

Sandra Maria Sebastião Pinto

**Relatório de Estágio em Educação
Pré-Escolar**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

junho

2017

Sandra Maria Sebastião Pinto

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Orientação

Prof^ª Doutora Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

junho 20**17**

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo narrar e refletir os acontecimentos e aprendizagens da formanda nos estágios em contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar. Estes surgem no domínio da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Os estágios têm como propósito observar e aplicar os conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares estudadas ao longo da licenciatura, bem como compará-los com a prática pedagógica propriamente dita.

Considerou-se importante e fundamental, durante os estágios, recorrer a instrumentos de observação e de registos, uma vez que permite ao(á) educador(a) compreender os interesses e necessidades de cada criança e do grupo. Procurou-se refletir sobre, na e para a ação de forma a conhecer e desenvolver a prática. A mestranda aprendeu o que seria possível fazer e o que não poderia fazer ao longo do seu processo de formação. E cada dia que passava, na Prática Educativa Supervisionada, a mestranda consolidava conceitos, relacionados com as crianças, com os adultos, com os contextos de Creche e de Educação Pré-Escolar, com a comunidade e com as interações entre todos.

Finaliza-se fazendo-se referência a Maxwell Maltz, que afirma que “a vida está cheia de desafios que, se aproveitados de forma criativa, transformam-se em oportunidades”.

Palavras-chave: Crianças; Educador(a); Educação de Infância; Prática Educativa Supervisionada;

ABSTRACT

The present report's objective is to narrate and reflect about the events and learnings of the Master student in the internship in the context of Day Care and Preschool Education. These emerge in the domain of the Curricular Unit (CU) of Supervisioned Educational Practice (SEP), which is part of the Master's Degree in Preschool Education. Its purpose is to observe and apply the knowledge acquired in the curricular units studied throughout the graduation, as well as comparing them to the pedagogic practice itself.

It was considered important and fundamental to resort to observation and registry instruments, not only of the process in the class, but also, of the educational environment, since it allows the educator to comprehend the interests and necessities of each child and group. The Master student learned what was possible to do and what wasn't. Each day that passed, in the supervisioned education practice, took her to the consolidation of concepts, related with children, with adults, with the contexts of Day Care and Preschool Education, with the community and the interactions between all of them.

It's finalized by making reference to Maxwell Maltz, who states that "life is full of challenges that, if harnessed in a creative way, are transformed in opportunities".

Keywords: Child, Educator, Childhood Education, Supervisioned Educational Practice

ÍNDICE

Resumo	V
Abstract	VII
Índice de anexos	XI
Índice de Imagens e Fotografias	XIII
Lista de Abreviaturas	XVII
Introdução	1
1. Capítulo I: Enquadramento teórico e legal	5
1.1. Conceção de Educação	5
1.1.1. Creche	6
1.1.2. Educação Pré-Escolar	7
1.1.3. Aprendizagem Ativa	9
1.1.4. O(a) Educador(a)	10
1.2. Conceito de Criança	13
1.2.1. O Brincar	14
1.2.2. Zona de Desenvolvimento Proximal	17
1.2.3. Necessidades Educativas Especiais	18
1.2.4. Interações	19
1.3. Modelos/ Perspetivas Que Sustentaram a Prática Pedagógica	20
1.3.1. Perspetiva High/Scope	21
1.3.2. Metodologia de Trabalho de Projeto	23
2. Capítulo II: Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação	27
2.1. Caraterização das instituições	27

2.1.1. Contexto de Creche	28
2.1.2. Contexto de Educação Pré-Escolar	30
2.2. Caracterização dos grupos	32
2.2.1. Contexto de Creche	32
2.2.2. Contexto de Educação Pré-Escolar	36
2.3. Metodologia de investigação	40
3. Capítulo III: Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	45
3.1. Um caminho para as atividades	46
3.2. Atividades desenvolvidas no contexto de Creche	52
3.3. Atividades e projetos desenvolvidos no Contexto de Educação Pré-escolar	62
3.4. Desenvolvimento da Mestranda	68
Reflexão final	73
Referências Bibliográficas	79
Referenciais Legais	87

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos tipo A:

Anexo A1: Exemplo de uma Documentação Pedagógica

Anexos tipo B:

Anexo B1: Planta da sala de atividades do contexto de Creche

Anexo B2: Áreas da sala de atividades do contexto de Creche

Anexo B3: Área da sala de atividades

Anexo B4: Hora da refeição

Anexo B5: Planta da sala do contexto de Educação Pré-Escolar

Anexo B6: Áreas da sala de atividades do contexto de Educação Pré-Escolar

Anexo B7: Placares da Sala de Educação Pré-Escolar

Anexo B8: As rotinas

Anexo B9: Entrevista à educadora cooperante do contexto de Educação Pré-escolar

Anexos Tipo C:

Anexo C1: Exemplo de uma Planificação do contexto de Creche.

Anexo C2: Exemplo de uma Planificação do contexto de Educação Pré-Escolar

Anexo C3: Exemplo de uma Reflexão em contexto de Creche

Anexo C4: Exemplo de uma Reflexão em contexto de Educação Pré-Escolar

Anexo C5: Jogo Heurístico

Anexo C6: História do Dinossauro

Anexo C7: Atividade da história do Dinossauro

Anexo C8: Documentação Pedagógica o Bolo de Espinafres

Anexo C9: Atividade O Nosso Dinossauro

Anexo C10: Estrutura da atividade dos pais

Anexo C11: Atividade com os Pais

Anexo C12- Livro A Minha Lagartinha

Anexo C13- Atividades dos pais

Anexo C14: A história “A Supressa de Handa”

Anexo C15: Circular para os pais

Anexo C16: Miniprojeto Os Animais com Pintas, Manchas e Riscas

Anexo C17: Maquete

Anexo C18: Divulgação do Miniprojeto

Anexo C19: Jornal Real Monfort

ÍNDICE DE IMAGENS E FOTOGRAFIAS

Imagens

Imagem 1- Planta da sala de atividades do contexto de Creche

Imagem 2- Planta da sala do contexto de Educação Pré-Escolar

Fotografias

Fotografia 1- Sala de atividades de Creche

Fotografia 2- Área da casa

Fotografia 3- Área da biblioteca

Fotografia 4- Área garagem (jogos e construção)

Fotografia 5- Área da expressão plástica

Fotografia 6- Casa de banho da sala de atividades do grupo de 2 anos

Fotografias da 7- 9 - Grupo dos 2 anos na hora de almoço

Fotografia 10- Área da casa

Fotografia 11- Área dos jogos

Fotografia 12- Área das construções

Fotografia 13- Área da biblioteca

Fotografia 14- Placar onde são afixados trabalhos das crianças

Fotografia 15- Quadro de aniversários

Fotografia 16- Cancioneiro

Fotografia 17- Quadro das regras da sala

Fotografia 18- As rotinas

Fotografia 19- Cartaz do jogo heurístico

Fotografia 20- Jogo da sorte para a divisão do grupo para o JH

Fotografia 21- Grupo no início do JH

Fotografia 22- A criança D. com as pulseiras

Fotografia 23- A criança M. a explorar os rolos

Fotografia 24- A criança M.S. a abanar-se com a garrafa

Fotografia 25- A criança D. começa a sua exploração

Fotografias da 26- 27- Narração da história

Fotografias da 28- 29- Exploração da almofada do Dinossauro

Fotografias da 30- 31- A mesa com os materiais

Fotografias da 32- 33- Decoração O Nosso Dinossauro

Fotografia 34- Resultado final

Fotografia 35- Convite para os pais

Fotografia 36- Sala de atividades decorada para atividade dos pais

Fotografia 37- Receção aos pais

Fotografia 38- Avental da Minha Lagartinha

Fotografias de 39 – 40- Narração e reconto da história

Fotografia 41- Realização da atividade

Fotografia 42- Entrega do livro dos pais

Fotografia 43- Exposição dos trabalhos dos pais

Fotografia 44- Dramatização A Surpresa de Handa

Fotografia 45- Organização da pesquisa

Fotografia 46-Mapas conceptuais

Fotografia 47-Exploração dos mapas

Fotografias da 48 – 49- Seleção do animal

Fotografia 50- Mapas e teias

Fotografia 51- Diálogo sobre a zebra

Fotografia 52- Exploração da figura da zebra

Fotografia 53- Degustação da massa

Fotografia 54- Construção da zebra
Fotografia 55- Viagem ao Zoo no comboio turístico
Fotografia 56- Algumas crianças a cantar durante a viagem
Fotografias da 57- 58- Espetáculo leão-marinho
Fotografia 59- “Nico”
Fotografia 60- Espetáculo das aves
Fotografias da 61- 62- Registo do passeio ao Zoo
Fotografia 63- Pintura da maquete
Fotografia 64- Pintura do Céu
Fotografia 65- Pintura dos animais
Fotografia 66- Construção da girafa
Fotografia 67- Construção do leopardo
Fotografia 68- Construção da zebra
Fotografia 69- Construção da Hiena
Fotografia 70- Construção da chita
Fotografia da 71- 72- Montagem da maquete
Fotografia 73- Maquete construída pelo grupo
Fotografia 74- Exposição do miniprojeto

LISTA DE ABREVIATURAS

DL- Decreto-lei

JH- Jogo Heurístico

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

NEE- Necessidade Educativas Especiais

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG- Projeto Curricular de Grupo

PE- Projeto Educativo

PES- Prática Educativa Supervisionada

PP- Projeto Pedagógico

PQA- Program Quality Assessment

UC- Unidade Curricular

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

ZOO- Jardim Zoológico

INTRODUÇÃO

Para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar é basilar a concretização deste relatório. Este foi solicitado pela docente da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada I e II, UC esta inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto. Este relatório, tem como objetivo descrever e refletir os conhecimentos obtidos e desenvolvidos nos contextos de Creche e de Educação Pré-Escolar.

A UC procura que os discentes alarguem os seguintes objetivos de aprendizagem nos contextos anteriormente referidos: mobilizar saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de atividades e projetos curriculares; mobilizar saberes pedagógicos e científicos na organização do ambiente educativo e na seleção de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, numa visão inclusiva da ação pedagógica; desenvolver conhecimentos e competências orientadas para uma ação educativa integrada, considerando o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças dos zero até aos seis anos, em várias áreas; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa, facilitadora da tomada de decisões em contextos da prática, pelo exercício sistemático da reflexão sobre, na e para a ação (Araújo 2016/2017).

A Educação de Infância deve oferecer um atendimento individualizado, num ambiente de segurança afetiva e física, que contribua para o desenvolvimento global da criança de um modo harmonioso. As experiências surgidas durante a Educação de Infância influenciam a criança e a relação que esta cria com os adultos que a rodeiam. A infância é, assim, uma fase vulnerável para a criança,

que exige de todos os intervenientes, da ação educativa, proteção, segurança e afetividade (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

São inúmeros os desafios com que o(a) educador(a) se depara no seu quotidiano, estes referentes às crianças e ao meio que as envolve. Assim, o(a) educador(a) deve expandir os seus conhecimentos de modo a dar respostas a esses desafios. Cada educador(a) é responsável por desenvolver o seu próprio currículo. Este deve observar, planificar, organizar, avaliar e refletir, com vista à construção de aprendizagens integradas e integradoras nunca esquecendo as necessidades do grupo e de cada criança individualmente (Decreto lei n.º 241/2001).

Toda a ação educativa desenvolvida pela mestranda ao longo dos estágios foi apoiada numa pedagogia de participação, valorizando sempre o trabalho em equipa dos intervenientes no processo educativo, a motivação, a comunicação e o envolvimento das crianças no sentido de serem coconstrutoras dos seus conhecimentos. Foi nesta linha de saber ser, saber fazer e saber estar que se apoiou a mestranda ao longo do processo de formação (Silva et al., 2016), de modo a promover atividades significativas para as crianças.

Assim, o relatório encontra-se ordenado e organizado em quatro partes, todas elas complementares entre si. No capítulo I, apresentam-se os pressupostos teóricos, à luz do quadro teórico de referência.

No capítulo II, caracterizam-se os contextos de Creche e de Educação Pré-escolar, onde foi desenvolvida a PES. Descrevem-se as instituições (espaços interiores e exteriores), os contextos de sala, os grupos de crianças e a suas rotinas diárias, de modo a explicar o ambiente educativo de ambos os contextos.

No terceiro capítulo, enuncia-se e justifica-se a descrição e análise reflexiva das atividades realizadas para o desenvolvimento das competências

profissionais da mestranda e para o grupo de crianças. Essas descrições levaram a formanda a compreender o valor das crianças estarem envolvidas e motivadas nas atividades.

Na última parte apresenta-se uma reflexão final, onde se reflete a respeito das dificuldades sentidas e as consequências destas nos processos de formação (estágios) para o futuro profissional da formanda, bem como sobre o caminho formativo que se realizou durante as PES.

O relatório foi escrito de acordo com as normas APA (American Psychological Association) e respeitando as regras do novo acordo ortográfico. Conclui-se com a apresentação das referências bibliográficas, dos referenciais legais manuseadas ao longo desta aprendizagem e com os anexos que espelham o que é referido ao longo do relatório.

1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo referem-se aspetos relacionados com a importância da Educação de Infância, o conceito de criança e o papel do(a) educador(a) no sucesso para a aprendizagem das crianças.

Pretende-se, deste modo, expor o quadro teórico que auxiliou e apoiou de forma consistente a pesquisa da mestranda. Considera-se que este enquadramento foi essencial para o desenvolvimento da Prática Educativa Supervisionada I e II.

1.1. CONCEÇÃO DE EDUCAÇÃO

O conceito de educação é central neste relatório, de seguida procede-se a uma breve introdução do mesmo.

A educação é um processo que tem como objetivo aumentar e desenvolver todas as aptidões referentes ao Homem, transformando-o num ser capaz e único. Logo, esta tem uma enorme importância na vida do ser humano, contribuindo, assim, para que este consiga viver em sociedade, mas principalmente para que seja feliz. Por outro lado, o respeito e a liberdade, pelos “outros” são princípios basilares que a educação deve lançar âncora enquanto instituto societário que é.

Martins (1991) refere que “a escola não pode ser um lugar de ninguém, mas um espaço de procura de sentidos e de corajosa vivência da liberdade e da solidariedade” (p.27). Um local onde todos beneficiem de um lugar positivo, facilitador de um desenvolvimento que não anule a individualização e o

carácter de cada um. Assim, educar tem uma “vasta significação social, ao postular que toda a verdadeira aprendizagem deve ter lugar em grupo e numa dimensão relacional” (Carneiro, 2001, p.214), não esquecendo, porém, que esta depende de fatores como a cultura, as crenças e a religião.

A educação é uma etapa na vida de todas as crianças, começa desde o nascimento e vai ser um guia orientador para as mesmas durante toda a sua existência. Esta não deve envolver só a criança, mas sim todos os intervenientes que possam contribuir de forma ativa em todo o desenvolvimento da criança, como a família, os amigos, a escola e o meio envolvente. Todos devem cooperar de forma conjunta e harmoniosa, enriquecendo e apoiando a educação da criança.

1.1.1. Creche

A Creche aparece, “devido às modificações do papel da mulher na sociedade e as suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos” (Oliveira, Mello, Vitória & Rossetti-Ferreira, 1999, p.17). Logo e por essa razão, a Creche “deve ser compreendida dentro de um contexto social que inclui a expansão da industrialização e do sector de serviços, ao mesmo tempo em que a urbanização se torna cada vez maior” (Oliveira et al., 1999, p.17). Desta forma, as Creches surgiram como apoio às famílias, e noutros casos como opção das famílias.

