uma maior comunicação e troca de ideias, permitindo-lhes estarem mais envolvidas nas experiências de aprendizagem.

1.4.1.5. Partir do que as crianças sabem

É importante respeitar os saberes e valores que as crianças trazem consigo para o jardim-de-infância. A meu ver, valorizar as suas características e vivências constitui a base de novas experiências de aprendizagem. Com efeito, este foi princípio orientador do projeto pedagógico implementado.

O estágio profissionalizante foi marcado por diversas etapas: a observação, a entrada progressiva na atuação prática seguida do desenvolvimento de práticas pedagógicas e finalmente, a implementação de um projeto pedagógico.

1.4.2. Observação

A observação foi, a meu ver, uma primeira e necessária etapa para uma intervenção educativa fundamentada.

O processo de observação é fundamental para uma correta adaptação ao contexto e imprescindível para conhecer as crianças. Numa primeira fase, a minha principal preocupação foi observar com atenção todo o ambiente educativo, de forma a recolher evidências sobre o funcionamento da instituição, as dinâmicas pedagógicas, as interações entre adultos, adulto-criança e criança-criança. Destaco as interações porque, na minha opinião, são o centro da intervenção pedagógica, as relações íntimas e afetivas com as crianças que regulam parte da nossa prática pedagógica.

Nesta etapa a utilização da ficha 1G do SAC revelou-se bastante útil porque possibilitou uma observação mais individualizada das crianças e a descoberta das “suas capacidades, interesses e dificuldades” (ME, 1997:25). A observação é assim “a base do planeamento e da avaliação servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997:25).

A reflexão foi um processo que acompanhou todo o estágio profissionalizante. No entanto, principalmente na primeira etapa do estágio, a reflexão sobre a ação apresentava-se como um pequeno obstáculo, principalmente porque até aqui nunca me tinha sido pedido para refletir nem surgiu a necessidade de criar textos da minha autoria, dando opiniões sobre aquilo que penso. Contudo, à medida que percurso ia avançando foi possível compreender que a reflexão é uma componente essencial da prática pedagógica, pois permite perceber o que está a correr bem, o que está a correr mal, porque é que está a correr mal, como melhorar. A reflexão é uma forma de acompanhar e avaliar a nossa intervenção, levando a uma adequação da nossa ação contribuindo para a evolução pessoal.

1.4.3. Entrada progressiva na atuação prática e o desenvolvimento de práticas pedagógicas

A informação recolhida durante a observação constituiu a base das planificações realizadas durante a segunda etapa do estágio profissionalizante. Esta etapa iniciou-se com um conjunto de dúvidas sobre planeamento e planificação porque, não existe uma “receita”, isto é, um modelo universal.

Inicialmente, a minha principal preocupação era pensar em atividades e deste modo, o tipo de planificação adotado foi a planificação por atividades (Anexo K), muitas vezes isoladas, sem dar oportunidade às crianças de participar neste processo. Ao refletir sobre a prática compreendi que este tipo de planificação não era a mais adequada e que era importante ouvir as crianças, já que elas nos dão pistas sobre as suas experiências anteriores e o que lhes interessa. Após alguma pesquisa e com a ajuda das professoras Ana Coelho e Vera do Vale, adotei a planificação em função do desenvolvimento de competências (Anexo J), uma planificação flexível que se adaptava às características das crianças.

Nesta fase, sinto que me apoiava muito na educadora cooperante e antes de desenvolver qualquer experiência de aprendizagem pedíamos a sua opinião e como podíamos melhorar. A educadora cooperante perante as nossas questões foi sugerindo o desempenho de tarefas pontuais, apelando à nossa criatividade.

Como referi anteriormente, as primeiras atividades desenvolvidas foram atividades isoladas, o que se refletiu na adesão das crianças, que se mostraram pouco motivadas e envolvidas. Após uma reflexão conjunta com a educadora cooperante, entendi que era essencial envolver as

crianças na planificação das experiências da aprendizagem, isto é, escutar os seus interesses e preocupações. Esta mudança de perspectiva, refletiu-se na experiência de aprendizagem, “*porque nos zangamos com os nossos amigos?*”. Esta atividade deu oportunidade às crianças para pensarem sobre o que é para elas *estar zangado*, e porque será que se zangam com os amigos. Ao ouvir todas as crianças, permiti que estas dessem significado à sua própria reflexão. Na minha opinião, as crianças mostraram-se entusiasmadas e envolvidas nesta experiência porque esta ia ao encontro dos seus interesses.

Progressivamente, a educadora cooperante foi deixando o grupo conosco para assumirmos o seu controlo. Inicialmente, tive alguma dificuldade em ser afirmativa, principalmente em contexto de grande grupo. Este é um aspeto a melhorar na minha atuação, porque condiciona imenso o controlo e a vivência em grupo.

Com o avançar do percurso e principalmente na fase de implementação do projeto senti-me mais confiante, assumindo com mais ‘certeza’ as minhas capacidades, o que também se evidenciou nas crianças que se mostravam cada vez mais envolvidas.

1.4.4. Implementação de um projeto pedagógico

A última etapa do estágio foi marcada pela implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico.

A metodologia de trabalho de projeto com crianças, de acordo com várias investigações, “tem-se revelado uma metodologia eficaz no

sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas às crianças” (de acordo com Katz, 2004 citada por Vasconcelos, 2010:7).

Este método permite que a aprendizagem seja feita através da sua ação possibilitando que as crianças se desenvolvam como autoras do seu próprio conhecimento. Vasconcelos *et al.* (2010) afirma que esta é uma metodologia de trabalho utilizada em grupo que implica um grande envolvimento de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa, com o intuito de responder a um interesse encontrado.

O projeto surgiu da questão de uma criança: “*Tu és de Lisboa? Mas tu és simpática!*” (nota de campo de 1 de Março de 2012) e também da curiosidade revelada por grande parte das crianças do grupo sobre as escolas e as crianças de Lisboa. Em grande grupo, as crianças e as estagiárias com o apoio da educadora cooperante decidiram desenvolver um intercâmbio com um J.I da região de Lisboa, mais especificamente de Loures.

Com este projeto as crianças tiveram oportunidade de dar a conhecer o seu J.I, o meio envolvente e os projetos educativos em que estavam envolvidos, e em simultâneo ficaram a conhecer o J.I de Loures.

Durante a implementação do projeto surgiram novas dúvidas sobre a planificação. As planificações diárias permitiam-me organizar o decorrer das experiências, articulando-as com as aprendizagens que se pretendia que as crianças construíssem. Mas, nem sempre cumpri as planificações. Questionei-me, serão as planificações imprescindíveis? Na minha opinião e de acordo com o que foi sendo discutido nas sessões de prática educativa, considero que as planificações são uma organização possível e como tal podem sofrer alterações em função das necessidades

das crianças, já que o importante é que no final do projeto, as crianças tenham aprendido aquilo que era proposto e desenvolvido as competências pretendidas.

Neste projeto as crianças foram consideradas como seres competentes, participantes ativos, e tiveram um papel importante em todas as suas fases, na planificação, na execução, na divulgação e na avaliação. As crianças foram as grandes responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem, com o suporte dos adultos, especialmente o meu, da minha parceira de estágio e da educadora cooperante. Considero que eu e a minha parceira de estágio funcionámos como “andaime” para as aprendizagens das crianças, isto é, “amparámos as tentativas da criança para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que a façam progredir no seu desenvolvimento” (de acordo com Vygotsky, 1956 citado por Vasconcelos, 2010:37).

A principal estratégia para a construção de conhecimentos foi a experimentação e vivência de situações, por exemplo, o passeio por Eiras, ou a elaboração da maquete da sala de atividades, de forma a promover o sentimento de pertença ao J.I e à comunidade.

Refletindo sobre o projeto realizado com as crianças não posso deixar de constatar as inúmeras aprendizagens efetuadas:

- Tomar consciência das suas características e potencialidades e criar sentido de pertença: ao J.I e à comunidade, foi uma das grandes aprendizagens favorecida por este projeto;

- Comunicar com os outros através de diversos meios de comunicação (Anexos D e E), como forma de obter informações e de estabelecer relações positivas com os outros.

- Conhecer a vida em grupo de outro J.I, “distante” em termos de localização, mas “próximo” no que diz respeito ao tipo de trabalho desenvolvido.

- Trabalhar em colaboração: ouvir os outros, comunicar em grande grupo o que aprenderam, a implicação nas experiências de aprendizagem, correspondendo a um dos objetivos do projeto e também a aprendizagens importantes na área da Formação Pessoal e Social.

Terminada esta etapa, considero que o projeto implementado foi versátil, proporcionou várias oportunidades de observação e experimentação do real, surgiu do interesse, curiosidade das crianças, possibilitou a vivência de uma experiência fora do contexto do J.I, com a visita à J.I de Loures, contou com a participação da comunidade e das famílias e fomentou a construção da identidade das crianças e de um sentido de pertença à comunidade.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS – CHAVE

Este capítulo pretende refletir acerca das experiências mais relevantes do estágio profissionalizante supervisionado através da análise reflexiva e crítica de cinco experiências-chave.

2.1. INVESTIGAÇÃO – AS PERSPETIVAS DA EDUCADORA

A presente investigação, sugerida pelas professoras Ana Coelho e Vera do Vale, tem como finalidade conhecer os significados que a educadora cooperante atribui ao seu estilo pedagógico, às suas preocupações educativas e à sua perceção da criança.

2.1.1. Investigação qualitativa

Em termos metodológicos, a presente investigação integra-se numa investigação qualitativa, uma vez que o objeto de estudo consiste na análise e interpretação de aspetos da prática pedagógica da educadora, que não são mensuráveis de forma objetiva, imediata e sumativa. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador, “instrumento principal” como referem Bogdan e Biklen (1994:47). Para estes investigadores, “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bodgan e Biklen, 1994:48). Para que os dados recolhidos sejam credíveis, é imprescindível que o investigador seja rigoroso. Os dados recolhidos através da entrevista são transcritos e seguidamente analisados.

A interpretação em investigação é apontada como a característica principal da abordagem qualitativa. O investigador produz um

trabalho interpretativo a partir de quadros conceituais construídos no próprio contexto de ação em que a investigação está a ocorrer, neste caso, no jardim-de-infância.

Bodgan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa dá ênfase à “descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (pág.11) permite investigar um fenómeno em toda a sua complexidade, com o objetivo de conhecer os pontos de vista e ações dos sujeitos estudados, a partir da sua própria perspectiva.

Na presente investigação, a utilização da metodologia qualitativa relaciona-se com o fato de este tipo de abordagem permitir compreender a prática da educadora cooperante em função da maneira como vê o seu estilo educativo.

2.1.2. Os instrumentos de recolha de dados

A entrevista foi uma das técnicas escolhidas para recolher informação. O tipo de entrevista utilizado foi a entrevista semiestruturada, no sentido de não ser demasiado rígida e de deixar algum espaço para a educadora cooperante desenvolver as suas perspectivas. De acordo com Denzin (1989) citado por Vasconcelos (1997) uma entrevista de qualidade “deve ser uma conversa, uma troca entre duas pessoas” (pág.56)

A entrevista, tal como Vasconcelos (1997) revela, além de envolver “o saber ouvir” (pág.56), implica ir mais além do que está a ser

dito, tentar compreender em profundidade o que o entrevistado diz, ou seja refletir sobre as pistas que ele nos dá.

De acordo com Bodgan e Biklen, (1994) as entrevistas podem “constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (pág.134).

Para além da entrevista, a observação participante também se constituiu como uma técnica de recolha de dados. A observação participante conduziu a uma tentativa de me colocar na perspetiva da educadora cooperante, pois segundo Denzin (1989) citado por Vasconcelos (1997:52) “os objetivos do observador participante giram em torno da tentativa de tornarem significativo o mundo que estão a estudar na perspectiva dos que estão a ser estudados” (pág.52).

As questões da entrevista (Anexo L) decorreram das questões gerais da investigação: como é que as educadoras veem as crianças, como definem o seu estilo educativo e quais as suas preocupações educativas.

Foram ainda analisados documentos pedagógicos, entre eles, o PCG e relatórios de avaliação das crianças. Esta análise funcionou como uma ajuda à análise da entrevista.

