

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Joana R

**Relató
Pré-Es**

MESTRAC

julho 20**15**

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 2015

Joana Raquel dos Santos Sousa

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientação

Prof^{ta}. Doutora Sara Barros Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

AGRADECIMENTOS

Direciono os meus agradecimentos a todas as pessoas que de uma forma ou de outra fizeram parte desta etapa da minha vida, aqueles que caminharam ao meu lado nos momentos bons e nos menos bons e que acreditaram em mim e me ajudaram a atingir este sonho. Desta forma, não podia deixar de agradecer:

-À minha avó, Alice, minha Rainha, por continuar a ser uma fonte inesgotável de inspiração apesar da sua ausência;

-Aos meus pais, Laurinda e Jorge, por todo o amor e todos os valores que me têm inculcido ao longo da vida;

-À minha irmã, Anita, por todo o amor e força que me dá, para que nunca desista e lute pelos meus sonhos;

-Ao meu sobrinho, Bé, por todo amor e alegria que me dá desde o dia em que nasceu;

-Aos meus padrinhos, Zezinha e Tonito e aos meus tios, Totó e Fata por todo o apoio e afeto que me dão desde criança;

-Ao meu namorado, Rui, por nunca me ter deixado desistir e pelo apoio, carinho e compreensão que teve para comigo ao longo deste último ano;

-Ao meu médico, Dr.º Abílio Leonardo, por todo o profissionalismo e incansável dedicação que teve e tem para comigo ao longo dos últimos dezasseis anos;

-À minha orientadora e supervisora institucional, Doutora Sara Araújo, por ter acreditado em mim e por todos os conselhos e orientações que me facultou, permitindo-me crescer enquanto pessoa e profissional;

-Às minhas orientadoras cooperantes, educadoras [REDACTED] [REDACTED] por toda a confiança e apoio disponibilizado e, acima de tudo, por terem acreditado em mim;

-A todas as crianças dos dois contextos de estágio, pelos sorrisos e por todas as aprendizagens e experiências que me proporcionaram;

-A todas as minhas colegas de mestrado, pelo apoio e carinho dado desde o primeiro momento em que entrei na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto;

-A todos os docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco por todo o apoio disponibilizado e por todo o conhecimento que me proporcionaram ao longo do meu percurso académico;

-Por fim, a todos os meus amigos e amigas pelo apoio e confiança demonstrados ao longo deste percurso que agora termina;

Guardo-vos no coração!

RESUMO

O presente relatório desenvolveu-se na Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo como objetivo realizar uma abordagem descritiva e reflexiva do percurso de formação profissional da mestranda realizado no contexto de pré-escolar [REDACTED] e no contexto de creche [REDACTED].

Ao longo deste relatório, a mestranda pretendeu demonstrar que a metodologia utilizada na sua ação foi influenciada por princípios e procedimentos inerentes à investigação-ação. A partir desta metodologia, a mestranda valorizou a ação educativa e investigativa na construção de saberes, analisando, experimentando e refletindo sobre as práticas realizadas em ambos os contextos de estágio. Ao utilizar alguns dos processos educativos inerentes à investigação-ação em algumas dimensões pedagógicas, a mestranda procurou ter em consideração a articulação com os referenciais teóricos e legais que também sustentaram a sua ação em ambos os contextos. Neste relatório pretendeu-se tornar visível a imagem que a mestranda tem de criança enquanto ser capaz, competente e coconstrutor do seu conhecimento. Outro aspeto que ganha destaque é a escuta que a mestranda implementou na sua ação, ao ouvir a voz das crianças para conhecer, identificar e responder às necessidades, interesses e competências destas.

Ao desenvolver este relatório, a mestranda teve a oportunidade de demonstrar as suas aprendizagens no decorrer do estágio realizado bem como refletir sobre a sua ação e a influência que adveio para o seu desenvolvimento de competências profissionais.

Palavras-chave: Creche; Pré-Escolar; Criança; Educador de Infância.

ABSTRACT

This report was developed as part of the course “Prática Pedagógica Supervisionada”, integrated in the Masters in Pre-School Education, aiming to achieve a reflective approach to the experience of the graduate student during both her internships in pre-school [REDACTED] and day care [REDACTED].

Throughout this report, the graduate student intended to demonstrate that the methodology used in her action was influenced by principles and procedures concerning her research-action. Based on this methodology, the graduate student appreciated the educational and investigative action in building knowledge, analyzing, experiencing and reflecting on the actions performed during both internships. By using some of the educational processes inherent in research and action in some pedagogical dimensions, the graduate student showed that she took into account the linkage with the theoretical and legal frameworks that also supported her action in both contexts.

In this report you can see the notion that the graduate student has of children as being able, competent and maker of their knowledge. Another aspect that stands out is the listening that the graduate student has implemented in her actions by hearing the voice of children so as to know, identify and respond to their needs, interests and competencies.

In developing this report, the graduate student had both the opportunity to demonstrate her learning during the course of the two internships and also to reflect on their influence on the development of her professional skills.

Keywords: Daycare; Preschool; Child; Early childhood teacher.

ÍNDICE

Introdução	9
1. Enquadramento Legal e teórico	11
1.1. Educação e a Imagem de Criança	11
1.2. Educação Pré-Escolar, Creche e o Papel do educador	13
1.3. Perspetivas pedagógicas para a educação de infância	19
2. Caracterização da metodologia de Investigação-Ação e dos contextos de estágio	27
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	37
4. Reflexão final	65
5. Referências Bibliográficas	69

Lista de siglas e acrónimos

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



Lista de anexos - Formato digital

Anexos A – Planificações

1. Contexto de Pré-escolar
2. Contexto de Creche

Anexo B – Registos Fotográficos

Anexo C – Grelhas de Avaliação

1. Grelhas de Avaliação Reguladoras
2. Grelha de Avaliação Final

Anexo D – Narrativas Reflexivas Individuais

1. Contexto de Pré-escolar
2. Contexto de Creche

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, evidenciando uma apresentação e descrição do percurso formativo realizado pela mestranda durante a sua prática.

É fundamental referir que a mestranda realizou o seu estágio de 300 horas em duas instituições: a primeira no contexto de pré-escolar [REDACTED]

e a segunda no contexto de creche [REDACTED].

Estruturalmente este relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. Inicialmente, no primeiro capítulo, a mestranda começa por apresentar o enquadramento legal e teórico, onde se encontram patentes os referenciais teóricos e documentos legais que sustentaram e fundamentaram a sua prática ao longo da sua permanência em ambos os contextos de estágio referidos anteriormente. Seguidamente, no segundo capítulo a mestranda realiza uma breve referência aos princípios e procedimentos da metodologia que influenciou a sua ação, sendo estes inerentes à investigação-ação. Ainda no decorrer deste segundo capítulo, é apresentada pela mestranda uma caracterização dos contextos de estágios. Posteriormente, no terceiro capítulo, a mestranda apresenta uma descrição e análise das atividades desenvolvidas em ambos os contextos bem como os resultados obtidos durante a sua prática, na aquisição e desenvolvimento de competências profissionais. Por fim, no quarto e último capítulo, a mestranda realiza uma reflexão final do seu percurso de formação ao longo deste ano letivo.

1. ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO

Neste primeiro capítulo serão apresentados os referenciais teóricos e documentos legais que apoiaram e fundamentaram toda a ação da mestranda ao longo da sua prática pedagógica, tanto na valência de pré-escolar como de creche.

1.1. EDUCAÇÃO E A IMAGEM DE CRIANÇA

Para Delors, a educação deve organizar-se ao longo da vida à volta de quatro aprendizagens fundamentais: *aprender a conhecer*, isto é, o indivíduo adquire as competências de compreensão; *aprender a fazer*, para que o indivíduo consiga atuar sobre o meio em que está inserido; *aprender a viver juntos*, para que o indivíduo participe e coopere com os outros em todas as atividades desenvolvidas na sociedade; e por fim, *aprender a ser*, este é o pilar onde o indivíduo integra os três pilares referidos anteriormente (Delors, 2005, p.77). Neste sentido, “a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade (...) é, também, um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo” (Delors, 2005, p.11), nas famílias e na comunidade.

Assim sendo, os objetivos da educação consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança enunciam que esta deve “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (2004, p.21) e, também, “preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre” onde impere o respeito por si, pelos

pais, pela sua sociedade de valores culturais, tendo sempre em conta, as sociedades que divergem da sua.

A mestranda, ao longo da sua ação, orientou a mesma tendo como ponto de partida a imagem de criança como sendo um ser competente, ativo e coconstrutor de conhecimento. Para Lino (2007), a criança é “um sujeito de direitos competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (p.114). Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) em Dewey, a criança deve ser compreendida como “ativa e com iniciativa”; já Piaget e o Modelo HighScope consideram a criança como “interativa e construtora de conhecimento”; para o Movimento da Escola Moderna e Freinet a criança deve ser “cooperativa” e por fim, Malaguzzi considera que a criança deve ser “criativa e investigadora” (p.17). Sendo assim, estes modelos e autores “conceptualizam a criança como uma pessoa com agência não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola e da comunidade (Formosinho, 2013, p.20). Uma criança envolvida no seu processo de ensino-aprendizagem é “coconstrutora da sua educação” (Formosinho, 2013, p.20) Ao realizar um processo de ensino-aprendizagem ativo a criança realiza uma construção pessoal, contudo não o faz sozinha, os outros agentes (escola, família e comunidade) também são elementos imprescindíveis para a construção e desenvolvimento da criança (Solé & Coll, 2002).

Neste sentido, a mestranda ao longo da sua prática tentou criar oportunidades que possibilitassem a livre colaboração e cooperação entre crianças. Ao longo do tempo, as crianças ao apresentarem diferentes níveis de desenvolvimento e saberes, tiveram a oportunidade de construir uma interação “facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p.35). As crianças ao estabelecerem esta relação entre elas permitem que as que se encontram num nível de desenvolvimento superior ajudem as restantes. Segundo Vygotsky (1979), as crianças atuam ao nível máximo das suas capacidades ou seja, na “zona de desenvolvimento próximo” (Lino, 2013, p.115).

Todavia, nem só as outras crianças atuam na “zona de desenvolvimento próximo”, sendo que também o educador desempenha um papel muito importante na interação pedagógica que vai construir com a criança, tendo em consideração a imagem de criança que foi referida anteriormente. Ao construir esta relação com a criança, o educador deve ter em consideração a identificação e atuação na zona de desenvolvimento próximo” que segundo Vygotsky (1978) é definida como

“a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (Folque, 2014, p.72) .

Assim sendo, o educador é o elemento que organiza o apoio que a criança necessita para executar uma determinada tarefa que até ali não conseguia fazer sozinha. Segundo Vygotsky (1986) “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha” (Vasconcelos, 2005, p.36). Por conseguinte, as crianças necessitam dos seus pares e do educador para adquirirem novos conhecimentos e significados motivadores num contexto de aprendizagem socializadora.

1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, CRECHE E O PAPEL DO EDUCADOR

Ao longo do seu percurso, a mestranda norteou-se por vários documentos legais que a orientaram na sua prática tanto na valência de pré-escolar como na valência de creche.

A Lei de Bases do Sistema Educativo consagra o direito à educação por parte de todos os portugueses através de uma “permanente e constante ação formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o

progresso social e democratização da sociedade” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

Promulgado na Lei de Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º95/97) define-se a educação pré-escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo ao longo da vida” e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. A educação pré-escolar é considerada como um apoio complementar à família e requer de um processo de cooperação que promova o desenvolvimento integral e integrado da criança com vista a sua inserção na sociedade.

É na Lei de Quadro da Educação Pré-Escolar que se apresentam os objetivos da educação pré-escolar, sendo que se destacam: a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança; a inserção da criança em grupos sociais distintos; a promoção de igualdade nas oportunidades disponibilizadas; a estimulação do desenvolvimento global da criança respeitando a sua individualidade; o desenvolvimento da expressão e comunicação; o despertar da curiosidade e do desenvolvimento crítico; oferecer à criança bem-estar e segurança; efetuar o despiste de inadaptações ou deficiências; e incentivar a participação das famílias e a cooperação com a comunidade (Decreto-Lei n.º95/97).

É também na Lei de Quadro da Educação Pré-Escolar que surge o primeiro documento curricular, em Portugal, direcionado especificamente para a educação pré-escolar intitulado de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

As OCEPE destinam-se “à organização da componente educativa” (Ministério da Educação, 1997, p.13) e são um quadro de referência de apoio ao educador de infância para que tome as decisões da sua prática, sempre tendo em conta o processo educativo de desenvolvimento da criança.

É nas OCEPE que se encontram as “referências gerais” (Ministério da Educação, 1997, p.14) designadas de áreas de conteúdo que o educador de infância deve ter em conta no planeamento e avaliação no processo de aprendizagem. Estas áreas de conteúdo encontram-se divididas em três

grandes áreas – Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação que compreende o domínio das Expressões (Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Expressão Musical), o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o domínio da Matemática, e a Área de Conhecimento do Mundo. Estas três áreas e seus respectivos domínios devem de ser abordados na educação pré-escolar de uma forma globalizadora e integrada, proporcionando a cada criança a construção de um saber articulado.