Importa salientar aqui também neste âmbito o papel mais determinante da mulher no mercado de trabalho e em toda a vida societária, que em larga medida contribuiu para um aumento exponencial da necessidade do

aparecimento deste tipo de oferta de serviço, devido à mudança de mentalidade e de paradigma da concepção de Educação de Infância das crianças nas famílias tradicionais portuguesas.

Todavia, a Creche não se preocupa somente com o bem-estar das crianças, mas também em oferecer um ambiente educativo, onde existem atividades lúdicas de acordo com a faixa etária, nunca esquecendo o desenvolvimento de cada criança (Portaria nº 262/2011).

A Creche, é pois, um espaço onde as crianças dos três meses aos três anos de idade se encontram, no tempo em que os pais estão a trabalhar, apoiando a família. Assim, esta valência deve receber as crianças de forma calorosa e deve proporcionar diversas experiências e atividades que têm como objetivo o desenvolvimento da criança, não esquecendo a individualidade de cada uma (Moniz, 2011).

1.1.2. Educação Pré-Escolar

Segundo Vasconcelos, (2009a) foi em 1882 que surgiu o “primeiro jardim-de-infância” (p.14). Mas foi em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo, que a Educação Pré-Escolar passou a fazer parte do sistema educativo. Pode-se ler “o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (Art. 4.º).

A Educação Pré-Escolar tem especificidades próprias que a diferencia dos outros níveis de ensino, não existindo um currículo, nem conteúdos programáticos. Cabe ao(à) educador(a) elaborar a construção de um currículo

adequado, de acordo com as OCEPE, considerando todas as áreas de conteúdo, face às situações específicas de cada grupo.

A Educação Pré-Escolar é decisiva no crescimento global da criança. Bairrão (1997) afirma que, “as vantagens da Educação Pré-Escolar são, no entanto, muitas (...). Seguramente vai preparar as crianças para a Escola, não só em termos de pré-requisitos, mas, sobretudo, em termos de socialização” (p. 42).

A Educação Pré-Escolar deve garantir condições para que as crianças aprendam a aprender, com vista a “uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras” (Silva et al., 2016, p.10). É uma das etapas da educação onde a criança adquire e desenvolve aprendizagens e conhecimentos, com o apoio de adultos que motiva a criança e que lhe proporcionam situações de conhecimento significativos. Contudo, o(a) educador(a) nunca poderá colocar de lado o papel ativo e primordial da criança na construção da sua aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2003).

A aprendizagem não se faz a partir do zero, pois a criança já construiu significados com a família, uma vez que o ambiente familiar transmite-lhe “uma grande variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais” (Diogo, 1998, p.41). Assim, os conhecimentos prévios da criança devem ser valorizados e respeitados, uma vez que “as crianças não são seres isolados, [pois] estão inseridas em contextos humanos, sociais, culturais e históricos” (Vasconcelos, 2009, p. 53).

1.1.3. Aprendizagem Ativa

As crianças são capazes de produzir os seus próprios conceitos e opiniões sobre o mundo. “A aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e a sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2003, p.22).

Deste modo, verifica-se que “as crianças constroem os seus próprios modelos de realidade, os quais se desenvolvem no tempo em resposta a novas experiências e à exposição de outros pontos de vista” (Hohmann & Weikart, 2003, p.22).

A aprendizagem ativa é referida quando as crianças aprendem ativamente através das suas explorações e descobertas com criatividade e naturalidade (Post & Hohmann, 2011).

Esta aprendizagem, define-se através de quatro elementos: i) a *ação direta sobre os objetos* - as crianças fazem as suas descobertas através da manipulação dos objetos usando o seu corpo; ii) a *reflexão sobre as ações* - quando a criança consegue refletir sobre uma ação respondendo a questões construindo assim o seu conhecimento; iii) a *motivação intrínseca, invenção e produção* – são as criações que a criança executa que aos olhos do adulto parecem confusas, mas que as faz compreender o mundo; iv) por último, a *resolução de problemas* – quando as crianças por si só conseguem através dos seus conhecimentos solucionar um problema (Hohmann & Weikart, 2003).

Cada criança vai explorando e dominando o mundo de forma diferente, uma vez que esta é considerada um ser único. O(a) educador(a) tem um papel marcante na vida da criança pelo facto de proporcionar oportunidades à criança, de maneira a estas participarem em ambientes de aprendizagem ativa.

Este deve oferecer materiais que as crianças possam manipular, transformar e combinar, de modo a possibilitar experiências variadas às mesmas.

Cada educador(a) é responsável por organizar e apetrechar as áreas lúdicas e planejar uma rotina diária, para que as crianças se sintam seguras e tenham diversidade de materiais, que lhes permitam aprender através da ação. Isto é, “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2003, p.5). Deste modo, verifica-se que o papel do(a) educador(a) é amplo e abrangente, quando se menciona a sua postura face a ambientes de aprendizagem ativa.

1.1.4.O(a) Educador(a)

O termo Educador, deriva do latim *Educadore*, e significa aquele que cuida. Felizmente deixou de ser visto pela sociedade como um “profissional pouco exigente e de pouca importância” (Mesquita-Pires, 2007, p.44), para ser visto como um indivíduo que cria situações estimulantes para a criança, para que por si mesma esta descubra o conhecimento.

Com a alteração da sociedade e as exigências que lhe são próprias, o papel do docente sofreu mudanças. Atualmente, ser educador(a) de Infância é ser alguém que “desempenha uma enorme diversidade de tarefas e tem um papel abrangente com fronteiras pouco definidas” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.46). Ou seja, além de ser um adulto que educa e orienta a criança em novas descobertas e conhecimentos, é também alguém responsável por incluir a criança na vida social e cultural, logo, ele “desempenha um papel muito

importante na vida das crianças. É com este que elas passam grande parte do seu tempo” (Esteves, 2005, p.11).

Por este motivo, é importante que o(a) educador(a) seja estimulante e crie estratégias que vão ao encontro do que as crianças já sabem, respeitando “as suas características pessoais, cultura e saberes já adquiridos” (Silva et al., 2016, p.22). Assim, as crianças permanecem interessadas e motivadas para novas aprendizagens. Compete ainda ao(à) educador(a) “conceber e desenvolver o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação, do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto lei n.º 241/2001, art.3º). Portanto, o(a) educador(a) é considerado um ator de improvisos, de modo a encontrar a melhor resposta para o processo de desenvolvimento da criança, nunca esquecendo a importância do bom senso e da sensibilidade (Decreto lei n.º 241/2001).

A este profissional cabe-lhe ainda a responsabilidade de criar situações problemáticas para um desenvolvimento harmonioso do seu grupo e da criança, em vez de transmitir o conhecimento sob a forma de situações prontas. O(a) educador(a) deve encorajar as crianças no sentido de encontrarem, por si mesmas, as melhores formas de resolver problemas, o que desafia a sua curiosidade e estimula a reflexão.

O(a) educador(a) deve considerar sempre que “a criança não é um adulto em miniatura. A compreensão da criança é qualitativamente diferente da do adulto” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p.107). Este deve estar atento ao que cada criança já conhece e criar atividades significativas que facilitem o seu desenvolvimento. Criar e defender, organizar e proporcionar ambientes nos quais estas experiências ocorram de forma saudável, natural e espontânea,

leva as crianças a terem liberdade e espaço para navegarem num mundo imaginário.

Segundo Post e Hohmann (2011), “para aprenderem e crescerem, as crianças precisam de um ambiente emocionalmente rico” (p.31). Para isso, é necessário um “contacto físico positivo, incluindo acariciar, abraçar, segurar, baloiçar, pegar ao colo” (p.35). Os mesmos autores acrescentam, ainda, que “num ambiente desafiante, dadas as oportunidades e interações adequadas, as crianças muito pequenas agem com crescente autonomia e independência” (p.28).

Ainda em concordância com estes autores, “as emoções das crianças pequenas ao início do seu dia no infantário podem variar entre o desconforto, a ansiedade” (Post & Hohmann, 2011, pp. 213-215). Assim, “é importante que os educadores dêem às crianças e aos pais as boas vindas e as despedidas de uma forma calorosa e que os apoiem neste processo de separação e de reencontro” (p.213).

Como a infância é só uma, compete ao(à) educador(a) lutar para que esta seja positiva, de modo a que mais tarde as crianças possam recordar com um grande sorriso e com orgulho, os momentos que tiveram e as experiências que viveram no Jardim de Infância.

Não é fácil ser educador(a) de Infância pois exige formação pessoal, envolve princípios, e valores (Mendonça, 2000).

Atualmente, cada educador(a) cria a sua própria formação, com o objetivo de refletir, não esquecendo a criança. O desenvolvimento profissional depende da melhoria do conhecimento e das atitudes, onde a formação inicial é um elemento fundamental para responder aos diferentes desafios.

A documentação pedagógica, que é entendida como um método que envolve observação, registos e reflexão, poderá suscitar mudanças nas

concepções e ações do(a) educador(a). Estas têm uma função importante, pois, ao procurar formas de registar, o(a) educador(a) poderá ter as suas representações modificadas. (cf. anexo A1)

Ser educador(a) é alguém que se conhece a si próprio enquanto pessoa e enquanto profissional de educação, é alguém que valoriza acima de tudo os outros por aquilo que são e pelo que pretendem ser. O(a) educador(a) é, o agente da sua formação e responsável pela construção do seu saber. Pensar em si, será, pois, um dos seus grandes deveres, tarefa difícil e, simultaneamente, de grande interesse e riqueza (Silva et al., 2016).

Esteves (2005), defende que “educar com afecto é tanto ou mais importante do que educar com os meios e os recursos pedagógicos ideais, para um adequado desenvolvimento das crianças” (p.11), isto define o que é ser um(a) educador(a) de Infância.

1.2. CONCEITO DE CRIANÇA

É delicado explicar o conceito de criança, pois este depende do ponto de vista de cada indivíduo. Considera-se que ser criança, varia consoante as culturas, os grupos sociais e as condições socioeconómicas a que se pertence. A Convenção para os Direitos da Criança (UNESCO, 1990), defende que “criança é todo o ser humano menor de 18 anos” (art. 1º).

Por natureza as crianças são, “seres frágeis, dependentes e indefesos, o que as torna particularmente seres vulneráveis” (Canha, 2000, p.17), contudo as crianças têm um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem. É através das interações entre pessoas e objetos que interpretam e experimentam o

mundo (Oliveira-Formosinho, 2008). Ou seja, é importante “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p.9).

Para Machado (2002), “a criança é um ser social, o que significa dizer que o seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, [num] espaço e tempo determinado” (p. 27). Mas a sociedade esquece-se por vezes de que “uma criança pequena demonstra uma surpreendente capacidade de aprendizagem e de novas competências num espaço de tempo relativamente curto” (Post & Hohmann, 2011, p.83). Assim, cabe ao adulto ouvir a criança, uma vez que esta tem voz própria proporcionando-lhe atividades onde os sonhos, a liberdade, o lúdico e as brincadeiras se encontram.

1.2.1.O Brincar

A criança brinca só e/ou com o adulto, no primeiro ano de vida. A sua energia está centrada em descobrir o seu corpo e os objetos que a rodeiam (Ferland, 2006).

Ao procurar o significado da palavra brincar no dicionário encontrou-se: entreter-se com brincadeiras infantis; divertir-se e proceder com leviandade (Dicionário da Língua Portuguesa, 2015).

Ao brincar a criança realiza experiências, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade interagem com o seu saber e na produção de novas aprendizagens. Assim, “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua

forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p.10), envolvendo múltiplas aprendizagens e desafiando-a a descobrir o desconhecido e os seus mistérios.

As autoras Goldschmied e Jackson (2006) referem que é pelo Jogo Heurístico (JH) que a criança descobre o mundo que o rodeia. Ao movimentar-se com autonomia o bebé apreende com o mundo e conquista-o com a sua ação.

O JH consiste em “oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e [num] ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e [caixas], com os quais elas brincam livremente e sem intervenção de adultos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 147).

Segundo as mesmas autoras as crianças desfrutam de uma atividade e/ou brincadeira que foi especialmente preparada pelo adulto para que elas brinquem, explorem de maneira autónoma os objetos, de acordo com as ações que desejam fazer. As crianças podem tocar, sentir, ouvir, cheirar, olhar, manipular livremente todos os objetos. Ao explorar, elas criam hipóteses, investigam sentidos e procuram à sua maneira estabelecer interações com o espaço, com os objetos e com as pessoas.

O JH permite que as crianças partilhem momentos individuais, com aprendizagens em grupo, pois os objetos utilizados não são estruturados, levando-as ao uso do pensamento de forma criativa. Os materiais parecem ser simples, mas por esse mesmo motivo podem manter o interesse das crianças no decorrer da atividade (Goldschmied & Jackson, 2006).

O papel do adulto, neste jogo é quase nulo, uma vez que ele fica encarregado de observar atentamente, a brincadeira livre e espontânea que as crianças transformam em momentos lúdicos (Goldschmied & Jackson, 2006).

Cabe ao(à) educador(a) proporcionar este tipo de atividades, contudo Goldschmied e Jackson (2006), salientam que “o brincar heurístico é uma abordagem, e não uma prescrição” (p. 149).

As brincadeiras, estimulam a criança a descobrir novas aprendizagens, complementando-as com as já adquiridas (Pires, 2001).

É durante o brincar, que as crianças se envolvem em inúmeras brincadeiras, que correspondem aos seus interesses e às suas habilidades, “estas brincam com pessoas e materiais de formas que implicam um vasto leque de interações – desde manipulações exploratórias simples até brincadeiras sociais e imaginativas” (Hohmann & Weikart, 2003, p.302).

Se o brincar ajuda na aprendizagem, é fundamental que o(a) educador(a) seja a favor do lúdico. É através da observação da criança a brincar que o adulto obtém informações valiosíssimas sobre ela, além de poder estimulá-la na criatividade, autonomia, interação com seus pares, na construção do raciocínio lógico-matemático, nas representações do mundo e das emoções (Zabalza, 1992).

O(a) educador(a) apresenta-se como um mediador entre as crianças e o conhecimento, entre as crianças e o mundo e entre elas próprias. Cabe-lhe organizar um ambiente caloroso e os materiais para que a aprendizagem possa ser facilitada, e não deve esquecer a individualidade de cada criança. Deste modo, o(a) educador(a), ao “interessar-se pela brincadeira [está a] interessar-se pela criança como um todo” (Ferland, 2006, p.222).

Pode-se dizer que o brincar é um fator no processo de ensino e de aprendizagem da criança, pois, “é reconhecido como um instrumento dinâmico que potencia a aprendizagem, o crescimento, que permite à criança descobrir-se, compreender-se a si própria, aos outros e ao que a rodeia, integrando e acomodando experiências” (Silva, 2010, p.11).

Assim, ao brincar a criança realiza encontros sociais em que ela tem a oportunidade de representar diferentes papéis sociais em diversos contextos em que está envolvida (Ferreira, 2004).

1.2.2.Zona de Desenvolvimento Proximal

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) pode ser explicada como a "distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança, determinado pela realização independente de problemas, e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com orientação de um adulto ou com pares mais capazes. Assim, a [ZDP] corresponderá à distância entre o que [a criança] é capaz de realizar sozinho e o que é capaz de realizar acompanhado por alguém mais capaz" (Pires, 2001, p.30).

É na ZDP que a aprendizagem vai ocorrer ao longo do desenvolvimento, onde cabe ao(à) educador(a) ser orientador, favorecendo atividades que possibilitem relacionar os saberes que a criança já conhece com outros novos, criando ambientes de aprendizagem que ajudem a criança a ser autônoma, criativa, positiva e ativa.

