

Cláudia Gabriela Alves Pereira

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

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**15**

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

Orientação

Prof. Doutora Sara Barros Araújo

AGRADECIMENTOS

“Um tesouro pode não ser um amigo, mas um amigo será sempre um tesouro”

(Autor desconhecido).

Ao meu pai, Armando Alves e família, pelos incentivos e força dados, bem como pelo apoio prestado ao longo destes anos.

À Mónica Correia e Inês Rocha, por estarem presentes em diversos momentos deste percurso sempre prontas a ajudar-me, ouvir-me e procurar soluções que me permitissem continuar a seguir em frente com um sorriso nos lábios.

À minha pequena Maria, que apesar dos seus 5 anos, através dos seus sorrisos e palavras, foi ao longo deste último ano a minha inspiração para seguir em frente, procurando sempre ser melhor em todos os desafios que me eram propostos. Mas também à Ana Miguel e Penélope por serem as pessoas que são e possuírem a capacidade única de me fazer esquecer os problemas sempre que estão comigo.

À Isabel Ferraz e família, sempre disponíveis a atenderem as minhas chamadas ou até mesmo a receberem-me de braços abertos para me ouvir e me fazer perceber que todos os acontecimentos têm uma razão de ser e que, apenas temos de seguir em frente caminhando lado a lado com quem está sempre connosco, nos bons e nos maus momentos.

Às minhas colegas de trabalho e amigas da C&A do GaiaShopping, em especial à Cristiana Vieira pelos inúmeros abraços disponíveis na hora certa, mas também pelas palavras, força, motivação e pelas horas de trabalho partilhadas, durante as quais e, em diversos momentos de fraqueza, me fez sorrir e encontrar força para continuar. Mas também, à Laura Reis, Fátima Vasconcelos, Helena Tavares, Alexandra Azevedo, Yesika Oliveira, Natália Teixeira e restantes colegas pelos sorrisos e momentos proporcionados

durante as horas de trabalho e sobretudo pelas trocas de horário, que me permitiram trabalhar e estudar sem prejudicar nenhuma das partes.

Às amigas, Ana Magalhães e Joana Dias por todo apoio e amizade tidas ao nestes 7 anos, mas principalmente ao longo deste ano, durante o qual estiveram sempre disponíveis para me ajudar e ter calma perante os constantes desafios que foram e vão surgindo diariamente, mostrando-me que a força e a luta constante me são intrínsecas e que deixar de lutar não seria solução.

Ao meu par pedagógico, Marina Sousa, com tive a oportunidade de compartilhar a prática pedagógica supervisionada, pela dedicação, pelos momentos de trabalho, pelas dúvidas, pela procura de soluções e pela partilha de conhecimentos que nos permitiram crescer enquanto profissionais futuras.

Às amigas do mestrado, Cátia Nunes e Elisabete Araújo com quem partilhei sorrisos, lágrimas, anseios, receios e alegrias e em quem encontrei dois pilares para me apoiar em determinados momentos, que hoje são pessoas que levo no coração e com quem espero manter uma amizade para a vida. Mas também, à Inês Neves com quem tive um enorme gosto de criar uma amizade, partilhar conhecimentos e anseios, mas principalmente de sorrir perante diversos momentos de fraqueza.

Às amigas da licenciatura, Maria João Rocha, Filipa Cunha, Sofia Cruz, Vânia Carvalho, Tânia Soares, Cláudia Falcão, Mariana Sousa, Júlia Cunha, Solange Soares, Liliana Silva, Ana Rita Férias e Ana Soraia Serôdio por toda a paciência que têm desde o 1º ano para mim, mas sobretudo pelas amizades que ficarão para sempre e que hoje me fazem ter a certeza que independentemente do rumo que tomarmos ou o quão distante estivermos devido à falta de tempo e disponibilidade, vocês estão sempre prontas para me ajudar, seja em questões pessoais ou profissionais.

À minha orientadora e supervisora institucional, Doutora Sara Araújo que me mostrou ao longo deste ano que tenho motivos para acreditar em mim e com quem tive o enorme gosto e honra de partilhar conhecimentos e refletir sobre diferentes situações que me permitiram desenvolver competências essenciais para a minha prática futura.

Às educadoras cooperantes, , por terem acreditado em mim e por me terem proporcionado momentos únicos de aprendizagem, bem como pelas reflexões feitas ao longo do ano, que me permitiram construir, conjuntamente com os conteúdos de mestrado, uma nova concepção de criança enquanto ser capaz de aprender com as suas ações.

A todos os docentes que me acompanharam no percurso iniciado em 2011, mas em especial à Mestre Ana Cristina Macedo por toda a partilha de conhecimento, e principalmente por todas os minutos, horas e dias em que estive sempre disponível para ouvir os meus anseios e angústias ajudando-me a acreditar que, independentemente de tudo o que estivesse a acontecer e de tudo o que pudessem dizer, eu ia conseguir concluir com sucesso os meus objetivos porque desistir nunca seria opção.

A todas as outras pessoas com quem tive a oportunidade de partilhar um outro momento deste percurso e que permanecem do meu lado apoiando-me e felicitando-me nas alturas certas.

Se hoje consegui realizar um dos meus sonhos e posso dizer que sou Educadora de Infância também o devo a vocês, pelo que estou eternamente por vos ter conhecido e por ter com vocês uma família que escolhi para partilhar momentos da minha vida tão importantes como este.

DEDICATÓRIA

À minha avó, Maria José Santos, única mãe que conheci na vida, por todas as vezes que duvidei que não ia ser capaz e quis ceder e desistir, procurando nela a força que precisava para não o fazer.

Se hoje sou o que sou também o devo a ela, se tenho a força que tenho é por ela, se em cada conquista ou derrota penso nela é porque quero deixá-la orgulhosa. Hoje sei que ela está orgulhosa de mim e sabe que de cada vez que caí nunca cedi nem desisti, porque dentro de mim está sempre a sua voz que me faz ter a força necessária para me erguer e ter coragem de querer, procurando nas palavras e nos atos o conforto necessário para seguir em frente.

Em tudo o que faça, independentemente do carrossel que a vida seja, ela estará sempre no meu pensamento e por isso sei que não só por mim, mas também por ela, farei de tudo para ter um lugar neste mundo.

Assim, não poderia dedicar esta conquista a outra pessoa, pois só a ela faria sentido, porque só ela saberia a conquistadora que sou e o quão preparada estou para continuar a enfrentar todos os obstáculos que ainda possam surgir, nunca aceitando as derrotas como um fim, mas sim como um novo início.

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar surge este relatório de estágio, que apresenta uma reflexão acerca da prática pedagógica desenvolvida nos contextos de estágio de creche e educação pré-escolar, bem como do processo de construção e desenvolvimento profissional de competências da mestranda.

Assim, foi através de processos inerentes à metodologia de investigação-ação que, a mestranda desenvolveu a sua prática recorrendo a estratégias de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão que lhe permitiram desenvolver atitudes questionadoras e críticas. Este desenvolvimento de atitudes foi permitido não só pelas estratégias utilizadas, mas também pela colaboração das orientadoras cooperantes, da supervisora institucional e do par pedagógico, que, conjuntamente, refletiam com a mestranda na, para e sobre a ação, articulando a prática e teoria na ação desenvolvida.

Considerando a prática desenvolvida, a mestranda terá ainda oportunidade de refletir sobre as aprendizagens desenvolvidas, bem como o percurso realizado ao longo do ano letivo, nunca esquecendo que esta é uma prática que tem o intuito de emancipar mediante o desenvolvimento dos seus saberes e das suas capacidades de ação educativa e a sua postura crítico-reflexiva face aos contextos profissionais em que se insere (Vieira, 2006). Deste modo, ao refletir sobre as suas ações e desenvolvimento, a mestranda explanará também as oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos grupos de crianças, tendo em conta a imagem de criança como um ser com agência, competente e participativo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Palavras-chave: investigação-ação, desenvolvimento profissional, crianças, aprendizagem.

ABSTRACT

Under the master's degree in pre-school Education the following placement report, which presents a reflection about the pedagogical practice developed in contexts of nursery and pre-school education stage, as well as the process of construction and development of professional skills of the graduate student.

Thus, it was through processes of research - action methodology that the graduate student developed their practice using observation strategies, planning, action, evaluation and reflection that allowed her to develop questions and critical attitudes. This development of attitudes was allowed not only by the strategies used, but also by the collaboration of cooperating mentors, of institutional supervisory and pedagogical pair, which, together with the graduate student, reflected to and about the action, articulating practice and theory in action.