Segundo as OCEPE o educador de infância deve partir e valorizar os saberes prévios das crianças sobre todas e qualquer temática, sendo esta uma forma propiciadora de construção de novas aprendizagens e de “reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.14).

Preconizada na Portaria n.º 262/2011, a creche caracteriza-se como “um equipamento de natureza socioeducativa vocacionado para o apoio à família e à criança” (Art.º 3.º) sendo destinada a crianças até aos três anos de idade. Tal como na educação pré-escolar, a creche também tem os seus objetivos discriminados no Artigo 4.º desta Portaria, sendo que se destacam: promover a ajuda à conciliação da vida familiar e profissional por parte dos pais; estimular a colaboração com a família numa partilha de cuidados; a realização de um atendimento individual e personalizado correspondendo às necessidades de cada criança; a sinalização de inadaptações, deficiências ou situações de risco; o fornecimento de condições para o desenvolvimento na íntegra de cada criança num ambiente seguro e rico em afetos; e promover a cooperação com outros serviços existentes na comunidade. A capacidade e organização das creches, o seu horário de funcionamento, a constituição da direção técnica e respetivas funções, a definição da composição da equipa educativa, os elementos que devem fazer parte do processo individual das crianças, entre outros aspetos importantes para o bom funcionamento destes serviços, estão também contemplados neste documento legal. Após uma análise deste documento legal sobre a creche, é possível concluir que ainda

não existem em Portugal orientações a nível pedagógico que encaminhem a ação dos educadores de infância para um desenvolvimento integral das crianças dos zeros aos três anos de idade, tal como acontece na educação pré-escolar através das OCEPE.

Referidos os documentos legais referentes às valências de pré-escolar e de creche é de salientar que a mestrandia utilizou outros dois documentos: o Decreto-Lei n.º240/2001 e o Decreto-Lei n.º241/2001 para guiar a sua ação e tomar conhecimento da legislação em vigor em Portugal relativa ao perfil de desempenho dos educadores de infância. Estes dois Decretos-Lei referem-se ao perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

A partir do Decreto-Lei n.º 240/2001 é possível visualizar o quadro de orientações do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário e fixam-se também os requisitos para a organização dos cursos de formação inicial que habilitam para a docência, a sua acreditação e certificação. Os profissionais deverão evidenciar referenciais comuns nas suas atividades profissionais, exigindo-se determinadas dimensões, como a profissional, social, ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, da participação na escola e na relação com a comunidade e do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No Decreto-Lei n.º241/2001 está exposto o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Este normativo reforça aspetos presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente, ao nível da organização do currículo, em que há uma referência clara às etapas que concedem intencionalidade educativa à prática do educador e o que preveem cada uma delas. Simultaneamente o mesmo apresenta também o reforço dos conhecimentos “e as competências necessárias ao desenvolvimento

integrado” (cap. III, ponto 1) no âmbito das áreas de expressão e comunicação e do conhecimento do mundo.

A mestranda pensa ser fulcral mencionar as etapas da intencionalidade educativa que caracterizaram a sua intervenção nos dois contextos de estágio.

Sendo assim, a observação “pressupõe a utilização de ideias e conhecimento para a elaboração de esquemas mentais que permitem a descrição objetiva do real com finalidade específicas e pré-determinada” (Trindade, 2007, p.30) É a observação que permite caracterizar a situação educativa” (Estrela, 1994) onde o educador consegue retirar informações das capacidades, dos interesses e necessidades das crianças, bem como obter informações sobre o contexto familiar e o meio onde as crianças estão inseridas. É a partir da observação que o educador consegue orientar as escolhas do seu processo educativo, tendo sempre em conta as características das crianças, realizando na sua prática uma diferenciação pedagógica partindo do que a criança sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas capacidades.

É a partir deste processo contínuo, que é a observação, que o educador consegue elaborar as suas planificações. Planificar é prever e “consiste em utilizar um conjunto de procedimentos mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas acções e actividades previstas de antemão com as quais se pretende alcançar determinados objectivos, tendo em conta a limitação dos recursos” (Ander-Egg, 1989 op. cit. Diogo, 2010, p.64). Planificar é um procedimento humanizante uma vez que a criança tem consciência que é ouvida bem como os seus colegas para a elaboração deste processo. O educador ao elaborar uma planificação pensada e estruturada deve respeitar seis fases “a avaliação das necessidades, análise da situação e o estabelecimento de prioridades, selecção dos objectivos, selecção e organização dos conteúdos, a definição das estratégias de ensino e elaboração do plano de avaliação” (Diogo, 2010). Ao planificar, o educador deve proporcionar “um ambiente estimulante de desenvolvimento (...) [que] promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 1997, p.26). Este planeamento deve permitir a

articulação entre as diferentes áreas de conteúdo e a possibilidade desta ser flexível de acordo com as propostas das crianças.

A ação é outra etapa da intencionalidade do processo educativo e pressupõe que sejam concretizadas as intenções educativas do educador, tendo sempre em consideração as propostas das crianças, e sendo sempre que necessário realizar adaptações no decorrer da ação (Ministério da Educação, 1997, p.27).

Após a ação, com base na planificação elaborada anteriormente, cabe ao educador avaliar todo o processo educativo e os seus efeitos avaliando “ a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº 241/2011, p.5573).

A avaliação “é um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, p.1) que “permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequada e promove a qualidade de aprendizagens” (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, p.2). A avaliação na educação pré-escolar é significativamente formativa e desenvolve-se num processo contínuo e interpretativo, onde a criança é protagonista da sua aprendizagem e toma consciência das suas aquisições e das suas dificuldades (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, p.1).

A penúltima etapa diz respeito à comunicação, que deve ser realizada não com as crianças mas também com os pais e a equipa educativa. É nesta etapa, que se realiza a partilha de ideias sobre o conhecimento e o progresso específico de cada criança e do processo de ensino e aprendizagem da mesma.

Por fim, a articulação, a última etapa, que tem como objetivo dar continuidade educativa ao processo da criança, tendo para isso um diálogo articulado não só com os pais mas também com o professor do 1º ciclo.

Importa ainda referir a reflexão, sendo esta um processo transversal a todas as etapas mencionadas anteriormente.

Segundo Dewey (1993), a reflexão é “uma forma especializada de pensar” (op. cit. Alarcão, 1996, p.175) “ (...) baseia-se na vontade, no pensamento, em

atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (ibidem). Ao refletir, o educador dá início a um processo reflexivo que se caracteriza “ (...) por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.5). A reflexão permite desenvolver uma prática pedagógica sustentada numa postura crítica e reflexiva possibilitando ao educador “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (Ministério da Educação, 1997, p.27), surgindo assim como um processo de autoanálise da ação.

1.3. PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A mestranda, ao longo da sua prática pedagógica, procurou apoiar a sua ação através de referentes teóricos como os modelos e as perspetivas pedagógicas, tanto na valência de pré-escolar como na valência de creche.

Desde o início da sua ação, a mestranda teve em consideração o conceito de práxis pedagógica, sendo esta caracterizada como “uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito” (Formosinho, 2013, p.15). As crenças, os valores, os princípios éticos e as teorias influenciam a prática de um educador, sendo que esta prática “resulta de interações de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana” (Formosinho, 2013, p.15).

Os modelos pedagógicos são referências que os educadores têm para formar a sua identidade profissional. Os mesmos têm uma grande importância dado que são “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (Oliveira-Formosinho, 2007 op. cit. Formosinho, 2013, p.16). Estes modelos ajudam o educador a articular a teoria e a prática, tendo em consideração o contexto onde estão inseridos.

A mestranda orientou a sua prática através de alguns modelos e perspectivas como o Modelo HighScope, Movimento da Escola Moderna, Abordagem da Metodologia do Trabalho de Projeto e a Perspetiva de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, centralizados na perspetiva construtivista. Nesta perspetiva, a criança desempenha um papel fulcral na construção e desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem e o educador tem como missão proporcionar aprendizagens significativas, através dos espaços, materiais e rotinas que disponibiliza às crianças.

Nas valências de pré-escolar e de creche, a mestranda orientou a sua prática através do Modelo de HighScope.

Este modelo tem como principio base a aprendizagem pela ação. No contexto de pré-escolar as crianças têm a oportunidade de retirar significados sobre a sua ação a partir da reflexão que realizam, construindo assim conhecimento que as ajudará a dar sentido ao mundo (Hohmann & Weikart, 2011, p.5) que as rodeia. Já no contexto de creche este modelo também se baseia na aprendizagem pela ação, sobretudo no envolvimento das crianças com pessoas, materiais e ideias permitindo assim que construam “uma compreensão própria do mundo” (Powell, 1991, op. cit. Post & Hohmann, 2011). Tal como no contexto de pré-escolar, também neste contexto as crianças se encontram envolvidas em todo o processo de aprendizagem.

Em HighScope, a interação adulto-criança é bastante importante, dado que este fator influencia diretamente as aprendizagens pela ação nos tipos de interação que os adultos estabelecem com as crianças. O adulto, em contexto de pré-escolar, deve permitir à criança uma maior iniciativa, autonomia, decisão e ação, servindo, então, de suporte e apoio na criação de oportunidades e de desafios num ambiente educacional estimulante (Hohmann & Weikart, 2011, p.6). No que diz respeito ao contexto de creche, na interação adulto-criança é possível verificar a posição que o adulto assume ao criar uma relação de confiança e encorajamento com a criança. As interações das crianças com adultos em quem confiam no seu ambiente familiar e na creche “proporcionam o “combustível” emocional de que (...)

precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo físico e social” (Post & Hohmann, 2011, p.12). Em creche, o adulto é o suporte da criança para a ajudar na resolução de problemas que surgem no dia-a-dia através do encorajamento, do apoio e do conforto disponibilizado. Estas interações adulto-criança caracterizam-se por serem do tipo dar-e-receber, dado que o educador e as crianças oferecem e recebem algo nas interações que estabelecem.

No pré-escolar o ambiente de aprendizagem deve proporcionar às crianças a possibilidade permanente de fazer escolhas e tomar decisões. O espaço físico deve ser agradável, espaçoso e organizado em áreas de interesse que devem ter um acesso facilitado, para que as crianças consigam aceder aos materiais sem o apoio do adulto. No que diz respeito à creche, a organização realizada pelo educador relativamente ao ambiente físico deve ter em conta os materiais sensoriais-motores, os espaços devem ser seguros e confortáveis, e a arrumação da sala deve ser flexível e convidativa. A sala deve estar organizada em áreas de brincadeiras e cuidados. Assim sendo, as crianças devem ter ao seu dispor uma sala de atividades com diversos materiais e com uma arrumação “consistente, personalizada e acessível” (Post & Hohmann, 2011, p.14). Em ambos os contextos, todos os materiais existentes devem de ir ao encontro das necessidades, interesses e competências do grupo de crianças.

A rotina diária, no modelo de HighScope no contexto de pré-escolar é organizada com o intuito de permitir às crianças que realizem escolhas sobre as atividades, dando-lhes desta forma segurança e controlo sobre cada momento do seu dia. Esta rotina diária tem por base o ciclo Planear-Fazer-Rever, onde cada criança expressa a sua vontade, põe em prática e reflete sobre o que fez no plano que escolheu. O trabalho em pequeno grupo, em grande grupo e individual faz parte da rotina diária que apoia a aprendizagem ativa em que as crianças constroem o seu sentido de comunidade. O modelo de HighScope na rotina diária em creche dá grande atenção aos horários e rotinas uma vez que estes permitem que cada criança ganhe confiança e

segurança no seu dia-a-dia. Ao planificar num contexto de creche, o educador deve ser flexível e permitir que ocorram alterações na sua planificação, sempre que sejam necessárias e representem um benefício para as crianças.

Ainda no contexto de pré-escolar, é importante referir a avaliação que se realiza, dado que esta pressupõe um conjunto de tarefas baseadas no trabalho em equipa e orientadas pela equipa educativa, que ocorre desde a observação das crianças até aos seus registos (Hohmann & Weikart, 2011, p.8).

A mestranda pretende ainda destacar uma ideia que vai ao encontro com a imagem de criança, já referenciada anteriormente. Este modelo proporciona às crianças momentos de expressão livre e permite que estas sejam por sua vez reconhecidas através da valorização pública das suas opiniões e ideias que serão registadas por parte do educador.

No contexto de creche, a observação é fundamental uma vez que o conhecimento que o educador tem sobre o seu grupo de crianças, permite que este adequa as interações entre ele, as crianças e os pais, e, ainda adaptar o espaço e rotinas às necessidades e interesses das crianças. Esta observação que o educador leva a cabo deverá ser registada podendo ser realizada individualmente ou em equipa.

Neste contexto, o modelo HighScope desenvolveu linhas orientadoras intituladas de experiências-chave que têm como objetivo orientar e regular as primeiras aprendizagens que as crianças realizam (Post & Hohmann, 2011, p.36). Estas experiências proporcionam ao educador uma visão do que é que os bebés e as crianças pequenas são capazes de fazer e das competências adquiridas através das suas ações, como será referido em profundidade mais adiante. As experiências-chave estão organizadas em nove domínios: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, exploração de objetos, noção precoce de quantidade e de número, espaço e tempo.