Para além disso, foi ainda utilizada a escala de empenhamento do adulto, para caraterizar a prática da educadora. O preenchimento da escala de empenhamento do adulto “permite identificar o estilo de mediação do educador, no processo de aprendizagem” (Laevers, 1994, citado por Formosinho, 2009:16), desenvolvendo uma avaliação objetiva da qualidade das interações de um adulto com as crianças.

2.1.3. Análise dos dados

2.1.3.1. Análise dos dados da entrevista

A análise dos dados foi realizada através da codificação dos dados organizados em categorias, subcategorias e indicadores.

As categorias definidas refletem as questões a que a investigação pretende responder.

Os indicadores são expressões utilizadas pela educadora cooperante durante a entrevista, e constituem uma forma a não alterar o sentido atribuído pela mesma.

Quadro 1 - Categoria Prática Educativa

Subcategorias		Indicadores
Fundamentação		<p><i>Ora, aqui pelas metas, não está cá nada dividido por idades. Só se fala nas metas finais”.</i></p> <p><i>“As crianças estão dentro de uma área, e é assim que se fazem as aprendizagens, que não é, tanto acima, que eles não consigam lá chegar, é sempre um bocadinho ligeiramente acima. (...)”</i></p>
Metodologia	Planificação	<i>“Apesar de às vezes nós termos alguma coisa pensada ou planeada, muitas vezes mudamos (...)”</i>
	Avaliação	<i>“(…) quando nós estamos a avaliar as crianças, as temos de a avaliar num contexto grupo.”</i>
Origem das práticas		<i>“Apesar de às vezes nós termos alguma coisa pensada ou planeada, muitas vezes mudamos, basta eu notar, que há um interesse da criança em determinada área que partimos para aí.”</i>

Tipo de experiências		<i>“(...) tudo aquilo que nós trabalhamos e fazemos aqui no Jardim de Infância são experiências de aprendizagem.”</i>
Áreas de conteúdo		<i>“Na área da formação pessoal, acho que se faz muito a esse nível, com as crianças.”</i>

A categoria Prática Educativa condensa sobre alguns aspetos da intencionalidade educativa da educadora cooperante e sobre a sua fundamentação. A planificação e a avaliação (subcategorias) são os dois aspetos da intencionalidade educativa abordados nesta categoria. Na minha opinião as subcategorias, tipo de experiências, origem das práticas e tipos de conteúdo estão diretamente relacionados com a subcategoria planificação.

1. Fundamentação

A educadora cooperante não segue à risca um modelo curricular para a educação de infância, mas admite a influência de vários princípios do modelo *Reggio Emilia* na sua atuação pedagógica.

A educadora cooperante faz um esforço para articular todas as áreas e para proporcionar às crianças experiências desafiadoras e diversificadas, que promovam a aprendizagem.

“No fundo é um bocadinho isto, para as crianças, as crianças estão dentro de uma área, e é assim que se fazem as aprendizagens, que não é, tanto acima, que eles não consigam lá chegar, é sempre um bocadinho ligeiramente acima. É que de fato, as coisas atuam ali numa

área que não é tanto, que eles não cheguem lá, e tão abaixo que eles também não se sintam motivados, não lhes acrescenta nada, não é?”

Em todo este processo a educadora desempenha um papel fundamental ao ajudar a crianças a desenvolver as suas capacidades. A educadora cooperante faz, deste modo, referência a Vygotsky, que considera que “entre o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra e aquele que ela pode atingir com a ajuda do adulto, existe um nível que ele designa de zona de desenvolvimento próximo” (Spodek et.al., 1996:99).

A educadora cooperante faz ainda referência as metas de aprendizagem, mas só recorre às mesmas quando está a fazer a avaliação final de período.

2. Metodologia

2.1. Planificação

A educadora cooperante privilegia uma planificação flexível:

“Apesar de às vezes nós termos alguma coisa pensada ou planeada, muitas vezes mudamos, basta eu notar, que há um interesse da criança em determinada área que partimos para aí, essa é uma das coisas que eu faço questão de... acontecer e trabalhar.”

A educadora cooperante planifica com as crianças, valoriza as suas iniciativas e promove as crianças a participarem, a expressarem as suas ideias e opiniões que são elogiadas e muitas vezes registadas.

2.2 Avaliação

Observei durante os meses de estágio profissionalizante, que a educadora cooperante, na avaliação, considera as conversas diárias com as crianças, os registos das crianças, que são guardados em portfólios para depois serem revistos. Além disto, dá particular atenção ao interesse e à adesão das crianças às experiências de aprendizagem, à sua satisfação e a demonstração prática das competências adquiridas.

Foi possível acompanhar a educadora cooperante na avaliação final do 2º período. Esta consistiu no preenchimento duas fichas cedidas pelo agrupamento, a primeira corresponde a uma descrição do desenvolvimento de cada criança no que diz respeito às áreas de conteúdo consideradas nas OCEPE. A segunda é uma grelha que é preenchida de acordo com três cores, o verde, o amarelo e o vermelho que representam respetivamente, o nível alto, o médio e o baixo e tem de ser assinalados relativamente a itens específicos das áreas de conteúdo. No entanto, a educadora cooperante não se mostrou muito satisfeita com estes critérios de avaliação:

(...) “quando nós estamos a avaliar, nós temos de pensar no grupo, quando aqui nós dizemos (recorre a fichas de avaliação cedidas pelo agrupamento) alto, médio, baixo, que é uma das coisas que me incomoda. Eu aqui tenho de avaliar e tenho que pôr, a vermelho, se tiver baixo, a amarelo, se tiver médio e a verde, se estiver alto. Mas relativamente a quê e a quem? Não faz muito sentido. Há um padrão? Para isso tínhamos que ter essa tipificação daquilo que a criança devia ser capaz de fazer.”

A educadora cooperante explica:

(...) *“porque acho que as coisas não são assim estanques e eu penso que o que é importante é que, no final da educação pré-escolar, as crianças tenham determinadas competências adquiridas.”*

3. Origem das práticas

A educadora cooperante planifica com as crianças e muitas das experiências de aprendizagem proporcionadas partem dos seus interesses. Isto demonstra que a educadora cooperante observa o grupo, as suas necessidades e interesses e vai adequando a sua prática educativa. O currículo que a educadora cooperante proporciona às crianças é um *Currículo Emergente* (Rinaldi, 1993 citado por Lino, 1996:120). A educadora cooperante não desenvolve metas específicas para cada atividade, isto é, não recorre a um currículo programado:

“Apesar de às vezes nós termos alguma coisa pensada ou planeada, muitas vezes mudamos, basta eu notar, que há um interesse da criança em determinada área que partimos para aí, essa é uma das coisas que eu faço questão de... acontecer e trabalhar.”

4. Tipo de experiências

A educadora cooperante considera que *“tudo aquilo que trabalhamos e fazemos aqui no Jardim de Infância são experiências de aprendizagem.”*

Na sua investigação, Vasconcelos refere que acontecimentos imprevisíveis, como este podem levar a educadora a “explorar o seu

potencial valor educativo” (1997:139). Deste modo, se as crianças mostrarem interesse, aprendem muito melhor. Vasconcelos afirma que “acontecimentos comuns, rotinas, situações do dia-a-dia” (1997: 138) podem ser educativos. A atitude da educadora, “de indagação, busca passa facilmente para as crianças e para outros adultos”, sendo a “sua intervenção é intencional e as crianças são induzidas a desenvolver raciocínios e processos mentais mais sofisticados” (Vasconcelos, 1997:138).

5. Áreas de Conteúdo

Ao longo do estágio profissionalizante pude constatar que a educadora cooperante valoriza a área de conteúdo da Formação Social e Pessoal, pois considera que a aquisição de atitudes e valores fundamentais para o desenvolvimento de um adulto equilibrado. A educadora cooperante reforçou esta ideia na entrevista:

“Na área da formação pessoal, acho que se faz muito a esse nível, com as crianças, a nível das relações, o trabalho das relações com os outros, da maneira de estar, da cidadania (...) A nível da formação pessoal e social é uma das áreas onde eu procuro (...) Para mim é muito importante, porque eu penso que nestas idades é fundamental eles desenvolverem-se a esse nível, mais importante até que as áreas, digamos, matemáticas, etc.”

Quadro 2 - Categoria percepção sobre a criança

Subcategoria	Indicadores
Desenvolvimento global	<p><i>Aquilo que é expectável para uma criança com mais ou menos 3 anos neste contexto, se calhar é completamente diferente daquilo que é expectável para uma criança com a mesma idade (...) num contexto completamente diferente.”</i></p> <p><i>“Cada criança é uma criança, e cada criança tem um desenvolvimento específico e que tem a ver com ela própria e o ambiente onde foi criada.”</i></p>
Continuidade educativa	<p><i>“É mais importante que nós, nos preocupemos que eles no final da educação pré-escolar, as crianças tenham as competências necessárias a poderem fazer um progresso, a ter progresso na escola do 1º ciclo.”</i></p>

Esta categoria centra-se sobre a forma como a educadora cooperante vê as crianças, que reflete sobre o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

1. Desenvolvimento global

A educadora cooperante quando questionada sobre as competências que as crianças devem ter aos três, quatro e cinco anos referiu que:

“Cada criança é uma criança, e cada criança tem um desenvolvimento específico e que tem a ver com ela própria e o ambiente onde foi criada, eu não consigo, nem se consegue estaquear as coisas assim.”

Na minha opinião esta afirmação dá algumas dicas sobre a conceção da educadora do desenvolvimento da criança na educação pré-escolar, este não é um processo estanque e que uma tipificação do que as crianças devem saber aos três, quatro e cinco anos é absurdo. O importante é que a educação pré-escolar contribua para um desenvolvimento equilibrado das crianças.

2. Continuidade educativa

A educadora cooperante refere no PCG que a articulação se deve concretizar num maior intercâmbio entre escola 1º ciclo e o J.I. No seguimento desta ideia, foi possível acompanhar as crianças do J.I numa visita à sala do 1º ano do 1º ciclo e observar várias experiências conjuntas, realizadas alternadamente, no J.I e na escola do 1º ciclo, como a leitura de histórias pelos alunos do 1º ano às crianças do J.I. Assim, a educadora valoriza a articulação com o 1º ciclo, tendo como objetivo assegurar a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças e uma adaptação tranquila das mesmas a este novo ciclo de ensino:

“É mais importante que nós, nos preocupemos que eles no final da educação pré-escolar, as crianças tenham as competências necessárias a poderem fazer um progresso, a ter progresso na escola do 1º ciclo.”

Quadro 3 – Categoria gestão do ambiente educativo

Subcategorias	Indicadores
Parcerias	<i>“Peço à auxiliar ou a uma estagiária ou o que for que lhe dê mais apoio.”</i>

A categoria gestão do ambiente educativo concentra-se apenas sobre as parcerias, uma vez que, durante a entrevista, a educadora cooperante não refletiu sobre mais nenhum aspeto relacionado com a mesma.

1. Parcerias

A educadora valoriza o trabalho de equipa e considera as auxiliares e as estagiárias verdadeiras parceiras:

“Se eu vejo que a criança tem mais necessidade numa ou noutra área, invisto mais nessa área com ela, peço, por exemplo, à auxiliar ou a uma estagiária ou o que for que lhe dê mais apoio.”

Neste sentido, a educadora cooperante partilha responsabilidades com os restantes agentes educativos o que também lhes melhorar as suas competências.

Apesar de, durante a entrevista, a educadora cooperante não ter feito referência à cooperação entre pares, no PCG, esta destaca a aprendizagem cooperada como um dos seus objetivos pedagógicos. Durante o estágio profissionalizante foi possível verificar que a educadora privilegiava experiências de aprendizagem que

proporcionassem às crianças, a oportunidade de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras.

2.3.1.2. Análise dos dados recolhidos através da Escala de Empenhamento do Adulto

Seguidamente será feita uma análise dos dados recolhidos através das grelhas da Escala de Empenhamento do Adulto. Laevers, (1994) citado por Formosinho (2009) baseando-se no trabalho de Rogers, (1983) identificou três categorias no comportamento do educador e desenvolveu-as na Escala de Empenhamento do Adulto. Estes são a sensibilidade, a estimulação e a autonomia. A análise dos dados recolhidos através da escala de empenhamento do adulto permitiu verificar que a educadora cooperante se dirige às crianças com um tom de voz adequado e interage com elas como pessoas crescidas, considerando uma questão de respeito tratar as crianças como suas iguais.