Considering the developed practice, the graduate student will have the opportunity to reflect on the learning activities, as well as the journey performed during the school year, never forgetting that this is a practice that aims to emancipate by developing their knowledge and their educational action skills and their critical and reflective stance towards the professional contexts in which it operates (Vieira, 2006, p. 19). This way, to reflect on her actions and development, graduate student will explain also the learning opportunities gaved to groups of children, having regard to the child as someone competent and participative. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Key-words: Action-research, professional development children, learning.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: Enquadramento teórico e legal	3
Desenvolvimento de Competências profissionais do Educador de Infância	5
Modelos Curriculares para a Educação de Infância	7
A Matemática promotora de aprendizagens no Jardim-de-Infância	17
Importância do Estabelecimento de Parcerias com Pais e a Comunidade	19
Capítulo II: Caracterização da metodologia de investigação e dos contextos de estágio	23
Metodologia de Investigação	23
Caracterização dos contextos de estágio	26
i. Centro de Animação de Infância de Vermoim	27
<hr/>	
Capítulo III: Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	35
Descrição e análise da prática desenvolvida em Creche	35
Descrição e análise da prática desenvolvida em Pré-escolar	43
Importância das estratégias formativas para os resultados obtidos	53
Reflexão Final	59
Referências Bibliográficas	65

ÍNDICE DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)

Anexo A - Planificações semanais

- 1 - Planificação semanal de 24 a 28 de novembro de 2014
- 2 - Planificação semanal com feedback de 1 a 5 de dezembro de 2014
- 3 - Planificação semanal de 8 a 13 de dezembro de 2014
- 4 - Planificação semanal com feedback de 15 a 19 de dezembro de 2014
- 5 - Planificação semanal de 5 a 9 de janeiro de 2015
- 6 - Planificação semanal com feedback de 12 a 16 de janeiro de 2015
- 7 - Planificação semanal de 19 a 23 de janeiro de 2015
- 8 - Planificação semanal com feedback de 2 a 6 de março de 2015
- 9 - Planificação semanal com feedback de 9 a 13 de março de 2015
- 10 - Planificação semanal de 16 a 20 de março de 2015
- 11 - Planificação semanal de 6 a 10 de abril de 2015
- 12 - Planificação semanal de 13 a 17 de abril de 2015
- 13 - Planificação semanal de 20 a 24 de abril de 2015
- 14 - Planificação semanal de 27 a 30 de abril de 2015
- 15 - Planificação semanal de 4 a 8 de maio de 2015
- 16 - Planificação semanal de 11 a 15 de maio de 2015
- 17 - Planificação semanal de 18 a 22 de maio de 2015
- 18 - Planificação semanal de 25 a 29 de maio de 2015

Anexo B - Narrativas reflexivas individuais

- 1 - Narrativa reflexiva individual com feedback de 21 de novembro de 2014
- 2 - Narrativa reflexiva individual com feedback de 21 de dezembro de 2014

3 - Narrativa reflexiva individual com feedback de 27 de janeiro de 2015

4 - Narrativa reflexiva individual com feedback de 1 de março de 2015

5- Narrativa reflexiva individual com feedback de 29 de março de 2015

6 - Narrativa reflexiva individual com feedback de 26 de abril de 2015

7 - Narrativa reflexiva individual 24 de maio de 2015

Anexo C – Grelhas de avaliação

1 - Grelha de avaliação reguladora intercalar de PPS de 19 de dezembro de 2014

2 -Grelha de avaliação reguladora (1º semestre) de 26 de janeiro de 2015

3 -Grelha de avaliação final (2º semestre) de 15 de junho de 2015

Anexo D - Registos fotográficos

1 - Registos fotográficos em contexto de creche

2 - Registos fotográficos em contexto de pré-escolar

Anexo E - Outros documentos

1 - Organograma da

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

DL – Decreto-Lei

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim-de-Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC – Projeto Curricular

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

TNSJ – Teatro Nacional de São João

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) que integra o mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar, bem como do estágio desenvolvido nas valências de creche e pré-escolar, foi proposta a elaboração do presente relatório de qualificação profissional que visa uma reflexão sobre o desenvolvimento de competências realizado durante o ano letivo.

Assim, e de acordo com a ficha da UC de PPS, este mestrado visa a atribuição de habilitação profissional para a docência no nível de Educação Pré-Escolar proporcionando a construção de conhecimentos científicos, técnicos, pedagógicos e de indagação. Deste modo, e numa perspetiva de desenvolvimento articulado da profissionalidade e da personalidade, ao longo do ano foi proporcionado à mestranda o desenvolvimento de capacidades investigativas sobre a prática através de reflexões sobre, na e para a ação, de modo a desenvolver competências de agir e reagir perante situações educativas, complexas e únicas.

Para além disso, visando a progressiva intervenção com os grupos de crianças nas instituições em que desenvolveu a sua prática, foi promovida também, uma consciencialização de papéis e funções que configuram os níveis de autonomia dos Educadores de Infância e que permitiram à mestranda a coconstrução de saberes profissionais, essenciais para a sua prática futura.

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos distintos. O primeiro capítulo é referido o enquadramento legal e teórico que sustentou e apoiou toda a prática da mestranda, e tal como sugere o título, neste é apresentada a documentação legal e teórica relevante durante o seu desenvolvimento de competências. Neste, será também abordado, a importância que a matemática possui para a promoção de aprendizagens no jardim-de-infância, dado a prática desenvolvida no contexto de pré-escolar ter

sum grande enfoque no mesmo, não esquecendo a articulação com as restantes áreas e domínios de conteúdos. De seguida, no segundo capítulo, é caracterizada a metodologia de investigação e os contextos de estágio em que a mestranda esteve inserida, inicialmente na valência de creche e posteriormente na de pré-escolar. No terceiro capítulo, é exposta uma descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos e das estratégias formativas que convergiram na sua prática. Por fim, é apresentada uma reflexão final, na qual se afigura a avaliação do processo formativo e evolutivo da mestranda, através do seu desenvolvimento pessoal e profissional, considerando o Decreto-Lei (DL) n.º 241/2001 e a ficha de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na PPS.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Consciente da importância que a teoria e a documentação legal representam para um futuro educador em formação, no presente capítulo a mestranda abordará os referenciais teóricos e legais que sustentaram a sua prática pedagógica e o seu desenvolvimento profissional de competências.

Deste modo, a estagiária considera relevante iniciar a sua abordagem pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que a apresenta como:

(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro).

Contudo, qualquer das etapas da educação de infância, incluindo a creche deve ser realizada num contexto de aprendizagem ao longo da vida, abrangendo

(...) as crianças dos 0 aos 6 anos, em interface com as políticas sociais (...), ligada às famílias (...), à educação de adultos, ao combate à exclusão social, à qualificação da população activa, à criação de redes de suporte às famílias e ao desenvolvimento local, enfim, à garantia de coesão social (Recomendação n.º 3/2011, p. 18027).

Assim sendo, para garantir o impacto eficaz das políticas educativas torna-se essencial considerar uma perspectiva ecológica comum a todos os níveis do sistema educativo, já que todos os sistemas influenciam direta ou indiretamente os cuidados prestados na infância (Recomendação n.º 3/2011).

Deste modo, e ciente da importância que ambas as valências possuem para o desenvolvimento das crianças, a mestranda considera relevante referir os objetivos de cada uma, salientando aqueles que julga possuírem maior importância e os que mais influenciaram a sua prática. Desta forma, na valência de creche e dos seus objetivos, a estagiária considera essencial:

(...) b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança; c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; (...) e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva (...) (Portaria n.º 262/2011, p. 4338).

Por sua vez, em relação à educação pré-escolar e considerando a Lei de Bases Do Sistema Educativo que, apresenta os objetivos para este nível de educação, a estagiária destaca: a estimulação das capacidades de cada criança favorecendo o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades, o favorecimento da observação e compreensão do meio natural e humano para uma melhor integração e participação desta; o desenvolvimento da sua formação moral e do seu sentido da responsabilidade associado ao de liberdade e o desenvolvimento das suas capacidades de expressão e comunicação, assim como da imaginação criativa e da atividade lúdica (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, 1986).

Assim sendo, a mestranda conclui que, ao longo da sua prática, o educador para além dos normativos legais que a norteiam, deve, sobretudo respeitar o princípio básico da educação, ou seja, a formação de cidadãos livres, autónomos, responsáveis e solidários que contribuam para o desenvolvimento pleno e harmonioso (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) de cada criança e de todas enquanto grupo. Desta forma, deve também respeitar e considerar a opinião de cada criança como ser competente e com agência (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) que tem direito à participação em todas as suas vivências e experiências.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

No que concerne ao educador de infância e à construção das suas competências, considerando o perfil geral de desempenho profissional de 2001, este deve, através do saber próprio decorrente da sua profissão fomentar o desenvolvimento da autonomia e a inclusão plena na sociedade de cada criança. Para tal, deve ter por base as diferenças entre cada uma, assumindo a dimensão cívica e formativa das suas funções não obstante das exigências éticas e deontológicas associadas à sua profissão (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Deste modo, é na formação inicial que estas competências se começam a desenvolver de forma intencional, uma vez que esta, ao ser encarada como uma tarefa por excelência, nos proporciona a formulação de estratégias para a vida, bem como o domínio da técnica e arte de ensinar e aprender (Morin, 2001; citado por Araújo, Passeggi, & Sarmento, 2012, p. 7). De facto, sendo o primeiro momento de socialização profissional, ou seja, o primeiro contacto com educadores, auxiliares e todos os outros profissionais que contribuem para o funcionamento das salas de atividades, as práticas pedagógicas permitem aos futuros profissionais desenvolver as competências necessárias para a sua atividade. A título de exemplo é de destacar a capacidade de observação e o trabalho em equipa indispensável em qualquer prática (Abreu, 2001; Moreira e Macedo, 2002).

Posto isto, é de salientar que neste desenvolvimento de capacidades do educador de infância, podem considerar-se dois espaços de tempo, um relativo à história da profissão e outro ao processo de socialização e desenvolvimento profissional, numa dinâmica onde as funções, os saberes e os contextos não permanecem iguais a si próprios, mas evoluem de acordo com as exigências da sociedade e com as políticas educativas (Marta & Lopes, 2014).

Dentro das exigências encetadas pelas políticas educativas, destaca-se a importância atribuída à concepção, desenvolvimento e integração do currículo na sala de atividades, uma vez que o educador o deve conceber e desenvolver “ (...) através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, p. 5572), mobilizando no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto). Assim, o educador deve respeitar cada uma das áreas indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), mas também cada uma das experiências-chave do HighScope para creche, nomeadamente dos “ (...) nove domínios abrangentes da aprendizagem de bebés e crianças pequenas: sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento e música; comunicação e linguagem; exploração de objectos; noção precoce da quantidade e do número; do espaço e do tempo” (Post & Hohmann, 2011, p. 36).

Não obstante, esta construção e desenvolvimento de competências do educador de infância relaciona-se com os contextos que este vai frequentando, pois, ao “ (...) proporcionar um ambiente de bem-estar, de harmonia, onde (...) possa ir [ao] encontro [das] necessidades das crianças (...) de uma forma participativa e ativa dentro da comunidade educativa” (Marta & Lopes, 2014, p. 5479) constrói quadros de referência que vão mover a sua ação, tendo em vista a continuidade da ação pedagógica (Marta & Lopes, 2014).

