

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

Orientação

Prof. Doutora Sara Barros Araújo

AGRADECIMENTOS

Na reta final deste ano tão exaustivo repleto de coisas boas e outras menos boas, gostaria de agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram neste percurso estando sempre ao meu lado, dando-me força para me erguer e ultrapassar cada dificuldade com que me deparei, sem a vossa ajuda não teria conseguido dar este passo gigante que me coloca mais perto de realizar o meu sonho.

Em primeiro lugar, aos meus pais e irmã, por todo o apoio, incentivo e dedicação, e por todo o amor demonstrado em todos os momentos da minha vida. Porque sem eles não teria chegado aqui. Obrigado por tudo!

Às minhas filhas pelo amor e carinho que me deram força e incentivo para continuar e por esperarem ansiosamente que este percurso acabe para retomarmos a vida social e familiar que tantas vezes foi privada.

À Direção da [REDACTED] pelo apoio, compreensão, estímulo e esforço ao longo desta caminhada, pois sem vocês, este sonho nunca teria sido concretizado. MUITÍSSIMO Obrigada!

À Ana Pereira, colega de trabalho, a quem peço desculpa por não ter estado mais presente e agradecer o facto de ter estado sempre ao meu lado, pela amizade e apoio e força transmitida, assim como por me fazer acreditar que eu ultrapassaria todas as barreiras.

Aos meus queridos amigos: Paula Fonseca, Tiago Amador, Rute Pinho, Maribel Moreira, Isabel Marques, Ricardo Correia e Maria João Dias, por estarem sempre disponíveis, pelo carinho, incentivo e preocupação.

À minha grande amiga Viviane Sousa pela sua dedicação e apoio nos momentos mais difíceis que em tanto me ajudaram a perceber o que realmente aprendi.

Às colegas de curso pela forma calorosa e atenciosa com que me acolheram, companheirismo demonstrado e pelos momentos de ternura e descontração que me proporcionaram. Obrigada!

Às minhas duas colegas e amigas que sempre estiveram ao meu lado ao longo deste ano letivo, Sandra Ribeiro e Patrícia Gil pelo seu apoio, paciência, disponibilidade, pela amizade sincera que demonstraram ter por mim e mais que tudo obrigada pelos momentos felizes proporcionados. Muito Obrigada!

A todos os professores com quem tive oportunidade de contactar ao longo do meu processo de formação. Especialmente à Professora Doutora Sara Barros Araújo pela partilha de saberes e por ter acompanhado com grande dedicação todo o meu percurso, pelos contributos valiosos, pela disponibilidade e pela compreensão sem os quais não teria ingressado e finalizado esta etapa da minha vida. Muitíssimo Obrigada!

Às Educadoras cooperante, colegas e amigas, Cristina Torres e Sónia Cunha, pela disponibilidade e interajuda, em todos os momentos e por me incentivado ao longo desta minha jornada.

A todas as crianças que contatei ao longo deste percurso, não só às com quem tive contato no decorrer da prática pedagógica mas também aos “meus bebés”, pois sem elas, este percurso não faria qualquer sentido. Obrigada pelo vosso carinho, por me terem ensinado tanta coisa e fazerem tão feliz.

A todos muito Obrigada!

RESUMO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Porto foi elaborado o presente relatório de qualificação profissional que teve como principal objetivo a descrição e análise do desenvolvimento de competências profissionais intrínsecas ao perfil de desempenho do Educador de Infância, previstas no Decreto-Lei nº 241/2001.

Este trabalho divide-se em quatro partes essenciais, nomeadamente: o enquadramento teórico e legal, constituído pelo conjunto de pressupostos que apoiaram a ação da mestranda; a caracterização geral da instituição onde se desenvolveu a prática pedagógica da mestranda, nos contextos de creche e pré-escolar; a análise reflexiva das atividades desenvolvidas e o seu contributo no desenvolvimento de competências profissionais.

Importa salientar a importância da metodologia de investigação-ação utilizada pela mestranda contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e investigada. Deste modo, a mestranda construiu o seu perfil de desempenho profissional utilizando como estratégias formativas processos que integram esta metodologia investigativa, nomeadamente: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Estas contaram com o contributo dado pelos diferentes intervenientes, designadamente, colegas de turma, orientadoras cooperantes e supervisora institucional. Importa, também, referir que ao longo do relatório de estágio se valorizou a articulação teoria-prática.

Palavras-Chave: Creche; Competências Profissionais; Investigação-Ação; Pré-Escolar

ABSTRACT

In the context of the Curricular Unit (CU) of Supervised Pedagogic Practice, part of the curriculum of the Master Student in Preschool Education, in Escola Superior de Educação do Porto, during the school year 2014/2015, this report has been prepared for professional qualification and had as main objective the development of professional skills inherent on the performance profiling of the Childhood Educator, named and defined in Decree-Law No. 241/2001.

This work is divided into four main parts, namely: the theoretical framework and legal, consisting of the set of assumptions that supported the action of the master student; the general characterization of the institution where it developed the pedagogical practice of graduate student, in the contexts of nursery and pre-school; the reflective analysis of activities and its contribution in the development of professional skills.

It is important to emphasize the importance of the methodology of research-action used by master student contributing to the development of a pedagogical practice reflected and investigated. In this way, the master has built its profile of professional performance using as strategies formative processes that integrate this investigative methodology, in particular: observation, planning, action, evaluation and reflection.

These counted with the contribution made by different people, in particular, classmates, guiding cooperative supervisory and institutional. It is important, also, to be noted that throughout the report of stage appreciated the link theory and practice.

Keywords: Daycare; Professional Skills, Action-Research; Pre-School

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: enquadramento teórico e legal	3
1. Educação	3
2. Conceções de criança	6
3. Papel do educador	9
3.4 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)	11
4. Modelos Curriculares na educação de Infância	12
4.1 Modelo Curricular de HighScope	12
4.2 Reggio Emilia	15
4.3 Movimento da Escola Moderna (MEM)	16
4.4 Perspetiva de Goldschmied e Jackson	18
Capítulo II: Caracterização do contexto de estágio e da metodologia de investigação	19
[REDACTED]	
Contexto de Pré-Escolar	22
Contexto de creche	24
Capítulo III: Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação	27
Reflexão final	53
Referências	57
Legislação e Documentos consultados	59

ÍNDICE DE ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

- A.** Grelhas de Avaliação (intercalar, reguladora e final)
- B.** Narrativas Reflexivas Individuais
- C.** Planificações Semanais - Pré-Escolar
- D.** Planificações Semanais – Creche
- E.** Registos Fotográficos

LISTA DE FIGURAS

- Registo Fotográfico 1 - Pintura com a técnica do berlinde
- Registo Fotográfico 2 - Pintura com palito
- Registo Fotográfico 3 - Representação do esqueleto humano
- Registo Fotográfico 4 – Exploração da dentadura humana
- Registo Fotográfico 5 - Elaboração do modelo representativo do sistema respiratório
- Registo Fotográfico 6 - Jogo do bingo e da memória e caixa sensorial
- Registo Fotográfico 7 - Sala antes da alteração
- Registo Fotográfico 8 - Sala depois da alteração
- Registo Fotográfico 9 - Área das ciências
- Registo Fotográfico 10 - Mistura das cores com tintas
- Registo Fotográfico 11 a 13 - Exploração da área das ciências
- Registo Fotográfico 14 a 16 - Germinação das sementes
- Registo Fotográfico 17 e 18 - Plantação dos morangueiros
- Registo Fotográfico 19 - Elaboração das garrafas sensoriais
- Registo Fotográfico 20 - Garrafas e sacos sensoriais
- Registo Fotográfico 21 e 22 - Partilha de experiências com outras salas
- Registo Fotográfico 23 – Exploração do flanelógrafo
- Registo Fotográfico 24 - Fantoques
- Registo Fotográfico 25 - Exploração do jogo da memória
- Registo Fotográfico 26 - Momento de "leitura"
- Registo Fotográfico 27 - Utilização de novas tecnologias
- Registo Fotográfico 28 a 30 - Jogo Livre na sala de atividades
- Registo Fotográfico 31 a 41 – Jogo livre no exterior
- Registo Fotográfico 42 a 53 - Cesto dos Tesouros
- Registo Fotográfico 54 - "Caminhada em Família"
- Registo Fotográfico 55 e 58 - Expressão Motora

LISTA DE ABREVIATURAS

C.A.T.L. – Centro de atividades e Tempos Livres

N.E.E. – Necessidades Educativas Especiais

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE - Projeto Educativo

UC - Unidade Curricular

ZDP - Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com o propósito de apresentar uma descrição e reflexão do trajeto percorrido pela mestranda na construção do seu perfil enquanto profissional de Educação de Infância (creche e pré-escolar). Neste sentido pretende-se mostrar que a mestranda adquiriu competências ao nível da abordagem de modelos curriculares para a educação de infância; organização e gestão do ambiente educativo; a observação participativa e reflexão crítica sistemáticas sobre as situações educativas; avaliação reguladora dos processos de ensino e aprendizagem tal como é previsto na ficha da UC. Assim como se pretende que no estágio a mestranda desenvolva competências e disposições consideradas no Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância, para tal, as estratégias e metodologias adotadas envolveram todos os atores do processo a ele inerentes, numa perspetiva de construção colaborativa dos saberes profissionais para a educação de infância. O educador deve assumir uma atitude reflexiva e investigativa, pressupondo sempre uma articulação entre a teoria e prática de modo a promover o desenvolvimento das competências socioprofissionais e pessoais, de forma fundamentada, reflexiva, integrada e autonomizante, à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro & Araújo, 2015).

O estágio curricular decorreu no [REDACTED]. Este teve início em outubro e terminou em maio, realizando-se em contexto de pré-escolar e em creche, no qual se utilizou a metodologia de investigação-ação com o propósito de desenvolver competências profissionais definidas na ficha da UC.

Para além do estágio a UC contempla, ainda, as aulas teórico-práticas onde houve partilha de saberes que sustentaram o trabalho desenvolvido na prática promovendo a articulação entre os saberes teóricos e os saberes inerentes da prática.

Relativamente à estrutura do relatório, importa referir que este está dividido em quatro capítulos sendo estes: o enquadramento teórico e legal; caracterização do contexto de estágio e da metodologia de investigação; a descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos e a reflexão final.

No primeiro capítulo são apresentados os referentes teóricos e legais que sustentaram e orientaram a prática da mestranda. No segundo capítulo é feita a caracterização ao nível da localização, espaço, projeto educativo da instituição e curricular de sala (Pré-escolar e creche), bem como aspetos relativos às salas de atividades dos dois contextos fazendo uma sucinta caracterização do espaço, materiais, tempo e grupo de crianças. Relativamente ao terceiro capítulo, com base nos referenciais teóricos que o sustentaram, é apresentada a descrição e análise reflexiva das atividades mais significativas para o desenvolvimento das competências profissionais da mestranda. Por fim, na reflexão final, a mestranda apresenta uma síntese de todo o percurso da sua formação, evidenciando as potencialidades e dificuldades, assim como futuras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo serão apresentados os aspetos teóricos e os normativos legais que apoiaram e fundamentaram as opções educativas tomadas no decorrer da prática pedagógica e que se revelaram essenciais na construção de saberes e na aquisição de competências profissionais ao longo desta jornada enquanto educadora e pessoa. Começarei por definir de uma forma breve o conceito de educação, traçando posteriormente uma breve resenha histórica sobre a educação, o conceito de criança e o papel do educador, a que se segue uma síntese sobre os Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar e na Creche.

1. EDUCAÇÃO

Segundo Delors (1996) a educação ao longo da vida deve ser a chave basilar da educação do século XXI, pois “temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros” (p. 89) não podendo segmentar a educação em períodos estanques pois esta deve estar revestida de um carácter contínuo desde a infância até ao fim da vida deve ser espontânea, pois requer-se a dotação de estruturas que facilitem os mecanismos de entrada de conhecimentos nas crianças. Assim, e segundo o mesmo autor a educação deverá ser “uma construção contínua de pessoa, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e de agir. ” (Delors, 1996, pp. 91-92).

Posto isto, a educação deve ser ativa e dinâmica para que as crianças construam as suas próprias aprendizagens, porque educar as crianças significa dar-lhes constantes oportunidades para realizarem uma aprendizagem ativa. Em ação, as crianças desenvolvem o espírito de iniciativa, curiosidade,

desembaraço e autoconfiança (Hohmann & Weikart, 2007). Por conseguinte, a educação deverá levar a criança a realizar as suas próprias descobertas através de um exercício de despertar da curiosidade intelectual e de assimilação, como também é referido por Delors (1996), deve-se “definir uma educação que saiba despertar a curiosidade das crianças, desenvolver o seu sentido de observação e iniciá-las na atitude de tipo experimental.” (p.73).

Segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, Educação Um Tesouro a Descobrir de Jacques Delors (1996), a educação ao longo de toda a vida assenta em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser.

O *aprender a conhecer* segundo Delors (1996) não visa a aquisição de uma variedade de saberes codificados, mas sim o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Assim aprender a conhecer revela-se necessário “porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar.” (Delors, 1996, p. 78).

Aprender a Fazer refere-se a “como ensinar o aluno a levar à prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução.” (Delors, 1996, p. 80). Ou seja, aprender a fazer está mais ligada à formação profissional.