Para concluir, no modelo HighScope é de grande importância falar sobre a valorização das parcerias com os pais, dado que o educador deve definir

estratégias para a criação de um ambiente acolhedor para as famílias, bem como apoiar na realização do processo de inscrição da criança na instituição, o educador deve ainda partilhar as observações realizadas sobre as crianças e incentivar os pais para a participação nas atividades realizadas na instituição.

A mestranda, na valência de pré-escolar, realizou a sua ação com apoio no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Este modelo tem três finalidades formativas que se centram “no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos activos e democráticos, bem como em objetivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural” (Folque, 2014). A mestranda neste modelo interessou-se pelos instrumentos de pilotagem que documentam a vida do grupo e “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo) na sala” (Folque, 2014 p.55). Os instrumentos de pilotagem que foram utilizados na prática da mestranda foram o mapa de presenças e o quadro de distribuição de tarefas.

Na valência de pré-escolar, a mestranda realizou uma aproximação à abordagem da metodologia do trabalho de projeto ao qual intitulou de “inspiração projetual”, uma vez que não seguiu rigorosamente todas as indicações das fases que são apresentadas na mesma.

Segundo Katz e Chard, o trabalho de projeto como abordagem na educação de infância “refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido” (1997, p.5). Esta abordagem dá destaque ao papel do educador na estimulação das crianças para que interajam com pessoas, objetos e com o ambiente de forma, a que consigam retirar significados próprios sobre o mundo que as rodeia ou seja, a “desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co construção do conhecimento” (Vasconcelos, 2012, p.8). O trabalho de projeto tem origem nas experiências das crianças ou numa questão-problema que surja no grupo.

Vasconcelos (2012) considera que são quatro as fases do trabalho de projeto sendo estas: a “Definição de Problema”, a “Planificação e Desenvolvimento do Trabalho”, a “Execução” e a “Divulgação/Avaliação”. Na primeira fase o educador

deixa as crianças exprimirem as suas ideias, onde colocam as suas questões, é onde se escolhe o problema e o assunto a estudar. Nesta fase há ainda momento para os diálogos sobre o assunto escolhido e as crianças têm a oportunidade de registarem, através do desenho ou de esquemas, as conclusões que retiraram desse diálogo em grupo sempre orientado pelo educador, que pode suscitar a dúvida e colocar mais desafios às crianças, desempenhando sempre um papel ativo. Na segunda fase – “Planificação e Desenvolvimento do Trabalho” – é o momento de construir mapas conceituais, teias ou redes como base da pesquisa a realizar no futuro, sendo aqui que se tomam decisões na divisão de tarefas, realiza-se a organização do tempo e recolhem-se as possibilidades de ajudas e recursos ao nível das famílias e da comunidade. Na terceira fase – a fase da “Execução” – as crianças realizam pesquisas “através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação” (Vasconcelos, 2012, p.16). É de referir que as teias realizadas na fase anterior podem ser “reconstruídas em diferentes momentos do processo”. Por último, a fase da “Divulgação/Avaliação” mais conhecida pela “fase da socialização do saber” (Vasconcelos, 2012, p.17), é o momento em que se partilha, comunica e expõe todo o trabalho desenvolvido com o resto das salas, com o agrupamento, com as famílias e comunidade.

No desenvolvimento do trabalho de projeto, o educador deve “encontrar critérios de relevância para a escolha dos projetos” (Katz e Chard, 2009 op. cit. Vasconcelos, 2012, p.18) uma vez que “o trabalho de projeto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, activando saberes, competências, a sensibilização estética, emocional, moral e social (Katz e Chard, 1989 op. cit. Vasconcelos, 2012, p.18).

Ao realizar um trabalho de projeto “a criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos, 2012, p.18).

Realizando uma última referência na valência de creche, a estagiária pensa ser fulcral mencionar o “jogo heurístico”, proposto por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006).

O “jogo heurístico” com objetos é destinado a crianças entre o primeiro e o terceiro ano de vida, sendo definido como uma “atividade exploratória espontânea” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.148). Este jogo é considerado como sendo uma experiência que o educador oferece às crianças, num determinado período de tempo e num contexto controlado. No “jogo heurístico” é permitido às crianças interagirem “ludicamente com uma grande quantidade e diversidade de objetos” (Araújo, 2013, p.55). Esta atividade parte da curiosidade e da exploração das crianças quando estão perante um novo material que existe no espaço onde se localizam. O adulto nesta atividade deve assegurar a organização do espaço, do tempo e dos materiais de forma a permitir a livre exploração por parte da criança. No decorrer da atividade o adulto não interfere com as crianças, só o fazendo quando é solicitado, permitindo assim realizar uma observação atenta acompanhada pelo registo do momento.

O “jogo heurístico” traz vantagens para a criança uma vez que permite a possibilidade de realizar novas aprendizagens em quase todas as áreas, como se poderá ver mais adiante no presente relatório. Este jogo ajuda também na promoção do envolvimento das crianças no momento de recolha e arrumação dos objetos disponibilizados para a concretização das atividades.

A mestranda considera que noutra aspeto que foi importante na sua ação no contexto de creche, segundo a perspetiva de Goldschmied e Jackson (2006), foi o espaço dado que este assume uma grande importância no sucesso da prática pedagógica, visto que “as crianças têm a liberdade para usar todo o espaço” (p.37) sem limitações por parte do educador.

2. CARATERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

Neste capítulo, a mestranda realizará uma pequena abordagem sobre a metodologia de investigação-ação e posteriormente será apresentada uma breve caracterização das duas instituições educativas onde se encontrou a estagiar.

Sendo o educador um sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem, é fundamental destacar que a metodologia usada foi influenciada por princípios e procedimentos inerentes à metodologia de investigação-ação pela qual a mestranda se orientou ao longo de todo o seu percurso durante os dois estágios realizados.

Elliott define investigação-ação como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (1991, op. cit. Máximo-Esteves, 2008, p18). A investigação-ação tem como finalidade auxiliar os educadores a lidarem com os desafios e problemas da prática e a adotarem as inovações de forma refletida (ibidem). A investigação-ação proporciona ao educador a oportunidade de construir conhecimento, que vai ser útil na sua ação bem como no seu desenvolvimento profissional, através da investigação que realiza trazendo benefícios para o jardim-de-infância onde atua. (Altrichter, Posch & Somekh, 1996, op. cit. Máximo-Esteves, 2008, p.18). Assim sendo, a investigação ajuda o educador a desenvolver a sua prática, tornando-se assim um investigador crítico e reflexivo da sua ação, onde o seu conhecimento vai tendo evoluções com o passar do tempo estando sempre aberto à mudança.

No que se refere à caracterização dos contextos, é importante mencionar que a mestranda realizou o seu estágio de trezentas horas em duas

instituições educativas, uma com a valência de pré-escolar e a outra com as valências de creche e pré-escolar.

Este Agrupamento é tutelado pelo Ministério da Educação e Ciência e é constituído por estabelecimentos de ensino distribuídos por Escolas Básicas com Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo, Escolas Básicas com 2º e 3º Ciclo e Escola Secundária – sede do Agrupamento.

O , situado no Porto,

A freguesia está revestida de uma grande riqueza histórica e cultural através dos seus monumentos, espaços e edifícios. Nela é possível encontrar uma grande diversidade de serviços, acessos e infraestruturas que dão resposta às necessidades da população nela residente. A freguesia da é um ponto onde se concentram uma panóplia de nacionalidades que dão vida e riqueza a esta zona da cidade do Porto (Censos, 2011).

No que diz respeito ao , este situa-se e apresenta uma arquitetura característica do Plano do Centenário, tendo sido erigido em 1957. Este edifício é composto por três pisos, sendo que o primeiro andar é destinado ao 1ºCiclo do Ensino Básico, o rés-do-chão ao Pré-Escolar e, por fim, o piso inferior aloja tanto a cozinha como o refeitório. As ligações entre pisos são realizadas por escadas interiores, equipadas com elevadores adaptados para pessoas que apresentam mobilidade reduzida.

O espaço do jardim-de-infância é amplo e luminoso e apresenta na sua composição duas salas de atividades: uma destinada às atividades e outra utilizada como a sala do lanche da manhã, uma casa de banho especificamente adaptada para crianças, uma copa, uma casa de banho para adultos, uma zona de cabides (localizada no corredor), uma sala de Atividades de Animação e Apoio à Família, um espaço de recreio exterior e uma horta.

A instituição educativa funciona em componente letiva respetivamente entre as 09h00 e as 12h30 e entre as 14h00 e as 15h30. Simultaneamente labora entre as 08h30 e as 9h00, as 12h30 e as 14h00 e 15h30 e as 18.30 em componente não letiva de apoio à família.

A equipa educativa que compõe [REDACTED] é constituída por uma educadora de infância, uma assistente técnica, duas assistentes operacionais, duas estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e duas estagiárias [REDACTED].

Sempre que é necessário, [REDACTED] recorre a uma psicóloga e a uma assistente social que integram o [REDACTED].

O [REDACTED] apresenta um Projeto [REDACTED] tendo como principal objetivo a perspetiva socializadora promovendo a capacitação dos jovens para uma cidadania consciente e participativa. Deste projeto advêm o Projeto Curricular da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo intitulado [REDACTED] e o Projeto Curricular de Jardins de Infância denominado [REDACTED]. Tendo como ponto de partida o Projeto Curricular de Jardins de Infância, chega-se ao tema do Projeto Curricular de Sala [REDACTED].

A mestranda encontrou com um grupo de crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, constituído por vinte e cinco crianças. Onze das crianças eram do sexo masculino e catorze eram do sexo feminino. Importa também mencionar que neste grupo existiam cinco nacionalidades distintas, sendo dezoito crianças de nacionalidade portuguesa, cinco crianças de nacionalidade bengalesa, uma criança de nacionalidade ucraniana e uma criança simultaneamente de nacionalidade guineense e angolana. Considerando as dezoito crianças portuguesas, é importante referir

que quatro delas tinham pelo menos um dos progenitores de nacionalidade brasileira. No que diz respeito ao agregado familiar das crianças, sensivelmente metade era constituído por quatro elementos, sendo que dezanove crianças tinham irmãos. A maioria das crianças que constituíam este grupo residiam na mesma freguesia onde se localiza o jardim-de-infância,

[REDACTED]

[REDACTED] De referir também que as habilitações literárias dos pais se centravam maioritariamente no 3º ciclo, ensino secundário e ensino superior.

O grupo de crianças, como já foi referido, tratava-se de um grupo heterogéneo, principalmente nas idades, contudo é importante referir que as crianças mais novas e as crianças mais velhas apresentavam entre elas uma boa relação baseada no respeito, carinho e cooperação comum. Cada criança deste grupo apresentava as suas particularidades e características, o que tornava este grupo único e com grande diversidade de personalidades. Foi na sua generalidade um grupo participativo nas atividades propostas e bastante autónomo. Porém, neste grupo de crianças, algumas apresentaram certos aspetos necessários de serem trabalhados como a aquisição da capacidade de autorregulação do corpo (postura, controlo de movimentos e volume do tom de voz), aprendizagem da língua portuguesa e articulação correta de palavras, manipulação de materiais, entre outras. Os interesses deste grupo de crianças variavam entre as artes como a expressão musical e a expressão plástica, a hora do conto, os animais, a expressão motora, atividades agrícolas, pelo mundo que as rodeia, entre outros.

O espaço educativo da sala de atividades contava com bastante exposição à luz natural, sendo bastante espaçoso e possuindo grandes armários de arrumação de materiais, um ponto de água e um quadro de ardósia. A sala de atividades encontrava-se dividida em seis distintas áreas de interesse: a área da biblioteca, a área do jogo simbólico, a área dos jogos e construções, a área da expressão plástica, a área da informática e a área do acolhimento. Todas as

áreas de interesse apresentavam uma grande diversidade de materiais e quantidades bastante significativas dos mesmos.

Para além da organização do espaço, a organização do tempo também é fundamental numa sala de jardim-de-infância, por isso mesmo, com este grupo de crianças, procurou-se estabelecer uma rotina diária flexível que tivesse por base os interesses e necessidades de todas. A rotina diária do grupo começava às 9h com a chegada das crianças ao jardim-de-infância, procedendo-se de seguida o acolhimento e o registo das presenças. Posto isto, era realizada a hora do conto seguindo-se de jogo livre até cerca das 10h30. Após o término do jogo livre, segue-se o momento da higiene pessoal e de lanche. Surgia de seguida a atividade planificada, organizada e orientada pela educadora. Antes do almoço, existia ainda oportunidade para as crianças irem ao recreio e também realizarem a sua higiene pessoal. Durante a hora de almoço, as crianças eram acompanhadas simultaneamente pela assistente técnica e por uma operacional na sala de Atividades de Animação e Apoio à família ou no recreio. Posteriormente, a seguir ao almoço, as crianças realizavam mais uma atividade planificada, organizada e orientada pela educadora, tendo ainda tempo para mais um momento de jogo livre que terminava cerca das 15h30. Depois desta hora, as crianças eram acompanhadas pela assistente técnica e pela assistente operacional na sala da hora de almoço. É de referir que às quartas-feiras de manhã as crianças tinham também uma sessão de expressão físico-motora.

A segunda instituição educativa onde a mestrande teve a oportunidade de estagiar foi [REDACTED]. Esta Instituição Particular de Solidariedade Social é regida pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social e integra simultaneamente as valências de Creche, Jardim de Infância e ATL [REDACTED].