Contudo, não só as aprendizagens realizadas nas instituições educativas onde educador de infância desenvolve a sua prática, contribuem para a sua construção e desenvolvimento profissional dado que, também as aprendizagens concretizadas através de formação contínua como a participação em conferências, congressos, ações de formação, que ao proporcionarem uma visão ecológica da aprendizagem profissional se tornam

oportunidades de aprendizagens significativas para o educador (Marta & Lopes, 2014).

Por fim, é ainda relevante referir que a construção da identidade profissional do educador não pode ser dissociada da sua identidade enquanto ser individual, dado que “ (...) a história de vida de cada educador reflecte-se na sua forma de pensar, sentir e agir” (Dias de Oliveira, 2012, p. 26) e não sendo a identidade um dado adquirido ou produto, esta é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção que define o educador enquanto profissional e consequentemente a sua forma de agir perante determinadas situações, dado que tal ação será primeiramente individual (Nóvoa, 2000; citado por Dias de Oliveira, 2012).

MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

No âmbito do desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada, a mestranda procurou alicerçar a sua ação em pedagogias explícitas, nomeadamente em modelos pedagógicos que configuram um sistema educacional compreensivo caracterizado por combinar os fundamentos da ação, teoria e prática de qualquer educador (Formosinho, 2012).

Deste modo, a estagiária optou por fundamentar a sua prática em pedagogias participativas que permitem o “ (...) envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 100) considerando que “ (...) a adoção de uma pedagogia participativa, implica a convocação de conhecimento explícito, ao nível dos princípios, da teoria, da ética” (Formosinho, 2012, p. 15).

Assim, através de um saber prático que articula as conceções teóricas com as crenças, a mestranda “ (...) recusa o academismo redutor em que a lógica dos saberes se constitui em critério único, tal como recusa o empirismo em que a experiência primária do quotidiano, não ampliada nem refletida, se traduz em

referência central” (Formosinho, 2002 citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.98), ou seja, na sua prática a mestranda rejeitou as pedagogias transmissivas que não envolvem a criança nos processos de ensino e aprendizagem, não a conceptualizando como pessoa nas relações que desenvolve, nem como coconstrutora da sua educação (Formosinho, 2012).

No que concerne aos modelos pedagógicos adotados na prática no contexto de creche, a estagiária alicerçou-se em determinados pontos do modelo curricular HighScope. Por sua vez, no contexto de pré-escolar esta adotou, à semelhança do contexto de creche, aspetos diferenciados do modelo curricular HighScope mas também do Movimento da Escola Moderna (MEM) e da perspectiva pedagógica de Reggio Emilia, utilizando ainda algumas das fases da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), transversal a ambos (MEM e Reggio Emilia).

Tendo em conta que “na abordagem HighScope as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias [e] adquirem conhecimento experimentando activamente o mundo à sua volta – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências (...)” (Amy Powell, 1991 citado por Post & Hohmann, 2011, p. 1), a mestranda, ao identificar-se com este modelo curricular em ambos os contextos, procurou na sua prática promover aprendizagens ativas, nas quais as crianças construíssem conhecimento através das suas ações e experiências.

Deste modo, em ambos os contextos de estágio, a estagiária teve em conta a “Roda da Aprendizagem” HighScope, na qual, embora com nomenclaturas diferentes, são apresentadas as ideias fundamentais para orientar os profissionais envolvidos nesta abordagem no seu trabalho diário com as crianças (Hohmann & Weikart, 2011), nomeadamente “ (...) aprendizagem activa para crianças; interações adulto-criança calorosas e facilitadoras; ambiente físico acolhedor e orientado para a criança; horários e rotinas que se adaptam às crianças (...) e a planificação (...)” (Post & Hohmann, 2011, p. 10).

Iniciando pela contribuição deste modelo para a prática da mestranda no contexto de creche e consciente que a aprendizagem ativa constitui o eixo central da Roda de Aprendizagem HighScope de bebês e crianças, pois “desde o nascimento que bebês e crianças aprendem activamente” (Post & Hohmann, 2011, p. 11), a mestranda na sua prática prestou atenção às relações que as crianças estabeleciam com as pessoas e ainda à exploração que estas faziam aos materiais. De facto, esta atenção assumiu grande relevância para a prática, dado que a partir desta foi possível criar um ambiente que permitia ao grupo observar, alcançar, agarrar pessoas e materiais que atraíam a sua atenção, de modo a puderem brincar e explorar, mas também iniciar ações pelas quais se interessassem particularmente e que representassem as suas descobertas em experiências-chave (Post & Hohmann, 2011).

Outro dos princípios orientadores deste modelo é a interação Adulto-criança que constitui “ (...) o “combustível” emocional de que os bebês e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post & Hohmann, 2011, p. 12). Assim, foi necessário à mestranda, tal como a qualquer educador, estabelecer um ambiente psicológico seguro através do desenvolvimento de relações positivas, recíprocas e de encorajamento com estas, isto é, relações do tipo dar-e-receber (Post & Hohmann, 2011).

Também o ambiente físico apresenta grande importância, sendo que um ambiente de aprendizagem activa é um espaço seguro, flexível e que proporciona conforto e variedade à criança favorecendo as necessidades e interesses que o seu desenvolvimento em constante mudança impõe (Post & Hohmann, 2011). Desta forma, este espaço organizado por áreas que servem as necessidades das crianças, deve incluir uma grande variedade de materiais, de modo a que estas os possam agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ritmo (ibidem).

Quando se trata de crianças tão pequenas como as existentes em salas de creche, os horários e as rotinas são de extrema importância, uma vez que ao serem suficientemente repetitivos permitem às crianças explorarem,

treinarem e ganharem confiança nas suas competências em desenvolvimento permitindo também a passagem suave de uma experiência para outra (Post & Hohmann, 2011). Para além disso, a existência de horários e rotinas centradas nas necessidades e interesses das crianças, proporciona-lhes um sentimento de controlo e pertença, fazendo-as sentirem-se seguras durante o tempo que estão fora de casa (ibidem).

O último princípio apresentado na “Roda de Aprendizagem” para creche é a observação da própria criança, base de todo o processo educativo e uma componente fundamental deste modelo, “ (...) uma vez que o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

No contexto de pré-escolar e a “Roda de Aprendizagem” para Pré-Escolar esta é, como já foi referido, bastante semelhante à usada para bebés e crianças em contexto de creche. Assim sendo, como eixo principal temos a aprendizagem pela ação, isto é, a vivência de experiências directas e imediatas pelas crianças (Hohmann & Weikart, 2011). De facto, as crianças pequenas constroem o conhecimento que as vai ajudar a dar sentido ao mundo através das reflexões que fazem quando estão envolvidas em atividades de aprendizagem pela ação. Contudo, para que estas atividades aconteçam, é essencial considerar a iniciativa pessoal da criança, bem como o seu desejo inato para explorar; colocar questões que lhe proporcionem curiosidade; procurar respostas; resolver problemas e criar novas estratégias de aprendizagem (ibidem).

À semelhança da interação adulto-criança referida anteriormente, também no pré-escolar esta assume grande importância, pois é das interações positivas entre adultos e crianças que depende a aprendizagem pela ação, sendo necessário dar-lhes um clima psicologicamente protegido e saudável (Hohmann & Weikart, 2011). Para tal, ao longo do dia é necessário ao educador colocar em prática estratégias de interação positivas como a partilha do controlo com as crianças, o estabelecimento de relações verdadeiras com elas,

o apoio às suas brincadeiras e a adoção de uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social (ibidem).

No que se refere ao contexto de aprendizagem, e tendo em conta o grande impacto que este tem para o comportamento de crianças e adultos, é necessário ao educador selecionar os materiais apropriados, de modo a que seja dado “ (...) às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 7). Relativamente, à organização dos materiais, torna-se imprescindível que o educador estabeleça locais para os arrumar utilizando mobiliário adequado às crianças como: caixas transparentes e rótulos com símbolos e desenhos que estas consigam entender, para que estas possam encontrar, utilizar e arrumar os materiais que pretendam utilizar, sozinhas (Hohmann & Weikart, 2011).

Contudo, não basta apenas selecionar tais materiais, pois é também essencial organizar e dividir o espaço em áreas de interesses específicas

(...) de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças de idade pré-escolar em actividades como (...) a construção, o faz-de-conta e a dramatização, o desenho e a pintura, a “leitura” e a “escrita”, a enumeração, a classificação, a subida para o topo de objetos, a canção e a dança (Hohmann & Weikart, 2011, pp. 7, 8).

Mas, para além do espaço é também necessário organizar o tempo através de uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem ativa e permita às crianças antecipar o que vai acontecer a seguir e ter controlo sobre o que fazem em cada momento do seu dia, através do processo planear-fazer-rever no qual expressam as suas intenções, as colocam em prática e refletem sobre elas (Hohmann & Weikart, 2011).

Por fim, como último princípio apresentado na “Roda de Aprendizagem” para Pré-Escolar surge a avaliação, importante para que o educador perceba o que deve melhorar e manter na sua ação considerando as necessidades, interesses e aprendizagens registadas através da observação, da interação com

as crianças e do registro de notas ilustrativas apoiadas naquilo que vê e ouve enquanto as observa (ibidem).

Em relação aos modelos e perspectivas utilizados no contexto de pré-escolar para além do HighScope, e começando pelo MEM é de referir que este considera que

é no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem) (Niza, 2012, p. 144).

Deste modo, e partindo da “ (...) conceção de escola como comunidade de partilha das experiências culturais da vida real de cada um (...) ” (Niza, 2012, p. 144), este modelo assenta em três grandes pilares: iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e significações sociais e reconstrução cooperada da Cultura que atribuem um constante sentido ao ato educativo conscientemente participado na sua construção (Niza, 2012).