Aprender a viver com os outros em sociedade de forma harmoniosa e equilibrada, gerindo os interesses e estruturas cognitivas adquiridas, representa o maior desafio da educação dos nossos dias, visto que compreende valores fundamentais, tais como a compreensão, a descoberta do outro e a realização de projetos comuns. Dado que a educação deve contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa, neste contexto é compreensível que a aprendizagem com os outros seja uma tarefa árdua, pois muitas vezes são sobrevalorizadas as qualidades pessoais, por outro lado, “o clima geral de concorrência que caracteriza, actualmente, a actividade

económica no interior de cada país, e sobretudo a nível internacional, tem tendência a dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual.” (Delors, 1996, p. 83).

O Aprender a Ser é um dos pilares mais importantes na educação pois este saber é um desenvolvimento a vários níveis, tornando-nos capazes de “elaborar pensamentos autónomos e críticos e a formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.” (Delors, 1996, p. 86).

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (nº5/97 de 10 de fevereiro) “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família”. Assim é importante que a criança frequente a educação pré-escolar, visto que é uma fase favorável à emergência de novas aprendizagens e conhecimentos. A aquisição de novos conhecimentos nos primeiros estádios de desenvolvimento das crianças requer o apoio de um adulto que esteja atento às necessidades e interesses da criança e a estimule proporcionando situações de aprendizagem pela acção, ou seja, a criança aprende “através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos” contruindo novos conhecimentos. (Hohmann & Weikart, 2007, p. 22). Assim, é importante “definir uma educação que saiba despertar a curiosidade das crianças, desenvolver o seu sentido de observação e iniciá-las na atitude de tipo experimental” (Delors, 1996, p. 73).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar define que “A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Capítulo I, artigo 3º).

Relativamente à creche, esta é vista como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade” (Portaria nº 262, artigo 3º), não tem ainda o merecido reconhecimento por parte do Ministério da Educação tal como é referido na recomendação nº3/2011, “O Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos.”

(Recomendação nº 3/2011, de 21 de Abril de 2011). Contudo, os profissionais de educação reconhecem que a creche não se limita aos cuidados básicos da criança, mas sim à simbiose entre estes e a educação, dando oportunidade à criança de se desenvolver em interação com o meio e com os outros, visto que as crianças até aos três anos têm “o desejo natural (...) para aprenderem activamente” (Hohman & Post, 2007, p. 22). Neste sentido, é necessária a criação de ambientes assentes no amor e autoestima com o intuito de dar segurança emocional à criança permitindo que esta se desenvolva ao nível emocional e cognitivo (Recomendação nº 3/2011, de 21 de Abril de 2011).

Depois de largos anos em que não se investiu na educação e cuidados para a infância, o Governo português e a sociedade civil reconheceram à importância de um investimento na educação de infância para o desenvolvimento sustentado da sociedade portuguesa.

A estrutura legal enquadrada foi traçada conjuntamente pelos Ministérios da Educação e Solidariedade, assumindo o Ministério da Educação a tutela pedagógica das instituições destinadas às crianças dos 3-6 anos. No entanto, é importante haver medidas de apoio às crianças dos 0 aos 3 anos de modo a que todas as crianças tenham acesso à creche.

2. CONCEÇÕES DE CRIANÇA

As conceções de criança têm vindo a alterar-se nos últimos anos. Durante muito tempo as crianças foram consideradas adultos em miniatura. Segundo Fernandes (2004) “a criança, depois de ter estado ausente (...) finalmente emergiu como figura central no contexto das declarações dos direitos internacionais” (cit. in Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 17).

A Declaração dos Direitos da Criança foi um documento que assinalou a mudança de atitudes e de comportamentos em relação ao modo como eram tratadas as crianças, encarando-as finalmente como seres distintos e

essenciais na sociedade e que desempenhavam papéis igualmente diferentes, tendo estas de beneficiar de direitos específicos. Este documento declara que todas as crianças têm direito à educação sendo que esta deverá promover a sua cultura permitindo-lhe “em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade.” (Declaração dos Direitos da Criança, 1959, princípio 7), bem como tem o direito a brincar e a participar em “actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objectivos da educação” (ibidem).

Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), “A criança tem direito à liberdade de expressão” (Unicef Portugal, 1990, pp. 10), podendo exprimir-se livremente sobre assuntos que lhe dizem respeito devendo estas ser tidas em consideração.

A opinião da criança é cada vez mais tida em atenção sendo esta o centro do processo educativo, neste sentido a criança tem o direito de “ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua vida” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 17). Assim, é fulcral ver a criança como alguém capaz de interpretar o mundo e construir saberes participando ativamente na sociedade em que se insere. (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007).

Ao pensarmos na criança como ser ativo, vemo-la como agente da sua própria aprendizagem. Ela integra-se num contexto organizacional (JI), socialmente construído, onde se criam regras e normas que regulam a vida em sociedade, através das quais, de modo explícito e implícito, se veiculam crenças e princípios sócio-morais (Oliveira-Formosinho J. , 2003). Assim, o contexto educativo, bem como as relações e interações que se estabelecem neste são de extrema importância no processo de aprendizagem, dado que influenciam diariamente a criança. Importa, ainda, considerar que o respeito e a negociação levam a práticas democráticas com significado e que as crianças agem sobre o meio de uma forma espontânea e informal, interagindo com pessoas, materiais e espaços diversos, proporcionando-lhes realizar múltiplas experiências de aprendizagens. Neste sentido, é relevante que as crianças

disponham de meios que lhes despertem o poder de iniciativa e a necessária curiosidade para agir sobre o meio, aprender e desenvolver-se.

Assim, é necessário que as crianças disponham de liberdade de escolha podendo exprimir-se e agir livremente. Para isso é necessário que as crianças gozem de um espaço educativo onde existam diversas oportunidades de atividade, as suas ideias são ouvidas respeitosamente e os erros encarados como um novo caminho que as conduzirá a aprendizagem mais ricas e, conseqüentemente, ao desenvolvimento.

Considerando a ideia anterior, conclui-se que “nada está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado” (Becker cit. in Maia, 2008, p. 20). Segundo Maia (2008) o importante não é o produto final mas sim todo o processo de condução de uma aprendizagem significativa.

No sentido de levar a criança a agir esta deve construir o seu próprio conhecimento. Neste sentido Dahlberg, Moss e Pence (1999) refere que a criança deverá ser “co-construtora do seu conhecimento, identidade e cultura” (cit. in Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16) e para James e Prout (1990), as crianças “não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas” (cit. in Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16).

Todas as crianças em idade de creche e pré-escolar tem a necessidade de conhecer e dar significado o mundo, e para o fazer a criança precisa explorar, fazer, manusear, sentir usando todos os seus sentidos. Segundo Hohmann e Post (2007) “Através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento.” (p. 23). Isto é, as crianças conhecem-se a si e ao mundo através da ação e dos sentidos, elas além de descobrirem as características dos objetos desvendam as suas funções “à medida que manipulam, transformam e combinam materiais, as crianças descobrem as relações entre os objetos e entre as ações e os acontecimentos” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1984, p. 183). Neste

sentido, é necessário criar condições para que as crianças tenham acesso aos materiais e os possam explorar livremente sem limite de tempo.

À medida que as crianças se vão desenvolvendo, os conceitos anteriormente adquiridos são anulados ou reorganizados. Neste sentido as experiências e os conhecimentos prévios revelam-se fulcrais pelo que aprender significativamente requer a construção de um significado pessoal integrando, modificando e estabelecendo relações e coordenações entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos (Solé & Coll, 1998).

3. PAPEL DO EDUCADOR

Segundo o Decreto-Lei 241/2001, o Educador de infância “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Anexo I, capítulo II). No sentido de apoiar o educador de infância foram elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que “constituem um conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas decisões sobre a sua prática, ou seja, a conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 2007, p. 13).

Segundo o modelo pedagógico HighScope o educador deverá assumir o papel de apoiante, encorajando e criando oportunidades em que a criança inicie as suas experiências de aprendizagem ativa, possibilitando-lhe o controlo em relação à forma como este explora o ambiente que o rodeia. Neste sentido o educador terá um papel ativo no que diz respeito à tomada de decisões, sendo que estas deverão respeitar as opções da criança e não dirigir as suas ações. Este deverá observar e apoiar toda a atividade de modo

a que estas conduzam a criança a aprendizagens ativas (Hohmann & Weikart, 2007).

Relativamente à perspectiva pedagógica Reggio Emilia o educador tem a função de “criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 2007, p. 108), sendo também promotor de oportunidades de descoberta que permitam à criança a construção do seu conhecimento (Edwards, Gandini, & Forman, 2008). No que respeita ao modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna os educadores assumem-se:

“como promotores da organização participativa, dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização a cada educando no grupo de educação cooperada” (Niza, 2012, p. 139).

Segundo Vygotsky (1978) a aprendizagem é um fenómeno social em que a criança atua como um participante ativo através da sua interação com os outros e com o meio em que está envolvida, sendo que o conhecimento potenciado pelos mais experientes proporciona uma Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), sendo este conceito definido por Vigotsky (1995), que define a distância em aquilo que a criança consegue fazer sozinha e aquilo que consegue com a ajuda de outros (adulto ou outra criança). Nesse sentido, as crianças precisam do adulto para irem criando ZDP à medida que se desenvolvem, ajudando-as “a desenvolver todas as suas capacidades e atingir níveis de desenvolvimento que, sozinha, não seria capaz de alcançar nesse momento” (Malaguzzi, 1998, cit. in Lino, 1993, p. 100). Partindo deste pressuposto, o educador deve proporcionar situações desafiantes para que as crianças possam “atingir níveis de domínio e desempenho que, por si só e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos T. , Ao Redor da Mesa Grande, 1997, p. 35).

O conceito de ZDP está em simbiose com a noção de scaffolding, introduzida por Wood e Bruner (1976), este tem o intento de estimular “a criança a resolver determinado problema, colocando andaimes que permitam à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência” (Rogoff, Malkin & Gilbride, 1984, cit. in Vasconcelos, 1997, p.37), ou seja, no processo de scaffolding mantêm-se a dificuldade da tarefa, contudo esta vai ser simplificada através da intervenção do adulto. Neste mesmo sentido, Rogoff (1990) apresentou um outro processo, o processo de participação orientada, este propõe a construção de “pontes entre o que as crianças já sabem e a nova informação a ser aprendida, estruturando e apoiando os esforços das crianças e transferindo para as crianças a responsabilidade de gerirem a resolução de problemas” (cit. in Vasconcelos, 1997, p.36).

3.4 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (OCEPE)

As OCEPE orientaram a mestrandia nas práticas pedagógicas no contexto de pré-escolar. Este documento destina-se à organização da componente educativa, contendo pontos de apoio para os educadores, no entanto, este não constitui um programa. As OCEPE identificam três áreas de conteúdo: área de Formação Pessoal e Social, área de Expressão e de Comunicação e área de Conhecimento do Mundo. A área de Formação Pessoal e Social deverá promover a “aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Ministério da Educação, 2007, p. 51). Por sua vez, a área de Expressão e Comunicação “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem”

(Ministério da Educação, 2007, p. 56). Esta subdivide-se nos seguintes domínios: o domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Por fim, a área de Conhecimento do Mundo engloba as oportunidades de interação com novas situações, onde a criança realiza descobertas e explora o mundo, indo ao encontro da sua curiosidade natural de compreender e dar sentido ao que a rodeia (Ministério da Educação, 2007).

4. MODELOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Os modelos e perspectivas pedagógicas construtivistas, em que a mestrandia irá apresentar apoiaram a sua prática pedagógica, destacando-se a abordagem HighScope, com a qual se identificou desde cedo, e algumas perspectivas do modelo Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Goldschmied.

Tal como foi referido anteriormente, o construtivismo foi uma influência geral de todos os outros modelos e perspectivas, defendendo que o conhecimento não deve ser dado pelo educador mas sim construído pela própria criança. Neste sentido, o educador deve promover atividades ricas e significativas para a criança indo ao encontro dos seus interesses.

4.1 MODELO CURRICULAR DE HIGHSCOPE

Relativamente, ao modelo HighScope, este é um modelo construtivista que este modelo abrange as valências de creche e pré-escolar, tendo cada contexto os seus princípios mais específicos. Relativamente à valência da creche, e segundo a “roda da aprendizagem” HighScope de bebés e crianças,

esta integra cinco princípios orientadores, designadamente a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, o ambiente físico, os horários e rotinas e a observação da criança (Hohman & Post, 2007). Comparativamente surge a “roda da aprendizagem” de pré-escolar que integra os princípios de aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária e avaliação.

Relativamente, à aprendizagem ativa este pressupõe que crianças em idades precoces contruam a sua própria compreensão do mundo, envolvendo-se ativamente com as pessoas, materiais e ideias (Powell cit. in Post & Hohmann, 2007), neste sentido, o adulto deve permitir que a criança tenha uma maior iniciativa, autonomia, decisão e ação, de modo a que estas sirvam de apoio na criação de oportunidades e de desafios num ambiente educacional estimulante (Hohmann & Weikart, 2007). Comparativamente, a aprendizagem pela ação pretende que a criança tenha oportunidade de escolha e tomada de decisão que lhe permitam construir o seu próprio conhecimento e dando sentido ao mundo que a rodeia. A criança através de aprendizagens significativas que envolvem necessariamente uma ação que conduz à reflexão constrói o seu próprio conhecimento. Consequentemente e ao perseguirem as suas intenções, as crianças envolver-se-ão em experiências-chave, caracterizadas por interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o seu crescimento intelectual, emocional, social e físico. (Hohmann & Weikart, 2007). Considerando que a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e crianças, o educador deve partilhar o controlo com as crianças, “centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adoptando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 6). Assim, conclui-se que a aprendizagem ativa, ou pela ação, está relacionada com as relações positivas visto que estas permitem criar um ambiente promotor de aprendizagem, onde as crianças se sentem seguras e confortáveis que lhes proporcionem bem-estar e se sintam apoiadas pelo educador.