O [REDACTED] situa-se na [REDACTED] freguesia [REDACTED], agrupada posteriormente na [REDACTED]

A [REDACTED] freguesia [REDACTED] é dotada de vários serviços, acessos

e infraestruturas que dão resposta às necessidades da população, bem como, ao [REDACTED] que desenvolve atividades no Estádio Municipal [REDACTED], no Complexo Municipal de Ginástica, na Casa do Povo de [REDACTED], no Pavilhão Municipal e no Complexo Municipal de Ténis. É de salientar que o [REDACTED] também usufrui de estruturas e espaços municipais como: [REDACTED]

[REDACTED] que, apesar de não ficarem localizados na [REDACTED] freguesia de [REDACTED] também são apoios importantes no desenvolvimento do plano anual de atividades.

[REDACTED] Seguindo o lema da mesma [REDACTED] [REDACTED] tem como preocupação melhorar a cada dia os seus serviços e manter um alto nível de exigência consigo próprio, no seu atendimento diário às crianças.

O [REDACTED] é constituído por dois edifícios, sendo que no edifício principal encontra-se a valência de Creche com três salas: berçário, sala de um ano e uma das salas de dois anos, a valência de Pré-Escolar também com três salas: A, B e C compostas por grupos de crianças com idades compreendidas entre três a cinco anos. Cada sala tem uma casa de banho integrada, especificamente adaptada para as crianças, com exceção do berçário e da sala de um ano (pois não necessitam), sendo que a casa de banho da sala de dois anos é desintegrada da sala de atividades. Este edifício apresenta ainda uma sala da valência de ATL com casa de banho integrada e uma de adulto, uma sala de Formação Musical e Inglês. Neste edifício, encontram-se ainda localizadas três casas de banho de adultos, a secretaria, o refeitório, a cozinha, a lavandaria e uma copa. No edifício secundário localiza-se a outra sala dos dois anos com uma casa de banho integrada e um mini-refeitório. O espaço exterior do [REDACTED] é composto por um parque infantil comum a todas as

salas, sendo que cada sala de Pré-Escolar conta uma varanda e na Creche esta é comum e consideravelmente de maior dimensão.

O [REDACTED] tem um horário de funcionamento compreendido entre as 07h30 e as 19h30.

A equipa educativa do [REDACTED] é constituída por uma diretora pedagógica, pessoal docente, pessoal não docente, crianças, famílias e comunidade. O pessoal docente é constituído por uma diretora pedagógica e oito educadoras de infância. O pessoal não docente é constituído por uma escriturária, onze ajudantes de ação educativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, uma roupeira e três funcionárias de trabalho auxiliar. O [REDACTED] tem ainda uma equipa de técnicos especializados que colaboram com a equipa educativa, nomeadamente um terapeuta da fala, um psicólogo e professores especializados nas áreas de expressão musical, expressão motora e inglês.

[REDACTED] e tem como suporte os princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança, que reafirmam a necessidade de uma atenção e proteção especiais das crianças devido à sua vulnerabilidade (UNICEF – Convenção sobre os Direitos das Crianças, 1990). No que diz respeito ao Projeto de Grupo da sala, este é associado a outros dois documentos, o Projeto Educativo e o Projeto Pedagógico [REDACTED] foi construído para desenvolver “uma pedagogia organizada e estruturada que tem como suporte a atividade lúdica característica” (Projeto de Grupo, 2014, p.10).

O grupo de crianças com as quais a mestranda trabalhou era constituído por catorze crianças com dois anos de idade, sendo sete do sexo masculino e sete do sexo feminino. É de destacar que existiam três nacionalidades distintas dentro do grupo, com doze crianças de nacionalidade portuguesa, uma de nacionalidade brasileira e uma de nacionalidade ucraniana. No que diz respeito ao agregado familiar, a totalidade das crianças viviam com os dois progenitores, sendo que apenas oito crianças tinham irmãos. [REDACTED]

[REDACTED] As

habilitações literárias dos progenitores deste grupo de crianças eram variadas, contudo a grande maioria conta com a escolaridade obrigatória.

Este grupo era composto por crianças bastante dinâmicas e enérgicas, contudo algo irrequietas. Consistia maioritariamente de crianças pouco autónomas e com pouca iniciativa, apesar de gostarem de participar quando se encontravam envolvidas nas atividades propostas. Trata-se de um grupo que necessitava de trabalhar a tolerância à frustração e concentração, o desenvolvimento da linguagem, a compreensão e aceitação de regras, a capacidade de observação, o desenvolvimento da autonomia e a interação com o outro. Relativamente aos interesses das crianças estes variavam entre a exploração de diferentes materiais, o movimento, a hora do conto, a música, os animais, a culinária, os jogos, entre outros.

A sala de creche dos dois anos [REDACTED] é uma sala retangular com bastante iluminação natural, onde se encontra a área de jogos de construção, a área da biblioteca e a área da expressão plástica. A sala possuía também um grande armário de arrumação de materiais de apoio às atividades pedagógicas. Esta sala era simultaneamente usada como dormitório, possibilitando através das persianas que a sala fique escura e que o mobiliário seja reorganizado para a colocação de catorze catres. Noutra divisão com ligação à sala, encontrava-se a zona do fraldário com todos os produtos de higiene e a área do faz de conta. Todas as áreas estavam equipadas com um número razoável de materiais, existindo no entanto algumas lacunas na diversidade e quantidade dos mesmos.

A organização do tempo é essencial numa sala de Creche, sendo a partir de uma rotina diária que as crianças começam a adquirir a noção de tempo e a realizar antecipações de acontecimentos. Esta rotina deve respeitar simultaneamente as necessidades e os ritmos das crianças e ser flexível. A rotina diária da sala onde a mestranda se integrava começava com a receção das crianças que decorria entre as 07h30 e as 09h00. Entre as 09h00 e as 09h30 realizava-se o acolhimento onde era cantada a canção dos bons dias. Das 09h30 às 10h45 surgia o primeiro tempo de grupo proposto pelo adulto,

precedido de jogo livre caso existisse a oportunidade. Entre as 10h45 e as 11h15 surgia o tempo da higiene e prestação de cuidados e após este realizava-se o tempo de transição suave. De seguida, entre as 11h15 e as 11h45, as crianças almoçavam e tinham um novo momento de higiene e prestação de cuidados. As crianças repousavam até por volta das 14h30. Desde essa hora até às 15h00 realiza-se mais uma vez a higiene e prestação de cuidados, seguida do lanche no refeitório até por volta das 15h45. Das 15h45 até às 16h00 surgia novamente o tempo de grupo proposto pelo adulto, onde se realizava uma pequena atividade. Depois desse período e até às 19h30, as crianças encontravam-se em jogo livre, fazendo uma pequena pausa para um mini-lanche. De referir também que às segundas-feiras e terças-feiras de manhã, as crianças realizavam respetivamente uma aula de expressão motora e uma aula de expressão musical.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

No presente capítulo deste relatório serão descritas e analisadas pela mestranda algumas das atividades desenvolvidas por si ao longo do ano letivo tanto na valência de pré-escolar como de creche, não descurando os resultados que daí advieram.

É de destacar que, ao longo de todo o período de prática pedagógica supervisionada, a mestranda se regeu na sua prática segundo os quadros teóricos apresentados no capítulo um e que sustentaram o seu desempenho nas diversas escolhas realizadas.

A intervenção profissional do educador resulta das diferentes etapas que caracterizam a intencionalidade educativa que emerge “do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvidos” (Bertram & Pascal, 2009, p.48) para que consiga adequar a sua prática às necessidades e interesses das crianças.

Assim sendo, o processo de observação é considerado o alicerce da planificação e da avaliação “servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.25). Por conseguinte, este processo fornece ao educador elementos que permitem conhecer as crianças através das suas “capacidades, interesses e dificuldades, [e, posteriormente] recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (ibidem). A observação que o educador realiza centra-se na criança, no espaço, nos materiais, na equipa educativa e em toda a comunidade envolvente à instituição.

Ao longo da observação realizada pela mestranda, esta orientou-se pelos meios e formas defendidos por Trindade (2007) e Estrela (1990), realizando por isso uma observação: participante e participada na medida em que participava ativamente na vida do grupo de crianças enquanto observava e

interagia em todas as atividades propostas, nunca se esquecendo do seu papel; intencional dado a mestranda pretender observar uma ou mais crianças em situação específicas e, por fim, espontânea no momento em que a mestranda observava situações anômalas na convivência pacífica do grupo de crianças. Este processo que a mestranda realizou também passou pela observação sistematizada, pois torna-se necessário a existência de uma coerência tanto nos processos como nos resultados obtidos; naturalista, uma vez que a mestranda teve o cuidado de recolher informações pertinentes para que existisse uma continuidade no processo; desarmada, dado que nas duas valências de estágio apenas realizava o seu registo escrito no diário de bordo após o término do dia e quase exclusivamente com recurso à memória da mestranda e do par pedagógico; direta, visto que existia uma relação de interação com o ambiente educativo; indireta, dado que a mestranda só se encontrava no contexto durante três dias da semana, sendo que quando voltava na semana seguinte procurava informar-se dialogando não só com a educadora cooperante e com as assistentes técnicas mas também com as crianças sobre os acontecimentos que tinham vivenciado nos dois dias em que a mesma não tinha estado presente. Ao dialogar e trocar informações com ambas as educadoras cooperantes, a mestranda obteve uma considerável mais-valia para o processo educativo que permitiu dar melhor continuidade ao trabalho realizado, precavendo possíveis repetições que iriam desmotivar as crianças, sendo também dada uma valorização mais significativa às aprendizagens das crianças realizadas até ao momento. Após este momento de escuta, a mestranda considera que a planificação futura estaria em total congruência com os interesses e necessidades do grupo de crianças.

Durante este processo, tanto em pré-escolar com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade como em creche com crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos, foi fundamental para a mestranda a realização de uma observação mais próxima a cada criança uma vez que cada uma tem formas de desenvolvimento de competências diferenciadas, com ritmos e formas de estar distintas. Por isso

mesmo, a mestranda considera que há diferenças significativas entre um contexto e outro. No contexto de pré-escolar, a interação com o grupo de crianças tornou-se facilitada, primeiramente dado a mestranda já ter estagiado anteriormente com crianças nesta faixa etária, não sendo assim um ambiente estranho para a mesma. Seguidamente, um outro aspeto facilitador foi a existência de um grande nível de cooperação entre as crianças, dado que as crianças mais velhas do grupo tinham por hábito apoiar e estimular as crianças mais novas da sala. Exemplo disso testemunhado pela mestranda era o momento da marcação de presenças no quadro, onde as crianças mais novas tinham dificuldade em conseguir detetar o espaço que fazia ligação ao dia e ao nome da criança, comparativamente às crianças mais velhas que se prontificam a ir ajudar a criança com dificuldade. Já no contexto de creche, a interação inicial com as crianças tornou-se um pouco mais difícil devido à faixa etária em que se encontravam e à consequente falta de experiência da mestranda neste contexto. No entanto, a mestranda considera que com o passar do tempo, a interação com as crianças se tornou proporcionalmente mais fluída pois estas começaram a ganhar confiança com a mesma.

É na planificação que o educador utiliza alguns dados da observação que permitem conhecer tanto o grupo de crianças como o contexto familiar e social. É a partir das capacidades, interesses e necessidades das crianças que o educador consegue planificar com o objetivo de criar “um ambiente estimulante de desenvolvimento e (...) [promover] aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 1997, p.26). Ao planear, o educador terá de refletir sobre as suas intenções educativas, quais os materiais a utilizar, que espaço necessita e durante quanto tempo se vai realizar a atividade.

Desde o início da prática pedagógica que foi proposta à mestranda a realização de planificações semanais para as semanas seguintes, tendo de estas de ser congruentes e flexíveis. De forma a apoiar e orientar a planificação, o par pedagógico socorreu-se no contexto de pré-escolar dos

conteúdos dos vários domínios do saber citados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e no contexto de creche dos conteúdos das Experiências-Chave de HighScope (Post e Hohmann, 2011, p.39).

Durante as diferentes planificações para o contexto de pré-escolar (cf. Anexo A1) a mestranda, apesar de se encontrar familiarizada com as OCEPE, sentiu alguma dificuldade em interligar as necessidades de aprendizagens evidenciadas com os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Ainda neste contexto, outra dificuldade sentida foi a formulação dos objetivos dado que o par pedagógico tinha a tendência de colocar os objetivos muito generalizados em vez de específicos. Contudo, após uma reunião com a supervisora institucional, o par pedagógico ficou esclarecido da forma ideal de apresentar os objetivos, tendo sempre em consideração escrever os mesmos optando sempre pelo mais específico quando possível.

Já no contexto de creche (cf. Anexo A2), as dificuldades foram surgindo nas primeiras planificações uma vez que o par pedagógico ainda estava em processo de ambientação ao contexto assim como a tudo o que se insere no mesmo como as experiências-chave, conceitos e rotinas.