Considerando, que neste modelo a aprendizagem tem um papel primordial, por ser entendida como um processo de emancipação que proporciona os instrumentos necessários para que as crianças se possam envolver e agir ativa e solidariamente no mundo, mas também realizar-se pessoal e socialmente (Folque, 2012), a mestranda ao longo da sua prática neste contexto, encontrou um clima favorável e propício a este mesmo processo. Assim, nesta sala de atividades a estagiária identificou-se com a existência de um clima de expressão livre validado pelo grupo de crianças no que concerne às opiniões, experiências de vida e ideias de cada uma delas nele inserido, o que lhe permitiu ter como ponto de partida, o alargamento das competências de comunicação e aprendizagem das mesmas (ibidem).

Quanto ao processo de aprendizagem apresentado por este modelo a estagiária considerou na sua prática a influência

socioconstrutivista/sociocultural de Vygostky (1978) e Bruner (1972) (op. cit. Folque, 2012); a comunicação, componente central desta pedagogia, com função cognitiva e social; e a aprendizagem cooperativa implicando o envolvimento do grupo de crianças numa atividade com um fim comum, promovida especificamente através do trabalho de projeto pelo qual o grupo começa a considerar diferentes pontos de vista e a aceitar que todos contribuem individualmente para o mesmo (Folque, 2012).

Também as atividades e projetos do MEM foram essenciais nesta prática onde

(...) as crianças são estimuladas para reflectir sobre essas actividades e assim começam a atribuir-lhes significado e intencionalidade, aprendendo a antecipar e a orientar os seus planos de acordo com uma finalidade envolvendo-se numa (...) “conduta” de projecto (Niza, 1996; Peças, 2005 citado por Folque, 2012, p. 59).

Na perspectiva pedagógica de Reggio Emilia o enfoque principal foi dado pela “ (...) construção da imagem da criança (...) conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2012, p. 114), no âmbito de uma rede de interações e relações que estabelece com os outros não só na escola, mas também na família e na comunidade (Lino, 2012).

Deste modo, e consciente da imagem de criança preconizada por esta perspectiva, e também, à semelhança do MEM, da influência de Vygotsky para a mesma, durante o processo de ensino e aprendizagem do grupo procurou-se ajudar cada criança ao nível máximo das suas capacidades, isto é, atuando na sua Zona de Desenvolvimento Próximo, através de um papel ativo no apoio intencional e sistemático ao nível da linguagem oral e no desenvolvimento dos projetos em que estas se iam envolvendo diariamente (Lino, 2012).

Contudo, para a construção de aprendizagens ativas pelo grupo revelou-se também necessário sustentar a ação na “pedagogia das relações” apresentada em Reggio Emilia que “ (...) enfatiza o conhecimento que se constrói nas

interações” (Lino, 2012, p. 118) uma vez que, as relações não podem estar separadas das aprendizagens, sendo processos coincidentes no processo ativo de educação (Araújo, 2013). Deste modo, na sua prática, a mestranda estabeleceu com as crianças, relações de reciprocidade e de respeito mútuo, vendo como fontes recíprocas de informação e de recursos, todos os envolvidos neste processo, permitindo-lhes assim que, também fossem educadores e educandos das mesmas (Malaguzzi, 2001 citado por Lino, 2012).

Assim, é a partir da colaboração, “chave” do sucesso desta pedagogia, entre todos os envolvidos, que a criança compreende que o grupo ao multiplicar capacidades, inteligências e pontos fortes, em situações de problemas terá maior facilidade na resolução dos mesmos, uma vez que os diálogos e as trocas que sustentam as interações, a colaboração e a comunicação assim o permite (Lino, 2012).

Mas, é o espaço tido como 3.º educador que simboliza esta pedagogia, mais particularmente, a *piazza* que, enquanto espaço comum a todos os outros se assume como o local privilegiado das interações, na qual se podem desenvolver inúmeras atividades (Araújo, 2013). Assim, foi necessário organizá-lo de modo a que as relações entre os três protagonistas do processo educativo fossem sustentadas e apoiadas, mas também para que fossem agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e as pessoas que tornam a interação que nele ocorre significativa e alegre (Edwards, Gandini, & Forman, 2006).

Ainda no que concerne as dimensões pedagógicas desta perspectiva é de referir o contributo das interações educativas e da pedagogia da escuta para a prática educativa, uma vez que, os traços dominantes desta pedagogia como o bem-estar e a escuta, se revêm na interação adulto-criança quando presente num contexto educacional de conforto, confiança e motivação (Lino, 2012).

Assim sendo, é privilegiado o ouvir e o falar, no qual o papel do educador é acima de tudo o de ouvinte (Edwards, Gandini, & Forman, 2006) que, dá especial atenção à escuta atenta da criança em vez do educador que fala e expõe (Lino, 2012).

Contudo, esta escuta passa também por interpretar, dar sentido e significado às mensagens das crianças através da valorização e legitimação das mesmas, bem como de quem as comunica, colocando em diálogo as diferenças através de uma atitude de reconhecimento pela diferença, de aceitação do outro sem julgamentos ou preconceitos (Lino, 2012).

No que se refere à pedagogia da escuta apresentada em Reggio Emilia é ainda de referir que, esta surge associada a um direito inerente à criança, isto é, o direito de escutar e de ser escutado entre todos o que com ela interagem, pois “ a tarefa da educação e dos adultos que interagem com as crianças é apoiar o desenvolvimento das múltiplas linguagens e das múltiplas formas de escuta “ (Lino, 2012, p. 128). Assim sendo, torna-se necessário organizar o contexto educacional de forma a criar diversas oportunidades para estas se expressarem e se escutarem mutuamente no grupo, promovendo a aprendizagem não só da criança enquanto ser individual, bem como de todo o grupo através da partilha, negociação, e colaboração estabelecida entre os pares e entre crianças e adultos (Lino, 2012).

Por fim, a mestranda não poderia deixar de mencionar o trabalho de projeto e a sua importância, pois

Quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências (...), o papel do adulto sendo o de activar as competências das crianças para construir significados (Malaguzzi, in Edwards, Gandini e Forman, 1999:12 citado por Vasconcelos, 2012, p.15).

De facto, o trabalho de projeto assume extrema importância no processo de ensino e aprendizagem ao desenvolver as interações e inter-relações que ocorrem no contexto físico e social que permitem a expressão das diferenças e a promoção de processos de diálogo e negociação através das trocas e comparação de ideias envolvendo as diferenças entre indivíduos e entre linguagens (Lino, 2012).

Deste modo, os projetos considerados como uma aventura, constituem estudos em profundidade de conceitos, ideias e interesses pelo grupo (Lino, 2012), mas permitem também a extração de um sentido mais profundo e mais completo de acontecimentos e experiências pertencentes ao seu próprio ambiente e merecedoras da sua atenção (Edwards, Gandini, & Forman, 2006).

Na realidade,

os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem as suas próprias decisões e a fazerem as suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com os colegas, sobre o trabalho a ser realizado (Edwards, Gandini, & Forman, 2006, p. 38),

aumentando a confiança nas suas conquistas e reforçando a sua vontade de aprender (Edwards, Gandini, & Forman, 2006).

Considerando que, as pedagogias participativas ao recusarem a transmissão de conteúdos e requerendo aprendizagens ativas pelas crianças, procuram integrar a escola com a vida e fomentar a aprendizagem experiencial por estas (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009), a utilização da MTP ou apenas de algumas das suas fases no desenvolvimento de projetos, assume-se como uma estratégia que permite cultivar nas crianças conhecimentos e capacidades, mas também sensibilidade emocional, moral e estética, incentivando-as a colocar questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento sobre temas que tenham mais significado para si (Katz & Chard, 1997).

Assim, para se iniciar um projeto (I Fase – Definição do tema ou problema), é necessário definir um tema ou problema comum a todo o grupo, partilhando concepções, ideias e experiências já existentes sobre o assunto (Katz & Chard, 1997) e esquematizar, com o apoio do adulto, numa “teia inicial”, aquilo que já sabem, o que não sabem, o que querem saber e como podem saber (Vasconcelos, 2012). De seguida (II Fase - planificação e desenvolvimento do projeto), e após a construção da “teia inicial”, planifica-se o desenvolvimento do projeto organizando os dias e as semanas e inventariando-se os recursos

humanos disponíveis, como pais, outros educadores e instituições (Vasconcelos, 2012). Posteriormente (III Fase – Execução), inicia-se o projeto através de experiências diretas, nas quais o grupo recolhe e regista informação recorrendo a inúmeras linguagens gráficas como o desenho e as construções e ainda da reconstrução “teia inicial” considerando as novas informações já recolhidas e trabalhadas (Vasconcelos, 2012). Por fim (IV Fase – Divulgação/ Avaliação), é necessário divulgar e avaliar o projeto desenvolvido, expondo uma sistematização destes à escola e aos pais, avaliando “ (...) o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida [e] as competências adquiridas” (Vasconcelos, 2012, p. 17). Assim, nesta fase a importância reside na conclusão dada ao projeto através de um resumo das aprendizagens realizadas pelo grupo, já que se espera que as crianças tenham a maior compreensão e o maior número de novas informações sobre o tópico desenvolvido (Katz & Chard, 1997).

A MATEMÁTICA PROMOTORA DE APRENDIZAGENS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Se antigamente, a matemática não era considerada como um saber susceptível de ser desenvolvido com as crianças, surgindo muitas vezes ligada a questões aritméticas (Moreira & Oliveira, Iniciação à Matemática no Jardim de Infância, 2003), com o aparecimento das OCEPE esta área foi valorizada já que é essencial para a “ (...) estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras (...) ” (Ministério da Educação, 1997, p. 73).