Ao nível do contexto das aprendizagens, o ambiente físico ou ambiente de aprendizagem, está dividido em áreas de interesse permitindo vários tipos de brincadeiras, estando os materiais de cada área arrumados de forma organizada de modo a que todos os consigam procurar, utilizar e arrumar de forma autónoma, sendo o adulto responsável por planear as rotinas diárias “que apoie a aprendizagem ativa, permitindo que as crianças antecipem o que se segue, dando-lhes controlo sobre aquilo que fazem” (Maia, 2008, p.35). Sendo que esta rotina inclui o processo planear-fazer-rever, onde a criança expressa as suas intenções, colocando-as em prática e refletindo sobre elas. Todos os dias é feita uma recolha de informação que permitira, em conjunto, planear o dia seguinte.

A observação da criança na creche é essencial pois o conhecimento individualizado das crianças permite uma melhor interação entre o educador, a criança e a sua família, o ambiente físico, horários e rotinas (Hohman & Post, 2007). A avaliação, último princípio no pré-escolar, está relacionada com o trabalho de equipa entre a criança e o adulto. O adulto por meio da observação e interação com a criança reúne informação sobre ela, a qual é registada diariamente fazendo registos ilustrativos diários, o planeamento diário e a avaliação da criança (Hohmann & Weikart, 2007).

4.2 REGGIO EMILIA

Relativamente à perspectiva pedagógica de Reggio Emilia o seu grande impulsionador foi o jornalista Loris Malaguzzi e esta perspectiva “assume-se como não centrada na criança nem dirigida pelo adulto mas originado na criança e enquadrado pelo professor e é, por isso designado de “currículo negociado” ou por “currículo emergente”. (Edwards, Gandini e Forman, cit. in Maia, 2008, p. 40). Nesta perspectiva não existem metas específicas a alcançar mas sim hipóteses que darão origem a objetivos que em tudo terão a ver com os interesses e necessidades das crianças.

Esta perspectiva sofreu várias influências, tais como as de Dewey, Vygotsky, Piaget, sendo a sua principal inspiração as teorias de Piaget visto que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento, “em Reggio, procura-se promover relações, as interações e as comunicações” (Lino, 2007, p. 102). Segundo Katz e Chard (1996), em Reggio as crianças aprendem e são estimuladas pelos trabalhos dos outros porque crianças e professores planeiam juntos com abertura às ideias dos outros, assim “a atividade ganha mais interesse e desenvolve mais capacidades do que se a criança planear sozinha ou se o professor não estiver consciente do desafio da criança” (cit. in Maia, 2008, p. 41).

Em Reggio Emilia há, ainda, o envolvimento ativo da família não só ao nível do acesso à informação do trabalho efetuados pelos filhos como também podem participar ativamente nos seus projetos “através de discussões, debates e tomadas de decisão em conjunto (pais e educadores)” (Lino cit. in Maia, 2008, p. 41)

Em suma, a perspectiva de Reggio Emilia dá grande valor às relações, interações, comunicação e a colaboração entre os vários intervenientes (pais, educadores e outras crianças) no processo educativo. Sendo que a colaboração potencia a comunicação, que por sua vez, é estabelecida através do diálogo, conseqüentemente promovendo as relações. Assim, “a aprendizagem é um trabalho de grupo realizado através de projectos comuns”

(Lino, 2007, p. 102), em que há partilha de cultura através da discussão, exploração e experimentação em torno de temas ou questões que habitualmente frequentemente dão origem a trabalhos de projeto, à medida que este vão surgindo, os adultos dão sugestões e introduzem novos elementos (...) mas são as crianças que decidem e escolhem os passos a seguir.” (Lino cit. in Maia, 2008, p. 40).

4.3 MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA (MEM)

O modelo curricular do MEM assenta num projeto democrático onde se “desenvolve uma pedagogia activa onde a comunicação e a escuta são elementos centrais” (Guimarães cit. in Maia, 2008, p. 44) em que o educador incentiva as crianças a desenvolverem o espírito crítico.

Este currículo integra essencialmente três grandes finalidades: a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da Cultura (Maia, 2008, p. 45).

Outra característica do MEM é o “clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza cit. in Maia, 2008, p. 45). Este tipo de atitude leva a que surjam projetos de pesquisa, autopropostos ou propostos pelo educador.

À semelhança do que acontece na perspectiva de Reggio Emilia, os seus valores democráticos e colaborativos, incorporam nas suas práticas educativas a metodologia de trabalho de projeto, referida por Gambôa (2011) como “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças” (p. 49). A metodologia de trabalho de projeto leva as crianças a desenvolverem a sua autonomia e a capacidade de decidir, adquirirem hábitos de pensamento e de atitude: capacidade de previsão, de pesquisa, de inquirição, de reflexão, de

persistência, aprendendo a “gostar de aprender”, com esta metodologia as crianças aprendam a partir de erros e dúvidas, lidem com o sucesso e o insucesso e sejam capazes de gerir sentimentos de frustração, contradição e desapontamento (Maia, 2008). Esta metodologia envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social (Vasconcelos, Katz, Bairrão, & Lopes da Silva, 1998).

A metodologia de trabalho de projeto decorre segundo várias fases, nomeadamente, definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e a divulgação/avaliação (Vasconcelos T. , 2012). Numa primeira fase, o educador deverá ouvir as questões, a formulação de hipóteses e a partilha de saberes que as crianças possuem e o que estas demonstram interesse em saber (ibidem). Porém, o educador tem um papel ativo, no sentido em que este deverá colocar desafios às crianças, complexificando as suas questões, ajudando a manter o diálogo e a discussão de ideias, bem como compreender aquilo que se pode alcançar (ibidem). Numa segunda fase do trabalho de projeto, as crianças planificam o seu projeto, elaborando um mapa concetual: “ define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?” (Vasconcelos T. , 2012, p. 15). Segundo Teresa Vasconcelos (2012), na fase de execução, as pesquisam através de experiências diretas, organizam, selecionam e registam a informação (p. 16). Nesta fase as informações obtidas por meio da pesquisa são confrontadas com os conhecimentos prévios das crianças no início do projeto. Por fim, na última fase, “os saberes e conhecimentos construídos são comunicados aos outros, bem como se expõe “uma sistematização visual do trabalho” (Vasconcelos T. , 2012, p. 17).

4.4 PERSPETIVA DE GOLDSCHMIED E JACKSON

A perspetiva pedagógica proposta por Goldschmied e Jackson para crianças em idade de creche, nesta surge a atividade do “cesto dos tesouros” que inspiraram a mestrandia no seu estágio, embora seja uma atividade proposta para crianças com idade inferior a dois anos pode ser adaptada para outras idades. Esta proposta de jogo consiste em estimular os diferentes sentidos através de uma grande variedade de objetos presentes no quotidiano. Assim, torna-se necessário fazer uma escolha criteriosa dos materiais, estes devem apelar para a estimulação da integração sensorial, dando primazia aos objetos do uso quotidiano, sendo estes naturais, de madeira, de metal, de borracha, de couro, têxteis, de pele, de papel, de cartão, bem como objetos confeccionados através de materiais naturais (Goldschmied & Jackson, 2006). Os objetos escolhidos devem ser versáteis de modo a não limitar ação da criança sobre eles, podendo utilizá-los de diferentes formas, combiná-los e transformá-los.

Esta proposta de Goldschmied e Jackson permite a exploração sensorial, interação entre as crianças, e necessidade de exploração e experimentação dos objetos, ganhando autonomia e confiança em si própria e no adulto.

O educador tem um papel fundamental no decorrer deste jogo, não devendo intervir mas sim permanecer atento e calmo, para que as crianças se sintam seguras.

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

Neste capítulo, será apresentada uma caracterização do contexto, meio envolvente e da instituição, para isso será utilizada a metodologia de investigação-ação, com o intuito de melhorar a sua ação, não descorando os interesses e necessidades das crianças. John Elliott definiu investigação-ação como sendo “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (cit. in Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Assim, durante o estágio curricular, a mestranda esteve atenta aos interesses e necessidades das crianças com o intuito de sugerir atividades mais significativas, que possibilitem um envolvimento mais ativo e promovam a aquisição de novos conhecimentos.

Tendo em conta que a metodologia de investigação-ação assenta em dois eixos estruturantes, nomeadamente, a ação e a reflexão, é importante fazer uma investigação sistemática e reflexiva sobre a prática para melhor a compreender e ser capaz de agir tendo em consideração os resultados obtidos. No âmbito da investigação-ação e associada aos quatro domínios sugeridos nas OCEPE (Ministério da Educação, 2007, pp. 25-28), a observação, a planificação, a ação e a avaliação, a mestranda procurou através de uma reflexão sobre e para a ação de modo a tornar possível uma introspeção pessoal que permitirá uma melhor e mais sustentada compreensão da ação facilitando, assim, a tomada de decisões mais conscientes.

[REDACTED]

O [REDACTED] é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), e pertence à [REDACTED]

[REDACTED]. Tal como refere o Decreto-Lei nº 172-A/2014, as IPSS são instituições particulares de solidariedade social sem fins lucrativos, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de justiça e de solidariedade, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos. Segundo o Decreto-Lei anteriormente mencionado, estas instituições têm como objetivos o apoio social à família, crianças e jovens, idosos e a integração social e comunitária, mediante a concessão de bens e a prestação de serviços.

Esta instituição surgiu com a principal finalidade de contribuir e apoiar a comunidade nas diversas valências e que hoje se encontra a funcionar com Creche, Pré-escolar e Atividades de Tempos Livres (C.A.T.L.). Foi inaugurado em agosto de 1979. [REDACTED]

No que diz respeito à estrutura organizacional dos recursos humanos, o Infantário é orientado por uma equipa técnica, composta pela diretora técnica, diretora administrativa e coordenadora pedagógica, contando com o apoio de uma equipa de pessoal docente constituída por seis educadoras, uma equipa de pessoal não docente que integra sete assistentes técnicas e duas funcionárias e, por último, dezasseis assistentes operacionais, sendo duas com acumulação de serviços (motorista), uma cozinheira, uma ajudante de cozinheira, uma ajudante de refeitório, uma despenseira, seis trabalhadoras de serviços gerais, um motorista (com acumulação de serviços de manutenção), uma costureira. (Projeto Educativo (PE), 2013, p.33). A equipa anteriormente referida inclui também um professor de expressão motora e professora de Ballet, no entanto estes não estão permanentemente na instituição. No caso do professor de natação este dá aulas nas piscinas

municipais, e os grupos de crianças do pré-escolar e C.A.T.L. é que se deslocam nas carrinhas da instituição.

Relativamente à organização do espaço, o infantário é composto por dez salas de atividades (duas salas de berçário, quatro salas de creche e três de pré-escolar). A creche está dividida em: sala de acolhimento, duas salas de atividades (onde também se servem as refeições aos bebés), dois dormitórios, dois fraldários (salas de higienização), uma copa (para preparar o leite e papas dos bebés e aquecer alimentos), duas casas de banho (uma para portadores de NEE), uma sala de isolamento, uma sala de pessoal, três salas para arrumos. Na creche, para além das quatro salas de atividades, existem duas casas de banho para as crianças. O pré-escolar está dividido em: sala dos três anos, sala dos quatro anos e sala dos cinco anos, três casas de banho e uma sala de acolhimento. O C.A.T.L. é composto por: uma sala polivalente de atividades de tempos livres, uma sala de arrumações e três casas de banho. (PE, 2013, p.31-32). O restante espaço é composto por: refeitório, cozinha, copa, despensa, lavandaria, dois arrumos, gabinete de Direção Técnica com arrumo, sala de atendimento, sala de pessoal, sala de isolamento, duas casas de banho para adultos, duas casas de banho para deficientes, um átrio de entrada. A Instituição possui algum mobiliário novo e outro antigo que se encontra em bom estado de conservação e satisfaz as exigências da instituição. (PE, 2013, p.32). Outro espaço que merece destaque é o exterior, uma vez que este é um facilitador e promotor de aprendizagens.

E porque a brincar também se aprende e já que a emoção nas aprendizagens é essencial a um bom desempenho, esta instituição possui um bom espaço exterior vedado, onde as crianças podem brincar à vontade. É composto por uma área cimentada e um grande espaço relvado e arborizado, uma horta pedagógica e um parque infantil com piso sintético de segurança. (PE, 2013, p.32).

Fazendo uma breve caracterização das salas de atividades de toda a instituição importa mencionar que estas possuem condições favoráveis para o conforto e bem-estar das crianças, encontrando-se devidamente iluminadas,

arejadas e equipadas com materiais e estruturas adequadas à faixa etária das mesmas. “Todas as divisões possuem grandes janelas (com redes protetoras contra insetos) o que faz com que a instituição possua uma boa iluminação natural e possibilite às crianças o contacto visual com o meio exterior.” (PE, 2013, p.32). Um outro espaço que merece relevância é o corredor que é encarado como um espaço pedagógico, sendo que este é privilegiado enquanto divulgador das atividades e projetos desenvolvidos.

De acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008, o projeto Educativo é um documento que expressa a orientação educativa das escolas no qual se esclarecem os princípios, os valores, as metas e as estratégias para praticar a sua função educativa. Neste sentido, o projeto educativo do estabelecimento tem como o tema “Educação para os Valores”.

CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR

Relativamente ao projeto curricular de sala, este adapta as orientações do Projeto Educativo da Instituição ao contexto da sala tendo em conta as características individuais de cada criança. O tema do projeto curricular de sala onde realizei o meu estágio em Pré-Escolar denomina-se “Das histórias nascem histórias...”. O projeto curricular de sala abrange objetivos organizados por áreas e domínios de conteúdo (Ministério da Educação, 2007, p. 38) e estratégias a desenvolver ao longo do ano letivo, integrando, também, informação relativa à organização do espaço e materiais, do tempo e caracterização geral do grupo.

No que respeita ao espaço educativo, mais especificamente, à sala de atividades do contexto de pré-escolar, esta é um local agradável, espaçoso e de fácil mobilidade, permitindo um rápido acesso a qualquer uma das áreas, é uma sala com boa iluminação natural. A sala encontra-se dividida em sete áreas distintas, nomeadamente a área da biblioteca, área dos jogos, área das

construções, área do jogo simbólico, área da expressão plástica, área da música, e área do acolhimento. Importa, também, mencionar que existe um quadro de ardósia do qual as crianças podem usufruir.

O espaço deverá ser essencialmente promotor de várias aprendizagens, necessitando de uma organização adequada às crianças que dele usufruem, isto é, tendo em conta as características individuais das crianças, as características próprias de determinadas fases de desenvolvimento, o número de crianças, entre outros aspetos. Em idades precoces, as crianças exploram, manipulam avidamente os materiais/espacos a que têm acesso. Zabalza (1998) refere que uma sala de aula de Educação de Infância deve ser, antes de mais nada, um “cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de acção” (p. 236).

Os materiais existentes são de fácil acesso às crianças e, na maioria dos casos, em quantidade suficiente para atender às suas necessidades. Estão organizados e arrumados de forma a serem utilizados de forma autónoma e segura, com respeito às suas normas de utilização. De um modo geral o espaço da sala revela cuidados de limpeza, sensibilidade à estética e segurança. Todas estas áreas são flexíveis, uma vez que as crianças não têm espaços delimitados para a exploração de certos materiais. Assim, a escolha das áreas que pretendem explorar durante as atividades de jogo livre surgem da motivação e interesses de cada criança. Esta sala tem ainda como mais-valias um grande armário de arrumação de materiais, um ponto de água. Esta estrutura de arrumação é suficiente para todo o material de apoio à prática pedagógica. O ponto de água é promotor de uma participação mais frequente das crianças, na limpeza e conservação dos materiais. À entrada da sala encontram-se os cabides das crianças devidamente identificados com os nomes das crianças, aqui as crianças penduram a sua mochila e o seu casaco vestindo a bata com a ajuda do adulto (familiares, auxiliares) que as acompanham de manhã.

No que respeita à organização do tempo este divide-se no tempo de jogo livre e acolhimento na sala (registo de presença, estado do tempo, dia e

escolha dos responsáveis (“chefes”) – 1menino e 1menina), atividade proposta pelo adulto, lanche da manhã (fruta), momentos de jogo livre, preparação da sala para a hora do sono, higiene, almoço, higiene, hora do sono, higiene, lanche da tarde e novamente, momentos de jogo livre. Posteriormente, é realizado o prolongamento, após a saída da educadora, ficando as crianças ao cuidado das assistentes técnicas numa sala comum a todas as crianças que frequentam o Pré-Escolar.

Relativamente ao grupo de crianças com o qual foi desenvolvido o estágio de qualificação profissional é composto por vinte e três crianças, dezasseis meninas e sete meninos. Algumas irão completar os cinco anos durante este ano letivo. De um modo geral, são crianças muito faladoras, apresentando um bom vocabulário, sendo capazes de relatar experiências, ideias e opiniões sobre diferentes assuntos, com alguma sequência lógica. Havendo no entanto, crianças com uma maior facilidade de se exprimirem do que outras. Apresentam uma atividade física muito intensa, com uma boa coordenação geral de movimentos. São crianças interessadas, aceitando bem as atividades propostas pelo adulto, havendo, no entanto, crianças que se distraem com alguma facilidade. Na sua generalidade, são crianças autónomas e responsáveis. Surgem ainda alguns conflitos entre eles, mas que facilmente se resolvem em diálogo com eles. São crianças muito afetuosas, relacionam-se bem entre si e com os adultos, mantendo uma relação com todos os adultos da comunidade escolar. Gostam de agradar e de cooperar com o adulto conversam imenso uns com os outros e já se verificam as suas preferências em relação aos amigos.

CONTEXTO DE CRECHE

Tendo, agora, em consideração a sala de creche, dos 24 aos 36 meses, onde a mestrandia desenvolveu o estágio curricular, este grupo tem como

tema do projeto curricular de sala “Vamos brincar com as cores”. O projeto curricular de sala abrange objetivos gerais e específicos da creche, atividades e estratégias a desenvolver ao longo do ano letivo, integrando, também, informação relativa à organização do espaço e materiais, do tempo e caracterização geral do grupo.

No que concerne ao espaço pedagógico, este encontrava-se organizado em áreas de interesse adequadas às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, ao passo que os recursos se encontravam arrumados em locais acessíveis para que as crianças os pudessem explorar nos vários momentos que constituíam a rotina diária. Apesar de esta sala ser de pequena dimensão, esta está bem organizada criando um clima agradável. A sala encontrava-se dividida em diferentes áreas de interesse, tais como a casinha, a biblioteca, área da música, a área dos jogos e construções, a área de expressão plástica, fantocheiro, sem esquecer por fim, a manta, onde normalmente decorriam as atividades de tempo de grupo. No que diz respeito ao espaço, importa ainda salientar que a sala dispõe de um fácil acesso ao espaço exterior, sendo ainda de referir, que as crianças demonstraram interesse em desenvolver atividades nesse espaço, que lhes permitiu observarem o meio envolvente.

Os materiais existentes são de fácil acesso às crianças e estão organizados e arrumados de forma a serem utilizados de forma autónoma e segura, com respeito às suas normas de utilização. De um modo geral o espaço da sala revelou cuidados de limpeza, sensibilidade à estética e segurança. Todas estas áreas são flexíveis, uma vez que as crianças não têm espaços delimitados para a exploração de certos materiais. Assim, a escolha das áreas que pretendem explorar durante as atividades de jogo livre surgem da motivação e interesses de cada criança. À entrada da sala encontravam-se os cabides das crianças devidamente identificados com os seus nomes. Aqui as crianças penduravam a sua mochila e o seu casaco vestindo a bata com a ajuda do adulto (familiares, auxiliares) que as acompanhavam de manhã.

Relativamente ao tempo pedagógico, este encontrava-se organizado em rotinas diárias, flexíveis e adaptadas às necessidades das crianças. Neste

sentido, a rotina do grupo dos dois anos, integra diversos momentos, tais como o acolhimento, a marcação de presenças, o lanche da manhã (fruta), a atividade proposta pelo adulto, as atividades de jogo livre no exterior, higiene, almoço, higiene, hora do sono, higiene, lanche da tarde e novamente, momentos de jogo livre no exterior.

Dada a importância da criação de rotinas nas crianças e de lhes inculcar não só direitos, mas também deveres, estas situações rotineiras são tempos privilegiados em que o adulto pode conversar com a criança, criar, jogar, falar, sorrir, estabelecer uma relação de afeto com cada criança atendendo que cada criança é única.

No que diz respeito ao grupo de criança, este é composta por dezassete crianças, das quais doze são do sexo feminino e cinco do sexo masculino. De um modo geral são crianças alegres, ativas e revelam interesse em descobrir e conhecer o mundo utilizando os diferentes sentidos. São crianças que gostam de atividade de jogo livre tanto dentro como fora da sala. Gostam, por exemplo, de jogos de encaixe, empilhamento, seriação e associação, brinquedos musicais e livros. A casinha e o fantocheiro são espaços que dão origem a momentos divertidos e de grande satisfação das crianças. São crianças que demonstram grande receptividade às atividades propostas pelos adultos, demonstrando grande entusiasmo e interesse em as desenvolver. Outra área de interesse deste grupo de crianças é a música, gostando de ouvir, cantar e aprender novas músicas. No que respeito ao gosto pela leitura são crianças que gostam de trazer livros para a sala e gostam de os ver em grande grupo.

CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

No presente capítulo será apresentada uma descrição e análise reflexiva do desenvolvimento das competências pessoais e profissionais desenvolvidas no estágio curricular desenvolvido no contexto de creche e pré-escolar, bem como o modo como foram atingidos os objetivos no processo de aprendizagem da mestranda. Será ainda feita uma descrição e análise das atividades desenvolvidas nos dois contextos. O capítulo encontra-se organizado tendo por base o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, exposto pelo Decreto-Lei nº 241/2001.

Primeiramente, a mestranda considera importante ressaltar que toda a prática foi sustentada por quadros teóricos apresentados nos dois capítulos anteriores, particularmente no capítulo I. Estes permitiram uma ação adequada em cada um dos dois contextos. Para se ter uma boa prática é essencial que exista uma boa articulação entre a teoria e a prática, em que o educador deverá mobilizar os vários saberes, os que já possui e os novos conhecimentos, de modo a criar coerência entre ambas (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007).

No âmbito da observação, planificação e avaliação a mestranda, ao longo do seu estágio curricular desenvolveu competências profissionais. A planificação deve ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Assim, a mestranda observou “as crianças, bem como os pequenos e grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo aos objetivos de desenvolvimento e da

aprendizagem” não desvalorizando os conhecimentos prévios das crianças, tal como é previsto no Decreto-Lei nº 241/2001. A mestranda sempre que propunha atividades tinha o cuidado de pensar em estratégias que não perturbassem o bem-estar das crianças e de modo a que todas pudessem participar tendo em conta as particularidades de cada uma. Por exemplo, no caso da criança JO que se mostrava bastante reticente em sujar as mãos, assim nas atividades de expressão plástica eram utilizadas técnicas diferentes e oferecidos recursos complementares (cf. Anexo E: 1, 2).

Ainda relativo à planificação, inicialmente a mestranda sentiu algumas dificuldades ao nível da articulação entre as necessidades, interesses e objetivos, havendo neste último, dificuldade relativamente à formulação dos mesmos, contudo, através das reuniões e feedback da supervisora institucional estas dificuldades foram-se diminuindo gradualmente. A mestranda sentiu ainda alguma dificuldade em articular coerentemente os objetivos e as estratégias utilizadas para os alcançar. E neste sentido, o apoio da educadora cooperante revelou-se importante, pois em conjunto foi possível selecionar quais as melhores estratégias para o grupo, havendo o cuidado de as diversificar o que ajudou o desempenho da mestranda. Relativamente ao levantamento das necessidades e interesses das crianças, a mestranda foi progressivamente melhorando ao longo das várias planificações tornando-se cada vez mais fácil a sua descrição de forma focada e individualizada.

No que respeita ao ambiente educativo, e tal como sugere o Decreto-Lei nº 241/2001, o educador deve organizar o espaço e os materiais “de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (anexo nº 1, capítulo II, alínea a). Relativamente à sala de pré-escolar, esta encontrava-se organizada segundo áreas de interesse bem definidas e distintas “de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 164). Neste sentido, as alterações no espaço revelaram-se uma das dificuldades sentidas pela mestranda. Contudo, foi iniciado o processo de construção de uma nova área, nomeadamente, a área das ciências, no

entanto, o tempo não permitiu o enriquecimento desta, de modo a que esta estivesse efetivamente bem definida e com um leque alargado de materiais. A intenção da construção da área das ciências surgiu também, com o intuito de sensibilizar as crianças para a ciência (Ministério da Educação, 2007, p. 80), pois esta é de extrema importância para que as crianças adquiram novos conhecimentos que facilitam a sua formação enquanto cidadãos ativos e interventivos na sociedade. Nesta área estavam à disposição das crianças alguns materiais levados pela mestranda. A consistência e permanência das áreas permitem que as crianças possam antecipar o local e o que querem fazer com os materiais lá disponíveis, ao definir as áreas de interesse aumentam-se “as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 165). No contexto de pré-escolar, a gestão do contexto educativo focou-se mais ao nível da construção de materiais, tais como, cartazes das partes do corpo e esqueleto humano (cf. Anexo E: 3), construção de uma dentadura (cf. Anexo E:4), representação esquemática das diferentes partes do corpo, modelos representativos do sistema respiratório (cf. Anexo E: 5). Estes foram construídos com materiais de desperdício e decorativo, esta opção pedagógica deveu-se ao facto de as crianças, nos momentos de jogo livre, não escolherem a área da expressão plástica. Durante estas atividades as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e empenhadas na confeção dos seus trabalhos, demonstrando, ainda, interesse e entusiasmo em os mostrar, falando sobre eles aos seus familiares. Nestas atividades as crianças fazem sobressair o seu espírito de interajuda para com os pares.

Ao nível da construção de materiais por parte da mestranda, neste contexto, esta foi escassa, sendo construído dois jogos, nomeadamente, o jogo do bingo e da memória, assim como a caixa sensorial (cf. Anexo E:6). Devido à fragilidade ao nível da construção de materiais este foi um dos aspetos apontados na reunião reguladora de avaliação no contexto de pré-escolar para melhoramento no contexto de creche. No que se refere à construção dos jogos do bingo e da memória, a mestranda teve o cuidado de

selecionar imagens reais para a confecção dos mesmos. Para dar resistência e durabilidade aos jogos, estes foram plastificados tendo em consideração as condições de segurança e higiene fatores extremamente importantes nestas idades, neste sentido o educador “atenderá a critérios tais como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Ministério da Educação, 2007, p. 38). A criação destes materiais surgiu do manifesto interesse das crianças por jogos de mesa, sendo este observado nos momentos de jogo livre. Quanto à caixa sensorial, esta foi construída através do uso de uma caixa de sapatos, onde foi realizada uma abertura com o intuito das crianças poderem ter acesso aos materiais sem os visualizarem, estimulando o uso apenas do um dos sentidos, o tato. Neste recurso, a mestrada considera que a seleção dos materiais deveria ter sido mais objetiva, não colocando tanto materiais à sua disposição, as crianças manifestaram algumas dificuldades na definição das sensações que os materiais lhes sugeriam.