O(a) educador(a) deve ter sempre em consideração os conhecimentos que as crianças já têm e levam para o Jardim de Infância, pois este será o ponto de partida para novas aprendizagens. Cabe-lhe fornecer "andaimes", oportunidades, que ajudem a criança a crescer, ou seja, o(a) educador(a) deve ser "o parceiro mais experiente [que] incentiva a criança a resolver um determinado problema, colocando andaimes que permitam à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência" (Vasconcelos, 1997, p.37).

A criança é um sujeito ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento. Cabe ao adulto ouvir os seus interesses e motivações, através de uma interação positiva de modo a alcançarem, juntos, o conhecimento.

1.2.3.Necessidades Educativas Especiais

Existem crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem durante o seu percurso educativo, cabendo ao adulto prestar atenção às potenciais necessidades das crianças e não se centrar na incapacidade destas.

A definição do termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) passou por alterações ao longo dos anos e foi recuperado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos com a Declaração de Salamanca (1994). Esta proporcionou uma nova conceção sobre a educação de todas as crianças ou jovens que são portadores de dificuldades no que se refere ao seu desenvolvimento. Assim, este conceito aplica-se “a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente têm NEE, em algum momento da sua vida escolar” (UNESCO, 1994, p.6).

Segundo Silva et al.,(2016) as OCEPE apresentam objetivos que apelam para os princípios da declaração de Salamanca, tais como o respeito pela individualidade e a igualdade de oportunidades. Também aconselham a participação ativa da família em todo o processo educativo.

Segundo Correia (1999), existe uma criança com NEE quando “um problema físico, sensorial, intelectual, emocional ou social afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo para que [a criança] possa receber uma educação apropriada” (p. 48).

As NEE podem ser de dois tipos: permanentes ou temporárias. As permanentes impõem uma remodelação generalizada do currículo. As temporárias exigem uma alteração parcial do currículo, de acordo com as características que a criança apresenta.

O(a) educador(a) é um interveniente fundamental no processo de inclusão de crianças com NEE, uma vez que, é através da sua postura pedagógica e da

sua interação com as mesmas, que pode desenvolver a autoconfiança, o respeito pela diferença, valorizando a singularidade de cada uma. Um dos seus objetivos deverá ser planificar atividades variadas, que beneficiem a interação entre as crianças com NEE e as restantes (Cavaco, 2009). Considera-se importante referir que todas as crianças, independentemente das suas diferenças, devem ter as mesmas circunstâncias de aprendizagem.

1.2.4. Interações

O ser humano desenvolve-se através das interações, ao relacionar-se com o meio e com as coisas. As crianças ao partilharem situações com outras crianças e adultos, desenvolvem-se socialmente, criam laços com os pares, adquirindo conhecimentos. Assim, ao interagirem, as crianças, estão a criar relações de “cooperação, confrontação [e] busca de consenso” (Oliveira, 2002, p.142).

As interações são conhecidas e reforçadas através de processos interativos de “dar e receber” em situações de brincadeira ou trabalho. As crianças aprendem a ser e a estar, através da observação e da experiência vivida com os outros (Matta, 2001).

De acordo com Silva et al., (2016), as interações têm efeito na educação de uma criança. Assim, é importante que estas relações sejam positivas e significativas no ambiente educativo.

É fundamental nas interações adulto-criança que o(a) educador(a) conheça o que a criança e o grupo sabe e adapte a sua ação aos interesses e necessidades dos mesmos. Portanto, as aprendizagens e conhecimentos adquiridos vão ser diversificados e com significado para o grupo (Silva et al.,

2016). Como forma de fomentar boas interações o(a) educador(a) precisará de organizar e estruturar os espaços, os materiais e o tempo (Silva et al., 2016).

As interações estabelecidas entre adultos e crianças oferecem uma base para as crianças descobrirem e compreenderem progressivamente a seu “eu” e as suas capacidades a nível físico, emocional e social. Referem Post e Hohmann (2011) que “sem a chama das relações de confiança, a criança fica oprimida pelo medo, tristeza ou mágoa e torna-se cada vez mais passiva e incapaz de pedir ajuda” (p.33).

1.3. MODELOS/ PERSPETIVAS QUE SUSTENTARAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O(a) educador(a) tem ao seu alcance modelos pedagógicos, que são um instrumento necessário para sustentar a sua ação educativa. Este deve conhecer estes modelos, devendo domina-los de uma forma integral e experiente, ajustando-os ao contexto onde está inserido (Oliveira- Formosinho, 2007a).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007a), “um modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação” (p.34).

Assim, considerou-se significativo fazer referência aos modelos pedagógicos que orientaram a ação, durante as Práticas Pedagógicas Supervisionadas I e II.

1.3.1. Perspetiva High/Scope

A perspetiva High/Scope surgiu em Portugal, e tem como principal objetivo o desenvolvimento das crianças, que são vistas como “agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação” (Hohmann & Weikart, 2003, p.22). Ou seja, as crianças devem ter um papel basilar na sua própria aprendizagem, pois aprendem através da interação e exploração do mundo que as rodeia.

Deste modo, e em conformidade com Hohmann e Weikart (2003), as crianças criam interações significativas com os objetos e com as pessoas desde o nascimento, através de experiências diretas que elas conhecem. Estas aprendizagens envolvem todo o corpo e todos os sentidos da criança em interação com o adulto. Assim, o “desenvolvimento da [sua] identidade pessoal (...) progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (p.64).

Neste sentido, o adulto deve criar relações positivas, favorecer ambientes de confiança e de auxílio, participar nas brincadeiras e estimular a criança a solucionar problemas. Para Hohmann e Weikart (2003), um(a) educador(a) é um “apoiente do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças” (p.27).

No contexto de Creche, as relações entre o(a) educador(a) e a criança são próximas, reinando um clima de afeto e segurança, fomentando-se o estímulo e a comunicação. Ao haver este ambiente a criança está predisposta a aprender e a compreender o sentido de si própria e do mundo (Post & Hohmann, 2011).

Estas aprendizagens são desenvolvidas através das experiências-chave que “representam aquilo que os bebés e crianças mais novas descobrem nas suas

aventuras diárias” (Post & Hohmann, 2011, p.12), ou seja, o bebê à medida que explora e brinca descobre o mundo que o rodeia. Essa descoberta é feita gradualmente e envolve a sua personalidade quer física ou social, mas isso só é possível num ambiente seguro.

Deste modo, é fundamental existir uma relação de confiança pois esta é a chave para uma aprendizagem ativa. Durante este processo, as crianças são encorajadas a descobrir o mundo investigando e manuseando os objetos.

No contexto de Jardim de Infância, as relações entre o adulto e a criança são menos afetuosas. Não se quer dizer com isto que o adulto não está presente nas aprendizagens e nas atividades lúdicas. O seu papel é o de estimular a criança para um conhecimento ativo, ou seja, “os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2003, p.27).

A perspetiva High/Scope considera significativa a existência de uma rotina diária, que ajuda a criança a saber o que se vai passar a seguir e leva-a a sentir-se segura (Hohmann & Weikart, 2003).

A rotina diária deve ser flexível, ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, apoiando sempre o seu ritmo e as suas necessidades, de modo a estas sentirem-se motivadas, seguras e confiantes (Hohmann & Weikart, 2003; Post & Hohmann, 2011).

Associado à rotina existe o sistema de planejar-fazer-rever. Este permite às crianças ter margem de escolha para planejar atividades que vão fazer, o que garante o seu interesse, executar essas mesmas atividades e falar sobre elas. Ao recordarem, o(a) educador(a) reflete sobre as escolhas e experiências que foram realizadas em conjunto com as crianças transmitindo-lhes confiança e reforçando a sua autonomia. Neste processo existe uma aprendizagem mútua,

tanto por parte das crianças como entre as crianças e o adulto, onde todos aprendem.

1.3.2. Metodologia de Trabalho de Projeto

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), define-se como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.3), surge quando a curiosidade das crianças as leva a querer responder a questões às quais não conseguem obter resposta. A MTP tem como objetivo principal encontrar respostas para um problema.

Segundo Katz e Chard (2009), “um projeto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade” (p.102). Contudo as crianças não têm de ficar encantadas, maravilhadas, fascinadas com o tema, pois fazer “um bom trabalho de projeto é fortalecer as predisposições das crianças para se interessarem, se ocuparem e se envolverem numa observação aprofundada, numa investigação e na representação de fenómenos do ambiente que as rodeia merecedores de atenção” (Katz & Chard, 2009, p.123).

A MTP promove aprendizagens significativas, para as crianças, uma vez que incentiva o saber através de tópicos relacionados com o projeto. Associado a isso, outras aprendizagens são executadas. O caminho para encontrar a resposta a determinada questão é vasto (Katz & Chard, 2009), isto leva a que o ensino e a aprendizagem não se realizem num único sentido, mas sim em vários.

As crianças nesta metodologia participam em todo o decorrer do projeto, exibindo interesses e curiosidades por diferentes assuntos. Para isso, é preciso que exista uma constante reflexão por parte do(a) educador(a) de forma a orientar o projeto, uma vez que é “o responsável máximo pela escolha dos temas. É a ele que compete decidir se os temas selecionados são adequados ao desenvolvimento das crianças” (Katz & Chard, 2009, p. 121).

Na MTP, existem fases que são importantes para o desenvolvimento de um projeto. Vasconcelos (2012) apresenta-nos uma distribuição de quatro fases da MTP: a definição do problema, a planificação, a execução, e a avaliação e divulgação. De acordo com Gambôa e Oliveira-Formosinho (2011), as fases são “passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (p.57).

A *definição do problema* centra-se nas perguntas que as crianças fazem. Existe uma partilha e discussão de saberes, quer em grande como em pequeno grupo. Nesta fase “as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar. Podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do educador. Este pode ajudá-las a elaborar uma “teia” ou uma “rede.”” (ME, 1998, p.140). Esta troca de conhecimentos “ajuda também os educadores de infância a saber quais as crianças que já possuem muitos conhecimentos sobre o tema em estudo e quais as que apenas têm uma experiência muito limitada do mesmo” (Katz & Chard, 2009, p.103).

Na segunda fase, *a planificação*, pretende-se começar a desenhar o projeto, o que se vai fazer, quando e como. Em conjunto com o(a) educador(a), as crianças “podem desenhar teias ou linhas de pesquisa (...) mas torna-se importante ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (ME, 1998, p.142).

Na terceira fase, *a concretização*, as crianças, concretizam o desenvolvimento do projeto, elas investigam os conhecimentos que desejam adquirir, dão a resposta às dúvidas, interesses e curiosidades expostos na teia de investigação. São utilizados vários meios e materiais para o registo de todas as pesquisas e conclusões tiradas. É nesta fase que as crianças “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais. (...) Utilizam uma variedade de linguagens gráficas, constroem objectos em grandes dimensões” (Vasconcelos, 2012, p.16).

Cabe ao(à) educador(a) proporcionar durante a execução do projeto atividades que sejam diferenciadas, possibilitando às crianças encontrar as respostas às questões apontadas. Assim, pretende-se com isso que a sala de atividades se transforme num “laboratório de pesquisa e reflexão” (Vasconcelos, 2012, p.16).

Na última fase, *a avaliação*, as crianças avaliam os seus conhecimentos, adquiridos no desenrolar de todo o projeto. Implícita nesta fase está também a divulgação do projeto. Esta permite às crianças e aos adultos fazer uma síntese de tudo o que se aprendeu ao longo do projeto (ME, 1998).

Assim, pode-se afirmar que a MTP é realizada cooperativamente entre todos os intervenientes do processo educativo, desenvolvendo na criança o sentido de partilha, colaboração e cooperação.

2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O seguinte capítulo aborda os contextos em que decorreram os estágios. Estes desenvolveram-se ao longo do ano de 2016 e 2017, no contexto de Creche, que decorreu entre os meses de março e maio de 2016, e no contexto de Educação Pré-Escolar entre os meses de outubro e janeiro de 2017.

De seguida, apresentar-se-á uma caracterização dos contextos de Creche e de Educação Pré-Escolar, onde foram realizadas a Prática Educativa Supervisionada I e II (PES I e PES II). Para tal foi necessário um período de observação contínuo, a consulta e a análise das Orientações Curriculares para o Pré-Escolar 2016, dos Projetos Educativos e dos Projetos Curricular de Sala. Também é de referir a importância das conversas estabelecidas com as Educadoras Cooperantes.

2.1. CARATERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

A caraterização das instituições foi uma tarefa executada no início dos estágios, uma vez que representa um instrumento básico para a compreensão do meio, onde se vai desenvolver a formação.

Ao conhecer-se todos os contextos e espaços físicos dos locais, existe uma preparação útil para lidar com situações que pudessem surgir, tais como, mudanças de sala, materiais, simulacros, entre outros.

2.1.1.Contexto de Creche

A PES I realizou-se, numa instituição que possui o estatuto jurídico de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que integra as valências de Creche, de Jardim-de-Infância, de Centro de Dia para idosos e de Centro de Juventude.

A instituição está localizada na Área Metropolitana do Porto, foi inaugurada em março de 1998, e desde aí recebe aproximadamente cem crianças por ano. O horário de funcionamento desta é das 7h30 às 19h30.

O Projeto Pedagógico (PP) da instituição assenta em quatro pilares basilares: “aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos”. Assim, edifica-se como tema do Projeto Educar para a Cidadania, neste surge o desenvolvimento das crianças de um modo equilibrado e apaziguado (Projeto Pedagógico 2015/2016).

Em relação às perspetivas pedagógicas não é assumido um único modelo curricular, mas um agrupado de ideias de diversos modelos. O projeto menciona predominantemente uma influência de High/Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna, Elinor Goldschmied e por fim da Metodologia de Trabalho de Projeto. Esta ligação de ideias, planeadas de um modo particular, apoia uma teoria construtivista e socio construtivista, onde a criança está no centro da ação, honrando-se os seus direitos, interesses e ideias. A instituição oferece atividades extracurriculares, tais como, expressão musical, expressão motora, inglês, informática, teatro e o xadrez.

Os recursos humanos são compostos por uma equipa pedagógica formada por cinco educadoras, duas na Creche e três no Pré-Escolar, onde uma delas é a diretora da instituição. Possui ainda duas educadoras estagiárias, a desenvolver prática pedagógica no âmbito do mestrado, em Educação Pré-

escolar, estando estas na sala dos dois anos. O pessoal não docente é constituído por nove auxiliares de ação educativa, dois ajudantes dos serviços gerais (limpeza), uma cozinheira e uma ajudante de cozinha. Existe ainda um ajudante para apoio das salas e serviços administrativos e um porteiro.

No ano letivo 2015/2016 frequentaram a instituição cento e cinco crianças, no contexto de Creche encontram-se em funcionamento três salas: o berçário com nove crianças; a sala de um ano com treze crianças; e a sala dos dois anos com dezoito crianças. De referir que este contexto agrega pessoas com formação em educação, responsáveis pelo desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, dos quatro meses aos três anos de idade.

Quanto ao espaço físico, no rés-do-chão para além das salas de atividades, tem uma secretaria, um polivalente e um refeitório, que são comuns a todas as crianças. Na cave existe uma casa das máquinas, uma lavandaria, uma sala do pessoal com casa de banho, um acesso para o auditório, e um espaço de arrecadação.

De referir que todas as salas de atividades gozam de luz natural, têm acesso direto ao exterior e dispõem de instalações sanitárias. As salas de Educação do Pré-Escolar gozam de um espaço de recreio junto das mesmas, onde o pavimento é de granito. Os materiais e o mobiliário são adequados à faixa etária respetiva, respondendo às necessidades das crianças e promovendo a sua autonomia no espaço. Existe ainda um espaço, a “Árvore da Montanha”, este trata-se de uma zona verde com algumas árvores, localizado a 50m da instituição.