Contudo, a sua valorização passa também pelo papel do educador de infância no modo como as crianças vão construindo a sua relação com a Matemática, nomeadamente quando prestam atenção à matemática presente

nas brincadeiras (...) e as questionam; as incentivam a resolver problemas e encorajam a sua persistência; (...) propõem tarefas de natureza investigativa; organizam jogos com regras; combinam experiências formais e informais e utilizam a linguagem (...) (Castro & Rodrigues, 2008, p.9 citado por Mata, 2012, p. 21),

Deste modo, e de acordo com Smole (2000), os educadores devem considerar que a aprendizagem de matemática na educação de infância “ (...) não se pode realizar através de uma sequência de atividades casual e fortuita como as seguintes: (...) «Pinta de verde os triângulos, de vermelho os quadrados, de laranja os retângulos e de azul os círculos» ” (Mequè, 2008, p. 38), isto é, as atividades com crianças devem ser fundamentadas tendo objetivos e uma intencionalidade pedagógica que justifique o seu desenvolvimento (Mequè, 2008)¹. Para além disso, o educador é também responsável pelo modo como as crianças vão construindo a sua relação com a Matemática, prestando atenção à matemática presente nas suas brincadeiras, questionando a criança, incentivando-a a resolver os seus problemas e encorajando a sua persistência (Castro & Rodrigues, 2008 citado por Mata, 2012).

Assim, a geometria é uma área da matemática que permite representar e descrever a realidade física, assumindo um valor intrínseco, ao incluir uma estrutura “ (...) com uma lógica específica que lhe permite articular a evidência visual com a exactidão do seu método, dando resposta a inúmeros problemas” (Mendes & Delgado, 2008, p. 9). Deste modo, jogar e o brincar, sendo atividades cruciais para o crescimento matemático, relacionam-se com a Matemática de múltiplas formas pois, sendo parte integrante desta (Moreira & Oliveira, 2004), assumem-se como uma estratégia essencial para a aprendizagem ativa das crianças.

¹Tradução própria.

De facto, e tal como afirma Kishimoto (1994), “ (...) o jogo é importante para o desenvolvimento da criança porque propicia a descentração, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação de conhecimentos” (op.cit. Moreira & Oliveira, 2004, p.93), estimulando também a exploração e a resolução de problemas (Moreira & Oliveira, 2004). Consciente da importância do jogo, o educador pode propor tarefas de natureza investigativa, organizar jogos com regras, combinar experiências formais e informais, utilizando a linguagem cientificamente adequada (Castro & Rodrigues, 2008 citado por Mata, 2012) através da exploração de materiais didáticos visto que, “a idade em que as crianças se encontram é de molde a que elas só se concentram verdadeiramente quando se encontram a brincar, e portanto, deverão brincar também quando aprendem” (Barros & Palhares, 2001, p. 121).

Assim, “ (...) o desenvolvimento da percepção visual, intuição espacial e do pensamento geométrico podem, e devem, basear-se na manipulação e experimentação com materiais, ao mesmo tempo que se podem desenvolver através da contemplação e criação de formas artísticas, a partir de linhas, figuras e corpos, estáticos ou em movimento” (Mequè, 2003, p. 233), uma vez que é a brincar e a jogar com estes materiais que as crianças se envolvem ativamente e constroem o seu próprio conhecimento.

IMPORTÂNCIA DO ESTABELECIMENTO DE PARCERIAS COM PAIS E A COMUNIDADE

Focando num ponto comum a vários modelos e perspectivas pedagógicas, é de destacar a importância que as parcerias com os pais e a comunidade detêm no crescimento e desenvolvimento de cada criança, dado que “ (...) a família e a comunidade não podem ser algo que é concebido como exterior à escola, mas como algo que está *dentro da escola*, através dos alunos. Os alunos são a comunidade e as famílias dentro da escola” (Canário, 2009, p. 111).

Assim, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 respeitante ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, este, no âmbito da relação e ação educativa deve envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver. Deste modo, ao atribuir importância à dimensão relacional, o educador valorizará não só o envolvimento da família e da comunidade no trabalho do jardim-de-infância, mas também a relação-escola/família/comunidade (Mesquita-Pires C. , 2007).

Deste modo, a construção destas parcerias assume-se como um aspeto indissociável da prática de qualquer educador, uma vez que para além de apresentarem grande importância para o processo educativo, têm uma maior importância no desenvolvimento de cada criança que, na relação escola-família-comunidade se constitui como um ator social e que tem um papel não negligenciável nesta multifacetada relação (Silva, 2009).

No que concerne a construção das relações com os pais, esta assume-se como uma tarefa fácil na prática de um educador, visto que na construção de parcerias entre pais e educador existem interesses comuns, como o bem-estar das crianças que, devem caracterizar estas relações pela confiança e respeito mútuos e incluir um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças (Post & Hohmann, 2011). Deste modo, ao longo desta construção, as conversas sobre os cuidados e as aprendizagens que, tanto pais como educadores enfrentam em conjunto, assumem-se como altamente relevantes para a educação e desenvolvimento das crianças (ibidem).

Assim, os momentos de chegada e partida tornam-se fundamentais para essa troca, uma vez que estes constituem oportunidades para o educador informar e receber informação sobre a vida da criança (Post & Hohmann, 2011) através da participação dos pais, tendo em vista “a construção de uma continuidade mesossistémica com as famílias (...)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 19).

Por conseguinte,

(...) embora as parcerias educadores-pais levem o seu tempo e esforço até serem estabelecidas, todos beneficiam. Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 329),

procurando o benefício de todos os intervenientes, principalmente o da criança.

Por sua vez, e no que respeita a construção de parcerias com outros parceiros, esta também se revela fundamental para a ação educativa e para o desenvolvimento da criança, pois “ (...) não só a família, como também o meio social em que a criança vive influencia a educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação de crianças e dos jovens” (Ministério da Educação, 1997, p. 23). Assim, torna-se relevante que a instituição onde a criança se encontra inserida, bem como o próprio educador, estabeleçam parcerias e envolvam a comunidade local no trabalho que desenvolvem para/e com as crianças, dado que “o processo de colaboração com (...) a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (ibidem).

Deste modo, e consciente da importância que as parcerias supramencionadas possuem, e tendo consciência de que “ (...) a escola e o contexto são duas coisas que são indissociáveis” [e que] contrariar o “fechamento” da escola faz-se mudando a relação da escola com a comunidade” (Canário, 2009, p. 111), o educador deve procurar alternativas para a criação destas parcerias, como por exemplo levar pessoas que representem a comunidade e/ou espaços locais à própria sala, pois é também da experiências das pessoas que as crianças aprendem (Canário, 2009).

Sumariamente podemos concluir que, “a relação escola – família – comunidade desdobra-se pela interacção social entre uma pluralidade de

atores” (Silva, 2009, p. 39), que em permanente (re)construção deve considerar a criança como ator social, não ignorando o seu papel. De facto, é a criança que permite o estabelecimento da relação entre a escola e o seu exterior (Silva, 2009) e a partilha de ideias e ideais comuns a uma mesma comunidade e a diferentes famílias. Desta forma, contrariar o fechamento da escola faz-se alterando a relação da escola com a família (Canário, 2009), procurando um melhor desenvolvimento para todos os envolvidos nestas relações, mas primeira e principalmente de cada criança.

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

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Como metodologia de investigação de estágio e desenvolvimento profissional, a estagiária adotou processos e estratégias próprias da metodologia de investigação-ação, considerando princípios e práticas que nela se enquadram, tida como um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de atividades (Arends, 1995).

Deste modo, a mestranda enveredou pelo ciclo básico de investigação-ação definido por Kurt Lewin (Moreira, 2001), que encontra correspondência por quatro das etapas definidas pelas OCEPE e que justificam a sua intencionalidade, permitindo assim um ciclo de observação, planificação, acção, avaliação e reflexão.

Assim, a observação “ (...) primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana (...) ” (Estrela, 1986, p.29) mas também “ (...) principal meio – se não o único – de conhecimento do aluno (...) ” (Estrela & Estrela, 1978, p. 57) constituiu-se como a primeira fase deste ciclo de investigação, uma vez que foi a partir desta que a mestranda conseguiu recolher as informações necessárias sobre o contexto e grupos em que esteve inserida e decidir quais seriam as melhores opções para o desenvolvimento da sua prática através de uma diferenciação pedagógica fundamentada (Ministério da Educação, 1997, p. 25). Tendo consciência que este meio estabelece a base do planeamento, diagnóstico e avaliação (Ministério da Educação, 1997) e é a principal fonte de regulação da atividade,

tanto da educadora como das crianças (Estrela & Estrela, 1978), a estagiária realizou uma observação participante e direta, não estruturada e naturalista, de modo a “ (...) obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações (...) ” (Parente, 2002, p. 180) relevantes para planificar e adequar os materiais e atividades às necessidades e interesses das crianças (Parente, 2002).

Deste modo, planear consiste numa tarefa de reflexão na qual o educador tem de refletir “ (...) sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). Para tal, foi necessário que a mestranda avaliasse necessidades, analisasse situações, estabelecesse prioridades, seleccionasse e organizasse objetivos e conteúdos, definisse estratégias e construísse um plano de avaliação (Diogo, 2001, p. 65) para que, quando colocada em ação a planificação despertasse e estimulasse cada criança permitindo-lhes chegar a maiores níveis de realização pessoal (Ministério da Educação, 1997). Após a planificação, e como referido anteriormente, surge a ação que a concretiza, mas contempla também as intenções educativas “ (...) adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido de situações imprevistas” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

Mas, uma metodologia de investigação que se reveja num ciclo de observar, planificar, agir “ (...) envolve também avaliar/validar as decisões sucessivamente tomadas e os efeitos delas decorrentes (...) ” (Azevedo, 2009, p. 78). Assim sendo, e sabendo que “ (...) a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa (...) ” (Ministério da Educação, 2011, p. 1), a estagiária aquando da avaliação procurou “ (...) tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27), tornando-a num processo dinâmico que visa informar sobre a qualidade do processo educativo e da aprendizagem (Diogo, 2001). Para a avaliação, é ainda importante referir o uso de alguns instrumentos de observação do manual

Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente da escala de envolvimento da criança e de empenhamento do adulto onde se encontram definidos três parâmetros – sensibilidade, estimulação e autonomia – que permitem ao educador auto-avaliar e refletir as suas práticas (ibidem).