Porém, com o decorrer do tempo e em ambos os contextos de estágio, a mestranda considerou que as planificações começaram eventualmente a surgir com alguma naturalidade uma vez que foi colecionando experiência tanto com a prática como com os feedbacks que a supervisora institucional ia transmitindo. É de referir também que as atividades planificadas iam sempre ao encontro dos interesses, necessidades e propostas das crianças, sendo estas também integradas e integradoras que tivessem sempre em conta a diferenciação pedagógica.

De seguida, a mestranda pretende salientar um processo intrínseco aos anteriores como é o caso da ação. A ação caracteriza-se pela concretização na prática das intenções educativas da mestranda.

Para desenvolver este parâmetro, a mestranda pretende começar pela organização do espaço e dos materiais nos dois contextos de estágio. Relativamente ao contexto de pré-escolar, a organização do espaço estava

muito bem definida e encontrava-se dividida por áreas de interesse (cf. Anexo B1) que permitiam aprendizagens plurais (Hohmann & Weikart, 2011) por parte das crianças. A mestranda considera ainda que a sua ação foi relativamente pobre na construção dos materiais, dado que o par pedagógico não conseguiu introduzir alterações em nenhuma área da sala de atividades e que, por conseguinte, só conseguiu produzir um material de raiz a partir da “inspiração projetual” que vai ser referida mais à frente neste capítulo. Neste contexto, a mestranda sentiu que o par pedagógico não estava à vontade para trabalhar este parâmetro em particular, pois teve muita dificuldade em descobrir uma situação concreta para despoletar uma mudança ou o melhoramento de alguma área de interesse selecionada.

Porém, no contexto de creche, quando o par pedagógico chegou ao [REDACTED] deparou-se com uma situação problemática na organização do espaço, uma vez que a partir da sala de atividades, onde se encontrava a maioria das áreas de interesse, não tinha visibilidade (cf. Anexo B2) para a área da casinha e para a zona do fraldário e que, por isso mesmo e por uma questão de segurança, eram raros os momentos em que as crianças disfrutavam daquela área de interesse. Contudo, sensivelmente em meados do período de estágio naquela instituição realizaram-se diversas obras de beneficiação que permitiram que finalmente se ganhasse visibilidade em todas as áreas de interesse e fez com que as crianças comessem por fim a usufruir da área que anteriormente estava condicionada pela parede que se encontrava a dividir a sala. Ao derrubar a parede, a sala ficou mais ampla e com mais luminosidade (cf. Anexo B3), porém a organização não foi alterada dado existir pouca margem de manobra e pelo facto de os poucos móveis de apoio serem fixos. No entanto, como a área da casinha já estava a ser modificada pela educadora cooperante, o par pedagógico verificou que existia uma área que poderia beneficiar de um reforço de materiais, sendo esta a área dos jogos e puzzles (cf. Anexo B4). Depois de dialogar com a educadora cooperante, o par pedagógico, com o apoio e cooperação das crianças, começou a dinamizar e melhorar esta área sobre a qual as crianças tinham um

grande interesse mas pouco material para explorar e jogar. Conhecidos os gostos, interesses e necessidades das crianças, o par pedagógico selecionou três temas para a construção dos referidos jogos, os animais, as cores e as próprias crianças da sala. Após esta seleção, a díade selecionou, com o apoio da educadora cooperante, quais os jogos que deveriam constar neste processo de construção. Desse diálogo saíram três jogos: o dominó das cores, o jogo da memória construído com pares de fotografias de cada criança da sala (cf. Anexo B5), o jogo dos animais e o os ovos coloridos, sendo que este último tinha de ser realizado em triplicado para que todas as crianças pudessem colaborar. Importante referir que à mestranda foi atribuída a construção dos dois jogos relacionados com as cores. O primeiro jogo dos ovos coloridos foi construído a partir de caixas de ovos e de ovos de esferovite. Na construção deste jogo, coube às crianças pintarem os seis ovos de cada caixa e o respetivo suporte para se conseguir associar a cor. Este jogo tinha como finalidade a criança reconhecer visualmente a cor do ovo e associá-la consequentemente à cor da caixa de ovos (cf. Anexo B6) e, posteriormente mencionar qual a cor de cada ovo colocado na caixa de ovos. Este jogo foi construído dado que, numa observação, a mestranda constatou que existiam crianças que não sabiam identificar as cores ou pronunciar o nome das mesmas. Para a construção do jogo do dominó das cores, foram utilizadas peças de madeira balsa, cortadas meticulosamente pela mestranda e pintadas com quatro cores diferentes pelas crianças. Este jogo tinha como objetivo permitir às crianças completar uma sequência de cores (cf. Anexo B7). Ao recorrer à participação das crianças na construção dos jogos, a mestranda fez com que estas se sentissem ativas na organização da área a ser trabalhada. De facto a mestranda ainda tinha em mente construir mais jogos que já se encontravam até planeados, no entanto, com as obras de beneficiação referidas anteriormente, houve dias do estágio que tiveram de ser totalmente repensados e nos quais não se conseguiu realizar as atividades inicialmente planeadas. A mestranda, ainda neste contexto, proporcionou às crianças duas horas do conto, acompanhado da construção de materiais para

estimular o envolvimento da criança ao longo da atividade. Durante a primeira hora do conto, a mestranda desenvolveu uma história adaptada através de um álbum de imagens (cf. Anexo B8) desenhado por ela. Na segunda hora do conto a mestranda construiu um mini-fantocheiro que possibilitasse a contagem da história, mais uma vez adaptada através de dedoches de animais selvagens (cf. Anexo B9).

Como o par pedagógico optou por melhorar uma área de interesse ao longo do estágio no contexto de creche, a mestranda considera que este foi um processo algo complexo e concluiu que a partir de uma pequena alteração realizada poderão surgir múltiplos fatores e resultados que advêm da mesma. Relativamente à dimensão da organização do tempo, a mestranda considera que esta, entre todas as dimensões do ambiente educativo, é a mais difícil de gerir dada a sua flexibilidade.

A mestranda sentiu mais dificuldade a gerir o tempo no contexto de pré-escolar, dado ser o seu primeiro contato com a rotina de um dia inteiro num estágio, o que veio a fazer com que tenha sido apenas quase no fim do estágio que começou por assumir a gestão do tempo. Todavia, neste contexto, a mestranda sentiu que interiorizou bem a sequência de acontecimentos que constituíam a rotina diária do grupo, só faltando dar a indicação nos momentos de transição de atividade. É de referir que a mestranda conseguia com sucesso reajustar as atividades propostas ao tempo disponível, adequando as situações imprevistas do quotidiano.

No contexto de creche, a mestranda já se sentia mais à vontade na gestão do tempo devido às vivências proporcionadas pelo primeiro estágio. Também já conseguia por si dar indicações como por exemplo, quando é que era o momento para arrumar, tendo a perfeita noção que, em contexto de creche, as crianças necessitam de mais tempo para fazer as suas atividades, bem como, para os seus momentos de higiene e prestação de cuidados.

No que diz respeito ao nível da interação adulto-criança, a mestranda teve sempre em consideração a criação de relações positivas onde a escuta da criança era sempre privilegiada para que fosse a base de toda a ação. Assim

sendo e partindo das vozes das crianças, todas as atividades tiveram como pilar de sustentação os interesses das mesmas. Sendo o educador um dos elementos ativos no crescimento das crianças, este deve procurar promover interações de qualidade ao nível da sensibilidade, estimulação e autonomia (Bertram & Pascal, 2009).

Sendo a sensibilidade a base de interação, a mestranda procurou criar laços de confiança que permitissem às crianças confiar nas ações da mestranda e nas suas próprias ações. Para além do nível anteriormente mencionado, a mestranda também teve em consideração a estimulação da criança através dos tempos de grupo e no jogo livre, procurando sempre estar atenta a todas as situações apoiando as crianças na resolução das mesmas. Por fim, outro nível que a mestranda teve em consideração foi a autonomia. Neste nível a mestranda procurou dar sempre espaço à criança para que esta conseguisse realizar as suas ações de forma autónoma, fazendo com que se sentisse capaz de iniciar qualquer tipo de exploração, experimentação, de dar uma opinião, fazer uma escolha de atividades e não ter medo de expressar as suas ideias (Bertram & Pascal, 2009).

Em ambos os contextos de estágio, a mestranda procurou sempre ser sensível simultaneamente ao grupo e a cada criança. Contudo, a mestranda pensa que a sua atuação ao nível das interações com as crianças tenha sido muito mais significativa no contexto de creche, dado que as crianças são mais novas e portanto necessitam de um acompanhamento diferenciado no apoio ao nível dos cuidados por parte do adulto. Já no contexto de pré-escolar, a mestranda inicialmente teve alguma dificuldade em criar laços de confiança com uma criança em particular que se revelava muito fechada no diálogo ou nas manifestações de emoções ou sentimentos. No entanto, a mestranda considera que na reta final do seu estágio, esta criança já se encontrava mais aberta e já começava a confiar na mestranda, recorrendo pontualmente à mesma com solicitações diversas ou para avisar de alguma situação que estava na iminência de acontecer e que poderia eventualmente revelar perigo para uma criança ou para o grupo.

Contudo fica a certeza da mestrandia de que é “através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p.49).

No que se refere ao envolvimento das crianças em projetos, o par pedagógico no contexto de pré-escolar, em conjunto com a educadora cooperante, estabeleceu que durante a prática pedagógica supervisionada naquele centro educativo iria construir em conjunto com as crianças um Livro Pop-Up, dado esta atividade constar do plano anual de atividades.

Tendo esta indicação, o par pedagógico começou a ficar entusiasmado sobre a atividade que ia propor e observou que o tema do livro poderia eventualmente ser o Mundo, visto que as crianças tinham vindo a demonstrar algum interesse e conhecimento sobre diferentes continentes e países, dado que alguns progenitores estavam emigrados ou eram mesmo originários de locais diferentes.

Com isto em mente, o par pedagógico começou a realizar este projeto sem saber que iria ao encontro da abordagem de trabalho de projeto. Ao constatar este facto, foi tomada a decisão, em conjunto com a supervisora institucional, que este projeto iria ser uma aproximação à mesma, uma vez que não cumpria todas as etapas estipuladas, como referido anteriormente no primeiro capítulo.

Deste modo, o par pedagógico, através de uma observação realizada, percebeu que um possível entrave para o desenvolvimento deste projeto era trabalhar o tema “O Mundo”, dado que, como anteriormente mencionado, existia uma grande diversidade de culturas na sala de atividades. Através da observação realizada, o par pedagógico começou assim a pensar na primeira etapa designada de “definição do problema” e reuniu as crianças em grande grupo para debater o assunto,

Através do diálogo, o par pedagógico tentou perceber se as crianças se mostravam recetivas ao tema “O Mundo” para a construção do livro. Dado as crianças terem mostrado um interesse considerável no tema, o par

pedagógico prosseguiu o diálogo para analisar intrinsecamente quais os conhecimentos que as crianças detinham sobre o Mundo, nomeadamente os continentes, os países e as diferentes cidades.

Depois deste diálogo, e entrando numa segunda etapa – a “planificação e desenvolvimento do trabalho” – as crianças foram organizadas em pequenos grupos para assim fazerem a exploração do mapa-mundo, do globo e de um atlas (cf. Anexo B10), sempre apoiadas por cada uma das mestrandas. Após a observação realizada decorrida da exploração destes três materiais, as crianças voltaram a ser organizadas em grande grupo para retomar a o diálogo sobre a organização e distribuição do trabalho que iria ser realizado dali em diante.

Na terceira etapa correspondente a “execução” propriamente dita do livro em si, as crianças, já organizadas e distribuídas por pequenos grupos, começaram por pintar o mapa em duas dimensões do planeta Terra (cf. Anexo B11), associando uma cor a cada continente para a construção daquela que seria a primeira página do livro. Seguidamente, as crianças prosseguiram pintando um continente, utilizando as cores associadas no momento anterior, para que se começasse a estruturar as páginas seguintes, correspondendo cada continente a uma página (cf. Anexo B12). Estando o mapa do planeta Terra e os continentes concluídos, o trabalho foi prosseguindo, pelo que cada criança teve a oportunidade de desenhar e pintar um elemento associado a cada continente tais como pessoas, animais, vegetação e bandeiras dos diferentes países mencionados aquando do primeiro diálogo (cf. Anexo B13). É de referir que alguns destes elementos foram desenhados a partir da observação das imagens do atlas que foi disponibilizado pelo par pedagógico para as crianças explorarem num primeiro momento. Ao mesmo tempo que a caracterização dos elementos associados a cada continente ia sendo realizada pelas crianças e orientadas por uma mestranda, a outra mestranda acompanhada por um grupo de três crianças começou por trabalhar a capa. Para a capa, as crianças pretenderam fazer uma réplica da capa do atlas, constituída por crianças de mãos dadas à volta do planeta Terra (cf. Anexo

B14). Para finalizar a construção do livro, nomeadamente os elementos que iam formar as páginas, as crianças tiveram a oportunidade de colar os elementos associados a cada continente na página correspondente do livro.