Uma vez que o quadro de presenças, do tempo e escolha do responsável (“chefe”) não estavam a ser utilizadas, a mestrandia decidiu dinamizá-los, voltando a integra-los no momento de acolhimento. Esta opção deveu-se ao facto da criança RC diariamente ter a necessidade de colocar o dia no calendário e o estado do tempo aquando da chegada da mãe ao fim do dia, assim passei a ter o cuidado de cumprir as rotinas que em tempo se haviam perdido.

No contexto de pré-escolar foi desenvolvido a metodologia de trabalho de projeto, no entanto a mestrandia sentiu algumas dificuldades em a aplicar pois esta era uma novidade para as crianças e pais e para a mesma. Deste modo, pais e crianças demonstraram dificuldades no apoio ao desenvolvimento de pesquisas e recolha de informação para posteriormente ser partilhar, em grande grupo. Com o intuito de colmatar esta dificuldade, a mestrandia optou por ser ela a fazer essa pesquisa com as crianças de modo a que estas não sássem prejudicadas e continuassem interessadas no projeto que tinham demonstrado interesse em desenvolver. Devido à falta de tempo

relativamente à calendarização da prática pedagógica não foi possível a divulgação final do projeto, no entanto, os pais e comunidade educativa, foram observando e demonstrando o seu agrado no decorrer do mesmo. O projeto surgiu num momento de pós-leitura do livro “O Monstro das Festinhas”, a AM disse “Quando tinha algodão no nariz tinha comichão e também fazia festinhas”, na sequência deste comentário, as outras crianças começaram a fazer outros comentários como por exemplo, “eu limpo o bigo com um cotonete” (AF), “Eu também tenho um bigo na barriga”(CA), “o meu mano partiu o braço e agora faz coegas”(SO), “uma vez um senhor partiu a perna e andou de cadeira de rodas” (LE). Tornou-se evidente o interesse das crianças de falar sobre o corpo. Mais tarde, enquanto faziam o registo da história a mestranda verificou que algumas crianças se esqueciam de desenhar o tronco, e outras desenhavam os braços na cabeça. Uma vez que na altura não houve oportunidade da mestranda intervir, esta decidiu que assim que surgisse oportunidade iria retomar esse assunto. Quando surgiu essa oportunidade, a mestranda promoveu um momento de diálogo com base em questões como “o que sabem sobre o corpo humano?” e “o que querem saber?”. Com base na primeira questão, a mestranda procedeu ao registo das respostas dadas pelas crianças, sendo elaborado um esquema onde constavam as suas conceções prévias em relação ao corpo humano. Este momento revelou-se fundamental no desenvolvimento do projeto, visto que assim, a mestranda, se poderia inteirar do que as crianças já sabiam e desta forma promover o conhecimento de novos saberes. Neste sentido, foi lançado o desafio de, em contexto familiar, realizarem uma pesquisa sobre o corpo humano. Relativamente a este desafio, RO, CA trouxeram para a sala de atividades livros sobre o corpo humano, os quais se propuseram a apresentar e partilhar com o grupo. Após este momento de partilha surgiram algumas questões às quais algumas crianças do grupo demonstraram interesse em responder, como é exemplo “o que fazem as enfermeiras?”, “Porque tiram os dentistas “fotografias” aos dentes?”, “quantos e quais os sentidos do nosso corpo?”, “como é o nosso corpo por dentro e por fora?” e “que cuidados

devemos ter com o nosso corpo?”. Aliada à pesquisa realizada, pelas crianças e pela mestrandas, esta planeou atividades que visassem a articulação das diferentes áreas de conteúdos, “visto que a construção do saber se processa de forma integrada” (Ministério da Educação, 2007, p. 48), as áreas de conteúdo de forma articulada e não de forma isolada e compartimentada, de modo a criar pontes de ligação. Assim, as atividades proposta pela mestrandas visaram integrar as diferentes áreas de conteúdos, área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo, estando presentes ao longo do desenvolvimento do projeto. Assim, este projeto contribuiu na promoção nas crianças de “atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida.” (Ministério da Educação, 2007, p. 51).

No decorrer do projeto, a mestrandas teve o cuidado de proporcionar momentos em que as crianças pudessem desenvolver capacidades, tais como, a capacidade de concentração e autorregulação. O grupo demonstra dificuldades em respeitar a sua vez de falar, pelo que os diálogos, em pequeno e grande grupo, que surgiram no decorrer do projeto permitiram que as crianças desenvolvessem a referida capacidade. Este permitiu, ainda, incitar uma postura questionadora e indagadora nas crianças. Tal como já foi acima mencionado, esta metodologia permite o desenvolvimento de capacidades e competências integradas nos diferentes domínios e áreas de conteúdos, nomeadamente, no domínio da expressão plástica através dos registos elaborados, e dos diversos materiais que as crianças construiram neste projetos, tais como a dentadura com o uso da pasta de modelar. Ao nível do domínio da expressão motora, foram promovidos momentos de desenvolvimento da motricidade fina aquando do manuseamento de material de escrita, tesoura, modelagem, entre outros. Relativamente ao domínio da expressão musical surgiram ocasiões em que as crianças puderam desenvolver o seu sentido rítmico e de escuta. Foi ainda possível desenvolver conceitos matemáticos, tais como a contagem, a classificação e formação de

conjuntos. Relativamente às capacidades desenvolvidas ao nível no domínio de linguagem oral e abordagem à escrita, através do diálogo durante os momentos de partilha de informação. No que respeita a atitude da mestranda, esta durante todo o projeto, foi adotou uma linguagem correta e adequada de modo a que esta constituísse “um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 2007, p. 66), tendo sempre o cuidado de “criar situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (Ministério da Educação, 2007, p. 68), tal como acontece nos momentos de partilha de informação em grande grupo e nos trabalhos de pequeno e grande grupo tão presentes no projeto. A mestranda ao utilizar a metodologia de trabalho projeto sentiu necessidade de utilizar referentes teóricos de Teresa Vasconcelos mencionados no capítulo I do presente relatório, que fundamentassem as suas escolhas e o modo como deveria conduzir o mesmo para que este fosse realmente vantajoso para o desenvolvimento de competências nas crianças e na mestranda, promovendo aprendizagens significativas e úteis no seu processo de formação.

Tendo em conta as dificuldades sentidas pela mestranda em planear atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças, é de salientar o sucesso do projeto descrito anteriormente, na medida em que as crianças estiveram implicadas em todo o processo, envolvendo-se não só nas atividades em contexto de sala de atividades como através do transporte do pequeno projeto para contexto familiar, onde iam partilhando com os familiares do que iam fazendo relativamente ao projeto. Neste sentido, tendo em conta todo o processo do projeto, a mestranda sentiu-se bastante satisfeita pelo envolvimento das crianças no desenrolar do mesmo o que, no ponto de vista da mestranda é um elemento essencial para a qualidade e o sucesso na aprendizagem. Assim, a mestranda considera que ao haver um envolvimento nas atividades há maior probabilidade de ocorrer o desenvolvimento de competências, bem como a real aquisição de saberes.

Em contexto de creche houve um melhoramento na organização do espaço, bem como da construção de materiais, com vista a conceber materiais “estimulantes e diversificados” (Decreto-Lei nº 241, anexo nº 1, capítulo II, alínea b). Esta mudança de atitude deveu-se à tomada de consciência da importância do adulto na criação de um ambiente agradável e estimulante para a criança, tendo em conta que o educador gere e organiza o espaço educativo de acordo com as necessidades e interesses do grupo. (Hohmann & Weikart, 2007). Assim, a mestranda, considera que esta mudança de atitude denota a desenvolvimento de competências profissionais ao nível da seleção de materiais a utilizar na construção de recursos pedagógicos, visto que esta os passou a selecionar a partir das potencialidades das suas características intrínsecas, tais como o, a sua resistência e a segurança que este apresentava, pois só a partir de materiais seguros é que a criança poderá fazer uma exploração livre do material. Por fim, estes materiais foram selecionados de acordo com as suas características flexíveis, o que permitiu às crianças múltiplas formas de exploração e o apelo sensorial que este transmitia.

À semelhança do que acontecia na sala de pré-escolar, a sala de creche estava organizada por áreas bem definidas e centradas na criança, com o intuito de promover o “desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Hohman & Post, 2007, p. 101). Neste sentido, no contexto de creche a mestranda realizou algumas alterações no espaço tornando-o cada vez mais capaz de responder aos interesses e necessidades das crianças. Uma das mudanças foi a alteração do local da área de acolhimento (cf. Anexo E: 7, 8), de modo a criar mais espaço livre e descongestionado para que as crianças pudessem brincar, esta alteração permitiu, ainda, melhorar o acesso às diferentes áreas de interesses. Sendo esta decisão fundamentada na opinião de Post e Hohmann (2007), é importante “manter o chão tão livre e descongestionado quanto possível, em vez de ocupar todos os espaços livres com estantes, mobiliário, equipamento e brinquedos” (p. 104). Após esta alteração, surgiu das crianças a proposta da

alteração das letras das músicas expostas na parede, propondo que estas fossem antes, para a parede em frente ao colchão da área de acolhimento, com o intuito de as melhor visualizarem do colchão. Assim, as letras das músicas ficaram junto à área da música e o colchão junto ao “quadro” de presenças. Posto isto, as crianças facilmente visualizam as músicas que tanto gostam de cantar no acolhimento e nos momentos de transição. Com o objetivo de promover diversas experiências às crianças a mestranda, para além, da reorganização do espaço educativo, esta criou uma nova área, nomeadamente, a área das ciências (cf. Anexo E: 9). Esta permite sensibilizar as crianças para a ciência, levando-as a expressarem a sua curiosidade e criatividade natural, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas e, conseqüentemente, fomentando nas crianças a capacidade de realização de tarefas e disposições para aprender tal como é previsto no Decreto-Lei nº 241. Neste espaço, as crianças tiveram a oportunidade de explorar e experimentar materiais da área da ciência fomentando o desenvolvimento de atitudes científicas. Nesta área integram diversos materiais, tais como, garrafas e sacos sensoriais, lupas convencionais e não convencionais, lanternas convencionais e não convencionais, animais. Para além destes materiais foram propostas atividades relativas à área das ciências, tais como, misturas de cores com tintas (cf. Anexo E: 10), “dança das cores” com o leite, corantes alimentares e detergente (cf. Anexo E: 11), experiência do enchimento dos balões com vinagre e bicarbonato de sódio (cf. Anexo E: 12, 13), experiência com a farinha maisena. Ao promover atividades de ciências e as atividades sensoriais (garrafas, sacos e tapete sensorial e experiências auditivas e visuais) a mestranda pretendia promover “atividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais (...) e dos acontecimentos (Decreto-Lei nº 241, Anexo nº1, capítulo III, ponto 3, alínea a). Outra atividade da área das ciências proposta foi a visualização de um arco-íris, recorrendo, numa primeira proposta, ao uso de prismas e lanternas e, numa segunda proposta, tina de vidro, água, espelho e lanterna, nestas duas propostas foi notório o entusiasmo e interesse das crianças. Este foi um

dos momentos em que a mestranda proporcionou “ocasiões de observação de fenômenos da natureza (...) que favoreçam o confronto de interpretações, a inserção da criança no contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pela natureza” (Decreto-Lei nº 241, Anexo nº1, capítulo III, ponto 3, alínea g). Outro exemplo de atividade proposta que visa a promoção da premissa anterior é a experiência da germinação das sementes (cf. Anexo E: 14, 15, 16) e a plantação dos morangueiros. (cf. Anexo E: 17, 18). A criação da área supracitada não só constituiu uma novidade para as crianças como proporcionou oportunidades de exploração de novos conceitos a par da sensibilização para as ciências. A área das ciências propiciou, ainda, o desenvolvimento de atividades integradoras, pois ao criar oportunidades de desenvolvimento ao nível das experiências-chave, designadamente, sentido de si próprio, relações sociais, movimento, comunicação e linguagem, explorar objetos, noção precoce da quantidade e de número, espaço e tempo, servindo como “objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Decreto-Lei nº241/2001, artigo n.º1, capítulo II). Além disso, a construção desta nova área contribuiu para a formação profissional da mestranda, na medida em que esta lhe proporcionou momentos de desenvolvimento de competências ao nível da organização do espaço e materiais, surgindo questões tais como por exemplo, “onde integrar a nova área e quais os materiais que poderão ficar disponíveis nessa área?”. Por fim, a mestranda sente-se bastante satisfeita, pois com a criação da referida área, surgiram grandes momentos de entusiasmo, espanto e muita curiosidade na sala de creche. Assim como, esta se revelou bastante útil e despertando o interesse dos pais. Assim, a mestranda considera importante mencionar que uma das garrafas sensoriais construída pelas crianças (cf. Anexo E: 19), nomeadamente, pela criança GU foi levada para a sua sessão de terapia e fez grande sucesso, sendo esta pedida para ser utilizada pela terapeuta em sessões de terapia ocupacional. E os sacos sensoriais (cf. Anexo E: 20) foram apreciados pelos pais, sendo requisitados por estes devido à sensação de

relaxamento que estes promovem. Ainda relativamente a estes materiais, bem como as bolas com diferentes texturas surgiu a proposta de os partilharmos com outra sala com crianças da mesma faixa etária (cf. Anexo E: 21, 22). As atividades e materiais que surgiram da ação da mestranda promoveram interações com todos os intervenientes do contexto educativo, tendo-se estabelecido com a equipa pedagógica um agradável clima de cooperação e partilha de experiências e saberes.