Ainda no que concerne a esta fase, a mestranda recorreu a referenciais do modelo curricular HighScope que, em ambos os contextos lhe permitiu interpretar e avaliar as ações das crianças em cada momento do dia, designadamente às experiências-chave para creche “ (...) que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens (...), proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muito tenra idade fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações” (Post & Hohmann, 2011, p. 36) e às áreas e domínios de conteúdo das OCEPE que “ (...) partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa (Ministério da Educação, 1997, p. 48).

Por fim, como último processo do ciclo de investigação-ação mencionado pela mestranda, surge a reflexão que integra todas as outras etapas, pois é a sobre as informações e resultados recolhidos ao longo das mesmas que esta vai surgir. Deste modo, esta é uma etapa fundamental na formação e prática de qualquer educador dado que “ (...) conduz à construção activa do conhecimento da acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (learning by doing) ” (Alarcão, 1996, p. 13) e “ (...) leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Alarcão, 1996, p. 17). Este desenvolvimento e construção acontece assim através de um revisitar da experiência através de lentes críticas permitindo “ (...) desocultar a existência de barreiras à mudança, explicar a sua origem e significado, analisar as suas implicações e, eventualmente, criar modos de acção alternativos” (Vieira, 2006, p. 17).

Para a mestranda esta foi uma etapa bastante significativa, uma vez que envolvendo uma estratégia pessoal e heurística como elemento autoformativo, lhe permitiu assumir uma postura autonomizante descobrindo em si potencialidades que detém, conseguindo refletir sobre aquilo que sabe e que é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro (Alarcão, 1996).

Após a caracterização de cada uma das etapas do ciclo de investigação-ação experimentado pela mestranda ao longo da prática pedagógica, é perceptível o quão qualitativo e vantajoso se revela a sua utilização na formação de profissionais de educação, pois permite compreender e melhorar a prática através da reflexão (Coutinho, et al., 2009) possibilitando-lhe resolver problemas não através da aplicação direta de fórmulas aprendidas, mas recorrendo ao diálogo do profissional com as situações (Moreira, 2001).

Em suma, para o desenvolvimento da prática pedagógica foi na metodologia de investigação-ação através do ciclo observar-planificar-agir-avaliar-refletir que, a mestranda encontrou o fio condutor que lhe permitiu conduzir todas as suas ações na prática contemplando interesses e necessidades das crianças de cada um dos grupos, bem como estimulações e incentivos que permitissem a ambas, atingir níveis de realização pessoal cada vez maiores.

CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

Conhecer o contexto educativo onde é desenvolvida a prática pedagógica supervisionada revela-se crucial para o par pedagógico que, através das informações obtidas pode preparar a melhor ação possível para o grupo de crianças em que está inserido. Deste modo, a mestranda fará uma breve contextualização das instituições e do meio envolvente em que esteve inserida durante a prática. Esta fez um total de 300 horas, subdividida em 155 horas no primeiro contexto na valência de creche e 145 horas no segundo contexto na valência de pré-escolar.

i.

Tendo sido o primeiro contexto de estágio da díade, o

é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que, tal como o próprio nome indica, situa-se na freguesia de (atual Cidade da Maia de acordo com a reforma administrativa nacional de 2013)².

Pertencendo à , o foi o segundo estabelecimento de ensino aberto por esta instituição, fundada em 27 de Novembro de 1954, sendo que está em funcionamento desde 1988 no concelho da Maia, integrando as valências de Creche, Jardim-de-Infância (JI) e ATL.

No que concerne a estruturas e espaços situados nesta freguesia, é importante referir alguns utilizados pelo para determinadas atividades, nomeadamente o Estádio Municipal Professor José Vieira de Carvalho, Complexo Municipal de Ginástica, Casa do Povo de Vermoim, Pavilhão Municipal e Complexo Municipal de Ténis. É de salientar que existem também outras estruturas e espaços que, apesar de não se encontrarem dentro da freguesia de Vermoim, são de localização próxima e oferecem outras oportunidades para a concretização do plano de atividades da instituição, como: o Parque Zoológico da Maia, o Fórum Jovem, a Biblioteca Municipal da Maia, o Complexo Municipal da Casa do Alto e o Conservatório de Música da Maia, a Quinta da Gruta e o Museu de História e Etnologia da Terra da Maia.

De acordo com o Projeto Educativo da , esta IPSS concebe-se como um centro de Comunidade Educativa procurando, desde cedo, combater as realidades de insucesso e abandono escolar bem como as dificuldades das

² Acedido em: <http://www.publico.pt/politica/noticia/varios-municipios-do-psd-aprovam-reducao-de-freguesias-mas-porto-e-espinho-mantem-tudo-como-esta-1566615> em 4 de dezembro de 2014

crianças no domínio da comunicação escrita, proporcionando assim os apoios necessários para o seu sucesso.

Revisitando o organograma da [redacted] (cf. Anexo E1) a mestranda consegue afirmar que o [redacted] frui de uma diretora pedagógica que orienta todo o processo de ensino e aprendizagem considerando as opiniões da restante equipa educativa, sendo este um processo democrático e participativo em todas as decisões tomadas. Desta equipa, e de acordo com o Projeto Educativo (PE) deste centro, fazem parte pessoal docente e não docente e técnicos especializados que colaboram com esta em áreas como a saúde, a psicologia e a educação, sendo que o pessoal docente é constituído por oito educadoras do sexo feminino, o pessoal não docente compreende uma escriturária, onze ajudantes de ação educativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, uma roupeira e três funcionárias de trabalho auxiliar e os técnicos especializados integram um terapeuta da fala, um psicólogo e professores especializados nas áreas da expressão musical, expressão motora e inglês³.

Relativamente à organização do contexto educativo do [redacted] este é constituído por dois edifícios, sendo que no edifício principal se encontram três salas de Creche: berçário, sala de 1 ano e uma das salas dos 2 anos e três de Pré-Escolar: A,B e C compostas por grupos de crianças com idades compreendidas entre 3 a 5 anos, bem como uma sala de ATL. Por sua vez, no edifício secundário existe ainda outra sala dos 2 anos juntamente com uma casa de banho integrada para crianças e um mini-refeitório para que estas possam fazer as suas refeições.

Para além das salas de cada grupo existem também outras onde são realizadas algumas das atividades extracurriculares desta instituição como a sala de Formação Musical e Inglês. Cada sala tem uma casa de banho, equipada com materiais de tamanho adequado, com exceção do berçário e da sala de um

³ [redacted] PE: 2014-2018

ano (que não necessitam de casa de banho), sendo que no que concerne à sala de dois anos do edifício principal, esta é desintegrada da sala de atividades. Tal como a creche e o pré-escolar também o ATL tem uma casa de banho de crianças (integrada) e uma de adulto. No edifício principal existem ainda três casas de banhos de adultos, a secretaria, o refeitório, a cozinha, a lavandaria e a copa. Exteriormente, além do parque infantil comum a todas as salas, cada sala tem uma varanda, sendo que na creche esta é comum a todas as salas desta valência e de maior dimensão.

Em relação à sala dos 2 anos onde a mestranda desenvolveu a sua prática é de referir que esta era composta por catorze crianças, das quais sete eram do sexo feminino e sete do sexo masculino com idades compreendidas entre os 18 e os 24 meses. Quanto à organização do espaço pedagógico este figurava uma sala retangular, com pavimento confortável, seguro, impermeável e de fácil lavagem, com iluminação natural e com diversas áreas de jogo, nomeadamente a área de jogos de construção com puzzles e legos que permitem às crianças juntar, encaixar ou separar; a área da expressão plástica composta por um armário grande onde estão alguns materiais didáticos de apoio à realização das atividades pedagógicas e uma mesa redonda utilizada nos trabalhos de expressão plástica (pinturas, massa de cor) e nos jogos de mesa (puzzles); e a área do faz-de-conta, situada numa divisão com ligação à sala e que integra a zona do fraldário com todos os produtos de higiene, que contém materiais familiares de uso doméstico (fogão, tachos, panelas) e vários bonecos bem como berços para os mesmos. Ainda no que concerne este espaço é de referir que todas as paredes estavam cobertas com placares de corticite onde se expunham os vários trabalhos realizados pelas crianças da sala, bem como o quadro do tempo.

Para além da organização do espaço, em creche é deveras importante organizar o tempo de modo a que a criança se familiarize e se aproprie das rotinas como suas. Assim, no que respeita esta organização, a sala cumpria uma rotina diária que se dividia nos seguintes tempos: acolhimento, tempo de grupo proposto pelo adulto, jogo livre, higiene e prestação de cuidados seguido por

tempo de transição suave, almoço, higiene e prestação de cuidados para o repouso, repouso, higiene e prestação de cuidados, lanche, tempo de grupo proposto pelo adulto e jogo livre. Ao fim da tarde era realizado um mini-lanche e novamente jogo livre da responsabilidade da assistente técnica.

Por fim, e não menos relevante, é importante referir algumas necessidades e interesses do grupo. Assim, no que concerne a necessidades destacaram-se a capacidade de atenção e concentração, a interação com o outro, o gosto pela comunicação, a autonomia, a capacidade de observação e as regras comportamentais. Por sua vez, e no que respeita a interesses identificados estes iam ao encontro do Projeto de Grupo (PG), cujo tema é “Arte a Brincar” e visavam a exploração de diferentes materiais, o movimento, a audição de histórias, a música, a exploração de diferentes instrumentos musicais e técnicas de pintura, os animais, a culinária, os jogos, as cores, a dança e o corpo humano.

ii.