2.1.2.Contexto de Educação Pré-Escolar

A PES II foi realizada, numa instituição de cariz particular que se encontra em funcionamento desde 1 de setembro de 2005, esta integra as valências de Creche, Pré-Escolar e uma sala de estudo. A instituição está localizada na Área Metropolitana do Porto, recebe, aproximadamente, noventa crianças por ano. O horário de funcionamento desta instituição é das 7h30 às 19h30.

O PE reflete o que a instituição representa. Este tem como objetivos gerais: fomentar a participação da família no processo educativo dos filhos; promover o contacto e partilha de informação com os diferentes recursos do meio envolvente; promover o desenvolvimento global das crianças, respeitando as suas características individuais e promovendo situações significativas de aprendizagem; fomentar o desenvolvimento pessoal e social da criança com base nas suas experiências, promovendo uma educação para os valores e cidadania (Projeto Educativo 2012/2015).

Em relação às perspetivas pedagógicas adotadas existe um respeito pela individualidade de cada educadora que, por sua vez, orienta a sua prática segundo o(s) modelo(s) e perspetiva(s) com a(s) qual(ais) se identifica. Segundo o PE o modelo High/Scope e a Metodologia de Trabalho de Projeto são os mais utilizados (Projeto Educativo 2012/2015).

Os recursos humanos são compostos por uma diretora que orienta todo o processo educativo, uma equipa pedagógica formada por sete educadoras, quatro na Creche e três no Pré-Escolar, onde uma delas é a diretora pedagógica da Creche. Possui ainda cinco educadoras estagiárias, a desenvolver prática pedagógica no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O pessoal não docente é constituído por sete auxiliares de ação educativa, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha, dois funcionários para os serviços gerais (limpeza) e

portaria. Por último, os técnicos especializados perfazem um total de seis elementos: uma psicóloga, uma pediatra, uma terapeuta da fala e três professores, de Expressão Musical, de Educação Física e de Inglês. Estes não estão sempre na instituição (Projeto Educativo, 2012/2015).

Quanto ao espaço físico, no rés-do-chão para além das salas de atividades dos 4 e dos 5 anos tem um hall de entrada, o escritório, duas casas de banho para adultos, uma despensa, a cozinha, a casa de banho, o refeitório, e o parque exterior. Estes três últimos espaços são comuns a todas as crianças do Pré-Escolar.

Goza ainda de dois parques infantis, no parque inferior contem, uma casa de banho, uma lavandaria, uma sala de arrumos, uma casa do lixo, um espaço onde existem, balizas, pneus, escorrega, triciclos e um bebedouro. O parque superior está separado do inferior através de escadas e de um portão, onde as crianças podem desfrutar de um bebedouro, um chuveiro, xilofone de metal, escorrega, baloiços, uma casa de madeira, e uma horta pedagógica.

No piso superior existem três salas da Creche, uma sala de três anos, uma sala de estudo, uma sala de isolamento, duas casas de banho e um parque infantil de apoio à Creche.

De referir que todas as salas de atividades gozam de luz natural. As salas dos cinco e dos quatro anos (piso de baixo) têm acesso direto ao exterior. Os materiais e o mobiliário das salas de atividades são adequados à respetiva faixa etária.

De referir que no ano letivo 2016/2017, o grupo dos três anos ficou na sala do grupo dos quatro anos, uma vez que existe uma criança de três anos com Necessidade Educativas Especiais (NEE).

2.2. CARATERIZAÇÃO DOS GRUPOS

Foi essencial realizar a caracterização dos grupos das crianças, das salas e das rotinas das mesmas, pois, existem diferentes fatores que influenciam a “qualidade do ambiente educativo e do modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo” (Silva et al., 2016, p.10).

Dialogou-se com as educadoras cooperantes, o par pedagógico e após uma reflexão surgiu uma breve caracterização dos mesmos.

2.2.1. Contexto de Creche

A PES I realizou-se na sala de atividade dos dois anos. Esta sala permite o acesso direto ao exterior, através de uma porta de correr envidraçada. É bastante apelativa pois contem luz natural, é ampla e tem as paredes brancas e o chão em tijoleira. (cf. anexo B1) A mesma está organizada por diversas áreas de interesse e de saber: área da casa, área da garagem, área da biblioteca, área da expressão plástica, área dos jogos e área do acolhimento. (cf. anexo B2, fotografia 1)

A área da casa é composta por uma cama, um guarda-fatos, um fogão, um lava-loiça, um frigorífico, uma mesa e quatro bancos. Esta oferece o jogo do faz de conta e estimula a imaginação das crianças. (cf. anexo B2, fotografia 2) A área da biblioteca tem à disposição das crianças várias almofadas e vários livros. Neste local as crianças podem assim “ler” histórias e manusear os livros. (cf. anexo B2, fotografia 3)

A área da garagem contém um tapete e uma garagem com carros. Esta também funciona como local de jogos de construção. Na área dos jogos, as crianças podem experimentar construções 3D, jogos de desenvolvimento cognitivo (tangram, dados, cartas), puzzles, brincar com pistas de carros e comboios. (cf. anexo B2, fotografia 4)

A área do acolhimento é formada quando se chega à sala, uma vez que cada criança vai buscar uma almofada e senta-se em roda, aqui existem momentos de grande grupo, e é aqui que se partilham acontecimentos, conhecimentos, vivências e ocorrências do dia-a-dia e do fim-de-semana. Por último na área da expressão plástica, as crianças experimentam vários materiais, realizam colagens, pinturas e desenhos. (cf. anexo B2, fotografia 5)

Relativamente à organização e acessibilidade aos materiais, estes encontram-se organizados em estantes, acessíveis que podem ser usados livremente pelo grupo. Como refere Post e Hohmann (2011) os materiais devem ser dispostos “de maneira a que as crianças possam escolher aquilo que desejam explorar e com que querem brincar” (p.143).

Para além destas áreas a sala tem, um armário onde se guardam as camas, os lençóis e/ou cobertores, uma casa de banho, onde se faz a higiene das crianças, que é composta por três sanitas pequenas, três lavatórios pequenos, e um chuveiro. (cf. anexo B3, fotografia 6)

O grupo de crianças da sala dos dois anos é constituído por dezoito crianças, entre as quais oito meninos e dez meninas, com idades compreendidas entre os vinte e quatro meses e os trinta e seis meses. A grande maioria já frequentava a Creche desde o ano passado.

Segundo Ferreira (2004), toda a criança é possuidora de “uma experiência social única” (p.65), o que faz com que ela seja distinta de todas as outras. Cabe ao(à) educador(a) observar “o que as crianças fazem, dizem e como interagem

e apreendem” (Silva et al., 2016, p.13), leva a que o(a) educador(a) consiga adaptar, o melhor possível, todo o procedimento pedagógico à situação real.

Verificou-se que ao nível do desenvolvimento global, algumas das crianças já demonstram capacidades na variedade das formas de utilizar e sentir o corpo. Relativamente ao desenvolvimento motor, à medida que o equilíbrio das crianças e coordenação se desenvolve, elas são capazes de saltar, andar e de correr com melhor facilidade. Tornando-se mais fácil, manipular e utilizar objetos com as mãos. As crianças em geral conseguem utilizar o garfo e a faca na hora da refeição, comendo sozinhas, (cf. anexo B4, fotografias da 7 - 9), seguram também os lápis e/ou marcadores e/ou pincéis entre o polegar e o indicador. A grande maioria já controla os esfíncteres, contudo existem três crianças que ainda utilizam fralda, no entanto já começaram o processo de desfralde.

No que toca ao desenvolvimento linguístico, o grupo mostra uma aptidão crescente para comunicar, onde já são capazes de compreender pedidos ou ordens simples que impliquem duas ou mais tarefas. Conseguem fazer recados como ir buscar a fruta e bolachas à cozinha. Ao nível da expressão oral, as crianças produzem pequenos diálogos relacionados com o seu dia-a-dia e a cada momento expressam palavras novas, expandindo assim o seu vocabulário.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, o grupo compreende já alguns conceitos matemáticos (mais/menos, muito/pouco), é capaz de juntar cinco ou mais peças de legos, conhece o processo de confeção de um bolo, bem como alguns utensílios. As crianças começam a criar imagens mentais das situações, dos objetos, o que as leva à compreensão dos conceitos.

Quanto ao desenvolvimento pessoal e social, o grupo é capaz de identificar objetos que lhes são familiares, apresentam emoções adequadas às diversas situações experienciadas, algumas já têm conhecimento de si próprias, ou seja,

já se referem a si como “eu”. O grupo possui uma interação positiva com os adultos da sala e com os pares.

Sintetizando, é um grupo heterogêneo, não só pelas características de cada criança, mas pelo facto de que cada uma é um indivíduo igual a si próprio, com saberes, vivências, competências e interesses próprios, diferentes dos restantes elementos do grupo, são crianças assíduas, ativas, curiosas, participativas, empenhadas, apresentando interesse por brincar e desenvolver atividades nas diversas áreas, adorando desenvolver novas aprendizagens.

Para Hohmann e Weikart (2003), “a rotina diária facilita as transições das crianças de casa para os contextos educativos ao criar um sentido de pertença a uma comunidade” (p.226).

A rotina é uma sequência de acontecimentos, as crianças de dois anos têm o tempo organizado em doze momentos: receção das crianças e apoio à família; acolhimento das crianças (bons dias/diálogo/hora do conto); atividades livres/orientadas; momento de arrumar; almoço; repouso; momento de higiene pessoal; atividades pedagógicas; momento de higiene pessoal; lanche; momento de higiene pessoal; jogo espontâneo/mini lanche (Projeto Curricular de Grupo, 2015/2016).

A receção das crianças é uma oportunidade para falar com as famílias, realiza-se na sala polivalente onde os adultos responsáveis cantam, fazem jogos, e contam histórias com todas as crianças da instituição, estas ainda podem ver desenhos animados ou vídeos.

O momento do acolhimento, este já na sala, reúne o grupo no tapete para cantar os bons dias, a marcação das presenças e a hora do conto. Neste conversam, levando a que cada criança sinta que faz parte do grupo.

As atividades entendidas como orientadas levam a educadora a organizar o grupo de maneiras diferentes. Alternando entre grande grupo, pequeno grupo

e pares, esta tem a preocupação de explicar como irá decorrer a atividade e o que é preciso para a realização da mesma, assim as crianças sabem o que as espera e podem tomar as suas próprias decisões.

As atividades entendidas como livres decorrem nas diferentes áreas da sala ou da instituição. A utilização destas, leva as crianças a organizarem-se de uma forma autónoma. Sempre que está bom tempo a educadora leva as crianças para o exterior, “Árvore da Montanha”, onde brincam nos escorregas e correm no espaço verde.

Um dos momentos extremamente importantes em Creche é a higiene. As crianças vão à casa de banho, fazem “xixi”, lavam e secam as mãos. Depois deste momento, dirigem-se ao refeitório para almoçar. Seguidamente, cada criança faz a sua higiene pessoal, seguindo-se o repouso, que é feito na sala de atividades, com as luzes apagadas, onde são colocados colchões, um para cada criança, com lençóis e/ou cobertores.

Posteriormente, ao acordarem, as crianças sentam-se no colchão e calçam-se, fazem a sua higiene e realizam-se atividades, seguindo-se a hora do lanche, este é tão diversificado quanto possível. Após o lanche começam os preparativos para a saída das crianças, acompanhado do jogo espontâneo, até à hora de partida, onde, pelo meio existe um mini lanche (Projeto Curricular, 2015/2016).

2.2.2.Contexto de Educação Pré-Escolar

A sala onde foi realizada a PES II tem 54,30 metros quadrados e tem o privilégio de receber luz natural vinda das janelas que percorrem uma das

paredes da sala, estas por sua vez dão acesso direto ao exterior. O chão é revestido a pavimento flutuante e as paredes são pintadas de branco. A sala tem ar condicionado e aquecimento central, assegurado por dois radiadores. (cf. anexo B5)

Relativamente, à organização da sala, esta encontra-se dividida em seis áreas distintas: a área da casa, a área da leitura, a área das artes, a área dos jogos, a área das construções e a área de acolhimento. (cf. anexo B6, fotografias da 10 - 13)

A área da casa é composta por uma cama, um guarda-fatos, um fogão, um lava-loiça, uma mesa retangular e quatro bancos. Esta estimula a imaginação das crianças e o jogo do faz de conta. A área da biblioteca tem à disposição das crianças vários puffs e vários livros, é um espaço aconchegante e sossegado.

A área dos jogos, contém um armário com jogos de tabuleiro, jogos de encaixe, jogos que favorecem o raciocínio lógico matemático. Na área das construções existe um tapete com várias caixas de legos, carros, pistas de comboio e animais. Este material é resistente e estimulante para as crianças.

A área das artes é constituída por um armário onde existe material relacionado com pintura, desenho, plasticinas, entre outros. Estes estão acessíveis às crianças e podem ser usados sempre que estas o desejarem.

A área de acolhimento situa-se no centro da sala, onde decorrem as reuniões de grupo. Esta serve para dialogar, trocar ideias, ouvir e contar histórias. Todos os dias o grupo se junta neste espaço, existindo assim uma partilha e/ou troca de informação e conhecimento.

Existem também na sala armários de arrumações destinado às capas das crianças, como também a todo o material (ex. colas, tesouras, plasticinas, os catres, entre outros). Na sala existe também um ponto de água. Nas paredes existem placares onde estão fixados os trabalhos que as crianças realizam

(estes que são sempre substituídos), um placar (árvore) com o quadro de aniversários, um placar das músicas (cancioneiro) e um placar com as regras da sala. (cf. anexo B7, fotografias da 14 - 17)

A sala ainda possui uma secretária com um computador e está equipada com sistema de som. Existem ainda duas mesas de apoio às áreas das artes e dos jogos. Estas também servem de apoio para o lanche da manhã. Em suma, a sala é acolhedora, confortável e segura.

O grupo dos três anos é composto por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade. Este grupo é constituído por dezasseis elementos do sexo feminino e nove do sexo masculino. De salientar que uma das crianças têm NEE. Relativamente à frequência das crianças na creche verificou-se que a maioria do grupo frequentou a mesma (dezasseis crianças).

Observou-se que ao nível do desenvolvimento global, algumas crianças conseguem utilizar e sentir o corpo de diversas formas. Ao nível do desenvolvimento motor, as crianças já são capazes de fazer bolas de plasticina e alguns bonecos, todas as crianças são capazes de comer sozinhas, utilizando os talheres corretamente. Neste momento as crianças conseguem descascar algumas das frutas da sobremesa, bem como tirar o papel dos iogurtes.

Todas as crianças são capazes de ir à casa de banho sozinhas apesar de ainda não existir um controlo total dos esfíncteres por parte de todas as crianças do grupo. Nenhuma criança usa fralda durante o dia e apenas duas usam fralda durante a sesta.

No que toca ao desenvolvimento linguístico, conseguem fazer recados como irem buscar a fruta e bolachas à cozinha. Demonstram um enorme prazer em ouvir histórias e em trazerem livros de casa para serem partilhados com o grupo. Por outro lado, gostam também de ser elas a contar as histórias,

apoiando-se no livro (ex. folheando-o, descrevendo as imagens, recreando a história), ou não. Nesta fase o brincar com as palavras e conhecer novos vocábulos é algo que dá imenso gosto às crianças.

No desenvolvimento cognitivo, a grande maioria é capaz de fazer associações e correspondências termo a termo, compreendem a noção de número, demonstrando ainda, prazer em fazer contagens, algumas têm facilidade em realizá-las, contando até dez.

Quanto ao desenvolvimento pessoal e social, o grupo demonstra dificuldade em gerir emocionalmente os seus sentimentos, recorrendo sistematicamente ao adulto.