Para além disto, encoraja as crianças a participarem, a expressarem as suas ideias e opiniões que são elogiadas e muitas vezes registadas. A educadora faz questão de elogiar as crianças quando as crianças demonstram atitudes de interajuda, de respeito pelos outros e pela natureza.

A educadora cooperante estimula as crianças tendo um papel essencial na sua implicação nas experiências. A partilha das atividades das crianças quando reflete com elas sobre o trabalho realizado e também através da exposição das mesmas na sala de atividades e nos corredores do jardim-de-infância é um aspeto valorizado pela educadora cooperante.

A prática da educadora cooperante é orientada por uma atitude empática relativamente às necessidades e preocupações das crianças. A educadora está atenta ao bem-estar emocional das crianças e mostra-se sempre disponível para ouvi-las e confortá-las.

5.4. Conclusões

Esta investigação permitiu uma compreensão mais aprofundada das perspetivas da educadora.

De acordo com a educadora cooperante tudo o que acontece no J.I. é uma experiência de aprendizagem, tirando proveito de acontecimentos quotidianos que podem ser educativos. Para além disso, privilegia a área da formação pessoal e social, principalmente no que diz respeito às relações e ao respeito pelo outro. A educadora cooperante faz um esforço para proporcionar às crianças experiências desafiadoras e diversificadas, que promovam a aprendizagem. Na sua atuação pedagógica, a educadora, desenvolve a teoria da zona de desenvolvimento próximo de Vygotsky.

A avaliação na educação pré-escolar, deve ser formativa e contextualizada. A educadora não concorda com o estabelecimento de parâmetros de avaliação quando se trata da educação de crianças com tão tenra idade. Neste sentido, esta considera que o essencial é que no final da educação pré-escolar as crianças tenham as competências necessárias para progredir com sucesso no primeiro ciclo do ensino básico.

No que diz respeito ao modo com vê as crianças, foi possível verificar que a educadora cooperante vê as crianças como seres

competentes, que trazem para o J.I as suas experiências. A participação das crianças é assegurada através da planificação em conjunto. Para a educadora cooperante o desenvolvimento da criança é único e específico, pois cada criança é uma criança.

A educadora considera que todos os agentes educativos presentes no J.I. têm um papel importante na educação das crianças, aspeto que foi possível comprovar durante o estágio profissionalizante supervisionado, uma vez que a educadora cooperante incentivou o trabalho colaborativo.

2.2. TRABALHO COLABORATIVO NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

O trabalho colaborativo constitui-se como uma nova e desafiante experiências durante o estágio profissionalizante. Neste sentido, realizei uma análise reflexiva sustentada em literatura para compreender melhor este método de trabalho e as suas vantagens.

2.2.1. Trabalho colaborativo

De acordo com Roldão (2007) o trabalho colaborativo “estrutura-se como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (pág.27).

Esta é para mim uma definição exata de colaboração em educação pré-escolar, pois o trabalho colaborativo deve ter um objetivo, a melhoria da qualidade da educação e aprendizagem proporcionadas às crianças.

2.2.2. O trabalho colaborativo entre estagiárias e educadora cooperante-estagiárias

Uma das grandes questões com que iniciei a prática de ensino supervisionada foi: será que a educadora cooperante nos irá ver como *colaboradoras*?

Esta questão ficou esclarecida rapidamente, porque logo na fase de observação, a educadora cooperante solicitou a nossa colaboração, principalmente no que diz respeito à implementação das experiências de aprendizagem.

É óbvio que com o avançar do percurso a nossa colaboração tornou-se cada vez mais evidente e efetiva na planificação, na implementação, na avaliação e na reflexão da prática pedagógica.

O facto de a prática de ensino supervisionada ser desenvolvida a pares contribuiu para uma prática colaborativa, pois é imprescindível uma planificação e implementação de experiências de aprendizagem colaborativamente.

O estabelecimento de uma relação de respeito e confiança é a base de um trabalho em equipa de qualidade. Pessoas que interagem, constroem relações de respeito e confiança entre si e aprendem conjuntamente.

2.2.3. Os efeitos do trabalho colaborativo

Formosinho (2009) destaca as vantagens do trabalho colaborativo, referindo “a sua possibilidade de contribuir para um desenvolvimento profissional mais acelerado e aprofundado (...) através do contacto com outros modelos, com apreciações críticas e construtivas do seu trabalho e com importantes estímulos emocionais para a melhoria” (pág.7). Neste contexto, quando existe colaboração, as dificuldades são melhor geridas.

Como aprendiz do ofício de educadora de infância a partilha de ideias, experiências, dúvidas, sugestões, críticas construtivas, favoreceu a reflexão sobre a minha intervenção e conseqüentemente contribuiu para o desenvolvimento profissional e pessoal. Tal como Santana (2007) afirma: “tornamo-nos protagonistas da nossa formação, alternando os papéis de formadores e formandos, de comunicadores e de participantes” (pág.30).

O desenvolvimento profissional ocorreu em grande parte fruto da reflexão sobre os conhecimentos prévios e a prática num processo contínuo. Para além disso, o facto de estar em contacto com uma educadora cooperante motivada e bem preparada também contribuiu para a minha aprendizagem.

Formosinho (2007) aponta ainda “que em ambientes de trabalho marcados pela acção conjunta e concertada de colegas a inovação é mais facilmente concebida, implementada e desenvolvida” (pág.30).

De acordo com Rinaldi (1994) citado por Lino (1996) “o desenvolvimento da equipa educativa é visto como um veículo indispensável através do qual é possível melhorar a qualidade de interacção com as crianças” (pág.118). Na minha opinião, os efeitos positivos do trabalho colaborativo estenderam-se às crianças, pois também elas foram verdadeiras colaboras durante todo o percurso da prática de ensino supervisionada, manifestando-se esta nas suas aprendizagens.

Os educadores e estagiários, ao partilharem acontecimentos, tarefas e responsabilidades vão aperfeiçoando as suas competências práticas, quer no trabalho com as crianças quer no trabalho com os

restantes adultos que integram a equipa educativa, estão a favorecer a melhoria a qualidade da educação pré-escolar.

2.3. A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Atualmente, a criança é reconhecida como um ser competente e capaz. Mas nem sempre foi assim. E apesar de lhe serem reconhecidas capacidades, muitas vezes a sua participação não é assegurada em processos que lhe dizem diretamente respeito, como a educação.

2.3.1. A criança: de ser passivo e carente a sujeito ativo/ator social

De acordo com Giddens (1993) citado em Vasconcelos (2009) “a criança, desde que nasce, é um ser activo neste processo e não um ser passivo, como tradicionalmente se pensava” (pág.25).

Até há bem pouco tempo as crianças eram consideradas como seres dependentes, carentes. A nova sociologia da infância veio contrariar esta ideia e encara as crianças como atores sociais, dotados de competência e que tal como Vasconcelos (2009) refere “constroem os seus mundos sociais: por exemplo, grupos de pertença, expressões culturais infantis, formas específicas de comunicação oral” (pág.26), fenómeno bem visível no jardim-de-infância, em que as crianças formam grupos de pares, com os quais comunicam de diversas formas. Para além disto, Vasconcelos (2009) menciona que “a emergência de novos papéis das crianças na vida doméstica, nos tempos passados sozinhos em casa, nas relações na vida familiar” (pág.29).

De acordo com Tomás (2007, citando James e Prout, 1990; Mayall, 1994; Qvortrup et al., 1994; Hutchby e Moran-Ellis, 1998;

Soares, 2005) é “indispensável para a promoção efectiva da participação das crianças, que se incluisse o paradigma da competência” (pág.49). A infância deve ser considerada como uma área dinâmica da atividade social que envolve relações e onde as crianças devem ser consideradas atores sociais no seu próprio direito.

Também Coelho (2007) refere que o direito de participação na educação pré-escolar deve “aludir à noção da criança como um ser competente” (pág.4) e “fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante esses anos da sua vida que são cruciais” (de acordo com Zabalza, 1998, citado por Ana Coelho, 2007: 4).

2.3.2. Escutar as crianças

A *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1990) reconhece que a criança, de acordo com o seu desenvolvimento, é capaz de dar opiniões, tem direito a exprimi-la de forma livre. É ainda confirmado o direito de ser ouvida, sendo a sua opinião tomada em conta nos assuntos que lhe dizem respeito. Na minha opinião, é um dever do educador de infância, em contexto da educação pré-escolar, ouvir aquilo que as crianças têm a dizer.

Este foi um dos aspetos marcantes do estágio profissionalizante, pois todos os agentes educativos do centro de estágio consideram que as crianças são verdadeiros atores sociais, sendo a sua voz e a sua participação privilegiada.

A educadora cooperante refere no PCG a influência do modelo de *Reggio Emilia* na forma como interage com as crianças. Este modelo é caracterizado pela valorização da comunicação e as crianças têm “múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas” (Lino, 1996:101). Foi graças à observação e convivência com a educadora cooperante que compreendi a importância do incentivo à participação das crianças e que o fui tentado aplicar na minha prática pedagógica.

“A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem.” (Oliveira-Formosinho et. al., 2007:28) Este princípio foi considerado no estágio profissionalizante, uma vez que as ideias e opiniões das crianças funcionaram como a “rampa de lançamento” do projeto pedagógico implementado. As crianças foram protagonistas, participando ativamente na tomada de decisões, em todos os processos, na planificação, na implementação, na avaliação do mesmo. Desde o primeiro momento, discutimos com as crianças aquilo que queriam fazer e saber, como o poderíamos realizar e o quais os meios e instrumentos necessários.

2.3.3. Como assegurar a participação das crianças

Anteriormente referi a importância da escuta da criança como um processo que assegura a participação das crianças. Por vezes, a capacidade de expressão oral das crianças, em idade pré-escolar ainda

não está completamente desenvolvida, aspeto que pode ser utilizado como justificação para não considerar as potencialidades das crianças.

No entanto, o educador tem de encontrar outras formas de assegurar a sua participação, podendo recorrer à observação direta das crianças. De acordo com Oliveira Formosinho et. al. (2007) “a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade” (pág.28). Na minha opinião, o educador ao conhecer as crianças e ao ter em consideração, na sua atuação pedagógica, os seus interesses e necessidades, está a assegurar a sua participação.

Oliveira-Formosinho et. al. (2007) destaca ainda outro processo que garante a participação das crianças, a negociação, que descreve como “um processo de debater e consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos de aprendizagem. É um instrumento de participação, pois leva os alunos a entrar no cerne da pedagogia o currículo” (pág.29).

É essencial reconhecer a voz das crianças, mas é necessário fazer mais, informando-as, envolvendo-as, consultando-as nas decisões que lhes dizem respeito. De acordo com Ferreira (2004) citado por Vasconcelos (2009) só desta forma as podemos reconhecer como “cidadãs no presente” (pág.27).

2.3.4. As crianças como protagonistas no jardim-de-infância

As OCEPE (ME, 1997) destacam a importância de a planificação e avaliação serem realizadas com as crianças, considerado estes momentos verdadeiras “oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e de linguagem” (pág.37).

Tomás (2007) corrobora esta opinião, reforçando que a participação das crianças no quotidiano assegura-lhes “um papel protagónico” (pág.48) deixando de ser consideradas como beneficiárias das ações dos adultos.

A atual importância da participação das crianças resulta de uma recente e reformada conceção da infância que é composta por “sujeitos ativos” e portadores de “direitos próprios”. (Fernandes, Sarmiento e Tomás, 2007:197). O *Comité dos Direitos das Crianças* (1998) citado por Soares, Sarmiento e Tomás insiste que a participação das crianças é “um direito civil e político básico”, assumindo-se como um “fim em si mesmo”.

No entanto, considero que são ainda muitos os J.I que apesar de na teoria suportarem a participação das crianças, na prática não a aplicam. Será que existe ainda receio por parte de alguns profissionais da área da educação de infância, de que ao ponderarem a participação das crianças no processo educativo, estejam a colocar em risco o seu papel de educador?

E além disso, será que alguns educadores de infância lhes parece mais simples e fácil serem os próprios a tomar decisões sobre todos os processos englobados na educação pré-escolar?

Porém, tal como Tomás (2007) afirma, a “participação das crianças não significa que estas se tornarão déspotas e terão o direito de tudo fazer. Pelo contrário, participando aprendem a valorizar a opinião dos outros” (pág.52). Só desta forma, respeitando a criança, é que esta também pode considerar que as suas opiniões são importantes e que provocam mudanças.