O , segundo contexto de estágio da díade, está inserido na Escola

Todas as unidades educativas, construídas há largos anos, encontram-se geograficamente pouco dispersas da escola sede, nomeadamente entre as freguesias do Bonfim, Campanhã e Sé (atual união das freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória) estando, assim inseridas num meio urbano com grande diversidade étnica e cultural⁵.

Em termos de infraestruturas e de serviços, a Sé integra um conjunto razoável que dá resposta à grande maioria das necessidades da população nela residente. Deste modo, no que respeita os acessos, a zona está dotada de dois terminais rodoviários, para além de estações da rede do Metro do Porto, o Funicular dos Guindais e excelentes estradas e vias, muitas das quais pavimentadas recentemente. Relativamente à educação e à ação social encontramos vários estabelecimentos de ensino público, particular e instituições de solidariedade social que tentam colmatar todas as necessidades da população.

Nesta freguesia proliferam também comércios de diversos tamanhos e finalidades como minimercados, mercados, feiras sazonais e ainda estabelecimentos que se dedicam ao comércio de produtos asiáticos dado a crescente fixação de emigrantes. Relativamente a espaços de saúde verifica-se a existência de uma moderna infraestrutura no Centro de Saúde da Batalha assim como várias farmácias e clínicas de âmbito privado.

Por fim, é importante referir os locais culturais integrantes nesta emblemática zona como a Casa-Museu Guerra Junqueiro, a Sé Catedral, o Teatro Nacional de São João (TNSJ) e a Estação de São Bento.

No que concerne o contexto educativo este organiza-se num edifício de três pisos no qual o primeiro andar é destinado ao primeiro ciclo, o rés-chão ao pré-escolar e o piso inferior à cozinha e refeitório. O rés-do-chão, onde se localizava o JI, era um espaço amplo e luminoso que continha a sala de atividades das

⁵ PE: 2013-2017

crianças, a sala do lanche da manhã, uma casa de banho, uma copa para a educadora e assistentes, cabides no corredor e uma sala de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). É de referir ainda a horta existente numa pequena área do mesmo.

Relativamente aos recursos humanos o JI era composto por uma educadora, uma assistente técnica e duas assistentes operacionais. Para além destes, integravam também os recursos humanos as estagiárias do mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Porto e ainda as do curso profissional do 12ºAno de Apoio à Infância da Escola Secundária . É ainda importante referir que o JI podia recorrer também, se necessitasse, ao apoio do Gabinete de Apoio Multidisciplinar – GAM, existente para todo o Agrupamento e que integra uma psicóloga e uma assistente social. Para além destes recursos e ao promover o projeto “Crescer com a Música” a Câmara faculta, ainda uma animadora que promove a animação do mesmo e agrega as AAAF’s.

No que concerne a sala de pré-escolar na qual a estagiária desenvolveu a sua prática esta era frequentada por vinte e cinco crianças, particularmente por dez crianças do sexo masculino e quinze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos e nacionalidades distintas nomeadamente, Ucraniana, Guineense/Angolana, mas também por crianças descendentes do Bangladesh e cujo pai ou mãe têm origem brasileira.

Por sua vez, relativamente à organização do espaço a mestranda pode afirmar que a sala do JI era espaçosa, arejada, com iluminação natural e dividida em seis áreas de interesse bem definidas e organizadas mais especificamente pela área da biblioteca composta por um grande número de livros diversificados; área do jogo simbólico constituída por um quarto e uma cozinha, ambos com materiais adequados para as crianças e facilitadores do faz-de-conta e do jogo simbólico; área dos jogos e construções composta por jogos, legos e puzzles diversificados sendo que todos estes materiais se encontram acessíveis e visíveis ao grupo; área da expressão plástica integrada por duas mesas com cadeiras onde as crianças podem ser criativas através de diferentes

materiais disponíveis num armário colocado estrategicamente ao lado das mesas e ainda um cavalete com duas faces; área da informática composta por um computador, uma impressora e uma aparelhagem; e por fim, a área de acolhimento onde decorrem as atividades em grande grupo como a hora do conto, os diálogos e as tomadas de decisão e onde as crianças em tempo de jogo livre podem montar puzzles ou realizar construções.

Importa ainda referir a existência de um grande armário de arrumação do material, um ponto de água que facilitava a limpeza das mãos após as atividades, e um quadro de ardósia onde as crianças podiam desenvolver a sua imaginação.

Relativamente à organização do tempo, a rotina diária do grupo durante a manhã iniciava-se pelo acolhimento com o registo das presenças e a hora do conto, seguido pelo jogo livre, lanche da manhã, tempo de grupo proposto pelo adulto, tempo de exterior (salvo se o estado do tempo não o permitisse), higiene pessoal e almoço; da parte da tarde e após o almoço acompanhados por uma assistente técnica e uma assistente operacional realizava-se a higiene pessoal com a escovagem de dentes e as AAAF ou tempo de exterior. Posteriormente, o grupo concretizava mais um tempo de grupo proposto pelo adulto, jogo livre, lanche da tarde e novamente AAAF com as assistentes técnica e operacional.

Finalmente, referente ao grupo é ainda relevante enumerar as necessidades e interesses observadas pela díade. Deste modo, no que concerne as necessidades, dado a heterogeneidade do grupo, estas visavam a auto-regulação em grande grupo (postura, controlo de movimentos e volume do tom de voz); interação com o grupo; respeito pelos outros, pelo espaço e pelos materiais; partilha com os outros; manipulação de materiais e pronúncia e articulação de algumas palavras e sons. Em relação aos interesses demonstrados e que iam ao encontro do tema do PG: “Conta-me um conto...”, verificava-se o gosto pelo jogo livre; jogos em grande grupo; saídas ao exterior; animais; atividades agrícolas; tradições nacionais e internacionais; expressão musical, motora e plástica; ouvir contar histórias.

CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Aliado à prática pedagógica supervisionada ao longo do ano surge o processo de desenvolvimento de competências para o qual contribuíram as atividades realizadas pela mestranda, bem como as estratégias formativas em que esteve envolvida. Deste modo, este será o espaço em que serão explanadas essas atividades e a consequente análise e reflexão sobre as mesmas, mas também onde será abordada a importância que as estratégias formativas tiveram para o seu desenvolvimento profissional. Para tal, a mestranda irá referir os quadros teóricos e legais que justificaram as opções tomadas individualmente e em diáde e que visaram a construção de aprendizagens significativas em ambos os grupos, influenciando assim a sua prática, considerando as diferentes dimensões pedagógicas mencionadas no DL n.º 241/2001. Ao longo deste capítulo, a descrição de atividades irá ser confrontada com anexos de cariz fotográfico, sendo que em contexto de creche estes serão de menor quantidade dada a importância que a interação adulto-criança possui para crianças desta faixa etária, não permitindo muitas das vezes a organização da equipa de modo a registar fotograficamente as atividades realizadas.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA DESENVOLVIDA EM CRECHE

Começando pela prática pedagógica desenvolvida no contexto de creche, é de referir que a mestranda inicialmente se sentia insegura e preocupada com o desenvolvimento de atividades para um grupo de dois anos. Assim sendo, desde o primeiro momento de integração no contexto que procurou através da

observação, compreender não só quais eram as capacidades, necessidades e interesses do grupo mas sobretudo o tipo de interação adulto-criança que deveria ser desenvolvida e ainda qual a organização ao nível do espaço e do tempo com ênfase nas rotinas diárias deveria ser encetada.

Assim, para a compreensão das necessidades do grupo, foi também essencial, a recolha de informações relativas ao meio envolvente e ao contexto familiar e sócio-económico de cada criança, uma vez que existem vários fatores que podem influenciar a aprendizagem da mesma, nomeadamente a instituição, a própria criança e o ambiente familiar (Ferreira & Barrera, 2010).

Consciente de que a observação é uma etapa essencial na prática de qualquer educador, a mestranda procurou também estar atenta à comunicação realizada pelas crianças entre pares, com a educadora e com a restante equipa educativa, de modo a recolher informações que contribuíssem para uma planificação de atividades que valorizasse as aprendizagens das crianças e permitisse a continuidade do processo educativo sem repetições e retrocessos que desmotivassem e desinteressassem o grupo (Ministério da Educação, 1997).

Com a observação realizada, a estagiária conseguiu, assim, compreender que embora as crianças do grupo tivessem, na sua totalidade, dois anos, existiam crianças mais velhas que contribuía para a aprendizagem das mais novas, estimulando-as a experimentar novas coisas e a não desistir num primeiro momento como por exemplo, na simples construção de uma torre de legos maior que eles próprios e que facilmente caía, mas ao longo da qual as crianças mais velhas ao continuarem a insistir para que ela permanecesse segura motivavam as mais novas a continuar a tentar.

Como já foi referido no Capítulo II, nomeadamente através de processos e estratégias da metodologia de investigação-ação usada pela estagiária, a planificação permitiu-lhe refletir sobre as suas intenções educativas e a melhor forma de as adequar ao grupo, “ (...) prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). Contudo, a planificação

de atividades num primeiro momento, avizinhou-se difícil para a díade uma vez que, para além de esta ter de considerar os objetivos do projeto curricular de grupo tinha também de atentar as experiências-chave do HighScope (Post & Hohmann, 2011) que fundamentavam as decisões pedagógicas tomadas. Esta dificuldade prendia-se, essencialmente, com o facto de nenhum dos elementos da díade ter tido conhecimento das experiências-chave HighScope para creche ao longo da licenciatura e fundamentar as suas opções através das áreas e domínios de conteúdo das OCEPE, características da planificação na educação pré-escolar.