A necessidade de atenção é evidente, é verificada ao longo de todo o dia pois as crianças chamam, constantemente, pelo adulto, seja para mostrar o que fizeram no momento de tempo de escolha livre ou como forma de resolverem algum problema ou conflito.

Em suma, é um grupo heterogéneo, bastante carinhoso, tanto em relação às outras crianças como em relação aos adultos. Esse afeto é demonstrado constantemente com beijos, abraços, e dizendo muitas vezes «eu gosto muito de ti». É um grupo interessado, participativo e bastante curioso. Adoram educação física, artes visuais, música, ouvir e contar histórias, jogo dramático, animais e brincar ao ar livre.

Relativamente ao contexto familiar, são famílias pouco numerosas, pode-se considerar que são de um nível médio, não havendo crianças carenciadas.

O Projeto Curricular de Grupo (PCG), está intimamente ligado com o PE da instituição. O tema do Projeto é “Aprender a Ser e a Estar desde cedo” e tem como principais objetivos: ter consciência de si e dos outros, fazendo escolhas; tomar decisões e assumir responsabilidades; ser autónomo e independente;

participar e integrar-se de forma consciente na sociedade e adquirir uma compreensão fundamental do ambiente global.

As rotinas desempenham um papel muito importante na vida das crianças, esta é “pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Silva et al., 2016, p.27), permitindo que a criança seja autoconfiante ao ponto de gerir as atividades do seu quotidiano. Ao longo do dia é possível observar a rotina, esta inicia-se com: chegada; acolhimento (lanche da manhã e reunião do grupo); atividade orientada (individual, pequeno ou grande grupo); atividade espontânea (sala ou parque); higiene e preparação para o almoço; almoço; higiene e descanso; higiene e preparação para o lanche; lanche da tarde; continuação dos trabalhos iniciados/ atividades espontâneas. (cf. anexo B8, fotografia 18)

É através da rotina que as crianças desenvolvem o seu processo de aprendizagem, logo estas precisam de momentos de ação, para se mostrarem a si próprias e aos outros. O(a) educador(a) não pode esquecer-se do ritmo próprio de cada criança quer a nível emocional, cognitivo e social. A rotina deve ser flexível, bem organizada, sistemática, respondendo às necessidades e interesses das crianças.

2.3.METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Decidiu-se neste ponto referir a metodologia que envolve este relatório. Esta é de carácter qualitativa e interpretativa, regula-se pelos princípios da

investigação-ação, que segundo Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008) “podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p.18). Assim, a investigação-ação caracteriza-se pelo método de observação, reflexão e avaliação, em módulo de espiral, permitindo a produção de saberes ao longo de todo o processo e de todos os intervenientes, levando a uma interação entre a teoria e a prática (Máximo-Esteves, 2008).

É uma metodologia que tem como objetivos a ação e a investigação, no sentido de obter resultados em ambas. Esta investigação-ação leva o(a) educador(a) a ter um papel importante, o de interveniente ativo, a função de observador participante, uma vez que investiga a sua prática no seu contexto habitual. Assim, o(a) educador(a) “passa de objecto da investigação (...) a sujeito da sua própria investigação” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 10).

O(a) educador(a) deve estar sempre atento ao que o rodeia, ser flexível ao que lhe é solicitado, levando-o assim a desenvolver a sua capacidade de observação. A investigação-ação assume-se como principal ponto de partida, cabe ao adulto investigar, mais precisamente, observar o grupo de crianças para depois poder agir.

“De forma a lembrar aquilo que se acabou de ver ou de ouvir, é preciso tomar anotações breves e pessoais” (Post & Hohmann, 2011, p.317). Consequentemente, para realizar este trabalho de investigação-ação, procedeu-se à recolha de informação, através de vários instrumentos como: a observação direta e participante, o PQA, a entrevista, as notas de campo e/ou diário de bordo, as planificações, as reflexões, os registos fotográficos.

A observação direta e participante foi utilizada todos os dias pela educadora estagiária, pondo em prática todos os conhecimentos e exercitando a metodologia da investigação-ação. Deve-se ter a capacidade de observar

sempre atitudes e comportamentos que se passam à nossa volta, mesmo que adquiridos informalmente, a perceção e retenção do que é observado é muito pequena e depende das importâncias individuais e da aptidão de perceção do observador. Assim, “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

O Program Quality Assessment (PQA), é uma forma de observação que o modelo High/Scope desenvolveu para avaliar o ambiente educativo. Este ajuda na formação e/ou qualidade das Creches, permitindo planificar adequadamente as atividades diárias.

Este formato de observação e avaliação é organizado por sete domínios ou categorias: o ambiente físico; os planos e rotinas; a interação adulto-criança; a observação e a planificação; o envolvimento parental; as qualificações profissionais; o desenvolvimento profissional e finalmente a gestão do programa. Cada domínio contém itens que se dividem em indicadores específicos de práticas, onde cada um é avaliado, individualmente, numa escala ascendente de cinco pontos, que vai representando o grau de qualidade, que lhe é atribuído no programa.

O seu preenchimento pela mestrandia foi feito recorrendo a registos fotográficos, à planta e rotina da sala, a diálogos com a equipa pedagógica, tirando apontamentos.

Foi realizada uma entrevista, pelo par pedagógico à educadora cooperante do contexto de Educação Pré-Escolar, com o objetivo de saber qual a sua conceção em relação às interações. Uma entrevista tem “como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado e que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de

trabalho sugeridas pelas suas leituras” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.69). (cf. anexo B9)

As notas de campo e/ou diário de bordo, tem como principal objetivo registar com pormenor os acontecimentos ocorridos num determinado momento, que devem estar devidamente datados (Estrela, 1994). Ao serem escritos pela formanda, foram fundamentais uma vez que permitiram detalhar situações específicas, com base no dia-a-dia nos contextos. Também ajudaram a formanda a promover e desenvolver as planificações, bem como as narrativas reflexivas que ficarão mais construtivas e precisas.

Também as planificações, contribuíram para orientar o tempo e a rotina diária.

Foi importante para a mestranda a realização de reflexões, estas serviram para poder fazer um balanço da prática pedagógica bem como investigar soluções para problemas e descritivos de situações que surgiam, e que estavam anotadas no diário de bordo.

Os registos fotográficos, são recolhas que refletem aspetos da vida, da cultura e das práticas da instituição e dos seus intervenientes. O uso regular da máquina fotográfica pela mestranda levou a uma reação natural e positiva por parte das crianças, este material pode ser usado em conjunto com outros instrumentos.

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

Resultante dos dados recolhidos anteriormente na caracterização dos contextos, foram definidos os objetivos para a prática, com suporte nos referenciais teóricos. Além dos meios, dos grupos e das equipas, pressupôs-se que qualquer educador(a) de infância terá de ter em conta as “diversas dimensões profissionais em que está implicado, são sempre a qualidade do atendimento e o bem da criança que norteiam a sua conduta” (Rosa, 2011, p. 24), jamais esquecendo a relevância de uma conduta ética e centrada no bem-estar da criança.

Ao longo da Prática Educativa Supervisionada realizaram-se atividades, que tentaram sempre ir de encontro com a ação, tentando gerir as necessidades das crianças, caminhando ao encontro dos seus interesses. Neste sentido, uma das grandes intenções da prática, em ambos os contextos, foi conhecer não só os contextos, mas, acima de tudo, as crianças.

Neste terceiro capítulo, é exposta uma análise reflexiva da intervenção em ambos os contextos (Creche e Educação Pré-Escolar), onde serão apresentadas e fundamentadas as intenções para a ação.

A Metodologia de Trabalho de Projeto na PES em Educação Pré-Escolar foi a que teve maior pertinência. Pretende-se expor de seguida alguns momentos da PES II que ilustram as fases que esta metodologia contém, bem como a respetiva planificação do projeto.

3.1. UM CAMINHO PARA AS ATIVIDADES

A formanda é um elemento central no processo de formação inicial do curso de Educação de Infância. O objetivo deste processo passou por dotar a estagiária de um conjunto de competências que só conseguiria adquirir ou desenvolver num contexto de trabalho, aperfeiçoando os conhecimentos e competências adquiridas ao longo da licenciatura. A estagiária através destes momentos com carácter formativo foi conduzida a uma melhor compreensão das problemáticas emergentes da ação nos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar, levando a formanda ao desenvolvimento de atitudes, de colaboração com o par pedagógico e com os outros intervenientes do processo educativo.

Similarmente, o(a) educador(a) cooperante assume um papel basilar, neste processo, visando ajudar a estagiária a aceitar e superar os desafios com os quais se foi deparando. Os orientadores devem auxiliar a formanda na construção do seu percurso profissional e da sua prática pedagógica. Ou seja, devem “contribuir para a criação de um ambiente de colaboração (...) em que o formando seja apoiado no desenvolvimento de uma linguagem pessoal e profissional própria [e que] fundamente as suas escolhas” (Grilo & Machado, 2005, p.35). Assim, à formanda foram dadas oportunidades de poder desenvolver a autonomia de forma a traçar o seu próprio caminho.

Nesta harmonia, considera-se que a estagiária deve ter uma postura ativa que promova novas perspetivas e novas aprendizagens no decorrer da ação. De acordo com Alarcão (1996), o(a) educador(a) de infância precisará de se tornar um indivíduo prático e reflexivo que tem como destino educar as crianças para desenvolver nelas aptidões de forma a torná-las indivíduos reflexivos. O que

simboliza que se está perante uma aprendizagem contínua, que passa pela interação dos conhecimentos.

Formosinho (2000) vê esta ação do(a) educador(a) de infância como um ato de união entre cuidar e educar, que tem sempre em conta a faixa etária, a cultura, as características individuais e o estágio de desenvolvimento do grupo que tem à sua responsabilidade, cabendo-lhe a ele(a) como, educador(a), estimular atitudes que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.

O(a) educador(a) de infância durante a sua formação e depois desta, retém uma diversidade de conhecimentos e/ou papéis. São, ainda, fornecidas ferramentas para que possa desempenhar com diferenciação as suas funções. Para Tavares (1988), “aquele que se dedica à educação tem de assumir a função de animador, técnico e programador de actividades, em que o seu engenho didáctico (fazer - saber), a sua arte e a sua magia (fazer - ser), o seu sentido de tacto e o seu gosto de contacto (fazer - comunicar) constituem os processos pedagógicos fundamentais” (p.111).

Tudo começa com o processo de observação. Este é o mais antigo e o mais moderno método de recolha de dados, de facto, observar é advertir os factos com espontaneidade e conseguir apresentá-los escrevendo-os, percebem-se, e depois expressam-se mediante palavras, signos ou outros factos. É precisamente, o fundamento da observação. A sua importância no processo educativo é bastante relevante, essa deve ser atenta, interessada, etnográfica, e deve estabelecer uma relação direta da criança com os contextos (Máximo-Esteves, 2008).

Para Oliveira-Formosinho (2007b), “não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É que isso permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente

sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança” (p. 59).

O processo de observação no contexto de educação de infância é complexo, pois a observação não é “totalmente objetiva, não é neutra, reflete os sentimentos, as crenças, e os valores daquele que observa e documenta. A relevância do que deve ser documentado depende do contexto pedagógico onde se enquadra, o que é importante num contexto pode não ser valorizado noutra” (Lino, 2007, p.114).

Assim, ao observar teve-se como intenção conhecer as características, as dificuldades e as especificidades de cada criança, pois a utilização deste instrumento permitiu a recolha de informações durante o processo de ensino e de aprendizagem. Isto foi importante para adaptar estratégias, tomar decisões e selecionar atividades, atendendo sempre às especificidades do grupo e de cada criança, nomeadamente, ao nível das dificuldades reveladas, das preferências, das aptidões, entre outras.

Neste contexto, a observação surge como uma importante estratégia/instrumento para se obter informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem, que iram ajudar o(a) educador(a) a planificar.

A este respeito, Estrela (1994) adianta ainda que a observação “é uma estratégia privilegiada” (p.56), que assume um “papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do [educador] em formação” (p. 56).

Nasce, assim, uma intencionalidade educativa de trabalho. A planificação é um processo reflexivo em que o(a) educador(a) vai aprendendo e exercitando a sua capacidade de perceber as necessidades das crianças. Esta, permite pensar e repensar atividades, procurando novos significados na sua prática pedagógica. É um documento produzido pelo(a) educador(a), que lhe serve de

orientação para uma prática pedagógica consciente. Segundo Silva et al., (2016) planificar implica que o(a) educador(a) “reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos necessários” (p.15). (cf. anexos C1 e C2)

Invocando Hohmann e Weikart (2003), “ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas” (p. 247).

Cabe ao(à) educador(a) procurar assumir uma postura centrada na escuta das crianças, sobre o que lhes interessa conhecer, planificando com elas. Passar a elaborar a planificação como um importante momento de reflexão na sala, leva a proporcionar momentos cheios de significado para todos os intervenientes (crianças e adultos). Deverá, então, o(a) educador(a) planificar “atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Decreto lei nº 241/2001, art.3º). Mas planear atividades não pode ser confundido com uma grelha, preenchida formalmente antes da atividade nem com a execução de uma lista de atividades que se pretendam fazer.

Zabalza (1994) menciona que a planificação trata de “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (p.2). Isto é, organiza ou cria algo de acordo com um plano, que é um instrumento orientador do trabalho do docente. O(a) educador(a) através da organização do tempo consegue definir um problema ou um objetivo, imagina e antecipa ações, expressa intenções e interesses da criança ou do grupo. Este planeamento é importante porque

encoraja a criança a articular as suas ideias, escolhas e decisões, promovendo a autoconfiança e a autonomia.

Compete ao(à) educador(a) adotar uma postura de apoio, estando sempre à escuta, incentivando o pensamento das crianças com questões, fomentando a dúvida e implementando a participação de cada uma. Planificar desta forma torna-o flexível e atento, desenvolvendo a sua capacidade de observação. A intenção de educar traduz-se assim, num traçar de um plano que se transforma em andaimes. Estes realizam-se à medida que se prossegue, traduzindo-se num documento, numa sugestão de trabalho do adulto para ser co-construída com as crianças.

Depois de elaborada a planificação, e de esta ser colocada em prática, cabe agora ao(à) educador(a) envolver-se com o processo de refletir. A reflexão deve ser alargada a auxiliares e a outros que lidam com as crianças, na medida em que todos são imprescindíveis para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Deste modo, como salienta Oliveira-Formosinho (2002) “uma natureza sistemática e a interação entre os actores principais necessita ser muito cuidada” (p.46). Acrescenta Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva e Fernandes (2006), que “a reflexão profissional não garante, por si só, a qualidade das práticas educativas” (p.16), pois é necessário a participação de todos os que estão relacionados com o grupo.

A formanda realizou uma aprendizagem, de como se construía uma reflexão. Assim, realizaram-se ações num ato natural, porém algo pode sair distinto do aguardado, estando ou não em concordância com as expectativas (Schön, 2000). Desta forma, a estagiária reflete na, para e sobre a ação, realizando este processo de reflexão em conjunto com os grupos, de modo a entrelaçarem-se conhecimentos e trocando experiências. (cf. anexos C3 e C4)

Segundo Alarcão (1996) a reflexão na ação, “trata-se da reflexão no decurso da própria ação, sem interrompê-la, porém, com breves momentos de distanciamento e a reformulação da ação enquanto ainda está sendo realizada” (p.16).

A reflexão, supõe estratégias de estudo, como a necessidade de elaborar uma sugestão complementar, que toma e orienta a ação. O saber académico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão quando integrado significativamente, entre a teoria e a prática (Schön, 2000).

A reflexão sobre a ação, que para Schön (2000) é quando “pensamos retrospectivamente sobre o que fizemos de modo a descobrir como o nosso ato, conhecendo- na- ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (p.32).