Para que as crianças cresçam saudavelmente é importante que estas tomem decisões e assumam responsabilidades no contexto na sua educação, constituindo-se a participação como um meio de aprendizagem.

2.4. A COLABORAÇÃO ENTRE O JARDIM-DE-INFÂNCIA E A FAMÍLIA

O J.I e a família das crianças constituem dois contextos sociais que partilham um objetivo, educar as crianças. Neste sentido, é essencial o estabelecimento de uma relação estreita entre os dois sistemas, tendo como finalidade proporcionar às crianças uma educação de qualidade. Esta relação só será possível através de uma verdadeira colaboração, baseando-se numa troca constante de informações sobre as crianças e o seu desenvolvimento.

2.4.1. Colaboração com as famílias – análise da legislação portuguesa

De forma a legitimar a participação das famílias no J.I, faz parte dos objetivos fundamentais da educação pré-escolar, no art.º 2º do Dec. Lei n.º 524/79 de 31 de Dezembro, o de “assegurar uma participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização.”

Uma vez que esta fase educativa abrange a educação de crianças com entre os três e os seis anos entende-se que deve haver uma relação estreita dos profissionais com a família “ favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Lei-Quadro 5/97), no intuito de contribuir para a inserção social de cada criança, de forma autónoma e livre.

Com efeito, é um direito de cada criança, a participação da família como complemento de um processo educativo que começa no J.I. Para além do que a família significa para a criança, com quem mantém a relação educativa mais precoce, “ela representa também um quadro de segurança indispensável ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades.” (Bettelheim, 1987, citado por Magalhães, 2007:123).

2.4.2. A participação das famílias no jardim-de-infância: um ‘problema’ ou uma necessidade?

Atualmente, a participação da família no J.I é muitas vezes apontada como um problema, assim o confirmam vários estudos referidos por Magalhães (2007:120), que constataram que “apesar de algum progresso, em Portugal a falta de envolvimento dos pais e a baixa participação em processos de decisão continuam a ser uma realidade” (pág.120).

Contudo, “em educação de infância, a criança não pode ser vista de forma isolada, mas no contexto da família em que está integrada” (Magalhães, 2007:197), sendo a colaboração entre a família e o jardim-de-infância essencial, em primeiro lugar, para assegurar uma transição suave entre casa e jardim-de-infância e de forma a encontrar as respostas mais adequadas a cada criança e família.

Neste sentido, Magalhães (2007) reconhece que “as famílias necessitam de apoio para entender as melhores formas de poderem ajudar os educandos” (pág.199). Os educadores também necessitam “do

incentivo das famílias para poderem proporcionar às crianças experiências educacionais ricas e variadas e para poderem implementar uma dinâmica de trabalho com a participação de todos” (Magalhães, 2007:199).

2.4.3. O papel dinamizador do educador na colaboração com as famílias

Apesar do reconhecimento da importância da colaboração entre o J.I e a família, ainda persistem algumas *ideias-feitas*, Magalhães (2007) refere entre elas, a de que os educadores “tendem a construir uma imagem negativa do envolvimento parental na escola e, de forma feral do envolvimento parental na educação” (pág.116).

Na minha opinião, um dos segredos para uma efetiva colaboração entre o jardim-de-infância e a família passa pela relação que o educador estabelece com os encarregados de educação, ideia corroborada por Magalhães (2007) que afirma: “é certo que a escola e o jardim-de-infância comunicam com a família e a comunidade. Mas é entre a comunicação e parceria que se faz a diferença. Acreditamos que a disponibilidade para os outros é a essência de uma dinâmica que caracteriza a diferença entre aqueles que adoptam um modelo de colaboração comunicativo e aqueles que adoptam um modelo de colaboração participativo e se entregam sem reservas” (pág.79).

Durante o estágio profissionalizante foi possível verificar que a educadora cooperante mantém uma relação muito cordial com as famílias

e mostra-se sempre disponível para atender qualquer dúvida dos encarregados de educação. A troca de informações sobre os educandos entre a educadora e as famílias é frequente. Para além disso, é também visível a sua preocupação em dar a conhecer às famílias todos os projetos em que os seus educandos participam, de forma a incentivar o seu envolvimento ativo.

A educadora cooperante privilegia a relação com as famílias e incentiva a sua participação nos seus projetos. Durante o estágio profissionalizante foi possível confirmar a colaboração das famílias em diversas ocasiões: uma mãe foi ao J.I conversar com as crianças sobre as vitaminas (atividade inserida num projeto da educadora cooperante); um pai foi ao J.I ajudar as crianças a construir uma maquete do Rio Mondego.

2.4.4. As potencialidades da participação da família no jardim-de-infância

De acordo com Magalhães (2007) a participação das famílias no jardim-de-infância “é para as crianças uma fonte de um maior desenvolvimento, de mais felicidade, de melhor aproveitamento escolar” (pág.189).

Não são somente as crianças que beneficiam com esta participação, as famílias têm oportunidade de desenvolver as suas competências, de adquirir novos conhecimentos e de melhorar a sua autoestima devido à importância que detêm enquanto educadores,

contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal enquanto cidadãos. (Magalhães, 2007).

Para além disso, Magalhães (2007) menciona que também “para os educadores e jardins-de-infância, tudo pode ser mais agradável se partilhado e encarado pelos pais de forma positiva o que faz com que estes apreciem mais a importância da educação” (pág.190).

A participação das famílias no J.I é cada vez mais reconhecida “e com ela ganham os pais na medida em que ficam mais informados sobre a educação dos seus filhos, facto que os leva a proporcionar maior apoio aos programas em que estão envolvidos. Ganham, por outro lado, os educadores de infância, na medida em que, ao conhecerem melhor a criança na sua envolvente familiar, pode construir experiências curriculares fundadas neste conhecimento.” (Magalhães, 2007:204)

Uma vez reconhecidas as vantagens da colaboração entre a família e o J.I, penso que a formação inicial de professores/educadores de infância deveria incluir uma formação tendo em vista a sua preparação para a comunicar com as famílias, para promover o envolvimento parental e partilhar informações com os pais. Com isto, não pretendo afirmar, que deveria um modelo universal, porque as crianças, as famílias e os educadores diferem de instituição para instituição.

Tal como afirma Vasconcelos (2009) “trabalhar com as famílias pressupõe flexibilidade por parte do educador, um autêntico sentido de escuta e de acolhimento, um despir-se de preconceitos, procurando aprender com as famílias” (pág.66) considerando-as verdadeiros participantes na vida do jardim-de-infância.

2.5. O ESTÁGIO PROFISSIONALIZANTE SUPERVISIONADO

O estágio profissionalizante constitui-se como momento de consolidação das motivações para abraçar a profissão de educadora de infância e neste sentido decidi debruçar-me sobre alguns dos aspetos que foram mais relevantes para mim nesta experiência.

2.5.1. O contato com a realidade da prática docente

As experiências de estágio constituem-se como momentos de consolidação das motivações para abraçar a profissão e de compreensão da sua complexidade.

Na minha opinião, o contato privilegiado com a realidade da prática docente, durante o estágio profissionalizante supervisionado, proporciona a aprendizagem na ação e é responsável pelo desenvolvimento pessoal e profissional porque desperta questionamentos e pesquisas, que vão mobilizar a construção de saberes e sentidos.

2.5.2. Os instrumentos promotores de desenvolvimento profissional e pessoal

De acordo com Alarcão e Roldão (2010) a observação é um dos dispositivos de análise cujas potencialidades os alunos parecem descobrir (...) observação de si e dos outros, entre os quais se incluem os colegas, orientadores” (pág.29). A observação foi um dos instrumentos de recolha

e análise de dados utilizados durante o estágio profissionalizante supervisionado e na minha opinião esta está diretamente relacionada com o desenvolvimento profissional porque permitiu desvendar as dinâmicas pedagógicas da educadora cooperante, que serviram de *inspiração* à minha prática pedagógica.

Para além da observação, também a reflexão foi um instrumento privilegiado ao longo do estágio. Inicialmente, esta constituiu-se como um obstáculo, porque sentia dificuldade em refletir e em comunicar o teor das reflexões e dava particular destaque à descrição das experiências de aprendizagem.

No entanto, compreendi que a reflexão é fundamental, porque implica o questionamento permanente, do que é observado, das nossas práticas, das nossas certezas. A reflexão surge assim como “um instrumento de auto-avaliação e geradora de novas questões” (Alarcão e Roldão, 2010:30).

Nas aulas de prática educativa aprendemos a *puxar* pela cabeça, isto é, a refletir graças às professoras Ana Coelho e Vera Do Vale. As professoras questionavam-nos permanentemente, faziam questões sucessivas, que por vezes nos levavam a ficar sem resposta. No entanto, essa é uma situação positiva, pois demonstra que estamos num ciclo permanente de perguntas e respostas, visto que a educação é um domínio muito complexo e que não tem respostas feitas.

A reflexão sobre a prática pedagógica permite reformular estratégias, atualizar a forma de estar, no sentido de encontrar outras soluções, para dar resposta às necessidades das crianças. De acordo com Alarcão e Roldão (2010) a reflexão contribui para compreensão da

complexidade da profissão docente, “para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir” (pág.30). A prática reflexiva é essencial para a melhoria da qualidade da prática pedagógica.

A reflexão teve também um papel importante no meu desenvolvimento pessoal. Ao longo deste percurso aprendi bastante sobre mim, fui confrontada com os meus receios, com as minhas certezas e também pude descobrir em mim competências que não sabia que existiam.

2.5.3. A importância da supervisão no estágio profissionalizante

Segundo Alarcão e Roldão (2010) “a supervisão tem como finalidade apoiar e regular o processo formativo” (pág.45). O ambiente de supervisão é neste sentido um ambiente formativo estimulador.

Durante o estágio profissionalizante senti um grande apoio por parte da professora supervisora Manuela Carrito.

Alarcão e Roldão (2010) consideram que “o supervisor é alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento de ensino, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” (pág.54).

Na minha opinião, o diálogo bidirecional na supervisão foi indutor de reflexão e autoanálise. O feedback às planificações e às reflexões, gerava muitas vezes, análise e discussão conjunta, funcionando

a supervisão com regulador do processo formativo e promotor de aprendizagem e desenvolvimento.

CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma análise refletida da atuação pedagógica de todo o estágio profissionalizante supervisionado, é essencial realizar uma reflexão final, abordando as questões: Quais foram as experiências-chave? O que aprendi? Expetativas para o futuro?

O estágio profissionalizante supervisionado revelou-se uma experiência-chave, importante para a minha formação, que enquanto futura educadora de infância, devo ser capaz de observar, caracterizar e interpretar diferentes contextos e situações educativas.

A reflexão sobre a minha intervenção pedagógica mostrou-se essencial para tomar consciência do processo realizado, dos seus resultados. Esta constitui-se como a base da nossa evolução enquanto profissionais porque permite adequar a nossa ação às necessidades das crianças e repensar as nossas finalidades.

A investigação constituiu-se como uma investigação centrada na prática da educadora cooperante e permitiu analisar e refletir sobre a sua atuação pedagógica. Esta assumiu-se como uma experiência-chave porque como futura educadora é essencial que desenvolva capacidades analíticas e reflexivas tendo em vista a melhoria da minha prática educativa.

O trabalho colaborativo com a educadora cooperante e com a minha colega de estágio foi fundamental: a discussão, a partilha de ideias e troca de opiniões, constituiu a base da nossa ação pedagógica.

Porém, destaco o trabalho em parceria com a minha colega de estágio, que constituiu um grande apoio, a nível profissional e pessoal. Graças a esta parceria aprendi que educar nunca é um ato isolado, mas

sim, um ato social que é interdependente de todos intervenientes na comunidade educativa.

A família é o primeiro contexto educativo e uma relação cordial com os pais contribui para um bom o relacionamento com as crianças. Neste sentido, as famílias devem ser cada vez mais parceiros no jardim-de-infância e nos projetos desenvolvidos no mesmo, assumindo-se a colaboração com a família um suporte da ação pedagógica do educador.

Um dos principais objetivos desenvolvidos, durante o estágio profissionalizante supervisionado, relativamente à educação de infância foi considerar as crianças como um ator social com direito a participação na sua educação. A criança é o ser com competências, e que não vai ao jardim-de-infância somente para aprender, a criança também leva para o jardim-de-infância as suas vivências e experiências.