No que diz respeito à organização e gestão dos materiais e recursos pedagógicos, em contexto educativo de creche, a mestranda teve a preocupação de disponibilizar, às crianças distintos materiais que se revelassem apelativos, diversificados e resistentes, para que a exploração destes pudesse ser estimulante e ao mesmo tempo segura. Para além da criação da área das ciências, neste contexto foram concebidos diversos materiais, tais como flanelógrafo (cf. Anexo E: 23), fantoches (cf. Anexo E: 24), jogo da memória (cf. Anexo E: 25). Uma vez que as crianças demonstravam interesse pelo fantocheiro, a mestranda considerou pertinente fazer novos fantoches, e proporcionar um momento de leitura diferente, as crianças mostraram-se bastante satisfeitas e recetivas, demonstrando interesse em também eles contarem a história que tinha sido contada pela mestranda. Para a realização dos fantoches a mestranda teve o cuidado de escolher materiais que estimulassem o interesse e gosto por os manusear, tornando-os atrativos tentando por isso escolher cores atrativas e diversificadas, bem como selecionou materiais com diferentes texturas de modos a criar diferentes sensações não só ao nível do tato, como também, ao nível da visão, tornando-se, por isso, visualmente mais atrativos. No que concerne à construção do flanelógrafo, esta deveu-se ao fato das crianças gostarem muito do momento de leitura de histórias, sendo este momento, diariamente solicitado. Assim, a mestranda considerou que este momento poderia ser feito recorrendo a uma estratégia diferente. As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e interessadas, perfeitamente envolvidas no momento em que a mestranda lhes contava a história. E no momento de escolha livre, as crianças

demonstraram interesse em contar histórias com o flanelógrafo. Assim, este novo recurso integrou os momentos de leitura que as crianças deste grupo gostam. No entanto, continuaram a existir os momentos de leitura com recurso ao livros visto que as crianças demonstrarem interesse em “ler” para o grupo (cf. Anexo E: 26), podendo segurar no livro e mostrar as imagens, imitando o adulto na perfeição, assim, a mestrandu visa ir ao encontro do perfil de educador previsto no Decreto-Lei nº241/2001, ou seja, continuou a promover “o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura (...) através de actividades de exploração de materiais escritos” (Decreto-Lei nº241, Anexo nº1, capítulo III, ponto 1, alínea c). Relativamente ao jogo da memória, este surgiu do interesse manifesto das crianças pelos animais, uma vez que as crianças tinham poucos recursos ao nível da área dos jogos que estimulassem a memória, a mestrandu decidiu propor este jogo, bem como era demonstrado, por algumas crianças o interesse pelos jogos, até porque os jogos que essas crianças realizavam em casa eram eletrónicos. Para a elaboração destes a mestrandu teve o cuidado de fazer uma pesquisa e recolha de imagens reais escolhendo animais domésticos e selvagens, uma vez que as crianças falavam várias vezes desses dois grupos de animais. No entanto, teve o cuidado que estes tivessem diferentes características, podendo ser explorado, caso assim as crianças permitissem, os modos de locomoção, revestimento do corpo e habitats. As crianças com este jogo, para além de aprenderem novos conhecimentos sobre os animais, puderam aprender regras de jogo que lhes permitiram realizar o jogo nos seus momentos de escolha livre organizados em pequenos grupos.

Por fim, a ação da mestrandu em ambos os contextos visou mobilizar e gerir “os recursos educativos, nomeadamente ligados às tecnologias da informação e comunicação” (Decreto-Lei, anexo nº 1, capítulo II, ponto 2, alínea e). Sendo sempre que possível permitida o recurso às novas tecnologias, portátil, telemóvel e tablet que tanto fascina as crianças, estas mostraram-se muito à vontade em manusear tais equipamentos (cf. Anexo E: 27). Este tipo de equipamento fazia parte dos interesses das crianças e assim

estes funcionavam como um auxílio para a sua regulação, como por exemplo, no caso da criança JO, ajudava-o no momento de acolhimento em que tinha de se separar da mãe.

Todavia, a organização e gestão do ambiente educativo não se assenta apenas na gestão dos espaços e materiais, mas também na organização do tempo. Assim, o educador de infância organiza o “tempo de forma flexível e diversificada proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças.” (Decreto-Lei nº 241/2001, Anexo nº1, capítulo II, ponto 2, alínea c). Este encontra-se organizado sob a forma de uma rotina diária que segundo Hohmann e Weikart (2007), “enquanto as áreas de interesse (...) oferecem uma estrutura para o espaço físico (...), a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia” (p. 224), sendo esta planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança. Assim, a rotina diária promove a flexibilidade, esta “nem se trata de uma sequência imutável de acontecimentos sobre os quais os adultos tomam todas as decisões, nem uma série de actividades diárias que acontecem ao acaso, sem estrutura.” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 227). Neste sentido, a rotina diária vai ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Ao nível da gestão do tempo, a mestranda mostrou-se, progressivamente mais flexível, inicialmente tinha dificuldades em dar por terminada uma atividade planificada, mesmo quando o grupo já estava a ficar pouco envolvido. Esta dificuldade foi colmatada com o decorrer do estágio curricular à medida que a mestranda foi compreendendo que as crianças só constroem aprendizagens quando a atividade é significativa para elas e que cada criança tem o seu tempo, devendo este ser respeitado. Contudo, é necessário ter em conta que existem condicionantes que influenciam esta flexibilidade, tais como por exemplo ao horário das refeições estipulada pela instituição.

Em creche, tal como no pré-escolar, os tempos que integram a rotina diária do grupo são pedagógicos e revelam-se potenciais momentos de aprendizagem para as crianças. Relativamente à experiência vivenciada no contexto de pré-escolar, a rotina da sala dos quatro anos contemplava

diversos momentos, já mencionado no capítulo II. O tempo de escolha livre pode realizar-se no interior da sala, bem como no exterior desta. Relativamente às rotinas de higiene, as crianças nesta faixa etária revelaram-se mais independentes, respondendo de forma autónoma às suas próprias necessidades fisiológicas e de higiene. No entanto, a mestranda mostrou-se disponível a auxiliar as crianças caso fosse necessário. Na hora de chegada das crianças à sala estas podem usufruir de um momento de jogo livre, o que na opinião da mestranda, facilita o momento de separação dos pais. Contudo, sempre que uma criança demonstrava mais dificuldade no momento de separação dos pais, a mestranda apoiava-a, reconfortando-a para que esta se sentisse segura, tentando que esta se integrasse no momento de jogo livre procurando as suas áreas de interesse. Assim, a mestranda tendo consciência de que “as chegadas (...) das crianças influenciam profundamente o tipo de experiências que você e a sua equipa pode planear para o início (...) de cada dia” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 234). Relativamente às atividades de jogo livre estas podem ocorrer no interior da sala ou no exterior desta. Sendo que as atividades espontâneas são entendidas pela mestranda como atividades em que a criança pode livremente fazer as suas opções, experienciando múltiplas experiências, as crianças podem escolher onde e com quem querem partilhar as suas brincadeiras, sendo que no exterior existem ainda mais possibilidades de escolha no que se refere aos companheiros de brincadeiras, uma vez que existem crianças de outras salas. Assim, as crianças promovem o convívio social não só com crianças da sua idade como, também, com crianças de outras idades, bem como com os adultos, se assim decidirem. No espaço exterior, as crianças sentem-se “mais à vontade para se movimentar, falar e explorar” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 131), bem como podem “inventar os seus próprios jogos e regras familiarizarem-se com os ambientes naturais” (ibidem). Nestes momentos a mestranda teve a oportunidade de ser solicitada por diversas vezes pelas crianças, o que permitiu uma maior e melhor interação com as crianças.

Nos momentos de refeição, a mestranda considera que a sua ação foi bastante positiva, visto que as crianças aceitarem a sua ajuda na prova de novos alimentos, nomeadamente, legumes, para além de os provarem, passaram a inclui-los na sua alimentação, chamando pela mestranda sempre que os comiam. Nestes momentos aproveitavam para interagir com a mestranda aproveitando para dialogar com estas sobre o que aprenderam nas atividades propostas por esta, bem como mostrarem o seu agrado.

Apesar de a mestranda não ter promovido muitos momentos de envolvimento dos pais, estes iam dialogando com esta e mostrando o seu agrado relativamente à relação positiva que estabelecer com os seus filhos, estes referiam que os filhos falavam da mestranda em casa, partilhando os momentos em que haviam interagido com esta.

Relativamente à experiência vivenciada no contexto de creche, a rotina da sala dos dois anos contemplava diversos momentos: o acolhimento; hora da fruta; a atividade proposta pelo adulto; o tempo de escolha livre; o momento de higiene; o almoço; a sesta; novamente o momento de higiene; lanche da tarde; e, por fim o tempo de escolha livre. O tempo de escolha livre pode realizar-se no interior da sala, bem como no exterior desta. Na opinião da mestranda, os vários momentos da rotina diária compreendem uma grande potencialidade pedagógica. Assim, no que respeita ao acolhimento, este constitui um momento de múltiplas emoções, tanto para a criança como para os pais, visto que este obriga a que estes se separem. Deste momento surgem diversas reações, revelando-se essencial que o educador apoie a criança, dando resposta à necessidade evidenciada no momento, confortando-a através do “colo” e do contacto físico, para que a criança possa restabelecer-se, retomando à calma e, conseqüentemente, ao seu bem-estar físico e emocional. Relativamente aos momentos de refeição, à semelhança do que acontece no contexto de pré-escolar, este revela-se bastante importante, na medida em que estes possibilitam a interação e o convívio entre as crianças e entre estas e os adultos, proporcionando o desenvolvimento de diversas aprendizagens sociais. No decorrer desta rotina, a mestranda procurou

promover o desenvolvimento da autonomia da criança no que respeita ao comer sozinha, visto que algumas, apesar de já saberem comer sozinhas, tentavam convencer o adulto a dar-lhe a comida na boca. Um outro aspeto valorizado neste momento da rotina era a promoção do desenvolvimento da capacidade ao nível da postura correta à mesa e tentativa de verbalização correta dos pedidos em relação à comida e bebida. Esta rotina permitia, ainda, que as crianças investigassem “novos sabores, cheiros e texturas” (Hohman & Post, 2007, p. 220).

Outro momento que se revela importante destacar no contexto de creche é a rotina de higiene, visto que este favorece a interação adulto-criança, nomeadamente na muda de fralda, limpeza e higienização das mãos e ajuda na hora de arranjar a sua roupa, como por exemplo abrir/fechar botões e fechos. A mestranda procurou que estes momentos de higiene fossem, também, momentos de aprendizagem, tentando interagir com as crianças no sentido de lhes ensinar como lavar corretamente as mãos, ensinando-lhe como poderiam abrir/fechar botões e fechos, bem como incentivava e valorizava as conquistas das crianças em algumas tarefas, nomeadamente quando lavavam as mãos sozinhas ou quando conseguiam despir/vestir a sua roupa antes/depois de todo o processo de cuidados, de modo a que estas fossem cada vez mais autónomas nestas tarefas, tendo por isso um papel mais ativo, ou seja, a mestranda “relacionava-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (Decreto-Lei nº241, Anexo nº1, capítulo II, ponto 4, alínea a), visto que o papel do adulto nos momentos de higiene é essencial pois, na creche, há uma “fusão constante de cuidados e educação” (Portugal, 2000, p. 89). Relativamente à muda de fralda, a mestranda interagia no sentido de criar laços de afetos com as crianças, conversando e brincando com estas nestes momentos, bem como ia mencionando partes do corpo, nomes das peças de roupa, com o intuito de estimular a sua aprendizagem, bem como estimulando a fala, visto que algumas destas crianças apresentam, ainda, alguns problemas a este nível. No que diz respeito ao momento da sesta, este

grupo de crianças era totalmente autônomo, visto que os catres se encontravam dispostas do mesmo modo, as crianças conheciam perfeitamente a localização da sua, deslocando-se autonomamente para as mesmas, bem como já tinham interiorizado que chegando a estas tinham de se descansar e colocar os sapatos debaixo do seu catre. No entanto, a disposição dos catres era flexível, por exemplo, quando a disposição das áreas foi alterada, esta levou a uma alteração da localização de alguns catres, mas como esta mudança foi entendida pelas crianças, estas não mostraram problemas com a nova disposição dos catres, as alterações tinham sempre o cuidado de manter o bem-estar das crianças. Relativamente, ao adormecer, estas crianças eram, também, bastante autônomas e adormeciam sozinhas, algumas crianças traziam para este momento um boneco ou a chupeta que os ajudava a autorregular-se e a adormecerem sozinhos. Estas crianças, autonomamente, iam buscar e arrumar os seus objetos pessoais. A mestrandia gostaria, ainda, de mencionar que para si é de extrema importância criar laços afetivos com as crianças, criando relações positivas e seguras com as crianças, assim, a mestrandia centra-se na atividade que está a desenvolver com cada uma das crianças nos momentos de “mudar a fralda, ou a vestir, lavar ou dar assistência na casa de banho” (Hohman & Post, 2007, p. 235) pois ao revelar “interesse genuíno pela criança fortalece o elo de ligação entre si e a criança bem como os sentimentos de confiança e segurança por parte da criança.” (ibidem).