Para concluir o livro (cf. Anexo B15) faltava a atribuição de um título, pelo que as crianças voltaram a estar em grande grupo para que ocorresse mais um diálogo sobre possíveis hipóteses. Após várias sugestões e realizada uma pequena e simples votação, as crianças optaram por dar ao livro o título “Planeta de Nós”, visto tratar-se do planeta onde habitavam, construído e explorado nesta ocasião pela sua maneira de ver a realidade. Depois desta decisão, uma das crianças sugeriu que se podiam eventualmente escrever frases entre as imagens sobre os continentes, países ou cidades apresentados em cada uma das páginas. Aceite a proposta, as mestrandas começaram por registar numa folha em branco cada frase (cf. Anexo B16) que as crianças iam proferindo. É importante mencionar que curiosamente desta recolha de informação saíram frases bastante interessantes por parte das crianças como por exemplo: “O que separam os continentes é a água que se chamam oceanos (R.A.)”; “No Brasil está quente até à noite (R.F.)”; “Tenho a cor do chocolate (B.N.)”; “Com paus de bambu pode-se fazer uma cabana em África (G.)”; “A roupa do Bangladesh não é igual que a de Portugal (F.)”; “O koala mora na Austrália que pertence à Oceânia (L.G.)”; “África é um continente muito quente e a natureza deu às pessoas a cor castanha para proteger as pessoas do Sol (B.N.)”; “Portugal tem uma serra que se chama Estrela que tem neve (R.S.)”; “A Noruega é muito fria, há muita neve (R.S.)”; “A Ucrânia é quente e fria. Tem tudo (M.)”; e por fim, “O panda vive na China que pertence à Ásia e come folhas de Bambu (L.G.)”. Com esta recolha de frases, a mestranda conclui que o trabalho realizado pelas crianças, em colaboração com a equipa educativa, deu grandes frutos dado o conhecimento alargado que as crianças apresentavam no fim do livro construído.

No que diz respeito à última fase do projeto “divulgação e avaliação”, esta não foi possível de ser concretizada, sendo que contudo o livro ficou

disponível na área da biblioteca da sala (cf. Anexo B17) para a livre consulta de toda a comunidade educativa.

Ainda relacionado com o desenvolvimento deste projeto, importa referir que as crianças tiveram a oportunidade de participar em dois momentos de envolvimento parental. Aproveitando o facto de existirem várias nacionalidades dentro do grupo de crianças, o par pedagógico desafiou duas das mães a irem à sala de atividades proporcionar dois momentos diferentes do habitual.

O primeiro momento de envolvimento parental foi proporcionado pela mãe de uma das crianças de nacionalidade ucraniana e consistiu no conto da história do “Capuchinho Vermelho” em língua ucraniana, sempre com a tradução realizada pela mesma em língua portuguesa. Com esta atividade, a mestranda pretendeu sensibilizar as crianças para “uma língua estrangeira (...) [uma vez que] esta tem um sentido para as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.73), dado existir inclusive uma criança na sala de atividades que tem como língua materna o ucraniano. No decorrer deste momento, as crianças estiveram sempre muito envolvidas e interessadas em descobrir como se dizia algumas palavras, sendo que para a grande maioria delas tratava-se efetivamente da descoberta de uma língua nova, sendo simultaneamente o primeiro contato com a língua ucraniana.

No segundo momento de envolvimento parental, as crianças tiveram a oportunidade única de descobrir e explorar uma tradição muito conhecida no Bangladesh: as pinturas corporais com henna. A mãe, que se prontificou desde logo a realizar a atividade, começou primeiramente por pintar as mãos das meninas, contudo os meninos também se mostraram bastante interessados e acabaram mesmo por pintar as suas mãos. Esta atividade permitiu que as crianças conhecessem uma tradição de um país distinto e ao mesmo tempo explorar um novo elemento natural – a henna – que permite realizar diversas pinturas corporais.

A mestranda considera que é bastante pertinente trabalhar com as crianças tanto a educação multicultural como a aceitação da diferença social,

dado que esta “é facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas” (Ministério da Educação, 1997, p.54).

Este projeto permitiu que as crianças desenvolvessem em grande parte a sua autonomia, uma vez que foram chamadas a ter uma participação ativa em toda a construção do mesmo (Gâmboa, 2011, p.50).

Ao concluir todo este projeto, a mestranda sentiu que os objetivos foram superados, assistindo-se a um grande nível de aquisição de conhecimentos por parte tanto das crianças como da mestranda, sendo que o envolvimento de toda a equipa educativa foi o alicerce que determinou o sucesso deste projeto elaborado com o grupo de crianças.

Ainda no contexto de pré-escolar, a díade teve a oportunidade de realizar uma atividade que consistia na construção do quadro de presenças com a participação das crianças. Para realizar esta atividade, a díade reuniu em grande grupo com as crianças e desenvolveu um diálogo para dessa forma tentar perceber que caminho iam seguir para construir o quadro de presenças e o que iriam necessitar para o mesmo. Através deste diálogo, as crianças chegaram à conclusão de qual o material que necessitavam, respetivamente canetas de feltro, folhas de papel, fita-cola e régua. Já na posse do material, uma criança decidiu aconselhar que o grupo tinha de fazer um “quadro onde de um lado tinham que por os nomes e do outro os dias que iam à escola e que ficavam em casa”. Como não houve rejeição da ideia proposta, nem por parte dos restantes colegas nem pela equipa educativa, deu-se início à construção segundo os pressupostos anteriores. As crianças mais velhas do grupo começaram por desenhar a tabela numa folha. Na primeira coluna do lado esquerdo iriam ficar os nomes das crianças que sabiam escrever o seu nome assim como as fotografias das crianças mais novas que ainda não sabiam escrever. Na primeira fila iriam ficar os dias da semana e os fins-de-semana. As crianças tiveram, no entanto, de ultrapassar um obstáculo, dado que a folha de papel não tinha espaço suficiente para fazer a linha para todos

os meninos e precisavam de outra, contudo ficaram momentaneamente sem saber o que fazer. Neste momento, a mestranda resolveu intervir com um pequeno diálogo para que as crianças fossem estimuladas a tentar solucionar por elas mesmo o problema com que se depararam. Decorrido algum tempo, uma criança sugeriu colar com fita-cola outra folha na folha que estava a ser utilizada. Ultrapassado este problema, as crianças continuaram a fazer linhas para dividir os espaços correspondentes a cada uma delas. Após concluírem o desenho da tabela, as crianças tiveram a oportunidade de escrever os seus nomes e colocar as fotografias nos respetivos lugares. No entanto, ao marcar os dias da semana, as crianças enfrentaram mais um problema, já que as que sabiam os nomes dos dias da semana constataram que os mesmos podiam ser representados também por números como por exemplo: a segunda-feira era o número 2 e assim sucessivamente, porém, quando chegaram ao fim de semana verificaram que não existia nenhum número associado ao vocábulo e precisavam assim de arranjar uma solução para contornar este problema. Após refletirem um pouco, as crianças optaram por colocar no lugar do sábado e do domingo a imagem de uma casa já que nesses dias estavam em casa. Terminado o preenchimento da coluna de nomes e da linha com os dias da semana, as crianças começaram respetivamente a marcar a sua presença e acrescentaram mais um momento na rotina do grupo, sendo que todos os dias cada um tinha de ir marcar a sua presença: com o nome, com uma letra ou com um desenho (cf. Anexo B18).

Com esta atividade, a mestranda proporcionou às crianças a oportunidade de trabalhar no domínio da matemática: a noção temporal, uma vez que foi dada a oportunidade às crianças de tomarem consciência sobre o desenrolar do tempo através da sequência semanal (Ministério da Educação, 1997, p.75); a resolução de problemas, dado que tiveram de pensar para tentar ultrapassar os obstáculos que iam surgindo ao longo da construção do quadro de presenças, e por fim, a abordagem à escrita que fizeram ao marcar a presença sendo através do seu nome escrito ou de um desenho como forma de escrita.

Para Vasconcelos citada por Maia “registar as presenças é uma maneira de resolver problemas intrincados ao mesmo tempo que promove a interação do grupo, o apoio entre pares e um diálogo vivo. As crianças adquirem experiência no desempenho de operações cognitivas complexas” (1997, op. cit. 2009, p.140). A interação entre grupo e a ajuda prestada pelas crianças mais velhas às mais novas na marcação de presenças vai ao encontro da ajuda através da colocação de “andaimes” atuando assim na Zona de Desenvolvimento Próximo (ibidem).

A realização desta atividade foi bastante importante para a mestrandia ao ajuda-la a perceber como é que “as crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir de vivências do dia-a-dia” (Ministério da Educação, 1997, p.73), mesmo até quando encontram um obstáculo no caminho quando ainda estão a tentar resolver um problema consideravelmente maior.

No contexto de creche, o par pedagógico em conjunto com a supervisora institucional e com a educadora cooperante, optou por realizar atividades que tinham como alicerce a exploração sensorial por parte das crianças. As crianças até aos três anos de idade “aprendem fazendo” (Post & Hohmann, 2011, p.23) “com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (ibidem). Segundo Piaget, as crianças nesta faixa etária localizam-se no estágio sensório-motor, sensório pois dirige-se à forma como “as crianças (...) recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos” e motor porque as crianças “aprendem através da acção física” (ibidem). Tendo isto em consideração, a mestrandia planeou e desenvolveu atividades tendo como base algumas experiências-chave. Destas atividades, a mestrandia destaca algumas que considera que as crianças estiveram mais envolvidas na sua concretização. Na representação criativa, as crianças tiveram oportunidade de descobrir várias técnicas de pintura das quais se destacam duas: o desenho mágico (cf. Anexo B19) e o sopro da palhinha (cf. Anexo B20). O desenho mágico tinha como objetivo desenhar livremente na folha com a vela e, posteriormente, passar com o pincel com tinta um pouco aguada para que se

fizesse notar o que a criança tinha anteriormente desenhado. Nesta técnica, foi permitido às crianças desenvolver a sua curiosidade a partir da oportunidade que lhes foi dada de trabalhar dois dos cinco sentidos, respetivamente a visão e o tato. A técnica do sopro da palhinha consistia na colocação de algumas gotas de tinta na folha, sendo que a partir daí as crianças, com o recurso a uma palhinha, sopravam em cima da gota sem tocar na mesma para que esta se espalhasse em várias direções da folha. Nesta atividade, as crianças sentiram alguma dificuldade pois não tinham muita força para soprar a tinta, pelo que a mestranda teve subitamente de mudar de estratégia e adaptar o material, ou seja, teve de cortar a palhinha para que o comprimento que o ar tinha de percorrer fosse menor. Neste contexto de estágio, a culinária teve também uma agradável aceitação por parte das crianças, uma vez que as mesmas mostravam prazer na execução dos passos das receitas que a mestranda ia orientando. Nesta área, a mestranda teve a oportunidade de realizar várias atividades em que se destacaram respetivamente a confeção de queijadinhas de laranja (cf. Anexo B21), de bolachas de limão e de chocolate (cf. Anexo B22) e de bolo de chocolate (cf. Anexo B23). Aquando da confeção das queijadinhas de laranja e do bolo de chocolate, as crianças demonstraram-se bastante envolvidas e participativas, sendo constantemente necessária e solicitada a colaboração das mesmas nos diferentes passos de consecução da receita. Nestas duas atividades de culinária, as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar a noção precoce de quantidade e de número, dado que eram as próprias que mediam as quantidades dos ingredientes através do uso de copos e colheres. Sempre que surgiu a necessidade, havia sempre uma criança disponível para bater a massa utilizando um instrumento apropriado, assim como a assistir no processo de untar as formas que obteve inclusive grande aceitação uma vez que acharam interessante tocar com as mãos na manteiga, sentindo todas as características da mesma. A mestranda considera contudo que a confeção das bolachas de limão e de chocolate foi a atividade onde crianças começaram a demonstrar grande preocupação e sentido de dever, dado terem sido informados que as

mesmas seriam para oferecer as como prenda do dia da mãe. Na confeção das bolachas, as crianças realizaram todo o processo de contagem dos ingredientes, como referido anteriormente, mas neste caso existiu uma pequena diferença, pois o preparado tinha de ser amassado à mão. Ao início, as crianças estavam um pouco reticentes em cooperar, uma vez que não se sentiam à vontade em sujar as mãos, contudo através da observação de outras crianças, as que não queriam tocar perceberam que “era bom mexer a massa para as bolachas da mamã”. A mestranda considera que, com esta atividade, as crianças valorizaram o seu trabalho desde a pesagem ao amassar, passando pelo modelar. Para a mestranda, realizar atividades de culinária foi muito gratificante, pois é uma área em que se sente muito à vontade e em que as crianças desta idade adoram intervir. Por fim, a última atividade que a mestranda quis destacar foi a da jardinagem, uma vez que, a partir do resultado final, a área da casinha ia beneficiar com o jardim construído pelas crianças. Esta atividade, para a maioria das crianças seria o primeiro contacto com a terra, por isso mesmo a mestranda pretendeu que as crianças tivessem a oportunidade de mexer nela livremente e sem obstáculos, contando apenas com algumas regras de segurança explanadas logo no início da atividade. Primeiramente, as crianças exploraram a terra durante o tempo que consideraram necessário, de seguida, com a ajuda da mestranda, as crianças colocaram terra nos vasos construídos através de garrações de água. Como a mestranda considerou que as sementes das flores eram perigosas para as crianças semearem, esta optou por as colocar na sua mão e ir de criança a criança mostrar as sementes e enfatizar algumas das suas características como o tamanho e a cor. Após a distribuição das sementes pelos vasos, as crianças tiveram a oportunidade de ter aparentemente um primeiro contacto com um regador, sendo-lhes explicado que este seria o objeto que ia regar as plantas. Por fim, e para concluir a atividade, as crianças com a ajuda da mestranda tiveram a oportunidade de utilizar o regador para distribuir água (cf. Anexo B24) nas sementes acabadas de semear na terra.