A capacidade de reflexão é inata ao Homem, em qualquer idade consegue-se colocar em prática os instrumentos reflexivos, onde é necessário um grande esforço para passar do nível meramente descritivo para um nível reflexivo. Onde se procuram “interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas” (Alarcão, 2010, p. 49).

Deste modo, foi importante ter presente que no geral “a reflexão reconhece e denuncia a tensão entre o mundo como ele é como poderia ser, [e que isso] implica o conflito e a subversão, e contém sempre um elemento de risco que é necessário aceitar, enfrentar e controlar.” (Vieira et al., 2006, p.17). Levando a que a mestrandia, o par pedagógico e as educadoras cooperantes refletissem sobre o que era realizado no contexto de estágio, de modo a melhorá-lo.

Uma vez “reconhecendo-se a existência de constrangimentos que podem explicar abordagens limitadas, sugere-se que esses constrangimentos sejam objeto de reflexão com os formandos, como forma de (auto) crítica dos programas de formação profissional.” (Idem, p.24).

A noção da necessidade de reflexão como um instrumento levou à existência e ao dever em esta ser analisada, verificando-se com isso uma grande dificuldade na prática da educadora estagiária. Mas com trabalho e dedicação criaram-se oportunidades onde “um elevado grau de comprometimento dos sujeitos com as práticas pedagógicas e de formação, traduzindo em atitudes de motivação, envolvimento, responsabilidade, esforço, persistência, vontade, resistência pró-activa face aos constrangimentos e subversão de tradições e convenções (...) no sentido de promover valores de uma educação democrática” (Vieira et al., 2006, p.22).

Ser um(a) educador(a) reflexivo é possível, mas difícil, uma vez que implica uma aptidão de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano, não como um profissional que é resistente ao mudar, mas como um ser capaz, criativo nas ações, procedendo de modo engenhoso e flexível, colocado diante de processos muitas vezes problemáticos e inesperados (Alarcão, 2010).

3.2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE CRECHE

Foi solicitado pela coordenadora de estágio a realização do Jogo Heurístico (JH). Goldschmied e Jackson (2006), definem o JH como uma atividade, onde se oferece a um grupo de crianças, uma variedade de objetos para que elas livremente brinquem sem a interferência do adulto.

O jogo consiste em sacos cheios de objetos que são postos à disposição das crianças, objetos esses que não se tratam de brinquedos comprados nem criados para esse fim. Segundo Goldschmied e Jackson (2006) muitos materiais para JH podem ser encontrados no dia-a-dia da criança.

Anteriormente a realizar-se o jogo, foi necessário alterar o espaço, uma vez que, era importante não existir distrações para a criança, neste sentido todas as áreas foram cobertas com lençóis. Torna-se essencial afirmar que o(a) educador(a) concebe os materiais e o espaço enquanto “recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto lei nº 241/2001, art.3º). Como afirma Portugal (n.a.), as crianças “dependem de adultos atentos e capazes de criar um ambiente de exploração convidativo e seguro” (p. 10).

Importa referir, que a díade elaborou o JH em dias seguidos. Após selecionados e angariados todos os materiais passou-se à construção dos sacos. Estes fechavam através de um fio e estavam identificados com a fotografia do material que continham. Posto isto, era necessário construir um cartaz, com o intuito de não interromperem o JH, que estava decorado com materiais do próprio jogo colocado na porta da sala. (cf. anexo C5, fotografia 19)

Foi necessário dividir o grupo, criando-se um jogo da sorte, com a participação dos adultos, que consistia, em cada criança individualmente retirar de um saco um colar. Ao sair um saco a criança fazia o jogo, se fosse a fotografia do polivalente a criança ia brincar para lá, realizando o JH no dia seguinte. (cf. anexo C5, fotografia 20)

De modo a dar início à atividade, a mestranda criou um diálogo acerca do dia anterior com o grupo. De seguida, colocando-se os sacos no centro explicou-se ao grupo de crianças como iria decorrer o JH, e que no fim deste era necessário arrumar todos os materiais (colocar os objetos no saco identificado com uma fotografia do respetivo material). (cf. anexo C5, fotografia 21)

Este jogo teve a duração de uma hora, mas foi necessário retirar 15 minutos para arrumar. É de salientar que o jogo continha os seguintes materiais: rolhas, pompons, garrafas, esponjas, pulseiras, rolos papel higiénico (coloridos e

normais), caixas, latas, caixas de ovos, bolas de pingue-pongue, castanhas, cones de costureira (vazios e com linhas).

O papel do(a) educador(a) é interessante, uma vez que para Goldschmied e Jackson (2006), os adultos apenas ajudam as crianças quando é necessário, e devem observar a curiosidade das mesmas, permanecendo serenos e vigilantes.

Ao longo da observação a formanda pode observar que todas as crianças aderiram de imediato, começando por espreitar o que estava dentro dos sacos, abrindo os mesmos, e começando a brincar. Este tipo de jogo, ajuda o crescimento, e é uma maneira de comunicação. É através dele que a criança consegue ser criativa, utilizar a sua personalidade, descobrindo o seu Eu.

A criança D. depois de observar e mexer nas pulseiras começou a fazer “música” com uma delas. A M. através da tentativa erro, tentou meter um rolo de cartão num cone de costureira, visto não conseguir dirigiu-se ao saco e tirou outro rolo, conseguindo, mas ao regressar ao seu lugar este caiu. Voltou a experimentar para encontrar o certo. (cf. anexo C5, fotografias 22 - 23)

Relativamente à observação e relacionando esta com as experiências-chaves as crianças estabeleceram relações entre si, exploraram objetos, desenvolveram noções de matemática, comunicação e linguagem. A criança ao brincar apercebe-se quantas coisas diferentes pode fazer com os objetos e/ou brinquedos. Ela olha-os, toca-lhes, apanhando-os, colocando-os na boca, balançando-os, bate com eles no chão, junta-os, deixa-os cair, seleciona ou livra-se dos que lhe cativa ou não (Goldschmied & Jackson, 2006), (Narrativa Reflexiva, maio, 2016).

Durante o jogo, observou-se as crianças a explorarem os materiais, onde usaram os sentidos, investigando se algum era macio ou liso, assegurando ainda se haviam tamanhos e características diferentes e sacudiram para

poderem ouvir os sons dos objetos. A M. S. abanava o seu corpo ao mesmo tempo que abanava uma garrafa, pois ainda não tinha percebido que não precisa de se abanar para agitar a garrafa. A A. e a C. ficaram fascinadas com as garrafas e a medida que as iam retirando do saco iam descrevendo o que viam «é azul, é macio, tem bolinhas, tem massa». O D. demonstrou-se empenhado na colocação das bolas de pingue-pongue nos rolos de papel. (cf. anexo C5, fotografias 24 - 25)

Pode-se ainda aludir, que o JH permite à criança desenvolver competências na área da comunicação, da linguagem, do raciocínio lógico-matemático, do conhecimento do mundo e da formação pessoal e social.

Importa mencionar que foi uma atividade exploratória que “parte da curiosidade natural das crianças e da sua necessidade de explorar e descobrir voluntária e autonomamente qual o comportamento dos objetos no espaço, quando os manipulam” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 55).

Durante o jogo as crianças tiveram uma ação autónoma, pois foram elas, que selecionaram e brincaram com os objetos, mostrando também a destreza de se movimentarem, e interagirem umas com as outras. Apresentaram interesse pelos materiais e prazer lúdico. Essa autonomia, surge a partir “de um laboratório submerso e silencioso de tentativas, provas, experimentos para comunicar, organizar intercâmbios e interações” (Malaguzzi, 2004, p. 16).

Uma outra proposta de atividade apresentada, relaciona-se com um projeto e/ou trabalho proposto no primeiro semestre, na unidade curricular Metodologias para Conhecimento do Mundo. A área de Conhecimento do Mundo é uma área que está presente em tudo o que a criança aprende, toda e qualquer aprendizagem é conhecimento sobre o mundo. Assim, esta área “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Silva et al., 2016, p.85). É de facto muito estimulante

observar que as crianças gostam do que se lhes propõe, transmitindo o conhecimento adquirido para os pais e para a comunidade.

Durante o período de observação verificou-se que o grupo manifestava interesse pelo subdomínio das Artes Visuais e da Música, e por ouvir e/ou contar histórias. Nesse sentido desenvolveram-se duas atividades, que fossem ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo, como: contar uma história e a exploração de diferentes materiais e/ou técnicas de artes visuais.

Depois do acolhimento, sugeriu-se contar uma história, e o grupo prontamente começou a cantar a canção das histórias, uma estratégia utilizada pela equipa educativa, para que as crianças retornassem à calma, de modo a dar-se início à história. Recorreu-se a uma almofada, esta em forma de dinossauro, onde já tinha alguns adereços da história (casas, árvores, pessoas, animais).

A história “O Dinossauro”, de Manuela Bacelar, foi adaptada ao grupo, que foi encenada, e à medida que se ia contando, ia-se acrescentando ou retirando as personagens. (cf. anexo C6)

É importante contar histórias às crianças, uma vez que estas contribuem para um alargamento de perspetivas de espaço e de tempo, iniciando pelo longínquo lugar do “Era uma vez...”. As histórias vão despertando na criança, o imaginário, provocando a curiosidade, direcionando-a para um caminho, esse de descobertas, de compreensão do imenso mundo que as rodeia. É importante proporcionar à criança momentos que a permitam ouvir, sentir e ver com os olhos do imaginário (Abramovich, 1997).

À medida que a história decorria, estabelecia-se um diálogo sobre que animal era, qual o som que fazia, a cor, entre outras questões relacionadas com as personagens e momentos da mesma. (cf. anexo C7, fotografias 26 - 27)

Quando se finalizou o conto, as crianças encontravam-se entusiasmadas por explorar o material. Mesmo sem contar com esse entusiasmo, colocaram-se os mesmos à disponibilidade do grupo para livremente os poderem explorar. É “pela manipulação e experimentação com quaisquer objetos que estejam ao alcance da mão” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 132), que a criança se desenvolve. (cf. anexo C7, fotografias 28 - 29)

A criança é um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, ela ao explorar o material, tem um papel participativo, pois deixa de ser espectador, para passar a ser dinamizador, onde pode dar a sua opinião nas reproduções que vê.

Refletindo, todos os materiais, que são apresentados às crianças, devem ser resistentes, uma vez que a sua exploração pode surgir, neste caso as personagens eram feitas do material goma Eva o que fez com que algumas ficassem danificadas. Deveria ter existido o reconto, pois quando as crianças o fazem desenvolvem as noções nelas contidas, mais do que palavras, são representações do mundo, regras de convivência, diferenciação entre o certo e o errado. Assim, as histórias tornam-se um instrumento para mostrar às crianças as regras do “estar no mundo” e formas de agir sobre ele.

Para espanto da mestrandia, o grupo aderiu com entusiasmo a esta atividade, permanecendo na manta uma hora. A almofada e as personagens da história foram colocadas na área da biblioteca, de modo a que sempre que as crianças quisessem recontar ou brincar o pudessem fazer.

No decorrer da reunião com a orientadora surgiu uma questão: «Porquê é que não trouxeste os ingredientes que o dinossauro comeu?». Foi explicado que as atividades estavam interligadas com as do par pedagógico, e que seriam levados no dia seguinte, a fim de as crianças os explorarem e de realizarem a confeção do bolo de Espinafres. (cf. anexo C8)

Considera-se relevante referir que o trabalho em equipa é essencial, uma vez que a organização colaborada das atividades leva ao acordo sobre os temas subjacentes a um bom trabalho em conjunto. “A equipa precisa de discutir e de lidar com as suas preocupações individuais sobre o espaço e materiais, horários e rotinas, papéis e responsabilidades” (Post & Hohmann, 2011, p.313).

Proseguiu-se com a segunda atividade, onde a pintura e/ou carimbagem da personagem principal, o “nosso” dinossauro, era o objetivo. A formanda organizou os materiais antes das crianças chegarem à sala, e, aleatoriamente, o grupo foi dividido pelas duas mesas existentes, nas quais já existiam esponjas, pincéis, carimbos com a forma das pegadas do dinossauro e escovas de dentes. (cf. anexo C9, fotografias 30 - 31)

Poder-se-ia propor esta atividade em grande grupo, contudo a formanda optou por pequenos grupos, tornando assim “possível construir relações interpessoais mais positivas com as diferentes crianças, sendo mais fácil ir ao encontro das suas necessidades e capacidades” (Portugal, n.a., p.8).

As crianças nesta idade atravessam um momento evolutivo no qual as suas aptidões comunicativas e expressivas se desenvolvem e aumentam diariamente. É, por isso, importante que o(a) educador(a) as brinde com experiências pedagógicas significativas, para que se manifestem, relacionando-se entre si, possibilitando, assim exprimirem-se através da arte da pintura, do desenho e da modelagem.

As artes visuais permitem à criança partilhar sentimentos, emoções, pensamentos, ideias e vivências do seu meio. Através dela, a criança desenvolve conhecimentos transversais às várias áreas e descobre-se a si própria e ao mundo que a rodeia. Segundo Piaget “o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos” (Hohman & Weikard 2003, p. 19), ou seja, a criança

constrói o seu conhecimento e/ou aprendizagem, através das interações com o mundo que a rodeia.

Na mesa faltavam cores, as crianças foram questionadas qual a cor que queriam pintar e/ou carimbar o dinossauro, sugerindo cores diversas (cor de rosa, preto, azul, amarelo, entre outras). O entusiasmo que as crianças apresentavam era notório, que foi aproveitado para fomentar o diálogo sobre essas mesmas cores, criando assim uma interação positiva entre adulto-criança. Entende-se que ao desenvolverem-se “relações positivas e recíprocas” com as crianças, estas devem “ser calorosa e não apressada” (Post & Hohmann, 2011, p.14). (cf. anexo C9, fotografias 32 - 34)

Refletindo a prática, verifica-se que durante o conto existiu alguma confusão e dificuldade na organização das ideias, uma vez que as crianças interrompiam para colocar questões sobre coisas que não pertenciam ao conto, por exemplo, «onde está a chave da porta», «de que cor é o cabelo da menina», «onde está o sol». Contudo conseguiu-se contornar a situação de forma tranquila e serena.

Segundo Nóvoa (1991), o(a) educador(a) ao fazer uma reflexão deve ter atenção a três aspetos, ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Uma reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer.

Durante a PES I, procurou-se um relacionamento com as famílias das crianças, uma vez que diariamente se estava em contacto com as mesmas, mais nos momentos da chegada do que nos da partida das crianças. Segundo Portugal (1997), “trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança” (p. 27). Assim, desenvolveu-se essa relação positiva, de partilha e confiança com as famílias, fruto do contacto diário com as mesmas. Originando uma atividade que se considera pertinente fazer referência, a atividade realizada com os pais.

Em conversa com o par pedagógico decidiu-se apresentar, através de um filme, as atividades que o grupo dos dois anos realizou com as mestrandas. Começou-se por planificar, estruturar, organizar e preparar. (cf. anexo C10) Uma semana antes foi enviado um convite para os pais a informar o dia, a hora e o local. (cf. anexo C11, fotografia 35)

O dia chegou e o par pedagógico tentava manter a calma. Depois das crianças lancharem, organizou-se a sala para receber os familiares. Fez-se um círculo com as almofadas no centro da sala, colocou-se à disposição café, chá, sumo, o bolo confeccionado pelas crianças, e uma tarte de maçã feita pelas estagiárias. (cf. anexo C11, fotografia 36) A porta da sala foi decorada com balões, estes a formar uma lagartinha, tema alusivo à apresentação “A Minha Lagartinha”.