Por fim, esta reflexão sobre as rotinas permitiu, à mestrandia reconhecer a importância da dinamização de cada tempo como tempo pedagógico, atribuindo uma intencionalidade educativa relativamente a cada um.

A escolha das atividades de jogo livre é reservada à criança, neste momento cada uma tem a liberdade de opção relativamente ao que pretende fazer. No período da manhã as crianças tem dois momentos de atividades de escolha livre, sendo que um deles decorrer no interior da sala (cf. Anexo E:28, 29, 30) e outro no exterior da sala, relativamente, a este último as crianças deste grupo de creche gostam particularmente de dois espaços distintos, o

espaço cimentado onde podem andar nas motas, escorrega, fazer construções com os legos e brincar com elementos da natureza, (cf. Anexo E: 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37), e do espaço relvado junto à horta e zona de árvores onde gostam de observar os diversos elementos da natureza e de brincar com as bolas de pano (cf. Anexo E: 38, 39, 40, 41). Segundo Hohmann e Post (2007), o educador apoia a exploração e brincadeiras no espaço exterior dando “apoio físico e emocional e interação com as crianças na apreciação de todos os elementos do ambiente exterior” (p. 273). Neste sentido, a mestranda nas atividades de jogo livre no exterior tentou proporcionar múltiplas experiências às crianças, pois ao contactar com os ambientes naturais as crianças desde muito cedo “estão a ganhar uma compreensão essencial sobre o mundo natural através das suas ações e da sua recepção sensorial” (Hohman & Post, 2007, p. 275).

Relativamente, ao tempo de grupo em que são propostas atividades pelo adulto, a mestranda irá descrever algumas das atividades desenvolvidas com o grupo. Primeiramente, importa referir que todas as atividades proposta pelo adulto surgiram da planificação cuidada da equipa educativa, e tiveram sempre em atenção as necessidades e interesses demonstrados pelas crianças, com base nas observações atentas e constantes, visto que estas se alteram consoantes as oportunidades que surgem. Assim, é essencial que o educador esteja atento de modo a propor atividades enquadradas e com intencionalidade pedagógica. Segundo Hohmann e Post (2007), a equipa pedagógica tendo em conta o que sabe das crianças e das experiências-chave pensa como e com o que poderia proporcionar “experiências em grupo que as crianças possam apreciar, achem desafiantes e que sejam capazes de realizar com sucesso.” (p. 282). Assim, a mestranda quando incorporou na equipa educativa teve o cuidado de observar o grupo nos seus momentos de grande e pequeno grupo e individualmente, de modo a recolher informação necessária e útil aquando da planificação das atividades propostas pelo adulto. Tendo em conta os dados recolhidos da observação direta e conversas informais com a equipa pedagógica e familiares das crianças, a mestranda

concluiu que as crianças evidenciavam o gosto de saber mais sobre os fenômenos naturais, cores, ciências, música, animais e pintura, mostrando-se muito curiosos em relação a tudo e explorando com todos os seus sentidos de modo a conhecer bem os materiais e as suas potencialidades. Deste modo surgiram da parte da mestrandia, algumas atividades que fossem ao encontro a estes interesses, tais como a proposta do “cesto dos tesouros”, com esta atividade, a mestrandia pretendia incentivar a observação, a exploração e a descrição das relações entre os objetos, pessoas e acontecimentos, bem como, promoveu momentos de cooperação entre as crianças tal como é previsto no Decreto-Lei nº241. Segundo Hohmann e Post, as crianças fazem aprendizagens ativas “através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato” (Hohmann & Post, 2007, p. 11) descobrindo a melhor forma de comunicar e interagir com os objetos e com as pessoas. A mestrandia considerou que esta atividade era adequada ao grupo visto que iria permitir-lhes fazer as suas escolhas de forma autónoma, explorar os materiais com todos os seus sentidos e de diferentes formas, estimulando aprendizagens a partir das suas brincadeiras (Goldschmied & Jackson, 2006). A mestrandia no decorrer desta atividade, inicialmente assumiu uma postura de “organizador, facilitador e iniciador” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 38), no entanto, assim que foi solicitado o seu envolvimento, por parte das crianças, a mestrandia acedeu aos seus pedidos. A partir desse momento, a mestrandia agiu de forma a complexificar e enriquecer as brincadeiras das crianças e interagindo com elas (Goldschmied & Jackson, 2006). Esta atividade foi bastante enriquecedora para a mestrandia e para as crianças, visto que as crianças se sentiam seguras e por verem que o adulto de referência estava disponível para as suas brincadeiras. Segundo Marion Hyson (1994), quando as crianças sentem que podem contar com pessoas significativas que as amam e lhes proporcionam conforto, ficam com uma forte base de confiança que lhes permite explorar o ambiente que as rodeia” (cit. In Hohmann & Post, 2007, p. 29). Neste sentido, a mestrandia manteve-se sempre atenta, pois este era mais um momento favorável ao

estabelecimento de laços de confiança entre as crianças e a mestranda pois assim, poderia promover o desenvolvimento da autoconfiança das crianças, acreditando nas suas competências e capacidades e sentindo-se valorizadas, visto que esta ouvia as crianças e procurava dar resposta aos seus interesses e necessidades (Hohmann & Weikart, 2007). Este clima de apoio e cooperação entre a mestranda e cada criança permitiu conhecer as capacidades e competências de cada uma delas, bem como permitiu observá-las, cuidadosamente, compreendendo quando e como poderia ajudá-las a realizar as suas ações, através de sugestões adicionais e problematização das situações, de forma significativa. Portanto, a mestranda agiu de modo a atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança (ZDP) (Vygotsky, 1978) nos vários momentos de rotina do dia, procurou perceber o que as crianças sabem e o que estavam prestes a compreender e aprender. Apesar de não ser fácil estabelecer o equilíbrio entre a estimulação e a autonomia, a mestranda conseguiu estimular numas situações e conceder autonomia noutras, procurando não dar resposta permitindo que as crianças refletissem e através da sua ação chegassem a uma resposta.

A recolha de materiais para desenvolver o “cesto dos tesouros” foi gerida pela mestranda contando com o auxílio da educadora cooperante e dos pais e familiares das crianças. Foi pedido aos pais que trouxessem materiais que estivessem presentes no dia-a-dia dos seus filhos e a este se juntaram materiais colecionados e recolhidos pela mestranda para esta atividade. Os materiais utilizados foram selecionados tendo o cuidado de reunir e oferecer “um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos a (...) diferentes sentidos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.113). Neste sentido e com o intuito de desenvolver uma atividade realmente útil e que potenciam-se aprendizagens senti necessidade de proceder à consulta de bibliografia pertinente. Na seleção dos materiais que iriam integrar o “cestos dos tesouros” atendi à importância da diversidade multissensorial, tendo em atenção a textura, forma, cor, som, peso e cheiro dos objetos escolhidos, a mestranda teve, ainda, o cuidado de escolher

objetos do cotidiano (Goldschmied & Jackson, 2006). Por outro lado, a mestranda teve o cuidado de selecionar objetos versáteis de modo a que a utilização dos mesmos não fosse limitada, podendo ser utilizada de diferentes formas e/ou fossem combinados com outros. E, por fim, outro dos aspectos tido em consideração foi a quantidade e variedade de materiais, de modo a que cada criança tivesse oportunidade de explorar os mesmos materiais ao mesmo tempo, tentando minimizar os conflitos. No cesto foram colocados materiais naturais (conchas, pinhas e rolhas de cortiça, pincéis, trinchas, molas de madeira, pulseiras), materiais de metal (latas de leite, guizos, cápsulas de café, tampas de frascos), materiais de papel/cartão (rolos de papel de vários tamanhos) e materiais de plástico presentes no seu cotidiano (bobines de fitas, caixas plásticas diferentes tamanhos [cremes, queijo, manteiga], relógio, pulseiras, ovos plásticos kinder, rolos de cabelo, tampas de frascos) e pompons.

Inicialmente, quando as crianças entraram na sala, a reação da criança TI foi a correr para o cesto, mas depois parou junto a ele e disse às outras crianças “Não se mexe”, mas JO não se deixou influenciar e ia tentando chegar ao cesto estava curiosa por saber o que estava naquele cesto. A criança AM decidiu “não dar ouvidos” à criança TI e foi retirar um dos objetos do cesto, as restantes criança ao verem a criança AM decidiram fazer o mesmo. (cf. Anexo E: 42).

Com o objetivo de avaliar as aprendizagens nas quais as crianças se envolveram aquando da realização do jogo do “cesto dos tesouros” a mestranda fez a articulação entre a proposta de Goldschmied e Jackson (2006) e as experiências-chave proposta por Hohmann e Post (2007). Assim, passarei a mencionar algumas das situações do jogo do “cesto dos tesouros”. Primeiramente, tiram o(os) objeto(os) que mais lhes interessaram experimentaram-nos e posteriormente, começaram a “combiná-los” e atribuir-lhes funções e nesse sentido solicitaram a ajuda dos adultos, no sentido de serem os seus manequins, organizaram-se e formaram uma equipa de cabeleireiros que nos iam arranjar para uma festa a equipa não era fixa,

iam saindo umas crianças e entrando outras nesta brincadeira, sendo que algumas permaneceram durante mais tempo como foi o caso das crianças BI, FR, MO, IG (cf. Anexo E: 43). Outras colaboraram em construções de empilhamento (BI, FR, IG, AM, IP, MI, LA, IG), de seriação (EV e MS), encaixe (IG e NA) (cf. Anexo E:44, 45, 46, 47). Estes grupos de crianças trabalharam em grupo, colaborando e trabalhando em equipa com o mesmo propósito, envolvendo-se nas seguintes experiências-chave, no domínio do sentido de si próprio: expressar iniciativa, resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar e fazer coisas por si próprio; ao nível do domínio das relações sociais, as crianças criam relações com os pares, expressam emoções e desenvolvem jogo social; no domínio da representação criativa (na primeira situação – cabeleireiros) as crianças imitam e brincam ao “faz de conta”; no domínio do movimento: movimentam objetos; relativamente ao domínio da comunicação e linguagem: comunicar verbalmente de modo a traçar estratégias para alcançar os seus objetivos; em relação ao domínio da exploração dos objetos, as crianças exploram os objetos com as mãos, bem como, exploram e reparam em como as coisas podem ser iguais ou diferentes; no que concerne ao domínio da noção precoce da quantidade e de número, as crianças nas três últimas situações referidas vai experimentando “mais” de modo a descobrir a melhor forma de empilhar, seriar ou encaixar. Também surgiram brincadeiras ao nível do domínio da música, as crianças, IP, BI, GU, MI e JO exploram os sons combinando objetos ou utilizando partes do seu corpo, nomeadamente, as mãos para produzir sons, sendo que alguns deles ao verem os colegas decidiram imitá-los. No que respeita ao domínio do espaço, as crianças IP, MS, JO, EV, IG envolveram-se nas experiências de encher e esvaziar e, ainda, pôr dentro e tirar para fora (cf. Anexo E: 48, 49). Enfim, foram inúmeras as formas que cada um, em separado ou em interação com os outros, brincaram explorando os objetos de diferentes formas. No final da atividade solicitei ajuda das crianças para arrumar os objetos no nosso cesto com o intuito de promover a interação entre pares e responsabilizar as crianças de modo a desenvolver o hábito de brincar e arrumar. (cf. Anexo E:

50). Aquando das atividades as crianças mantiveram-se envolvidas na mesma, procurando novos objetos na sala que pudessem enriquecer as suas brincadeiras, como por exemplo IP foi buscar revistas, JO foi buscar um carro para empurrar um rolo de papel, MI foi buscar carro das compras, GU foi buscar a pá para fazer um jogo com as caixas, cápsulas de café (tentar colocar a cápsula dentro das caixas batendo na pá). (cf. Anexo E: 51, 52, 53).

Em suma, através desta proposta, crianças e adulto experienciaram momentos bastante enriquecedores para ambos, enquanto o adulto mantém uma postura de observador das ações das crianças, embora deva responder às solicitações por partes das crianças, as crianças são os atores, são eles que dirigem as suas ações decidindo como e com o quê querem brincar. Goldschmied (2006) considera que a criança ao explorar livremente estes objetos vai descobrindo coisas a respeito do tamanho, textura, som, cheiro. E o fato de ter diversos materiais permite que a criança faça as suas próprias escolhas e tome as suas decisões, “a habilidade para escolher de modo inteligente (...) coisas simples (...) ou mais complexas (...) é algo que as crianças precisam de oportunidades adequadas para praticar desde muito cedo” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.114). Com esta atividade foi proporcionada às crianças a oportunidade de, a partir da sua ação direta sobre os objetos e da interação com os seus pares, se envolverem em diversas experiências-chave.