O desenvolvimento deste objetivo foi assegurado por uma das principais aprendizagens realizadas durante o estágio profissionalizante supervisionado que foi compreender a importância de ouvir as crianças. A escuta legítima a outra pessoa e se estivermos atentas, recetivas ao que as crianças dizem, este pode ser o ponto de partida para a nossa ação. As crianças têm ideias que podem ser surpreendentes e que até podem pôr em causa as nossas certezas, o que a meu ver é um desafio muito estimulante na educação pré-escolar. O educador deve partir das necessidades, interesses, aprendizagens das crianças para construir novas experiências de aprendizagens, que sejam significativas.

As interações com as crianças, com a educadora cooperante, com as famílias são o centro da intervenção pedagógica. São as relações íntimas e afetivas com a criança que regulam parte da nossa prática

pedagógica. A relação com a educadora foi fundamental para a nossa evolução profissional e a comunicação mantida contribuiu para a reflexão sobre a minha intervenção e para a conseqüente adequação da mesma.

A minha expectativa para o futuro é continuar a questionar-me, a investigar e procurar responder às minhas próprias perguntas, porque ser educador é aprender a aprender ao longo da vida.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdan R. C. e Biklen S. K. 1994. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 44/3. Acedido a 27 de Janeiro de 2012 em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1869Coelho.pdf>.
- Fernandes, N., Sarmiento, M., Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*. n.º 25, 2007, p. 183-206. Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Universidade do Porto. Acedido a 28 de Junho de 2012 em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas educativas – Para uma nova organização da escola*. 1ª Edição. Coleção Infância. Porto Editora. Porto
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de colaboração - jardim-de-infância/família*. 1ª Edição. Instituto Piaget. Lisboa
- Ministério da Educação (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parceiras - Estudos de caso*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação.(p. In J. Oliveira- Formosinho, T. Kishimoto e M.Pinazza. *Dialogando com o passado construindo futuro*. Artes Médicas. São Paulo.
- Portugal, G. e Laevers F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. 1ª Edição. Porto Editora. Porto.
- Post, J. e Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 3ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Roldão, M. C. (2007). Cooperação entre professores. *Revista Noesis*. n.º71, Out./Dez. 2007, p. Editorial do Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Acedido a 26 de Junho de 2012 em http://sitio.dgicd.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2071/Noesis71.pdf
- Santana, I. (2007.) Cooperação entre professores. *Revista Noesis*. n.º 71, Out./Dez. 2007, p. 30-35 Editorial do Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Acedido a 26 de Junho de 2012 em http://sitio.dgicd.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2071/Noesis71.pdf.
- Soares, N. F., Sarmiento, M., Tomás C. (2004). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Em: *Sixth International conference*

on social methodology recent developments and applications in social research methodology. Amesterdão, 16-20 de Agosto de 2004. Acedido a 28 de Junho de 2012 em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf

Spodek, B., Brown P. C., Lino D. e Niza S. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. 1ª Edição. Colecção Infância. Porto Editora. Porto

Tomás C. (2007) A participação não tem idade – participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto e Educação*. n.º 78, Jul./Dez. 2007, p.45-68. Editora Unijuí. Acedido a 18 de Março de 2012 em <http://www1.unijui.edu.br/revistas/index.php/revista-contexto-e-educacao-edicao-atual>.

UNICEF. (1989) *A Convenção sobre os direitos das crianças*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Acedido a 18 de Março de 2012 em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande – a prática educativa da Ana*. 1ª Edição. Porto Editora. Porto

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. 1ª Edição. Texto Editores. Lisboa

Vasconcelos, T., Rocha C., Loureiro C., Castro J., Menau J., Sousa O., Hortas M., Ramos M., Ferreira N., Melo N., Rodrigues P., Mil-Homens P., Fernandes S. e Alves S. (2010) *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. 1ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Normativos Curriculares:

Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.

Projeto Curricular de Grupo 2011/2012 (cedido pela Educadora cooperante).

Referências legislativas:

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, *Diário da República n.º 201/01 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, *Diário da República n.º 34/97 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXOS

Anexo A – Reflexão semanal fundamentada

Semana de 23 de Novembro a 25 de Novembro de 2011

Aspetos importantes

Esta semana foi marcada pelo dia de greve de geral, em que faltaram mais ou menos metade das crianças. Realizámos vários jogos com as restantes crianças (salada de frutas, macaquinho do chinês, jogo do silêncio, etc.).

Reflexão

O grupo de 25 crianças tem idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “*a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem*” (1997:37). A heterogeneidade de idades permite às crianças, em pares ou em pequenos grupos, resolver colaborativamente problemas e confrontar os seus pontos de vistas.

No *Manual de Investigação em Educação de Infância*, Ladd & Coleman lembram que a “*investigação sobre os efeitos dos grupos mistos nas crianças tem produzido resultados algo inconsistentes com crianças entre os 3 e os 5 anos.*” (2010:150). Segundo Howes (1987, citado por Ladd & Coleman), os grupos de pares maiores e mais heterogéneos (isto

é, mistos em termos de idade) podem facilitar interações competentes nestes níveis etários. Além disso, as crianças mais velhas exibem comportamentos sociais mais amadurecidos, estimulando assim as mais novas a adotarem, através de imitação, competências sociais novas e ligeiramente mais avançadas. No entanto, Clarke-Stewart e Gruber encontraram uma relação entre *“a composição etária mista e o tamanho das classes e níveis mais baixos de competência social das crianças com os seus pares.”* (1984, citado por Ladd & Coleman).

Na minha opinião é sem dúvida um tópico a ser investigado, pois ainda não são certas, somente vantagens na existência de grupos mistos a nível etário. Com isto, não pretendo assumir que não existem vantagens, pois penso que tanto as crianças mais novas como as mais velhas podem retirar benefícios desta organização, como o desenvolvimento da autonomia e da aceitação da diversidade.

Pois acredito que as relações sociais no jardim-de-infância entre crianças de diferentes idades contribuem para a aquisição e consolidação de todo o tipo de aprendizagens.

De acordo com o que é referido na Revista *Escola Moderna*, o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) na educação pré-escolar tem como característica: a existência de grupos de crianças de idades variadas. Os grupos são organizados desta forma com o *“objetivo de um enriquecimento cognitivo e social das crianças”* (Folque, 1999:7). Tem por base a teoria de Vigotsky, e o seu conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que defende que o convívio das crianças com adultos ou pares com mais idade promove a aprendizagem. A autora do artigo relembra, um dos fundadores do MEM,

Niza que considerava que *“qualquer esforço de uniformização ou simplificação retiram da educação que é complexa e holística, o seu sentido de desenvolvimento global.”* (1995, citado por Folque). A diversidade é vista como enriquecedora do meio social da sala de atividades. Penso que esta organização do grupo está relacionada com a perspectiva *sociocêntrica* adotado pelo MEM. Esta considera que *“a vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia direta”* (Folque, 1999:6) onde a comunicação, negociação e a cooperação são essenciais.

Folque (1999:6) afirma que *“a aprendizagem é mais impulsionada pelo grupo do que pelo professor”*. A aprendizagem é assim construída através de um processo cooperativo e comunicativo entre educador e as crianças e entre as crianças, tal como Niza afirma *“todos ensinam e todos aprendem”* (1996, citado por Folque). O MEM não esquece desta forma a importância da condição social das crianças, considerando que o desenvolvimento e a aprendizagem estão intimamente ligados às experiências e interações sociais.

As OCEPE (1997: 19) indicam que as crianças ao *“usufruírem de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros.”*

Anexo B – Reflexão sobre a intervenção educativa

Esta semana foi um pouco mais curta devido ao feriado do 25 de Abril, no entanto foi construída a maquete da sala azul. As crianças mostraram-se entusiasmadas ao ‘construir’ as diferentes peças da sua sala e pediam-nos ajuda para localizar na maquete o espaço correspondente aos armários, às mesas, às estantes, etc.

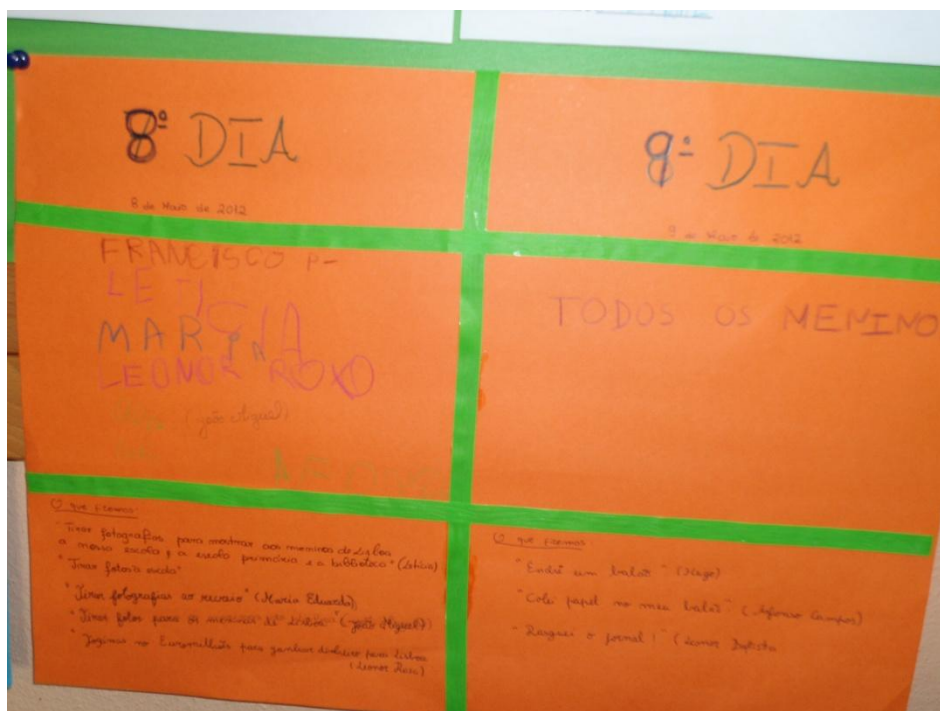
Eu e a minha colega apoiámos as crianças especialmente na orientação espacial em relação à maquete. As crianças mostraram-se muito autónomas na construção dos materiais, na escolha das cores para os pintar, na pintura da maquete.

A meu ver foi uma experiência de aprendizagem que as crianças realmente apreciaram, depois de concluída gostavam de a comparar com a sala real e perguntavam frequentemente se iriam mostrar a maquete aos meninos do Jardim de Infância da Fonte Santa, houve um menino que sugeriu que a levássemos na viagem e lha oferecêssemos.

Com o avançar do percurso de estágio torna-se cada vez mais evidente a importância da documentação do trabalho das crianças. A documentação, de acordo com a obra *Windows on Learning – documenting young children’s work* (1998: 10) é uma ajuda à nossa intervenção pedagógica, que através dela, conseguimos compreender como as crianças estão a desenvolver as suas capacidades. É também um suporte das decisões a tomar sobre as formas de apoiar o desenvolvimento das crianças.