Ainda no contexto de creche, a supervisora institucional propôs ao par pedagógico que realizasse, com o seu grupo de crianças, a experimentação do jogo heurístico, fazendo este parte da proposta de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006). Posteriormente, a mestranda seguiu a orientação dada pela supervisora institucional em articular com a proposta pedagógica de observação de aprendizagens das crianças, através das experiências-chaves de HighScope.

O jogo heurístico com objetos, como referido no primeiro capítulo, é definido como uma “atividade exploratória espontânea” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.148) realizada pelas crianças na interação destas com “uma grande quantidade e diversidade de objetos” (Araújo, 2013, p.55) do quotidiano.

De modo a dar início à atividade, o par pedagógico teve em atenção a reorganização do espaço onde ia decorrer a mesma, tornando-o num espaço maior de movimentação, sendo que os vários sacos que continham os objetos estavam colocados em locais específicos da sala que permitissem uma mais fácil visualização por parte das crianças.

Esta atividade foi organizada “durante um período de tempo pré-determinado” (Araújo, 2013, p.55) e após um diálogo com a educadora cooperante, foi distribuída em dois momentos: num primeiro momento as crianças mais velhas da sala (três anos) realizaram o seu jogo heurístico durante aproximadamente quarenta minutos e as crianças mais novas da sala (dois anos) realizaram o seu jogo durante um tempo aproximado de trinta minutos. É de referir que no segundo momento os sacos foram previamente organizados, sendo que os objetos foram cuidadosamente analisados pelo par pedagógico, tendo sido retirados aqueles que se encontravam danificados. Seguidamente, os objetos mais utilizados na primeira abordagem foram colocados no fundo dos sacos, enquanto os objetos não explorados na primeira intervenção foram colocados no cimo dos mesmos para que se mantivesse a natureza estimulante do jogo.

Fazendo uma breve análise da experimentação em si, no primeiro momento, com as crianças mais velhas, a mestranda sentiu inicialmente alguma hesitação das mesmas em mexer nos sacos, pelo que nos primeiros minutos de habituação aos novos objetos da sala o par pedagógico deu tempo para que as crianças começassem a descobrir e explorar os elementos novos do espaço onde decorria o jogo heurístico. Passado este período, as crianças começaram a sentir confiança e ficaram mais seguras, demonstrando-se mais disponíveis para explorar e descobrir os novos elementos que foram encontrando ao esvaziar os diversos sacos. No segundo momento, com as crianças mais novas, a hesitação foi ainda mais acentuada, uma vez que estas tinham receio de mexer nos sacos, talvez por serem elementos novos na sala de atividades. Passado esse receio, as crianças começaram a explorar e a interagir umas com as outras na descoberta e exploração dos objetos. Em ambos os grupos, foi notória a presença da curiosidade natural por parte das crianças para explorar e experimentar os objetos de diferentes formas como por exemplo: “como é que estes interagem uns com os outros?”; “quais as possibilidades físicas do objeto: rola, enche, empilha, transfere, sobrepõe-se, equilibra-se, movimenta-se em todos os sentidos?”. Ao explorar, as crianças começam a ter resultados e as suas descobertas são potenciadoras do seu desenvolvimento de competências ao nível das suas habilidades motoras finas e grossas, da concentração, do raciocínio lógico-matemático, da imaginação e do desenvolvimento cognitivo geral.

De referir um exemplo de uma situação observada pela mestranda durante o jogo heurístico: tanto no primeiro grupo como no segundo, existiu uma criança que colocou um cone da linha da costura na direção do olho e utilizou-o como monóculo para vislumbrar o espaço exterior (cf. Anexo B25). Relacionando com as experiências-chave de HighScope, é possível verificar que estiveram presentes nesta situação as seguintes: sentido de si próprio - a criança expressou iniciativa e explorou o objeto individualmente; movimento - a criança movimentou-se a si e ao objeto ao longo do espaço; noção precoce de quantidade e número - a criança experimentou o objeto mais que uma vez

de modos diferentes; representação criativa – a criança brincou ao faz de conta talvez a partir de uma imagem que tenha visto anteriormente como por exemplo, livros ou filmes; e por fim, a exploração de objetos – a criança explorou o cone com as mãos e beneficiou do seu orifício para explorar com os olhos o espaço exterior.

Por pensar que existiu outra situação muito interessante que foi observada e que se passou no primeiro momento com crianças mais velhas, a mestranda também a interpretou mencionando as experiências-chave de HighScope. A situação observada ao longo do jogo heurístico envolveu uma criança que pegou numa lata e a transformou numa panela e também num cone da linha de costura que utilizou como uma colher para mexer os ingredientes que, neste caso, eram tampas de garrafas de plástico (cf. Anexo B26). Interpretando com base nas experiências-chave, verificou-se que nesta observação se encontraram as seguintes: sentido de si próprio – neste caso a criança voltou a expressar iniciativa e a fazer coisas que tinha na sua ideia; representação criativa – a criança brincou ao faz de conta recorrendo a objetos que serviram para imitar os objetos reais; movimento – a criança movimentou-se a si e ao objeto na zona em que estava um grande aglomerado de tampas; explorar objetos - a criança explorou a lata, o cone e as tampas com as mãos e com os olhos e conseguiu explorar o mesmo dando-lhe um significado que não tem na realidade; noção precoce de quantidade e de número – a criança experimentou várias vezes a tarefa que estava a executar que era “cozinhar”; e por fim, tempo – a criança experimentou mexer os ingredientes depressa e devagar dentro da panela.

Ao colocar em prática o jogo heurístico, a mestranda conclui que as crianças constroem o seu conhecimento explorando livremente objetos que não são habitualmente considerados como brinquedos. Ao realizarem o jogo heurístico, as crianças adquirem uma grande motivação para explorar objetos e verificar as suas características. Ao longo do jogo heurístico, tanto no momento com as crianças mais velhas como com as crianças mais novas, a mestranda teve em atenção o desempenho do papel do adulto sendo este o

de organizador e facilitador do jogo e nunca o de iniciador do mesmo. No decorrer do jogo, a mestranda apresentou-se atenta e tranquila, sendo que a única vez em que foi solicitada foi no jogo do segundo grupo na sequência de um pedido de auxílio por parte de uma criança, necessitando de ajuda para retirar uma caixa com algum volume de dentro de um saco. Ainda neste papel, antes da concretização da atividade, o par pedagógico dispôs da oportunidade de selecionar os objetos que iam constituir o leque de opções disponíveis do jogo. No entanto, durante a atividade, o par pedagógico teve também a oportunidade de realizar observações e registá-las em formato de vídeo, fotográfico e escrito. Por fim, o par pedagógico teve o cuidado de pedir a colaboração das crianças no momento de arrumação dos objetos, uma vez que este é também muito significativo para a aprendizagem da criança, envolvendo-a na recolha dos mesmos e na distribuição pelos diferentes sacos. Para o futuro e numa nova abordagem ao jogo heurístico, a mestranda alteraria alguns aspetos que achou que correram menos bem no decorrer dos dois momentos: primeiro e apesar de ter sido uma decisão ao nível da equipa, optaria por misturar as crianças mais novas da sala com as mais velhas, uma vez que considera que as mais velhas iriam ser um elemento benéfico no desenrolar do jogo heurístico das crianças mais novas, através da sua estimulação e do seu acompanhamento no brincar, atuando assim na zona de desenvolvimento próximo; de seguida, a mestranda considera que ao realizar esta alteração na gestão do grupo era de grande relevância porventura aumentar o tempo de jogo, uma vez que as crianças quando solicitadas para o início da arrumação, ficaram um pouco desanimadas e tristes porque tinham vindo a demonstrar uma grande satisfação e envolvimento ao brincar “com os novos brinquedos”; por fim, a mestranda optaria pela inclusão de objetos tais como mais caixas e latas, uma vez que considera que estavam em menor número e foram um dos objetos pelo qual as crianças demonstraram mais interesse, dado conseguirem encher os mesmos com as tampas das garrafas e com as cápsulas de café. A mestranda teria ainda em consideração em eliminar todos os elementos de publicidade, principalmente das latas, sendo

estes um elemento de distração para a realização do jogo e de criação de expectativas que poderiam ter levado à gênese de frustração por parte das crianças que era totalmente possível de evitar se tivesse tomado medidas previamente.

A interação das crianças com os pais e a comunidade constituiu um valioso “contributo (...) [de] saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, (...) [tornando-se assim num] meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p.45).

No contexto de pré-escolar, o envolvimento da família foi mais significativo no momento em que o par pedagógico estava a desenvolver a sua “inspiração projetual” intitulado “O Planeta de Nós” como referido anteriormente e oportunamente neste capítulo. Neste sentido, o par pedagógico aproveitando a grande diversidade de nacionalidades convidou duas mães para trazerem uma tradição do seu país de origem, como foi também referido anteriormente. Ainda neste contexto, as crianças tiveram a oportunidade de se envolverem na comunidade no momento de cantar as Janeiras pelas ruas do centro histórico do Porto, com o objetivo de angariar fundos para comprar lápis de cera para a sala de atividades. Ainda nesta saída, foram visitar uma moradora de nacionalidade espanhola [REDACTED], que tinha previamente feito o convite à educadora cooperante no sentido de levar as crianças a sua casa para poderem ver um magnífico presépio e conhecer assim um pouco melhor as tradições natalícias de Espanha que são distintas das de Portugal.

No contexto de creche o envolvimento da família foi satisfatório, uma vez que o par pedagógico convidou as mães para no dia da mãe irem à sala de atividades realizar uma proposta em conjunto com as suas crianças. Esta atividade consistia na pintura de uma pétala de uma flor com uma das técnicas de pintura, realizadas em propostas orientadas pelo par pedagógico ao longo do estágio. Para culminar este trabalho, o par pedagógico, com a ajuda da educadora cooperante, montou uma pequena exposição no corredor com a flor de catorze pétalas que assinalou a vinda das diferentes mães à

creche. Ao lado das pétalas, foram ainda expostas fotografias das mães a realizarem a atividade com as crianças (cf. Anexo B27). Ainda na creche, a mestranda sentiu o seu trabalho de envolvimento com os pais valorizado a partir do momento em que estes começaram a ganhar confiança e a entregar-lhe as crianças no acolhimento, bem como a fornecer informações diversas de relevo sobre a sua criança. Neste contexto em específico, não foi infelizmente possível envolver a comunidade no processo educativo por motivos alheios ao par pedagógico.

Em ambos os contextos, foi muito importante para a mestranda trabalhar com dois grupos que contavam com crianças originárias de diferentes países. Exemplo disso foi que no primeiro contexto de estágio da mestranda, em pré-escolar, a mesma aprendeu, por curiosidade, com uma criança de língua ucraniana algumas palavras dessa língua. Ao adquirir algum vocabulário da língua ucraniana, a mestranda pretendeu construir uma relação de confiança e proximidade, demonstrando interesse nas tradições do país de origem da criança e acima de tudo que esta se sentisse valorizada pelo seu conhecimento e entusiasmada por estar a ensinar a sua língua à mestranda. Já no contexto de creche, a mestranda encontrou outra criança tendo como língua materna o ucraniano. Porém, neste caso, havia particularidades notórias dado que esta criança ainda não tinha adquirido conhecimentos de língua portuguesa e no seu agregado familiar tinha apenas falantes de língua ucraniana. Ao ver que estava a sentir dificuldades na interação com a criança, dado que não falava português mas entendia tudo o que se lhe diziam, a mestranda começou a utilizar o conhecimento adquirido no contexto anterior para interagir e estimular a criança. A criança, ao ouvir a mestranda a pronunciar palavras em língua ucraniana, começou a reagir sorrindo para a mestranda. Esta reação foi bastante importante no desenrolar da relação com a criança, dado que esta começou a sentir confiança na mestranda e começou a mostrar interesse em comunicar com a mesma utilizando para isso o pouco conhecimento que tinha da língua portuguesa.

Efetuada uma análise e descrição da ação da mestranda, é de grande relevância referir o processo de avaliação que é intrínseco ao mencionado anteriormente. Na avaliação da mestranda bem como das crianças, esta teve sempre em consideração os referentes legais e teóricos: no pré-escolar seguindo as OCEPE e na creche orientando-se pelas experiências-chave. Estes dois referentes permitiram que a mestranda conseguisse avaliar e interpretar as ações das crianças, tendo sempre em consideração as necessidades, interesses e capacidades das mesmas, bem como as aprendizagens que realizavam.

No contexto de pré-escolar, o exemplo que a mestranda irá mencionar ocorre na atividade de “inspiração projetual” na construção do livro pop-up intitulado “Planeta de nós”, quando as crianças estão em grande grupo a refletir e dialogar sobre o que conhecem dos continentes, países ou cidades. Ao longo da conversa há uma das crianças que menciona que “Em África faz muito calor”, demonstrando assim conhecimentos sobre a área do conhecimento do mundo, mais propriamente sobre geografia e o clima desse continente específico.