Assim, que um número considerado de pais já se encontrava na instituição, foram convidados a entrar e a usufruir do lanche. Aguardou-se mais um pouco, e de seguida, tomou-se a palavra, começando-se por agradecer a presença de todos e por explicar o objetivo desse convívio. Seguidamente, o par pedagógico explicou as atividades e o objetivo de cada uma.

Convidando-os a sentarem-se nas almofadas (alguns pais preferiram as cadeiras) e explicou-se que iriam participar em duas atividades. (cf. anexo C11, fotografia 37) Começou-se por “ensinar” a canção das histórias, de seguida a díade conta a história “A Lagartinha muito Comilona”, utilizando como recurso o avental contruído pelas estagiárias. (cf. anexo C11, fotografia 38)

À medida que a história era narrada existia uma interação com os pais (idêntica à realizada na atividade com as crianças). No fim, cantou-se a canção do bicho-da-seda. Seguidamente, distribuiu-se as personagens pelos pais explicando que todos juntos recontaríamos a história. Cantou-se a canção das

histórias, e posteriormente principia-se o reconto, sugerindo a participação dos pais neste e na colocação das personagens. (cf. anexo C11, fotografias 39 - 40)

Sugeriu-se fazer a personagem principal da história, onde na mesa encontravam-se tintas, folhas e pincéis. O grupo foi dividido em dois, dirigindo-se o primeiro com o par pedagógico para a mesa. (cf. anexo C11, fotografia 41)

No decorrer da atividade, em forma de brincadeira, os pais entraram em competição. No fim de todos a realizarem e já de regresso à manta explicou-se que iam assistir a um vídeo, realizado pelas estagiárias, onde seriam retratadas as atividades que o grupo realizou com as mesmas. O silêncio instalou-se na sala, e todos tinham os olhos posto na parede.

Educadores e pais deverão estar em constante contacto, para que exista uma partilha das observações, das conquistas da criança, permitindo, assim, melhores graus de adaptação e de desenvolvimento da mesma. “Ambos, pais e educadores, ganham mais segurança nos seus esforços mútuos no sentido de facilitarem a transição entre a casa e o infantário, e pais e educadores com diferentes crenças sobre a educação infantil, os cuidados e as primeiras aprendizagens muitas vezes alargam a sua percepção do que é possível” (Post & Hohmann, 2011, p. 329).

Por último, e em forma de maminho ofereceu-se um livro aos pais. (cf. anexo C11, fotografia 42) Este tinha como título “A Minha Lagartinha” (uma lagartinha feita de molas da roupa) e continha as frutas e/ou alimentos do quadro de presenças. Esses elementos estavam preenchidos com fotos das crianças e tinham incluído um poema. (cf. anexo C12)

Refletindo conclui-se que a atividade correu bem e os pais gostaram. No dia seguinte colocaram-se os trabalhos, realizados pelos pais, na porta da sala. (cf. anexo C13, fotografia 43)

3.3. ATIVIDADES E PROJETOS DESENVOLVIDOS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Um dos objetivos da Prática Educativa Supervisionada II (PES II), foi a implementação e desenvolvimento integral de um projeto pedagógico, que teve em conta a sua gestão e evolução, bem como a sua avaliação (planificação, dinamização e avaliação).

Este projeto surgiu num tempo de grande grupo e partiu da curiosidade e dos interesses das crianças, em saber «Como se chama a terra amarela e quais os animais que vivem nela?». Questão que ocorreu depois da dramatização *A Surpresa de Handa*, realizada pelo par pedagógico. (cf. anexo C14, fotografia 44) “Os projetos das crianças têm como referência implícita o seu desejo de crescer e aprender, partindo dos seus interesses e saberes, com o sentido de serem pessoas felizes” (Mendonça, 2002, p.47).

No que concerne às aprendizagens, todas as crianças dedicaram-se à mesma atividade, onde a mestranda teve sempre em conta uma pedagogia diferenciada e existindo uma grande cooperação entre todos os intervenientes. A Metodologia de Trabalho de Projeto dá espaço à criança para ser investigadora e conduzir o seu projeto, obtendo assim novos conhecimentos de forma natural.

Segundo Vasconcelos (2012), um projeto pode começar com um objeto novo, uma história e/ou uma situação-problema. O projeto iniciou-se quando uma criança sugeriu pesquisar em casa, onde foi enviada uma circular aos pais a solicitar ajuda para a pesquisa que daria resposta à questão «Como se chama a terra amarela e quais os animais que vivem nela?», assim começou o envolvimento das famílias no projeto, como refere o Decreto lei nº 241/2001. (cf. anexo C15) Partindo do pressuposto que “os pais podem ser muito úteis ao

fornecer informações, fotografias, livros e objetos para ajudar [todas as crianças] na sua busca de conhecimentos sobre o tema” (Katz & Chard, 2009, p.158).

Cada criança na segunda-feira seguinte trouxe a sua pesquisa, foi muito o material recolhido, desde fotografias, desenhos realizados por elas, resumos, da internet. Após alguma discussão sobre a mesma concluiu-se em grande grupo que era necessário criar o mapa conceitual “O Que Pensamos Saber”. Através da pesquisa descobrimos muita informação, mas esta era demasiado vasta. Assim, da pergunta «Como se chama a terra amarela» surgiram duas respostas, onde se decidiu criar dois mapas conceituais, “O Deserto e A Savana”. Ao mesmo tempo que eram questionados sobre a sua pesquisa colocava-se essa do lado do deserto ou da savana, de modo a construirmos os “mapas conceituais, teias ou redes como linhas de pesquisa” (Vasconcelos, 2012, p.15), onde se explicou o que se sabia e por onde começar. (cf. anexo C16, fotografias 45 - 46)

Quando finalizados os mapas, o grupo chegou a um consenso, iria-se iniciar o projeto com os animais da savana e começar-se-ia pela chita, uma escolha feita democraticamente uma vez que a cada criança foi fornecido um círculo verde, que à vez colocava nos animais ao seu dispor. (cf. anexo C16, fotografias 47 - 50) Assim, surgiram cinco questões base que suportaram todo o projeto, «Onde dorme?», «O que come?», «Onde é que ela anda?», «Porque tem pintas, riscas ou manchas?» e «É rápida?».

O papel do(a) educador(a) é determinante, pois este deve ajudar a sustentar a conversa, o debate, garantindo a complexificação do tema, dando a oportunidade a todas as crianças, estimulando as menos comunicativas e ajudando-as a tomarem perceção daquilo que poderão construir (Vasconcelos, 2012).

As sugestões das crianças foram sempre tomadas em conta, estas foram registadas para mais tarde serem utilizadas, desafiando-as através de situações novas e acrescentando conhecimento ao que já pensavam saber. Estava assim criada a base para desenvolver um miniprojecto intitulado «Os Animais Com Pintas, Manchas e Riscas».

A semana começa com um diálogo em torno da zebra (animal escolhido pelas crianças na quinta-feira passada), onde se respondeu às questões que queriam saber. Divulgaram-se algumas curiosidades e à medida que se explicava mostrava-se a imagem. O grupo quis todo ver, então entregou-se a figura à criança do lado esquerdo e propõem-se que depois de ver passe para o seguinte. (cf. anexo C16, fotografias 51- 52)

É proposto ao grupo a realização e/ ou construção de uma zebra.

“A cada criança é fornecido massas alimentares cozidas, uma placa de lasanha e esparquete preto, para realizar a construção da sua zebra. A criança livremente explora o material, tendo como primeiro intuito provar as massas. Considero importante que o(a) educador(a) ofereça objetos diversificados, onde a criança possa manipular e que promova o desenvolvimento da sua capacidade imaginária e criativa, tendo sido verificado nas construções das zebras, por parte de cada criança” (Diário de bordo, dezembro, 2016). (cf. anexo C16, fotografias 53 - 54)

O domínio da expressão artística tem uma relevância fundamental para as crianças, pois este tipo de trabalhos, com materiais de uso utilitário e/ou reutilizáveis, tintas, massas, papéis, pincéis, oferecem inúmeras possibilidades, nomeadamente, porque podem atingir dimensões que permitem construções inesperadas e o desenvolvimento da criatividade (Silva et al., 2016). De referir que as crianças relacionaram a atividade recorrendo a conhecimentos adquiridos anteriormente.

Assim é essencial lembrar Hohmann e Weikart (2003), segundo os quais referem que “materiais que se possam moldar ou manipular como a areia, a massa, a tinta, as plasticinas são altamente aliciantes para a maioria das crianças, dadas as interessantes experiências sensoriais que possibilitam” (p. 42).

Do manuseamento dos elementos existentes com o grupo passou-se ao envolvimento da comunidade neste miniprojeto. O espaço educativo deve ser todo aquele que abrange a comunidade que está inserida na instituição, pois este “favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (Silva et al., 2016, p.30). Neste sentido, o par pedagógico, organizou um passeio ao Jardim Zoológico (ZOO), que se situa na comunidade.

O transporte foi feito num comboio turístico, onde a animação foi notória (cf. anexo C16, fotografias 55 - 56). Durante o passeio, estimulou-se a observação dos animais investigados na sala, e as verificações das respostas às questões do miniprojeto. Aproveitou-se para explicar que a ficha dos animais pode esclarecer dúvidas. Foram lidas algumas para eles, frisando a informação que trazem conhecimentos do interesse do grupo.

A dinamização do passeio teve como objetivo proporcionar às crianças o contacto direto com os animais, onde novas situações de aprendizagem são desenvolvidas permitindo a prática de técnicas simples de recolha de informação, através da observação direta. Por exemplo, as crianças puderam observar como os animais comem, de que cor são, se tem riscas, pintas ou manchas, entre outros.

Este momento foi enriquecedor, pois as crianças tiveram a oportunidade de consolidar os conhecimentos adquiridos. Observou-se o processo de aprendizagens, partindo dos conhecimentos da criança, reconhecendo-se

assim “que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação” (Hohmann & Weikart, 2003, p.1).

As crianças tiveram o prazer de contactarem com um animal aquático, o “Nico”, o Leão-marinho, este, fez as delicias das crianças com acrobacias, mostrou os seus dotes vocais, a língua, e os dentes. (cf. anexo C16, fotografias 57 - 59) Assistiram ainda ao espetáculo das aves, este momento marcante deu a conhecer algumas das principais espécies de aves, que voaram bem perto das crianças e dos adultos. (cf. anexo C16, fotografia 60)

A viagem de regresso fez-se ao som de várias músicas, as crianças mostravam-se felizes com o passeio. Foi importante proporcionar esta oportunidade às crianças de vivenciar momentos únicos, enriquecedores e inesquecíveis. De referir ainda que as crianças tiveram a oportunidade de ter contacto com um jornalista, que acompanhou o passeio com o intuito de realizar uma reportagem da visita.

No dia seguinte foi proposto ao grupo a realização de um desenho sobre o passeio ao ZOO, onde cada criança podia desenhar com um lápis de carvão o que gostou mais no dia anterior, onde o resultado foi fascinante, pois os desenhos variaram entre o passeio de comboio, o “Nico” e aos animais. (cf. anexo C16, fotografias 61 - 62)

Mais uma vez surgiu uma questão «Como mostrar aos pais o que sabemos?», em grande grupo o par pedagógico propõe algumas ideias. Depois de um diálogo democrático resulta uma maquete e um jornal.

A construção da maquete demonstrou que era necessário trabalhar em grupo o que gerou ligações entre as crianças levando a desenvolver habilidade de pensamento, autonomia, imaginação, e respeito sabendo emitir opiniões e aceitar críticas. Depois da formação dos grupos foi dado uma placa de esferovite, onde foi pintada de amarelo, rolos de papel higiénico, também para

pintar, para mais tarde fazer os animais e uma cartolina branca que foi pintada de azul para fazer o céu. (cf. anexo C17, fotografias 63 - 65)

Depois dos animais construídos, (cf. anexo C17, fotografias 66 - 70) um grupo de crianças brinca ao faz de conta. Esta atividade é uma forma de expressão, onde leva as crianças ao desenvolvimento, à socialização, construindo a sua personalidade e que em algumas vezes conseguem resolver problemas. Assim, o jogo simbólico é um meio de descoberta de si e do outro, onde “situações imaginárias [onde] utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Silva et al., 2016, p.52), no qual a criança desenvolve a sua aprendizagem e o seu conhecimento a brincar.

Hohmann e Weikart (2003), sublinham que é “através da imitação e do faz-de-conta que as crianças organizam aquilo que compreendem e ganham um sentido de mestria e controlo sobre os acontecimentos que testemunharam ou nos quais tomaram parte” (p.494).

Chegou o grande dia, a montagem, (cf. anexo C18, fotografias 71 - 72) todos os elementos que fazem parte do miniprojeto, a maquete, os animais, os registos do passeio e a faixa com as fotografias estão prontos a serem colocados no respetivo sitio. Em grande grupo são colocados, à exceção da faixa que são as estagiárias a colocá-la.

Foi com esta motivação que as crianças fizeram a exposição do miniprojeto «Os Animais Com Pintas, Manchas e Riscas». Isto tudo foi conseguido através de jogos e atividades lúdicas que permitiram o envolvimento e a satisfação por parte das crianças. O facto de esta exposição se encontrar dentro da instituição, a maquete ficou logo na entrada, possibilitou a observação por parte de toda a comunidade escolar.

O miniprojeto foi divulgado num jornal realizado pelo par pedagógico com a participação das crianças. (cf. anexo C19, fotografias 73 - 77) Existiu ainda um

caderno onde estavam todos os registos do passeio ao ZOO e uma faixa com fotografias das atividades do projeto. (cf. anexo C18, fotografias 78 - 79)

Em todo o projeto a arte esteve presente, esta é uma forma de expressão da individualidade da criança, na sua apreciação como um ser competente na verdade. Também, a expressão artística, plástica, motora, musical, e outras como a possibilidade de intervenção na vida cultural da comunidade, leva a criança a compreender o mundo que a rodeia e a comunicar com os outros. Desta forma o jardim-de-infância é um sítio onde a planificação conjunta (intervenientes na ação) faz com que as aprendizagens tenham sentido, levando as crianças a serem agentes da sua própria aprendizagem.

Conclui-se que o grupo em todas as fases do projeto mostrou-se envolvido. Procurou-se que as estratégias pedagógicas utilizadas fossem diversificadas “mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” das crianças (Decreto lei nº 240/2001, art.4º).

3.4. DESENVOLVIMENTO DA MESTRANDA

Ao longo deste período de estágio o desenvolvimento profissional da mestranda foi gradual, esta realizou uma pesquisa sobre os saberes do ensino, das atitudes face ao ato educativo, do papel do(a) educador(a) e da criança, das suas relações, das competências envolvidas no processo pedagógico e do processo reflexivo sobre as práticas do(a) educador(a) estagiário(a).

Este conceito (desenvolvimento profissional) é recente na aprendizagem dos educadores de infância. A sua importância resulta da mudança e

complexidade da comunidade, que impõe à educação, responsabilidades elevadas. Os educadores deixam de ser transmissores de informação, passando a ser considerados profissionais autónomos e responsáveis por praticarem múltiplas funções(Decreto lei n.º 241/2001).

Verificou-se assim a necessidade de reestruturar a formação. Esta deverá contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros docentes, para dar resposta a uma mudança do paradigma, que pressupõe que os educadores sejam atores e dinamizadores de uma nova atitude perante a criança e a escola. Assim, passam por um processo de estudo e um estágio supervisionado, onde Formosinho (2002), refere que a supervisão é “um processo sistémico em que a candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo, comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar e com uma abertura deliberada à comunidade e à cultura envolventes” (p.116).

Na perspetiva de Alarcão (2001), o(a) educadora(a) deve tornar-se investigador das suas práticas, pois só assim será capaz de as questionar de forma intencional e sistemática, compreendê-las e ajustá-las sempre que necessário, “formar para ser [educador] implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (p.26). Este foi um processo constante e trabalhoso na formação da mestranda, uma vez que só através dessa investigação e/ou reflexão existiu uma evolução na aprendizagem.