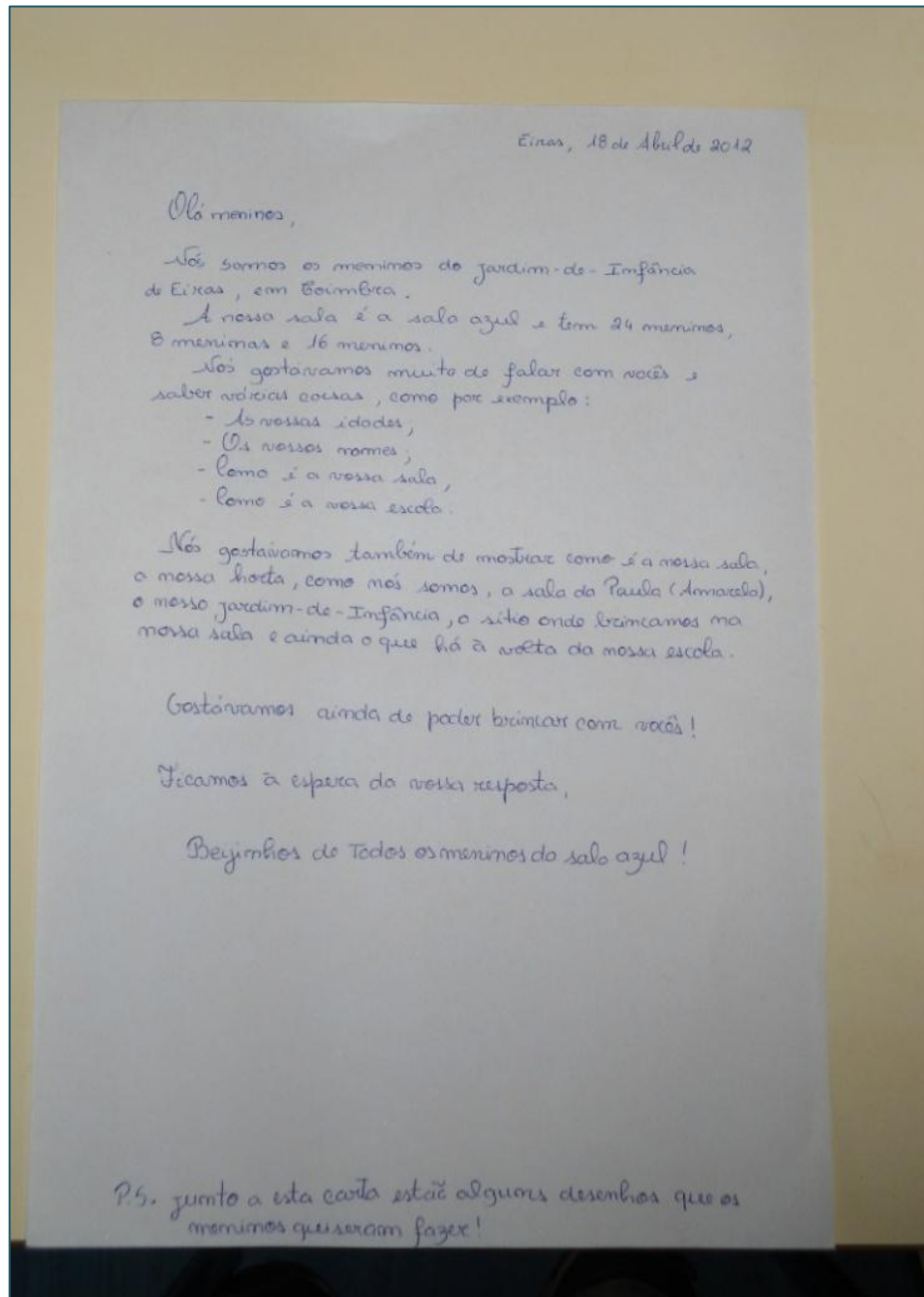
Considero que é ainda um instrumento de comunicação com as famílias, que através da documentação, tomam conhecimento das experiências de aprendizagem proporcionadas constatando o crescente desenvolvimento e as competências adquiridas pelas crianças.

Anexo C - Registo das experiências de aprendizagem com comentários das crianças

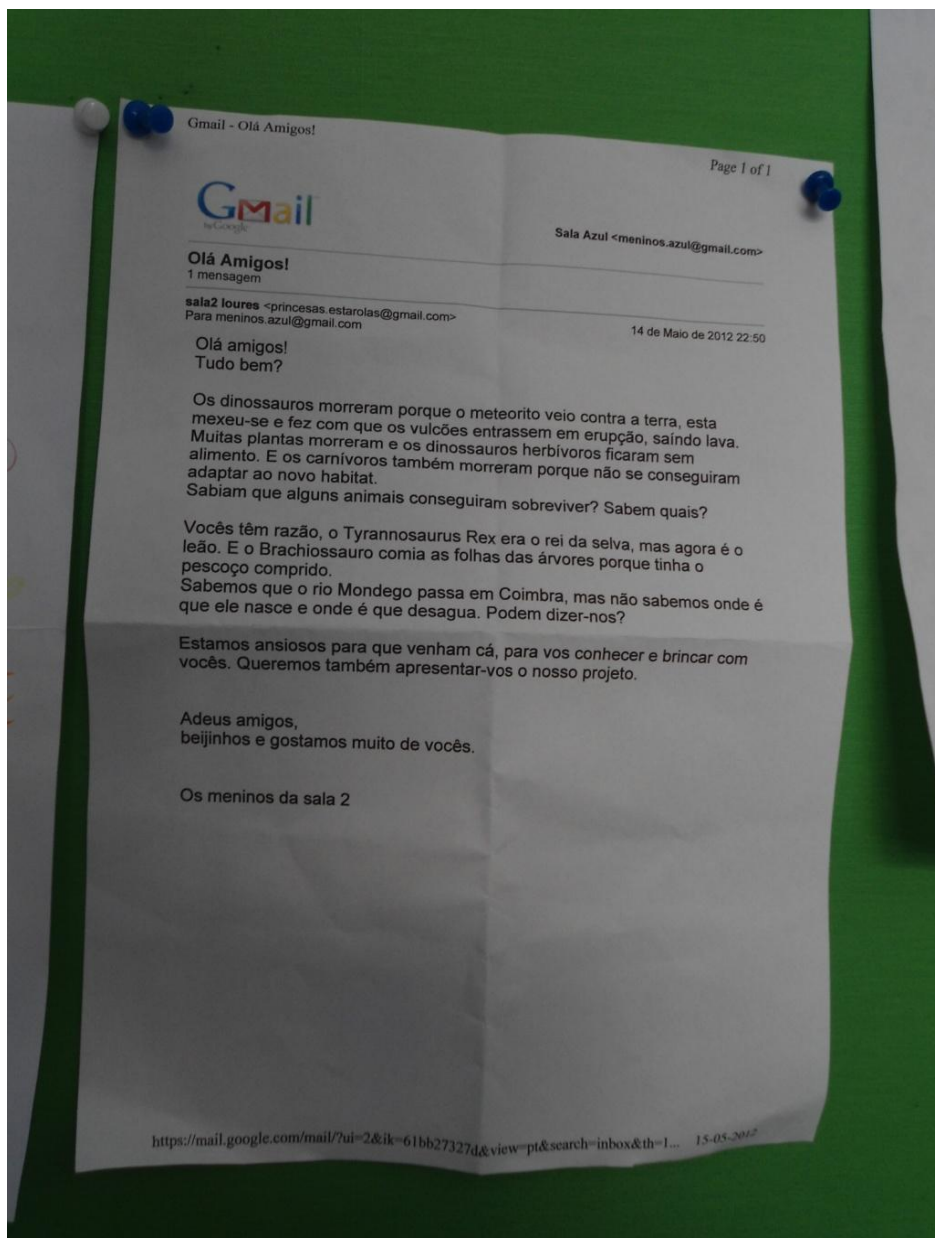


Dia 8 de Maio – O nosso Jardim de Infância	Dia 9 de Maio – ‘Sempre em pé’ para os meninos do J.I da Fonte Santa e O nosso Jardim de Infância (descrição das fotos para construção posterior de um vídeo)
Quem participou?	Quem participou?
F. P. ; L. F. ; M. E.; L. R.; J. M.; G.; A. C.	Todos os meninos
O que fizemos?	O que fizemos?
<p>“Tirar fotografias à nossa escola, à escola primária, à biblioteca para mostrar aos meninos de Lisboa.” (L. F.)</p> <p>“Tirar fotografias ao recreio.” (M. E.)</p> <p>“Tirar fotos para os meninos de Lisboa.” (J. M.)</p> <p>“Jogámos no Euromilhões para ganhar dinheiro para Lisboa.” (L. R.)</p>	<p>“Enchi um balão.” (H.)</p> <p>“Colei papel no meu balão.” (A. C.)</p> <p>“Rasguei o jornal.” (L. B.)</p> <p>“Vi com a Andreia as fotografias da nossa escola.” (Francisco Pombo)</p> <p>“Disse à Andreia o que fiz nas fotos.” (J. M.)</p>

Anexo D – Comunicação com o Jardim de Infância de Loures - Carta



Anexo E - Comunicação com o Jardim de Infância de Loures – *E-mail*



Anexo F – Avaliação final do projeto feita pelas crianças

O que gostaram mais de fazer?

“Ir à escola de Lisboa!” (M. E.)

“Fazer a maquete da nossa sala.” (L.)

“Fazer a maquete.” (R.)

“Ir ao Museu da Eletricidade e de fazer a nossa cara.” (L. R.)

“Gostei de fazer a prenda para os amigos de Lisboa.” (G. A.)

“Gostei de ir ao Museu da Eletricidade e de comer na relva.” (A. E.)

“ Andar de autocarro.” (J. M.)

“ Gostei de fazer a planta e a ‘miniatura’ da nossa sala e gostei de fazer tudo em Lisboa!” (F. P.)

“Eu gostei de ir a Lisboa.” (L. F.)

“Eu só gostei de fazer a planta.” (R.A.)

O que não gostaram de fazer?

“De nada. Gostei de tudo.” (L.R.)

O que voltavam a fazer?

“Eu gostava de ver os meninos de Lisboa outra vez!” (L. R.)

“Eu gostava de ir à escola de Loures.” (G.)

“Eu fazia tudo (outra vez)!” (A. E.)

“Eu gostava de fazer outra planta!” (H.V.)

O que aprenderam?

“Aprendi como funciona (se faz) uma maquete.” (L. R.)

“Que a maquete é a nossa sala em miniatura.” (F. P.)

“Como são os meninos de Lisboa, eles são muito simpáticos!” (L. R.)

*“Aprendi coisas sobre os dinossauros: eles comem ervas, carne, peixe.”
(R. A.)*

“E uma canção dos dinossauros.” (G.)

“O Mário é fixe.” (A. E.)

“A sala dos meninos de Lisboa é maior que a nossa.” (D.)

Têm cabides e uma casa de banho dentro da sala deles.” (J. M.)

“Têm muitas salas e o 1º ano!” (L. R.)

“Têm outros baloiços, têm uma mota que eu gostava de ter na nossa escola.” (G. A.)

“Lisboa é parecido com Coimbra, tem a Makro e tudo, pensei que era Coimbra.” (F.P)

Anexo G – Registo fotográfico

10 de Maio de 2012

“Venham connosco conhecer Eiras”



Anexo I – Ficha 2G do Sistema de Acompanhamento de Crianças

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem? Que aspetos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A valorização das necessidades e interesses das crianças por parte da educadora na sua atuação e experiências proporcionadas, e a forma afetuosa e atenciosa com que encara o grupo. • A implicação, atenção e entusiasmo com que as crianças respondem a experiências de aprendizagem novas e que lhes interessam e a capacidade que o grupo tem de exprimir as suas vivências. • Os acontecimentos do quotidiano, que despertam a curiosidade das crianças e a que a educadora atende, sendo muitas vezes, estes pontos de partida para atividades. • Ao fazer uma avaliação geral, verifico que o nível de bem-estar emocional das crianças é elevado. As crianças mostram entusiasmo, alegria, é visível que se sentem à vontade no grupo, estabelecendo relações positivas com outras crianças e adultos. As crianças gostam de tomar decisões sobre o que querem fazer e como. 	<p>O que é preocupante? Que aspetos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A falta de experiências de aprendizagem ao nível da expressão motora. • A falta de motivação que as crianças começam a evidenciar perante a 'rotina do bom-dia', penso que deveria ser implementada algum elemento versátil.