Outro exemplo de atividades propostas, pela mestrandia, e que promoveram o desenvolvimento de competências profissionais foi quando esta promoveu “o envolvimento da criança em actividades (...) da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade” (Decreto-Lei nº241, Anexo nº1, capítulo II, ponto 4, alínea b), por exemplo, quando a criança GA trouxe para a escola as joaninhas, promoveu-se um momento de observação e pesquisa de informação sobre as joaninhas, que depois foi disposta junto à porta da sala, no espaço reservado à informação aos pais e comunidade escolar. Para além disso, as crianças

propuseram fazer uma joaninha em papel, onde pudessem pintar as suas pintinhas com os seus dedos. A mestranda pode ainda envolver a família em outras atividades, como por exemplo a “caminha em família”, este foi um momento de partilha e cooperação muito interessante, inicialmente, aquilo que nos parecia ser um momento complicado devido ao facto de os pais não poderem comparecer por motivos de trabalho tornou-se mais um momento em que se notou que os pais deste grupo de crianças é bastante interessado e empenhado em participar nas atividades proposta pela comunidade educativa, neste caso, pela mestranda. Nesta participaram pais e mães de quase todas as crianças, sendo que as três crianças que não puderam ter os seus pais presentes se sentiram bastantes satisfeitas no decorrer da caminhada, não se mostrando afetadas pela não comparência dos pais. (cf. Anexo E: 54). Sendo as atividades de expressão motora, momentos libertadores, por um lado e de cumprimento de regras por outro, a mestranda promoveu atividade em que as crianças pudessem desenvolver a motricidade global, fina e ampla e experienciar momentos de jogos com regras progressivamente mais complexas, ou seja, a mestranda, proporcionou momentos de exploração livre dos materiais e momentos em que eram criadas regras de modo a facilitar os jogos e atividades proposta, em que cada um dos adultos da sala estava responsável por um grupo, podendo assim fazer um apoio mais pormenorizado e específico. Os exercícios foram, ainda, pensados tendo em conta as diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, bem como permitir à criança aprender a manipular diferentes objetos (cf. Anexo E: 55, 56, 57, 58).

Os momentos de atividade motora e de atividades científicas, propostos pela mestranda, promoveram o “desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº241, Anexo nº1, capítulo II, ponto 3, alínea e). Um dos caso que gostaria de destacar é o facto de a criança LA ser extremamente introvertida e reservada e, após a realização de algumas atividades ter começado a mostrar-se mais interventiva, e desta forma demonstrava as suas emoções e interagia com as restantes crianças.

No que diz respeito as relações desenvolvidas em contexto educativo, estas foram, também, uma fonte de desenvolvimento profissional. Tendo em conta a premissa anterior, Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) dizem que “Desenvolver as interações, reflecti-las, pensá-las, reconstruí-las, é uma experiência profissional incontornável” (p.11).

Relativamente às relações estabelecidas com o corpo docente e não docente dos contextos educativos, estas revelaram-se bastante positivas, pelo que os receios iniciais foram ultrapassados.

No que se refere às interações entre a mestranda e as crianças, a própria considerou que se revelaram bastante positivas. Mas para a avaliação desta a mestranda irá orientar-se segundo o manual do DQP (2009) propõe, então, uma escala do empenhamento do adulto, que se foca essencialmente em três categorias de ação e permite definir a qualidade dessas interações estabelecidas, nomeadamente: a sensibilidade, a estimulação e autonomia. Assim, em relação à sensibilidade, este revelou-se fulcral, visto que as crianças em idade de creche e pré-escolar, demonstraram em várias situações a necessidade de afeto, como por exemplo quando estão mais aborrecidos e conseqüentemente menos predispostos a interagir com os outros, assim, o educador deve revelar-se capaz de dar uma resposta a essa necessidade. Neste aspeto, a mestranda considera que, em ambos os contextos educativos, teve um desempenho bastante positivo nas inter-relações estabelecidas com as crianças. No que concerne à estimulação, este está relacionado com a qualidade das intervenções do educador aquando o processo de aprendizagem por parte da criança (Pascal & Bertram, 1999). Numa fase inicial a mestranda teve algumas dificuldades, porém, ao longo do tempo, houve uma melhoria, passando a estimular as crianças ao nível das suas aprendizagens nos vários momentos da rotina diária. Relativamente ao último parâmetro, a autonomia, esta define-se como o grau de liberdade que o adulto permite à criança para que esta expresse as suas ideias e escolhas, em relação às suas decisões acerca das atividades que pretende desenvolver (Pascal & Bertram, 1999). E neste sentido, a mestranda considera que

promoveu a autonomia das crianças, incentivando-as a tomarem decisões e a expressarem as suas ideias.

Seguidamente a mestranda abordara as estratégias formativas que serviram de alicerce na sua aprendizagem profissional.

No que diz respeito às reuniões de supervisão que decorriam com a mestranda e a supervisora institucional, a estagiária entendeu estes momentos como essenciais na sua formação, já que estes lhe permitiram uma maior consciencialização da ação. Nestas reuniões, a supervisora lançava questões que exigiam reflexão por parte da mestranda permitindo-lhe tomar consciência dos aspetos a melhorar na sua ação. Nestas reuniões a mestranda recebia, ainda, feedbacks dos trabalhos realizados, nomeadamente, a planificações e as narrativas reflexivas, que se revelaram fonte do exercício reflexivo, tendo em conta que “narrar é dar um passo atrás para poder observar, em perspectiva, criando assim a distância necessária para a compreensão daquela(s) realidade(s)” (Oliveira-Formosinho cit. in Azevedo, 2009, p. 56).

Por fim, relativamente às reuniões com a educadora cooperante estas decorriam todas as semanas, aquando do momento de planificação. Nestas reuniões, a educadora cooperante ia fazendo sugestões de modo a que a mestranda fosse melhorando a sua ação. O preenchimento das grelhas intercalares de avaliação revelou-se bastante importantes, visto que esta decorreu após o término da integração no contexto educativo de educação pré-escolar. Este momento permitiu uma maior consciencialização dos desafios que teriam que ser ultrapassados aquando da integração no contexto educativo de creche.

REFLEXÃO FINAL

O presente capítulo consiste numa reflexão final que funcionará como uma síntese de todo o processo formativo da mestranda, evidenciando as potencialidades e oportunidades, assim como futuras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal. O processo formativo desenvolveu-se segundo orientações da metodologia de investigação-ação, uma vez que, segundo Alarcão (1996), é uma estratégia de formação inicial de professores que permite o desenvolvimento de uma atitude crítica da sua prática. Assim, a mestranda teve oportunidade de desenvolver competências inerentes ao perfil de desempenho do educador, patente no decreto-lei nº 241/2001, contemplando os processos de observação, planificação ação e reflexão (Ministério da Educação, 2007). Ao desenvolver a capacidade de observar a realidade e refletir sobre a mesma, a mestranda torna-se capaz de lidar “com os desafios e problemas da prática para adotarem as inovações de forma refletida” (Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

Uma das estratégias formativas mais relevantes para a mestranda foi a pesquisa autónoma de referenciais teóricos que suportaram a sua prática e revelaram-se essenciais, pois permitiram-lhe tomar decisões pedagógicas devidamente fundamentadas, tornando-se uma profissional mais crítica e com maior capacidade de ação. Esta possibilitou a consolidação de saberes anteriormente adquiridos integrando-os com os novos conhecimentos. Esta atualização de conhecimentos permitiu que a mestranda assumisse uma postura de ação mais sustentada e conseqüentemente ser capaz de fazer a articulação dos saberes teóricos e práticos. Nunca se poderá ser um bom profissional somente com bases teóricas ou bases práticas pois não existem boas teorias sem boas práticas e vice-versa.

O facto de o estágio decorrer em duas valências distintas tornou-se bastante enriquecedor pois embora a mestranda trabalhe num infantário, a sua experiência profissional em educação de infância estava bastante limitada

havendo muita coisa por experimentar. Em relação à experiência vivenciada na creche esta foi bastante positiva, no entanto, a mestranda sentiu necessidade de recorrer a referentes teóricos de forma a saber agir com intencionalidade e ser capaz de dinamizar propostas integradas e integradoras que promovessem aprendizagens significativas. Paralelamente, a mestranda teve oportunidade de perceber as individualidades dos dois contextos, podendo experienciar qual a melhor forma de intervir em cada um. A mestranda tem a noção de que cada criança é um ser individual e que por este motivo esteve atenta aos seus interesses e necessidades individuais para desta forma ser capaz de desenvolver atividades com diferenciação pedagógica aquando da planificação.

Tendo em consideração que ninguém evolui individualmente, a mestranda considera pertinente salientar o facto de ter utilizado a colaboração como estratégia formativa. Sendo que no caso particular da mestranda, o trabalho colaborativo surgiu no sentido de que pessoas com mais experiência e conhecimento trabalharam em colaboração com a própria apoiando-a de modo a que esta evoluísse positivamente. Ainda neste sentido, a mestranda não teve oportunidade de trabalhar em díade, não tendo a experiência de trabalhar com alguém no mesmo contexto que levou a que surgissem algumas dificuldades pois a mestranda não tinha “ninguém” na mesma situação que compreendesse as suas dúvidas e obstáculos, pois embora pudesse partilhá-las com as colegas de turma, estas não as tinham vivenciado. Contudo, este percurso “solitário” permitiu que a mestranda se tornasse mais autónoma e independente na tomada de decisões, escolhas e resolução de problemas.

As reuniões e conversas informais com a educadora cooperante ajudaram a mestranda a ultrapassar estas dificuldades, pois esta partilhou os seus saberes com a mesma. Verificando-se, assim, uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva que se revelaram essenciais no seu processo de aprendizagem. Estas permitiram, ainda, que a mestranda completasse os dados que recolheu sobre as características das crianças, por meio da observação, podendo enriquecer a sua ação, intervindo de forma

mais contextualizada, coesa e coerente com os interesses e necessidades das crianças (Sá-Chaves, 2000).

As reuniões com a supervisora institucional e educadora cooperante foram extremamente úteis neste processo de formação, no sentido em que estas permitiram detetar as fragilidades existentes na ação da mestranda, o que possibilitou um melhoramento na capacidade de refletir sobre a ação e na ação. Estas juntamente com os feedback das planificações e narrativas reflexivas da supervisora institucional foram bastante úteis porque ajudaram a mestranda a adaptar-se à ação profissional na educação de infância colocando de parte planificações que sobrevalorizavam os conteúdos e negligenciando os interesses das crianças. Ao refletir após a ação com as narrativas reflexivas a mestranda foi gradualmente conseguindo melhorar as suas praticas tornando-se mais capaz de responder aos imprevistos, fazendo a reflexão na e para a ação.

Em simbiose com o papel desempenhado pelos atores acima mencionados, a mestrando gostava de fazer referência ao apoio prestado pelas crianças, pais, as colegas de turma e professores da Escola Superior de Educação do Porto no sentido de partilharem com estas as suas experiências e conhecimentos.

Em suma, o processo formativo de um educador é inacabado, todos os dias aprendemos algo novo, pois cada grupo é único e é composto por crianças com personalidades e características únicas, deste modo, o educador deve ser alguém que “reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiencia, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação” (Decreto-Lei nº240/2001, anexo V-2, ponto A). Assim, deve-se continuar a investir na formação de modo a desenvolver competências profissionais e pessoais que permitam ter práticas mais significativas para as crianças, não esquecendo do papel ativo destas na sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Becker cit. in Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura, Vol. XIII, nº2* (pp. 455-479). Braga, Portugal: Universidade do minho.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Lisboa: Edições ASA.
- Edwards, C., Gandini, E., & Forman, G. (2008). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R., & Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche*. artmed.
- Hohman, M., & Post, J. (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1984). *A Criança em Acção* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 91-121). Porto: Porto Editora.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2007). *Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2012). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. - uma Gramática Pedagógica para a Participação guiada. *Escola Moderna, nº 18, 5ª Série*, pp. 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: Algumas implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Pascal, & Bertram. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). *Grupo de Estudos para o desenvolvimento da Educação de Infância - Infância e Educação - Investigação e Prática - nº1*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D., & Araújo, S. (2015). *Ficha Curricular Prática Pedagógica Supervisionada*. Escola Superior de Educação - Instituto politécnico do Porto.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributo na área da formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, P. (2009). *Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias*. Porto: Porto Editora.

- Solé, I., & Coll, C. (1998). *Os Professores e a concepção construtivista*. in C. Coll, M.Mauri, M.Miras & I. Solé. *O construtivismo na sala de aula*. SP: Ática.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). Recomendação n.º3/2011 - A Educação dos 0 aos 3 anos. *Diário da República, 2ª série - N.º 79 - 21 de Abril de 2011*, (pp. 18026-18036).
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhar por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, T., Katz, L., Bairrão, J., & Lopes da Silva, I. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabalza, M. A. (1998). Os Dez Aspectos Chave de uma Educação Infantil de Qualidade. Em M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Declaração dos Direitos da Criança, 20 de Novembro de 1959.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948.
- Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-escolar. Diário da República, I Série A, n.º 34.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Princípios Orientadores da Organização e da Gestão dos Currículos dos Ensinos Básico. Diário da República, I Série A, n.º 15.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos

Básico e Secundário. Diário da República, I Série, nº 38. Decreto-Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. Regime de Escolaridade Obrigatória para as Crianças e Jovens. Diário da República, I Série, nº 166

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

Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de abril. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação. Diário da República, 1ª Série, nº79

Decreto-Lei nº 172-A/2014 de 14 de novembro. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Diário da República, 1.ª série — N.º 221

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

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Definição do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico. Diário da República, I Série A, nº 201.

Despacho Normativo nº 5220/1997, de 4 de agosto. Orientações Curriculares para a Educação. Pré-Escolar. Diário da República, II Série, nº 178.

[REDACTED] (2013-2016). Projeto Educativo do Estabelecimento [PE].

[REDACTED] (2014-2015). Projeto Curricular “Das histórias nascem histórias...” [PC]. [REDACTED]

[REDACTED] (2014-2015). Projeto Curricular “Vamos Brincar com as cores” [PP]. [REDACTED]

Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Diário da República, I Série, N.º167.

Recomendação n.º 3/2011 de 21 de abril. A Educação dos 0 aos 3 anos. Diário da República, n.º 79, 2ª Série. Lisboa: ME.

Unicef Portugal (1990). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e retificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