Tal exigiu uma postura de pesquisa permanente do tempo presente, existindo a necessidade do desenvolvimento das próprias potencialidades como do adulto envolvido num agir e num construir extremamente

confrontado com a dinâmica e a ação das crianças a seu cargo (Roldão, 2000). A estagiária teve sempre presente que toda a criança é sujeito ativo no processo de aprender, detentor de singularidade e provido de potencialidades, possuidor de singularidade, não esquecendo estes pontos é de referir que a interação com todos os intervenientes leva a uma aprendizagem seja efetiva, afetiva e significativa.

Devem-se criar vínculos entre quem aprende e quem “ensina”, esses devem ser capazes de sustentar o desejo de saber, logo é necessário a existência de um período de adaptação entre o(a) educador(a) e o grupo, tempo esse de duas semanas nos dois contextos de estágio (Creche e Pré-Escolar).

Cabe ao(à) educador(a) fazer escolhas teóricas e práticas que se vinculem aos modos de agir e fazer, de intervir na realidade onde está inserido, levando-o a uma procura permanente por referenciais que retifiquem trajetórias educativas que ampliem perspectivas de intervenção criativas e lúdicas para as crianças. Nestas investigações é exigido aos educadores de infância, uma dedicação na formação contínua, nas práticas organizacionais, nos saberes e competências, pois trabalham com crianças e estas estão inseridas numa sociedade que se encontra em constante evolução.

Nos diálogos permanentes do par pedagógico concluiu-se que um(a) educador(a) é um(a) mediador(a) dos processos de aprendizagem da criança, onde deve importar-se e compreender as ações pedagógicas e educativas, não esquecendo os seus valores, que demarcam os modos de intervir, a maneira de pensar, de sentir, de analisar e perceber a criança e as suas relações com o mundo e com os outros. O Decreto-Lei nº 240/2001, afirma que este trabalho em equipa deverá ser um “fator de enriquecimento da formação [do(a) educador(a)] e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e

de experiências”. A díade procurou perceber, assim, o papel do(a) educador(a) de forma a adequar a ação.

A mestranda desafiou-se no sentido de agir em prol do desenvolvimento e da evolução das crianças, foi capaz de admitir, de acreditar, de correr riscos, de praticar as hipóteses de escolha das crianças. Ou seja, ao longo destes meses foi elaborada a noção de que a criança e os intervenientes na aprendizagem desta, são indivíduos que constituem relações com o aprender, com o conhecer e o saber.

REFLEXÃO FINAL

Nesta última parte do relatório será realizado um balanço do que significou a Prática Educativa Supervisionada, nos contextos de Creche e de Educação Pré-escolar, ao longo desta formação. Serão apresentadas algumas aprendizagens significativas, as principais dificuldades e os aspetos positivos da prática, e de como todos estes aspetos contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda. A influência dos mesmos e o seu contributo ajudaram a educadora estagiária a crescer, enquanto futura Educadora de Infância.

Pretendeu-se obter diversos conhecimentos, que foram observados em ambos os contextos, permitindo um ambiente agradável e de bem-estar, ajudando no desenvolvimento de cada criança, dos grupos, a integração das famílias, da equipa educativa e da comunidade, não esquecendo a interação entre todos os intervenientes. Um dos objetivos da formanda foi adquirir as competências do(a) educador(a), com base no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Essas competências e conhecimentos ocorreram quer ao longo das unidades curriculares da Licenciatura como do Mestrado.

Ao longo deste período foram usados diversos instrumentos, como por exemplo os registos diários, os fotográficos e o PQA, que numa linha de investigação-ação apoiaram a mestranda na prática educativa em ambos os contextos quer ao nível da observação, da planificação e da reflexão dos grupos de crianças (Alarcão, 1996).

Ao longo da prática pedagógica, a mestranda entendeu o significado da palavra educador(a), e que este tem associado um conjunto amplo de

conhecimentos. Assim, a formação inicial permite “aos educadores (...) assumirem uma visão integradora e integrada da ação educativa, (...) em situações e contextos de natureza cada vez mais complexa e incerta” (Sanches, 2012, p.126). Ser educador(a) é antes de mais ouvir e respeitar a criança, ou seja, ele(a) deve ter em atenção as características individuais da criança, os seus conhecimentos, ajudando-a a ser autónoma e a integrar-se na comunidade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Alarcão e Tavares (1987), referem que “a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de [educadores]; entendemo-la como um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada “formação contínua”” (p.7). Compreende-se que é sempre fundamental o conhecimento inicial das crianças, visto que o período de observação ao longo dos estágios e as informações dadas pelas educadoras cooperantes, foram essenciais para a mestrandas obter o máximo de informações possível sobre as crianças e, deste modo, adaptar as atividades que devem ser diversificadas e adequadas às suas necessidades. Para Estrela (1994), “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o [educador] terá de (...) [ter em atenção] cada momento” (p.128).

No decorrer destes processos de formação (estágios) foi realizado um leque de atividades que de forma articulada incluindo as várias experiências-chave, no que respeita à Creche, e as áreas de conteúdo, domínios e subdomínios na Educação Pré-escolar. Deste modo, as atividades apresentadas, e as restantes que foram elaboradas foram planificadas considerando as “diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de

aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança” (Silva et al., 2016, p.32).

Essas atividades envolveram situações do dia-a-dia onde as crianças tiveram a oportunidade de concretizar escolhas, de manipular materiais, de partilhar conhecimentos com os adultos e as restantes crianças, trabalhando em grande e pequeno grupo, individualmente e em pares. Essas interações são importantes, uma vez que a criança obtém valores e regras da sociedade, convivendo com um grupo social alargado (Silva et al., 2016)

Silva et al., 2016, afirmam que as interações entre crianças e o meio que a rodeia levam ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, onde o(a) educador(a) deve criar variadas atividades de conhecimento.

As atividades em ambos os contextos proporcionaram à mestranda a aquisição de diversas aprendizagens, desde conhecer e valorizar as capacidades, os saberes, os interesses, de cada criança, do grupo, reconhecer os seus interesses e as suas necessidades, planificando atividades que estivessem de acordo com todas.

O processo de planificação esteve sempre presente ao longo dos estágios nos dois contextos, Creche e Educação Pré-Escolar. Procurou-se que as planificações fossem direcionadas para os grupos de crianças, não esquecendo o que se faz, como se faz, porque se faz, onde se faz, e especialmente para quem se faz, pois, a planificação é flexiva. Seguiram-se as ideias de Hohmann e Weikart (2003), onde “ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções” (p.247). Ambos compreendem ainda que “têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas” (Hohmann & Weikart, 2003, p.247). Desta forma, as planificações procuraram promover atividades de aprendizagem e desenvolvimento, que

proporcionassem momentos de exploração, e criatividade, possibilitando à criança tempo para fazer, experimentar, escolher, assumir responsabilidades e ter ideias próprias.

De se referir que ao trabalhar a Metodologia de Trabalho de Projeto, com um grupo de três anos, a formanda obteve novas aprendizagens, aprendeu diversas formas de trabalhar, aprendeu a responder aos interesses das crianças, a cooperar para que as crianças obtivessem novos conhecimentos. Durante a MTP as crianças desenvolveram o gosto por aprender e querer saber mais, conheceram e usaram diferentes métodos de pesquisa, aumentaram a autonomia, aprenderam a trabalhar melhor em grupo e a dividir materiais. Existiu sempre a preocupação por parte da díade que o projeto fosse flexível, onde este poderia ser alterado pelos diversos intervenientes no processo educativo, estimulando a diferenciação pedagógica e nunca esquecendo a ludicidade.

Salientam-se algumas limitações e alguns obstáculos, no decorrer das práticas, pois foi difícil conciliar os estágios com as outras unidades curriculares, juntamente com a vida pessoal. As emoções vividas ao longo dos estágios mostraram-se polémicas. Existiu uma fusão entre a ansiedade, o desânimo, o medo, a alegria, a animação e as brincadeiras, que levaram muitas vezes a mestranda a pensar que não estava a trabalhar de forma a criar aprendizagens significativas para os grupos. Contudo, com a ajuda das educadoras cooperantes, das orientadoras, dos diferentes momentos passados com as crianças, da partilha com a díade, a mestranda superou todos os obstáculos e cresceu como pessoa e como futura Educadora. Os momentos de ajuda e/ou reflexão foram importantes, permitindo aumentar assim os conhecimentos, com base nos diferentes pontos de vista.

Um dos desafios superado foi a cooperação e partilha de informações entre a díade, como refere Brickman e Taylor (1991) “não é fácil criar uma boa equipa. Conjugar personalidades distintas para reforçar um programa educativo pode constituir um desafio” (p.189). Salienta-se que esse trabalho em equipa foi enriquecedor uma vez que “é algo que influencia o funcionamento de qualquer contexto, pois é formado por pessoas distintas, com características pessoais e profissionais que se articulam, complementam e dependem necessariamente umas das outras para atingir as finalidades a que propõem” (Tavares, 2010, p.52).

Importa ainda mencionar as complicações existentes a nível da escrita, uma vez que existiram dificuldades em exprimir o que deveras se desejava e o que a mestranda observava nos contextos de Creche e de Educação Pré-escolar. Foi através das leituras efetuadas e apresentadas na fundamentação teórica das narrativas reflexivas, que se aprofundou os conhecimentos quanto às diversas atividades, e aprendizagens no processo de desenvolvimento das crianças.

Em síntese, salienta-se que estes estágios foram bastante importantes para a construção da identidade profissional e pessoal da mestranda. Pretendeu-se que as crianças fossem agentes ativos do seu próprio conhecimento e que o adulto fosse apenas um facilitador e/ou mediador das suas aprendizagens. Assim, a PES foi para a mestranda, uma amostra de que a ação educativa deve ter como base a voz da criança, vendo esta como um indivíduo em formação, que necessita de atividades significativas, ricas e diferenciadas. Isto leva a que a mestranda como futura Educadora de Infância, faça uma constante reflexão, que não deve ser só sobre as suas estratégias, mas sim sobre todo o processo educativo e os seus intervenientes. Pois, ao refletir torna-se “um verdadeiro educador reflexivo que procura educar crianças, também elas reflexivas” (Mesquita-Pires, 2007, p.82). Contudo, esta formação “não poderá ser

concebida como um produto acabado, mas antes como fase inicial de um processo em construção” (Mesquita-Pires, 2007, p.87).

Termina-se com uma citação de Paulo Freire que tão bem descreve a Prática Educativa Supervisionada: “Não há saber maior ou saber menor. Há saberes diferentes.”, ou seja, o(a) educador(a) deve ter em atenção todos os conhecimentos das crianças e respeitar o seu ritmo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, F. (1997). *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices* (4ª ed.). São Paulo: Scipione.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica- Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In Campos, P, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos da Formação de Professores. INAFOP. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Araújo, S. (2016). *Ficha Curricular*. Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico do Porto.
- Bairrão, J. (1997). Educação pré-escolar. In *estudos temáticos* vol. II. Lisboa: F.S.E, D.A.P.P., G.G.F.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canha, J. (2000). *Criança Maltratada. O papel de uma pessoa de referência na sua recuperação. Estudo perspectivo de 5 anos*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da Aprendizagem: 21 Ensaios para o Século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Casanova. I., & Dias. H. (1999). *Dicionário Básico de língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

- Cavaco, N. (2009). *O profissional e a educação especial. Uma abordagem sobre o autismo*. Editorial Novembro .
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1979) *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional
- Diogo, J. (1998). *Parcerias Escola – Família – A Caminho De Uma Educação Participada*. Porto: Porto editora
- Esteves, S. (2005). *A Afectividade e a Relação Pedagógica – Como é que nos conseguimos esquecer de algo tão fundamental como os afectos!* Cadernos de Educação de Infância nº 73, APEI, (pp. 11-12).
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferland. F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo da vida*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Ferreira, M. (2004). À porta do JI da Várzea ou ... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças, In M. Ferreira, *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância* (pp-65-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. (2000). *Especialização docente e administração das escolas – análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas*. Educação, Sociedade e Culturas nº 13.
- Freire, P. Citações Paradigmáticas. Educação e Tecnologia. Disponível em:<http://lilium12399.blogspot.pt/2011/11/nao-ha-saber-mais-ou-saber-menosha.html>. Consultado a 10 de maio de 2017.

- Gambôa, R. & Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de projeto na Pedagogia-em-participação*. Coleção Infância. Porto. Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Grilo, J. & Machado, C. (2005). Portfólios Reflexivos na Formação Inicial de Professores de Biologia e Geologia: Viagens na Terra do Eu. In Sá-Chaves, I. (Coord.) (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto. Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico reggio emília. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª ed.), (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.
- Machado, M. (2002). *Educação Infantil em tempos da LDB*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.
- Malaguzzi, L. (2004). El cuento de los peces con los niños del cine mudo. In: Reggio Children. Colección La escucha que no se da, 1. *Los pequeños del cine mudo: juegos en la escuela infantil entre peces y niños*. Barcelona: A.M. Rosa Sensat - Reggio Children.
- Maltz, M. (2005). Pensador. Disponível em: https://pensador.uol.com.br/frase/MjA2/Maxwell_Maltz, consultado a 3 março de 2017.
- Martins, G. (1991). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos, Lda.

- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projetos*. Porto: Edições Asa.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância. Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação de Infância*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Moniz, I. (2011). *Actas do Seminário A Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp.15-21). Lisboa: Conselho Nacional de Educação,
- Nóvoa, A. (1991). *A formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira, Z., Mello, A., Vitória, T. & Rossetti-Ferreira, M. (1999). *Creches: Crianças, faz de conta e cia*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira- Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp.13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª ed.) (pp. 43-72). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Pires, D. (2001). *Práticas Pedagógicas Inovadoras em Educação Científica. Estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Departamento da Faculdade de Ciências, de Lisboa, Portugal.
- Portugal, G. (1997). *Crianças, famílias e Creches- Uma abordagem ecológica da adaptação aos bebés à creche*. Lisboa: Porto Editora.
- Portugal, G. (n.a.). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, L. (2005). *XI Encontro Nacional da APEI: conclusões C.E.I.* Cadernos de Educação de Infância, 74 (pp.40-41).
- Roldão, M. (2000). *A Escola Como Instância de Decisão Curricular*. In Alarcão, I. (org) (2000) *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Rosa, M. (2011). *A formação ética dos futuros educadores de infância* (24-27). Cadernos de Educação de Infância, nº 93.
- Sanches, M. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma ação educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro-Departamento de Educação, Aveiro, Portugal.

- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. (2010). *Brincar aos escritores ou aos “rimadores”*. Cadernos de Educação de Infância. nº 90. Lisboa: APEI.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (2000). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-hill.
- Tavares, J. (1988). *Formação inicial e contínua dos professores realidades e perspectivas* (pp.109-124). Revista Portuguesa de Educação 1(3). Universidade do Minho.
- Tavares, S. (2010). *Relações pedagógicas em creche*. Cadernos de Educação de Infância nº 91, APEI.
- UNESCO (1989). *A convenção dos direitos da criança*. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Consultado a 03 de março de 2017.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf. Consultado a 03 de março de 2017.
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In *3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo* Porto: Areal Editores (pp.41-48).
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In *3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo* (pp.41-48). Porto: Areal Editores.

- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2012) *Trabalho por projetos na Educação de Infância- Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, F. (2006). Prefácio. No caleidoscópio da supervisão. In Vieira F, (org.) (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

REFERENCIAIS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República.

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

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. *Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche*. Diário da República.

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

junho 2017