ANÁLISE DO CONTEXTO	
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>ALTOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
<p>1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc.):</p> <p>A sala de atividades é um espaço amplo, arejado, com espaço para as crianças se movimentarem livremente, as suas áreas não são estanques, acompanham o desenvolvimento das crianças, tem grande variedade de materiais, à sua medida, que podem ser utilizados autonomamente pelo grupo. As atividades propostas são versáteis, englobando quase todas as áreas de conteúdo e de forma diversificada (projeto Dr. sabichão, pequeno almoço saudável, votar, etc.) A educadora vai implementar ainda este ano uma nova área: exploração da caixa de areia e caixa de água.</p>	<p>1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc.):</p>
<p>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc.):</p> <p>A educadora maior parte das manhãs, dá ênfase à área da conversa e gosta de ouvir as crianças, sendo questões suas ou novidades que as crianças querem contar, estimulando as crianças a exprimirem-se. A educadora dá também especial atenção às necessidades de atenção e afeto das crianças (ex.: em chegada à sala, quando chega um menino novo a educadora dá uma especial atenção e incentiva as crianças a apoiarem). As crianças cooperam e partilham brinquedos, havendo os conflitos normais, que são geralmente resolvidos entre elas. As crianças mostram-se à vontade, descontraídas e</p>	<p>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc.):</p>

<p>confiantes, algo que a meu ver, transparece da atitude da educadora</p>	
<p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a atividades, assuntos, negociações, regras, etc.):</p> <p>A educadora está aberta às ideias, curiosidades das crianças (ex.: criança que por causa do dia do pai quis aprender a escrever pai e a educadora desenvolveu uma pequena experiência para isso mesmo); em algumas atividades a educadora pede a opinião das crianças e são elas que tomam as decisões. A planificação de muitas das atividades é decidida com as crianças. Os espaços da sala são explorados durante os vários momentos diários e as crianças escolhem as áreas onde querem brincar no momento de brincadeira livre.</p>	<p>3. Falta de oportunidade para iniciativa (atividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc.)</p>
<p>4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos “vazios/mortos”, orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)</p> <p>A educadora gere o dia de forma flexível, em função do grupo. Os momentos da rotina são explícitos e já são conhecidos por todas as crianças, é frequente ver as crianças a atuarem autonomamente na sala de atividades. A educadora gere o tempo de forma flexível, tendo em consideração as necessidades de cada criança e são raros os momentos “mortos”, observando-se as crianças sempre em atividade. Existe uma boa articulação entre os adultos de forma a assegurar a segurança das crianças.</p>	<p>4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc.)</p> <p>A rotina está bem organizada, no entanto, penso que a rotina do bom-dia deveria sofrer alguma modificação porque as crianças, por vezes mostram-se desmotivadas durante a mesma.</p>
<p>5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc.)</p>	<p>5. Estilo do adulto inadequado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc.)</p>

<p>A educadora elogia as iniciativas das crianças, valorizando os seus interesses (ex.: descoberta de uma louva-a-deus pelas crianças e a partir daí a educadora criou algumas experiências de aprendizagem); Tem uma relação de grande empatia com as crianças, é calorosa e carinhosa. De seguida apresento alguns excertos¹ que exemplificam o estilo da educadora cooperante:</p> <p><i>Tudo aquilo que nós trabalhamos e fazemos aqui no Jardim de Infância são experiências de aprendizagem.</i></p> <p><i>Apesar de às vezes nós termos alguma coisa pensada ou planeada, muitas vezes mudamos, basta eu notar, que há um interesse da criança em determinada área que partimos para aí, essa é uma das coisas que eu faço questão de... acontecer e trabalhar.</i></p> <p><i>Na área da formação pessoal, acho que se faz muito a esse nível, com as crianças, a nível das relações, o trabalho das relações com os outros, da maneira de estar, da cidadania(...)é uma das áreas onde eu procuro (...) Para mim é muito importante, porque eu penso que nestas idades é fundamental eles desenvolverem-se a esse nível.</i></p> <p><i>Eu considero que fazemos os possíveis, para ir de encontro às necessidades destas crianças em particular.</i></p> <p><i>Se eu vejo que a criança tem mais necessidade numa ou noutra área, invisto mais nessa área com ela, peço, por exemplo, à auxiliar ou a uma estagiária ou o que for que lhe dê mais apoio mas vou sempre de encontro às necessidades, àquilo que penso que são as necessidades deles.</i></p>			
<p>Fatores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc.)</p>	<p>Circunstâncias excecionais (poucas crianças na sala, dia de atividade excecional, etc.)</p>	<p>Fatores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc.)</p>	<p>Circunstâncias excecionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc.)</p>

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagrada
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Gosto de brincar às mães e filhas na casinha (M.E)</i> • <i>'Trabalhar' (F.P)</i> • <i>Eu gosto quando a Tita conta histórias (L.B)</i> • <i>Fazer puzzles (M.A)</i> • <i>Gosto de brincar nas construções (A.C)</i> • <i>Eu gosto de ir brincar lá fora à bola (R.L)</i> • <i>Brincar com cartas do pokémon (J.M)</i> • <i>Jogo da apanhada, do peixinho, jogar à bola (A.E)</i> • <i>Jogar no computador (G.)</i> • <i>Brincar com os amigos (I.)</i> • <i>Brincar no escorrega (G.)</i> • <i>Gosto de fazer desenhos (D.)</i> • <i>Aprender (L. B)</i> • <i>Partilhar (F.)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não gosto muito de trabalhar (D.)</i> • <i>Quando fazem muito barulho (L.T)</i> • <i>Nada (L.R)</i> • <i>Ir para à escola (I.)</i> • <i>Trabalhos (R.L)</i>
<p>Interesses ou desejos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fazer mais ginástica (L.R)</i> • <i>Eu gostava de ter uma mota daquelas que abana (R.A)</i> • <i>Gostava de ter mais meninas na nossa sala (F.P)</i> • <i>Ter bichinhos da seda (G.A)</i> • <i>Ter mais um computador (R.A)</i> 	

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projeto do Agrupamento/Instituição
<ul style="list-style-type: none"> • Os encarregados de educação interessam-se pelo progresso dos seus educandos. Durante o acolhimento, muitos dos pais, solicitam a atenção da educadora para tirar dúvidas e trocar impressões. • As famílias pertencem maioritariamente a um nível socioeconómico médio, as suas idades compreendem-se entre os 20 e os 50 anos. As habilitações académicas vão do 6º ano à licenciatura, desempenhando profissões variadas. • Existe uma comissão de pais no Jardim de Infância. Os representantes apoiam a educadora na angariação de recursos, participam nas reuniões e colaboram no desenvolvimento de experiências de aprendizagens com as crianças (e.g. uma mãe dirigiu-se ao Jardim de Infância para dinamizar uma atividade sobre as vitaminas). • O Jardim de Infância situa-se num meio semi-rural da cidade de Coimbra. Esta comunidade é caracterizada pelas quintas das famílias, pelos espaços verdes, pelos recursos da escola do 1º ciclo, pelos recursos da Junta de Freguesia e pelos 	<ul style="list-style-type: none"> • No agrupamento há uma grande preocupação com a articulação entre a educação pré-escolar e os três ciclos de ensino iniciais. • No plano Anual de Atividades são contempladas atividades de articulação entre o Jardim de Infância e a Escola de 1º ciclo, que têm como objetivo suavizar a transição entre os ciclos. • O Projeto Educativo do Agrupamento considera como um dos princípios orientadores do projeto, promover e incentivar a participação de pais e encarregados de educação e da autarquia nas atividades educativa. • O Jardim de Infância não tem um projeto comum, mas está prevista a articulação com a outra sala de atividade em diversas atividades comuns decorrentes do Plano Anual de Atividades do Agrupamento e de outras comuns aos dois grupos (projeto do Dr. Sabichão, visitas ao exterior, passeios a pé pela vila, etc.) • No Projeto Curricular de Grupo, o desenvolvimento de atividades que promovem hábitos de vida saudável, nomeadamente ao nível da alimentação, constitui-se como um dos princípios orientadores do projeto.

<p>serviços oferecidos (cabeleireiro, cafés, drogeries, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none">• A relação com a Junta de Freguesia é muito dinâmica, participando ativamente em diversas experiências de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none">• O Projeto Curricular de Grupo define como um dos objetivos pedagógicos a promoção do ensino experimental das ciências no pré-escolar, desenvolvendo
--	---

Anexo J – Planificação em função do desenvolvimento de competências

Atividades Data: 2 de Março de 2012	Descrição	Áreas de Conteúdo	Metas (A criança...)	Recursos Materiais e Físicos	Recursos Humanos	Duração
<p>“<u>Rotina do Bom- Dia</u>”</p> <p>“<u>Porque é que nos zangamos com os amigos?</u>”</p> <p>“<u>O Zangão</u>”</p>	<p>A estagiária inicia esta experiência de aprendizagem como uma breve conversa com as crianças sobre o jogo do dia anterior. De seguida questiona as crianças sobre os seus amigos, se estão sempre contentes, ou se por vezes não ficam zangados com estes. De seguida pergunta a cada criança “porque é que te zangas como os teus amigos” e pede à outra estagiária para apontar as respostas.</p> <p>Posteriormente, a estagiária mostra às crianças o seu “zangão”,</p>	<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão Plástica – Desenvolvimento Expressão e Comunicação</p> <p>Linguagem Oral e</p>	<p>Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir (meta final 17)</p> <p>Colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final (meta final 21)</p> <p>Demonstra comportamentos de apoio e entajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado (meta final 18)</p> <p>Experimenta criar objetos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes (meta final 2)</p> <p>Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recrear vivências individuais, temas, histórias, entre outros (meta final</p>	<p>- Sala de Atividades</p> <p>- Balões</p> <p>- Farinha</p> <p>- Tinta</p> <p>- Garrafas de água vazia</p>	<p>- Educadora</p> <p>- Estagiárias</p> <p>- Grupo de crianças</p>	Manhã

	<p>objeto para o qual transmite a sua “tristeza” quando está zangada com um amigo e propõe às crianças a criação de um para cada uma delas.</p> <p>Nesta atividade cada criança enche um balão com farinha com o auxílio da estagiária e de seguida decora-o, a seu gosto, com tinta.</p>	Abordagem à Escrita	<p>9)</p> <p>Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente (meta final 26)</p>			
--	---	---------------------	--	--	--	--

Anexo K – Planificação por atividade

Proposta Educativa do dia 12 de Janeiro: Sorteio da Fruta dos Heróis	
Contextualização	Atividade integrada no projeto “Heróis da Fruta – Lanche Escolar Saudável”, que tem por objetivo incentivar as crianças a consumirem fruta de forma mais regular. Este projeto insere-se num outro que pretende sensibilizar para a prática de uma alimentação saudável e promover a educação alimentar e a saúde no jardim-de-infância.
Recursos	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 Educadoras estagiárias; - Grupo de crianças <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tabela da fruta dos heróis (anexo n.º ...); - Papéis com imagens das diferentes frutas; - Símbolos; - Duas bolsas; - Cola <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades
Intencionalidade Educativa (A criança...)	<p>Área de Conteúdo: Formação Social e Pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir (meta final 17); ▪ Colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final (meta final 21);
	<p>Área de Conteúdo: Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhece sem contagem o número de objetos de um conjunto (até 6 objetos) verificando por contagem esse número (meta final 5); ▪ Interpreta dados apresentados em tabelas e pictogramas simples, em situações do seu quotidiano (meta final 39);
	<p>Área de Conteúdo: Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica elementos do ambiente natural (ex.: estados dos tempos, rochas, ambientes orográficos, linhas de água, flora...) e social de um lugar (meta final 11);

Descrição da proposta educativa	Colocara-se os papéis com as imagens das frutas numa bolsa e cada criança, ordenadamente, retirará um papel, verificará qual a fruta que lhe “saí” e partilhará com os colegas. Posteriormente, de outra bolsa retirará o seu símbolo e colará na tabela “A Fruta dos Heróis”, no sítio correspondente à sua fruta.
--	---

Anexo L – Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante

Entrevistada: Educadora Albertina

Data: 22 de Março de 2012

A entrevista decorreu na quinta-feira, 22 de Março de 2012, dia de greve geral, em que as crianças não estiveram no jardim-de-infância. A minha colega de estágio, Andreia Santos assistiu e participou na entrevista.

Marina Gomes: Boa tarde Tita, queria fazer-lhes umas pequenas perguntas, se for possível.

Educadora Albertina: Claro, vamos a isso!

M.G: Para começar, que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?

E. A: Eu acho que tudo aquilo que nós trabalhamos e fazemos aqui no Jardim de Infância são experiências de aprendizagem. Quer dizer, que tipo de experiências de aprendizagem? Em todas as áreas, não é? Na área da formação pessoal, acho que se faz muito a esse nível, com as crianças, a nível das relações, o trabalho das relações com os outros, da maneira de estar, da cidadania, pronto. A nível da formação pessoal e social é uma das áreas onde eu procuro...

M.G: Uma das áreas mais importante...

E. A: ...Para mim é muito importante, porque eu penso que nestas idades é fundamental eles desenvolverem-se a esse nível, mais importante até que as áreas, digamos, matemáticas, etc. Está tudo interligado, até porque a formação pessoal e social, como sabemos, é uma área transversal.