Já no contexto de creche, a mestranda pretende destacar o momento do “jogo heurístico” (Goldschmied & Jackson, 2006), sendo que a avaliação realizada foi feita através das experiências-chave, como referido anteriormente.

A avaliação da mestranda foi realizada periodicamente através tanto das grelhas de avaliação reguladora (cf. Anexo C1) sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada, permitindo que tivesse consciência do que tinha feito até ao momento e do que faltava fazer e melhorar no período remanescente de estágio, como da grelha final (cf. Anexo C2) sobre os processos de desenvolvimento de competências profissionais abarcados na sua ação ao longo dos dois contextos de estágio. É de realçar que todas as grelhas foram debatidas tanto com a supervisora institucional, como com as educadoras cooperantes e com o par pedagógico.

A reflexão foi outro processo que acompanhou a mestranda em ambos os contextos de estágio, sendo partilhada não só com o seu par pedagógico mas também como com as duas educadoras cooperantes. A mestranda ao refletir tinha como objetivo realizar “uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados” (Oliveira & Serrazina, 2002).

A mestranda sustentou a sua prática realizando uma reflexão na ação, sobre a ação (Schön, 1992 op. cit., Alarcão 1996) e para a ação (Schulman, 1992 op. cit., Alarcão 1996), surgindo ao longo deste processo reflexivo algumas questões emergentes como: qual o ponto a melhorar, o que correu bem ou mal, o que era preciso modificar naquele momento da acção e tentando sempre fundamentar as opções tomadas. Estas questões no decorrer do estágio foram abordadas pela mestranda nas suas narrativas reflexivas individuais, onde sentiu inicialmente algumas dificuldades no contexto de pré-escolar (cf. Anexo D1), devido ao facto de ser uma novidade até aí no seu percurso académico, e no contexto de creche (cf. Anexo D2), dado que escolher de entres muitas uma situação ou tema que tivesse ocorrido era um verdadeiro desafio uma vez que sentia que não tinha, à data, referentes teóricos suficientes na sua formação que conseguissem apoiar a sua prática e fundamentar a sua narrativa. De facto, a mestranda considerou que a sua maior dificuldade tenha sido realizar a articulação entre a teoria e a prática, no entanto, sentiu que ao longo do tempo e do trabalho desenvolvido que foi melhorando neste ponto. Contudo a mestranda não ficou muito satisfeita com o desempenho apresentado nas suas reflexões dado que teve dificuldades em transpor para o papel as competências profissionais inerentes há ação que tinha retirado de cada situação vivida que era a base de sustentação de cada narrativa reflexiva individual.

Porém, desta reflexão emergiu uma grande construção de saberes sempre acompanhados pelos feedbacks da supervisora institucional, das educadoras cooperantes e do par pedagógico. Este acompanhamento dado pela equipa foi bastante significativo para o crescimento da mestranda, dado que facilitou

a troca de ideias e opiniões sobre a experiência prática e a teórica de cada elemento, o que originou e estimulou um aperfeiçoamento das práticas por parte da mestranda.

Relativamente ao desenvolvimento da relação do par pedagógico, a mestranda considera que este contribuiu significativamente para o desenvolvimento das capacidades da mesma. Trabalhar em colaboração com outra pessoa promoveu a evolução de capacidades e de reflexão da mestranda sobre as práticas, tendo sido o impulsionador de alterações e transformações nas mesmas. No entanto, é de referir que no início a mestranda teve dificuldade em partilhar ideias e opiniões sobre alguns aspetos observados durante as atividades orientadas pelo seu par pedagógico, dado que ainda não tinha criado uma relação de confiança e abertura, estando a adaptar-se progressivamente a alguém que só tinha conhecido muito recentemente. Contudo, com o passar do tempo, a mestranda logrou ultrapassar estes obstáculos, considerando ser bastante importante refletir em diáde, pois é a partir de permutas de informações que se produz conhecimento e se progride. Com isto, a crítica realizada teve sempre um teor construtivista para a melhoria da prática, dando assim espaço para que a diáde progredisse no seu desenvolvimento profissional comum.

Outra das interações pedagógicas que a mestranda teve oportunidade de realizar foi com as duas equipas educativas de ambos os contextos de estágio. Nesta interação, a mestranda teve sempre a intenção de auxiliar, tanto a educadora cooperante como a assistente técnica, em tudo o que eventualmente fosse necessário. Esta ajuda foi bastante mais significativa no contexto de creche, uma vez que as crianças são mais dependentes do adulto e requerem mais atenção e cuidados redobrados quando comparadas com as crianças do contexto de pré-escolar. Em ambos os contextos, o par pedagógico almoçava diariamente nas instituições e durante a respetiva hora de almoço auxiliava também quando necessário as assistentes técnicas, sendo que no caso da creche assegurava a vigia no momento do repouso e no pré-

escolar ajudava a gerir o grupo de crianças no tempo exterior e nos momentos das refeições.

Ao longo deste ano de prática pedagógica da mestranda, uma das grandes alavancas no crescimento foram as unidades curriculares que formam o plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

As unidades curriculares foram uma mais-valia para a mestranda, dado que lhe permitiram adquirir conhecimentos que, por conseguinte, sustentaram atividades e projetos ao longo da prática nos dois contextos de estágio. É de destacar que, na unidade curricular de Ciências Sociais na Educação Pré-Escolar, o par pedagógico desenvolveu um projeto intitulado “Leitura vai e vem” que, de seguida, foi adaptado ao contexto de pré-escolar e serviu de base para a realização da aproximação à abordagem por trabalho de projeto, anteriormente referido como “Planeta de Nós”. A mestranda pretende ainda destacar a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, dado que foi nas aulas teóricas que adquiriu os conhecimentos teóricos e legais que serviram de alicerce na ação desenvolvida na componente prática da unidade curricular nos dois contextos de estágio.

Por fim, a mestranda considera que as atividades descritas e analisadas neste capítulo, bem como os seus resultados, tiveram uma importância fulcral na sua formação enquanto futura educadora de infância, dado que a reflexão realizada em todos os momentos foi crucial para melhorar o seu desempenho.

4. REFLEXÃO FINAL

A mestranda apresenta, neste quarto e último capítulo, uma reflexão final sobre o percurso construído ao longo da sua prática pedagógica supervisionada tanto no contexto de pré-escolar como no contexto de creche. Importa referir que a prática pedagógica supervisionada é uma unidade curricular integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, permitindo aos mestrandos progredir na sua formação “inicial (...) no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (Formosinho, 2009, p.98). Fundamentalmente, a prática pedagógica supervisionada tem como objetivo proporcionar aos futuros educadores de infância a primeira integração ao nível da prática profissional, onde lhes é permitido desempenhar todas as funções inerentes ao educador de infância num contexto real. Ao realizarem esta prática, os mestrandos começam a desenvolver competências e atitudes profissionais que são os alicerces para a construção da sua identidade profissional.

É nesta prática profissional, proporcionada pela unidade curricular supra referida, que os mestrandos dispõem de tempo para tecer comparações entre teoria lecionada nas aulas teóricas com as vivências proporcionadas no contexto real, assim como experimentar *in loco* todos os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação académica, contando com o apoio de um educador cooperante.

Ao longo de todo o extenso percurso de formação realizado pela mestranda, é de salientar a aprendizagem de novos conceitos sobre alguns aspetos mencionados ao longo do relatório tais como: a imagem de criança, o papel do educador de infância e a metodologia investigação-ação.

No que se refere ao contexto de pré-escolar, a mestranda sentiu que era o momento de consolidar grande parte dos referentes teóricos e legais

adquiridos ao longo da sua formação académica, nomeadamente no decorrer da Licenciatura em Educação Básica obtida na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Especificamente no contexto de pré-escolar, a mestranda sentiu-se consideravelmente mais à vontade na sua prática, apesar de inicialmente ter sentido algum receio e reticências após ter tomado conhecimento de que o grupo de crianças era numeroso e com uma grande diversidade de culturas, com a faixa etária compreendida entre os três e os seis anos de idade.

Comparativamente, a experiência vivida no contexto de creche foi um verdadeiro teste de superação vivenciado pela mestranda, dado tratar-se de uma experiência num contexto totalmente novo e atendendo ao facto que a mesma tinha recentemente terminado o estágio no contexto de pré-escolar no qual se sentia bastante familiarizada. Sendo esta a primeira experiência profissional da mestranda em contexto de creche, é importante referir que a mesma se encontrava inicialmente um pouco reticente sobre alguns pontos, nomeadamente as crianças, as suas rotinas e a equipa educativa que iria encontrar no [REDACTED]. Decorrendo do normal passar do tempo, a mestranda começou a sentir uma positiva e agradável surpresa com tudo o que estava a vivenciar, superando com sucesso as reticências iniciais e considerando que todas as descobertas e aprendizagens que realizava em conjunto com as crianças e com a equipa educativa de dia para dia eram mais um alicerce para o desenvolvimento das suas competências pessoais e profissionais. Ainda ao nível do contexto de creche, a mestranda lamenta não ter conseguido proporcionar às crianças uma interação sólida com a comunidade. Sucintamente a mestranda sente que o estágio em creche foi uma significativa mais-valia, ao permitir iniciar a descoberta e a construção de uma identidade profissional neste contexto específico.

Ainda relativamente ao estágio realizado, tanto no contexto de pré-escolar como de creche, a mestranda pretende realçar que as aquisições que realizou ao nível da organização do ambiente educativo que “comporta diferentes níveis em interação: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a

organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos” (Ministério da Educação, 1997, p.14) serão bastante importantes ao longo do seu futuro profissional, dado que tomou consciência de quão facilitador se pode tornar no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças.

Paralelamente, outro aspeto bastante interessante que permitiu à mestrandia crescer enquanto futura profissional foi a interação tida com as famílias de diversas nacionalidades, assim como os frutos obtidos através da interação com as crianças em ambos os contextos, como referido oportunamente no terceiro capítulo.

A mestrandia considera fulcral referir também que, durante ambos os estágios, as vivências que proporcionou às crianças foram fundamentais, ao irem ao encontro dos interesses, necessidades e curiosidades das mesmas, estimulando-as a níveis diferentes: psicomotor, sócio afetivo e cognitivo, facultando condições para o “sucesso da aprendizagem de todas as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.18). Segundo Sim-Sim *et. Al.* (2008, p.7) “a educação pré-escolar (...) é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens e (...) configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança”.

Em conclusão, a mestrandia pretende fazer um pequeno apontamento sobre a decisão e a transição que efetuou entre a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, onde realizou a sua licenciatura em Educação Básica, e, posteriormente o mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, sendo que considera agora que foi uma decisão extremamente acertada e em grande parte benéfica para o crescimento das suas competências tanto pessoais como profissionais. A mestrandia considera também que houve um crescimento proporcional ao longo de toda a prática pedagógica, sendo grande parte dele fruto da cooperação intrínseca existente entre respetivamente a supervisora institucional, as educadoras cooperantes e o

par pedagógico, permitindo dar forma a um perfil profissional ao qual a mestranda quer dar continuidade no futuro.

Ao chegar ao fim de mais este ciclo de estudos – a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar – a mestranda considera que “aprender a (...) educar é algo que se processa ao longo da vida, daí que a formação inicial deva constituir uma fase em que se criam disposições para continuar este processo” (Craveiro, 2007, p.20). Mantêm-se desta forma a certeza que ao longo da sua vida profissional, a mestranda irá ter de continuar a procurar constantemente oportunidades de formação, de maneira a atualizar os seus conhecimentos e proporcionar novas aquisições de saberes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp. 171-189) Coleção CiDine. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2003) *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.

Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In. J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Assembleia Geral nas Nações Unidas (1990). Convenção sobre os Direitos das Crianças. Lisboa: UNICEF Portugal.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009) *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: DGIDC-ME

Circular n.º:4/DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação

Cool, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabalza A. (2002) *El Constructivismo en el Aula*. (p.15) Barcelona: Editorial Graó

Craveiro, C. (2007). *Formação em contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia de infância*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto: *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Diário da República.

Decreto-lei nº240/2001, de 30 de Agosto (2011). *Perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Ministério da Educação.

Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto (2011). *Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Ministério da Educação.

Delors, J. (2005) Prefácio In. Delors, J., *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editores – Grupo Porto Editora.

- Esteves, L.M. (2008) *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Folque, A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013) Prefácio. In Oliveira-Formosinho, J., *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Gâmbôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho (coord.) *O Trabalho de Projeto em Pedagogia-em-Participação*. (p. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação dos 0 aos 3 anos: O atendimento em creche*. Tradução: Xavier, M. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011*. Lisboa: INE
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, J. & Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Maia, J. S. (2008) *Aprender... Matemática do Jardim de Infância à escola*. Coleção Panorama, Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.) *Refletir e investigar a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: PM.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008) *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância algumas implicações metodológicas*. In O.-F.J. In, *A Escola Vista pelas Crianças* (p.11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.

Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto (2011). *Normas Reguladoras de Instalação e Funcionamento da Creche*. Ministério da Educação.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nune, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Trindade, V. (2007) *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vasconcelos, T. (2005) *Ao Redor da Mesa Grande*. (p.35) Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (cord.) (2012) *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.