Muitas vezes, ao trabalharmos as outras áreas, estamos também a trabalhar a formação pessoal e social e acima de tudo, essa é uma área que devemos privilegiar. Pronto, e depois as outras áreas também se trabalham, a linguagem, obviamente, a comunicação, a matemática, o conhecimento do mundo. Pronto, no conhecimento do mundo, com as experiências que nós fazemos, com as descobertas, com tudo o resto. Também fazemos muitas atividades de matemática, de língua portuguesa também, com as poesias, com as histórias. Eu acho que tudo aquilo que se faz aqui no jardim-de-infância é uma experiência. E trabalham-se as competências através destas experiências.

M.G: Então, considera que essas experiências de aprendizagem dão resposta às necessidades das crianças?

E.A: Eu considero que fazemos os possíveis, para ir de encontro às necessidades destas crianças em particular. Não me parece que tenha alguma criança a que eu não consiga dar resposta. É um grupo heterogéneo, mas com um desenvolvimento dentro daquilo que seria esperado, para a faixa etária deles e portanto considero que sim.

M.G: E muitas das experiências partem dos interesses e necessidades das crianças?

E.A: Muitas vezes, grande parte. Apesar de às vezes nós termos alguma coisa pensada ou planeada, muitas vezes mudamos, basta eu notar, que há um interesse da criança em determinada área que partimos para aí, essa é uma das coisas que eu faço questão de... acontecer e trabalhar.

M.G: E de que forma é que apoia as aprendizagens das crianças?

E.A: Individualmente, quando é preciso, não é? Em pequenos grupos, em grandes grupo, individualmente. Se eu vejo que a criança tem mais necessidade numa ou noutra área, invisto mais nessa área com ela, peço, por exemplo, à auxiliar ou a uma estagiária ou o que for que lhe dê mais apoio mas vou sempre de encontro às necessidades, àquilo que penso que são as necessidades deles.

M.G: E o que pensa que devem saber e fazer as crianças de 3/4 e 5 anos?

E.A: Olha, eu não tenho uma resposta para isso.

M.G: É muito complicado...

E.A: É muito complicado, porque acho que as coisas não são assim estanques e eu penso que o que é importante é que, no final da educação pré-escolar, as crianças tenham determinadas competências adquiridas, não é? Mais do que aos três, porque isso depende da criança, depende do desenvolvimento da criança, depende da estrutura familiar da criança, do tipo de experiências que lhe é dado também em casa, porque não é só as experiências que se tem no jardim-de-infância, depende de muita coisa. É mais importante que nós, nos preocupemos que eles no final da educação pré-escolar, as crianças tenham as competências necessárias a poderem fazer um progresso, a ter progresso na escola do 1º ciclo, do que propriamente estar aqui: aos de 3 três têm de fazer isto, isto e isto. Até porque, imaginem, há uma criança, ou porque tem irmãos velhos, ou porque tem um ambiente em casa que lhe proporciona muitas experiências, está muito acima disso e outra que por exemplo, não tem. Então, como é que é?

M.G: Pois, porque cada criança é...

E.A: ...é uma criança, e cada criança tem um desenvolvimento específico e que tem a ver com ela própria e o ambiente onde foi criada, eu não consigo, nem se consegue estaquear as coisas assim: até aos três anos devem saber as cores. Há crianças que já sabem até aos dois, há outras que às vezes, com cinco anos ainda andamos aí, de trás para a frente com as cores. Antigamente, fazia-se muito isso...

M.G: Mesmo as grelhas...

E.A: ...mesmo as grelhas tinham a ver com isso. Mas agora não, isso já não conta, porque é assim, quando nós dizemos, a nível do desenvolvimento, deixa-me cá ver, pessoal e social, as crianças têm que ter determinadas competências no final da educação pré-escolar. Ora, aqui pelas competências, as metas, não está cá nada dividido por idades.

M.G: Não, não, as metas não, são mesmo só metas finais.

E.A: Só se fala nas metas finais. Porquê? Porque de fato, as crianças nestas idades, é uma idade de um desenvolvimento muito rápido e não é de todo, correto, nós estarmos a dividir assim as coisas. O quê? Aos três anos exatamente, aos três anos e um dia, quer dizer, é muito mais importante esta etapa toda, que é a etapa do pré-escolar, no final da Educação Pré-Escolar, a criança deve... Porque nós trabalhamos, as competências, por exemplo, (recorre às Metas de Aprendizagem), Formação Pessoal e Social, a identidade, autoestima, a independência, a cooperação a convivência democrática, a cidadania. Há aqui alguma coisa que te diga, assim em termos concretos, deve saber: dizer bom-dia ou deve relacionar-se com os meninos assim, ou deve partilhar os

brinquedos, ou deve... não está cá. Portanto, é importante que estas áreas sejam trabalhadas e que nós saibamos que esta a criança está dentro daquilo que seria expectável mas sem tempos definidos. Também não consigo fazer isso, nem eu, nem ninguém e podemos estar sempre a ser pouco justos naquilo que estamos a avaliar e a rotular as crianças. Outra coisa que também é muito importante e que nós nos esquecemos, muitas vezes, é que quando nós estamos a avaliar as crianças, as temos de avaliar num contexto, num contexto de grupo. Aquilo que é expectável para uma criança com mais ou menos 3 anos aqui, neste contexto, se calhar é completamente diferente daquilo que é expectável para uma criança com a mesma idade, num jardim-de-infância, ou em Lisboa, ou num contexto completamente diferente não é?

M.G: Claro.

E.A: Tem a ver com o seu ambiente, e por isso é que muitas vezes, quando nós estamos a avaliar, nós temos de pensar no grupo, quando aqui nós dizemos (recorre a fichas de avaliação cedidas pelo agrupamento) alto, médio, baixo, que é uma das coisas que me incomoda. Eu aqui tenho de avaliar e tenho que pôr, a vermelho, se tiver baixo, a amarelo, se tiver médio e a verde, se estiver alto. Mas alto relativamente a quem? Baixo realmente a quem? A quê e a quem? Não é?

M.G: Não faz muito sentido...

E.A: Não faz muito sentido, porque é baixo relativamente a quê? Há um padrão? Para isso tínhamos que ter essa tipificação daquilo que a criança devia ser capaz de fazer. Aos 3 anos devia ser capaz de fazer isto, e eu depois ia ver, é capaz? É. Médio. Não é capaz? Baixo. Ah, já faz isso há muito tempo e faz muito bem. Alto.

M.G: Era um trabalho muito mais fácil dessa forma...

E.A: Não é? Agora, nós sabemos que mais ou menos, na média, por exemplo, isto tem a ver com avaliação, com aquilo que a Andreia está a fazer. Deixa-me pensar, a nível de cooperação, independência e autonomia, por exemplo, vamos pensar, no F.P (5 anos). Na independência e a autonomia, o que é que vocês punham? Alto, baixo ou médio?

M.G: Alto...

A.S: Alto...

E.A: Mas punhas alto porquê?

A.S: Porque em relação a outras crianças...

E.A: Que outras crianças?

M.G: ...do grupo

E.A: ...do grupo! Não é?

A.S: Sim...

E.A: E é isto que nós temos de pensar, no grupo! Neste grupo em concreto. E porquê? Tu achas que ...ele é muito mais...muito mais autónomo do que os outros?

A.S: Eu acho que não...

M.G: Não, não ...

A.S: Mas também é mais velho, mas...não sei...não sei se tem a ver com isso...

E.A: É que isto é muito complicado. O F.P é uma criança que está bem desenvolvida, mas deixa-me pensar noutra. O A.C, no A.C, na cooperação, alto, médio ou baixo?

M.G: É mais complicado...

E.A: Não é? É por isso, que eu, os ponho normalmente médios. A não ser que haja um, que é o caso do F.P, que nalgumas coisas, se nota, que é, um bocadinho acima da média do grupo, mas não quer dizer que seja excecional, ao dizermos que ele é alto, não quer dizer que uma criança superdotada. Só que como o nível do grupo, é um nível médio, são todos muito equiparados. O ano passado tinha miúdos que se destacavam muito, este ano não tenho. Mas isto é uma dificuldade, porque nós quando estamos a fazer estas coisas da avaliação, temos de ter o cuidado de pensarmos no grupo, porque é a comparação que nós estamos a fazer, é com este grupo em concreto e não com uma criança qualquer de outro J.I, isto é muito complicado. Mas pronto, não tenho resposta para isso. O que devem saber e fazer as crianças de 3/4 e 5 anos? É muito complicado, acho que devem estar desenvolvidas dentro das suas possibilidades e capacidades que não se pode dividir assim.

M.G: E o fato de ser um grupo heterogéneo, acha que é importante, para promover o desenvolvimento das crianças?

E.A: É assim, ser um grupo heterogéneo, é muito bom para eles, é muito complicado para nós. É muito bom para eles porque, obviamente, não podemos nivelar as atividades por baixo, não é? Nós temos de programar uma atividade, temos de fazer com que todas as crianças participem dentro do seu desenvolvimento. Não podemos esperar a mesma coisa de todas as crianças. Eu acho que para elas, é de fato, importante, para nós é

mais complicado, temos que depois ser capazes, de ir adaptando àquilo que a criança é capaz de fazer. Mas para eles é bom...acredito que sim. Para nós, era muito mais fácil eu ter um grupo de 5 anos e todas as atividades que programasse eram para os de 5 anos e sabia que, mais ou menos, as capacidades e o desenvolvimento deles, estava mais ou menos, capaz de responder àquilo. Assim, como é que vais contar uma história? Às vezes quando a gente pensa, que tipo de historia? Nestas idades, os de 3 anos, histórias mais complicadas, não as perceberem tão bem. Mas não é por isso que nós não as vamos contar, não é por causa disso que só vamos contar histórias com muitas imagens e mais adaptadas aquela idade. Acabamos por contar as histórias e as crianças apropriam-se daquilo que o seu desenvolvimento lhes permite, pronto. Mas é complicado, mas é assim que o ministério (da Educação) acha que deve ser. Nós quando viemos para este Jardim de Infância, como havia duas salas, nós tínhamos a sala dos mais velhos e a dos mais novos. Imaginem, tínhamos a sala dos três e a sala dos cinco. Na sala dos cinco, estavam os dos cinco e os de quatro anos mais velhos, e na sala dos três, os dos três e os dos quatro anos mais novos. As atividades eram feitas, mais ou menos, para estes grupos. Para continuarmos desta maneira, tínhamos de dar tantas justificações, que nós acabamos por fazermos assim, temos os grupos heterógenos, desenvolvemos as atividades e as crianças participam na medida das suas...

M.G: ...eu acho que até é bom, porque eles acabam por se ajudar uns aos outros...

E.A: Sim, eu acho que sim, eu acho que para as crianças é muito bom, para nós é um bocado mais complicado, dá mais trabalho. Temos de estar mais atentas, temos que diversificar um bocadinho depois quando

passamos à prática. Por exemplo, a atividade, que nós fizemos para o dia do pai. Obviamente, que uma criança de cinco anos, conseguiria fazer aquilo muito mais autonomamente, não precisava de tanta ajuda. Agora também não vamos fazer uma prenda para os cinco anos e uma prenda para os três anos ou não vamos fazer uma prenda, tão simples, que os de três anos consigam-na fazer na totalidade e os de cinco anos também. Temos de lhe dar um apoio, mais às crianças de três anos, mas também estão a aprender assim, não é? Já conhecem aquela noção de ...área de desenvolvimento?

M.G: ...é a zona de desenvolvimento proximal?

E.A: já ouviram falar?

M.G: Já, já...

A.S: Já...

E.A: No fundo é um bocadinho isto, para as crianças, as crianças estão dentro de uma área, e é assim que se fazem as aprendizagens, que não é, tanto acima, que eles não consigam lá chegar, é sempre um bocadinho ligeiramente acima. E isto é que é faz o desenvolvimento e isto é que faz com que as crianças se desenvolvam. É que de fato, as coisas atuam ali numa área que não é tanto, que eles não cheguem lá, e tão abaixo que eles também não se sintam motivados, não lhes acrescente nada, não é? Acaba por acontecer isto, nas salas de Jardim de-Infância heterogéneas, principalmente para as crianças mais pequenas, que estão ali naquela área em que as coisas lhe promovam o desenvolvimento. Eu, a esse nível, concordo, acho que é mesmo assim. Mais alguma pergunta?

M.G: Não tenho mais nenhuma pergunta. Muito obrigado!

E.A: De nada.