No que concerne dificuldades sentidas para a realização da planificação para este grupo de crianças, foi também evidente a dificuldade na centralidade individual e em grupo das necessidades, capacidades e interesses de cada criança, pois a identificação destes pontos, desde o início que fora mais fácil quando pensada em comum e não individualmente. Assim, foi necessário com a ajuda da orientadora cooperante, bem como da supervisora institucional procurar melhorar a identificação dos mesmos nas crianças enquanto seres individuais, sendo que no final do estágio em contexto de creche esta barreira encontrava-se praticamente superada. Ainda no que respeita as dificuldades que resultaram desta planificação, é de referir a distinção entre objetivos e estratégias; a planificação de atividades integradas e integradoras capazes de promover a diferenciação pedagógica e a integração de atividade que considerassem imprevistos que, acompanharam a díade em todo o estágio, tendo sido totalmente transpostos no fim da prática pedagógica.

Em relação à ação é de referir que esta, em comparação com as etapas referidas anteriormente foi aquela em que menos dificuldades foram sentidas no contexto de creche pois, aquando a realização da avaliação sobre os processos de desenvolvimento na PPS, nomeadamente na avaliação neste domínio, a estagiária percebeu que ao longo da sua prática neste contexto as suas maiores dificuldades residiram na capacidade de gerir o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade e na estimulação de situações no jogo espontâneo da criança.

Elencando agora as ações desenvolvidas no contexto de creche, primeiramente é de salientar as alterações realizadas na organização do tempo, uma vez que proporcionar um horário diário previsível e prestar cuidados segundo rotinas tranquilas, é dar às crianças inúmeras oportunidades para realizarem as suas ações e ideias (Post & Hohmann, 2011). Deste modo, desde o primeiro dia de inserção neste contexto que a díade verificou que a transição de atividades principalmente a transição da higiene e prestação de cuidados para o almoço, embora previsível, não era facilitadora da passagem de uma atividade para outra, uma vez que de um momento para o outro o grupo assistia televisão, atividade esta que muitas das vezes colocava um entrave à ida para o almoço por parte de um pequeno grupo de crianças que demonstrava interesse em continuar a realizar a mesma em detrimento de querer ir almoçar. Assim sendo, após uma reflexão sobre a ação em conjunto com a orientadora cooperante e a supervisora institucional, a díade reforçou a opinião de que era necessário integrar nas rotinas diárias e consequentemente nas planificações, um tempo de transição suave (cf. Anexo A1) curto e previsível que ajudasse as crianças a manterem um sentido de controlo através de uma atividade simples e ativa (Post & Hohmann, 2011). De facto, “ (...) evitar que as crianças façam uma fila ou se sentem à espera de um acontecimento que se segue sem estarem envolvidas em algo” (Post & Hohmann, 2011, p. 203) ou estarem apenas envolvidas numa atividade passiva que não contribua positivamente para a sua construção de aprendizagens significativas, torna-se essencial que qualquer educador nas suas práticas proporcione “ (...) às crianças tempo e apoio na transição de um acontecimento diário regular para outro” (ibidem).

Das ações realizadas neste contexto ressaltam também as atividades propostas pelo adulto que ajudam “ (...) as crianças a construírem um reportório de experiências partilhadas a que podem recorrer quando brincam ou comunicam num estilo dar-e-receber durante os outros momentos do dia” (Post & Hohmann, 2011, p. 280). Assim, e revisitando a prática realizada neste contexto a mestranda optou por explanar duas das atividades por si realizadas,

que considera mostrar a sua evolução ao longo desta prática. Para a realização de ambas as atividades a observação desempenhou um papel primordial, pois foram os dados recolhidos por esta que permitiram à díade perceber quais eram as necessidades e interesses do grupo e que como tal quais as atividades que deveriam ser realizadas o mais rapidamente possível.

Deste modo, a primeira atividade a descrever e analisar pela mestranda teve maior ênfase na representação criativa, mas também visou experiências-chave como: relações sociais, comunicação e linguagem, exploração de objetos e tempo (Post & Hohmann, 2011), tendo-se relacionando com o estado do tempo, interesse demonstrado pelo grupo desde o primeiro dia na inserção do contexto, principalmente aquando o acolhimento no qual através da canção dos bons-dias referiam esse mesmo estado. Esta atividade foi das primeiras atividades realizada com o grupo, sendo que a sua planificação foi um desafio, já que a forma como esta podia ser executada, inicialmente constituiu uma dificuldade para a díade, que ainda não tinha um conhecimento completo das capacidades do mesmo. Assim, neste primeiro momento de planificação, e nunca tendo realizado estágio em creche, a díade, ainda não conseguia elencar quais as capacidades características num grupo desta faixa etária, tendo planeado a realização desta atividade como se se tratasse de uma atividade para um grupo de pré-escolar, embora um pouco mais facilitada. Após, a reflexão em tríade com a orientadora cooperante, a díade percebeu quais tinham sido os seus erros e quais eram os aspetos a considerar na planificação deste tipo de atividades, optando posteriormente por levar um quadro do tempo previamente feito composto por um gráfico circular dividido em três setores iguais (cf. Anexo D - figura 1), bem como três imagens correspondentes aos estados do tempo mais facilmente reconhecíveis pelo grupo – sol, chuva e nevoeiro, para que este as pudesse pintar através de esponja (cf. Anexo D - figuras 2, 3, 4 e 5). Depois de pintadas as imagens, alguns elementos do grupo, após o recorte das imagens pela díade, já que com dois anos as crianças ainda não conseguem manipular corretamente uma tesoura, ficaram responsáveis por colar as mesmas em cada um dos setores, uma vez mais, com a ajuda da

díade. Por fim, de forma a proteger e tendo em vista a durabilidade deste quadro, este foi plastificado com papel autocolante transparente (cf. Anexo D - figura 6).

Em relação ao recurso construído, é de salientar que este passou a ser utilizado todos os dias, mais particularmente durante o acolhimento aquando a canção dos bons dias, sendo que era escolhida uma criança do grupo para se dirigir ao mesmo e identificar o estado do tempo desse dia colocando a seta existente no setor correto. Contudo, a mestranda não pode deixar de referir que, sendo este um recurso apelativo e estando acessível a todo o grupo, ao fim de algum tempo sofreu pequenas alterações geradas, sobretudo pela exploração do mesmo durante o jogo livre mais particularmente através da desmontagem da seta que nele figurava. De facto, esta situação imprevisível, inicialmente, fez com que a exploração do mesmo fosse inexistente, mas ao longo do tempo a díade conseguiu integrá-lo novamente nas rotinas explicando ao grupo que apesar de a seta já não existir, eles poderiam simplesmente apontar qual o estado do tempo que achavam corresponder àquele dia, pois

a planificação do tempo (...) em torno de materiais e acções a que as crianças já estão habituadas e de que gostam particularmente pode (...) permitir-lhes ganharem um sentido de domínio ou encorajá-las a alargarem o seu conhecimento, experimentando pequenas variações naquilo que já conhecem (Post & Hohmann, 2011, p. 284).

Assim sendo, foi perceptível que esta situação suscitou um maior interesse no grupo por este recurso, uma vez que permitia que todos os dias eles pudessem identificar e indicar o estado do tempo, contrariamente ao que se verificava com a existência da seta, dado que ela permanecia, por exemplo, no sol e se no dia seguinte o tempo se mantivesse inalterado não era pedido a nenhuma criança que se deslocasse ao mesmo e executasse esta tarefa.

Das atividades realizadas neste contexto a mestranda optou também, por seleccionar uma das suas últimas nomeadamente a construção de instrumentos musicais através de garrafas de plástico, pedras, areia, feijão, arroz e massa que

visou experiências-chave como: sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento e música; comunicação e linguagem; exploração de objetos; espaço e tempo (cf. Anexo A5). Esta atividade surgiu de um outro interesse do grupo – a música, mais particularmente os instrumentos musicais. Deste modo, e estando consciente da importância que os interesses do grupo têm para a prática pedagógica, a estagiária através da observação constatou que o grupo gostaria de ter instrumentos musicais na sala de atividades, dado que o acesso aos mesmos apenas era possível às crianças que estivessem inscritas na AEC de expressão musical, que se realizava à terça-feira.

Assim sendo, foi planejada a construção de instrumentos musicais, mais particularmente de maracas, através dos materiais acima transcritos. Como estratégias utilizadas, a mestrande optou por mostrar os materiais que seriam utilizados mas sem revelar qual seria a atividade a realizar, mas sim questionando para que serviriam esses materiais. Durante este momento, cada um dos materiais foi passado pelas crianças despertando a curiosidade em todo o grupo e motivando-os para a atividade que acabaria por se realizar após o jogo livre.

As respostas a esta curiosidade finalmente surgiram no momento de desenvolver a atividade proposta, pois partindo da curiosidade gerada anteriormente a estagiária questionou, mais uma vez o grupo, sobre o porquê de tais materiais ali se encontrarem e, após ouvir as suas ideias revelou que estes estavam ali para que pudessem fazer maracas. Curiosos e preparados para iniciarem a atividade a mestrande teve de alertar o grupo que a atividade decorreria em pequeno grupo ao mesmo tempo que algumas crianças realizavam jogo livre, sendo que, como era habitual na prática da própria orientadora cooperante, estes iriam trocando entre si sempre que alguma criança acabasse de desenvolver a atividade que lhe tinha sido proposta.

Ao longo do desenvolvimento da atividade foi notório o envolvimento das crianças na mesma sendo que com um pequeno grupo de crianças, a mestrande apoiou cada uma nas suas escolhas, nomeadamente na seleção do material que desejavam colocar dentro da garrafa promovendo interações pedagógicas de

qualidade que contribuíram para o sucesso da atividade. Após a seleção do material que figurasse na sua maraca, a estagiária selava as garrafas colocando cola na tampa da mesma e escrevendo o nome de cada criança na parte inferior, de modo a identificar a maraca de cada um dos membros do grupo. Como era de esperar, depois de selada a maraca, cada criança pegava na sua e explorava-a instantânea e naturalmente, constituindo aprendizagens ativas que lhe permitia perceber que, dependendo do material que selecionou e da quantidade colocada no interior, esta reproduzia um som diferente, quando comparada com uma maraca de outra criança.

No seguimento desta atividade surgiu uma outra, de menor duração, mas que contribuiu para complementar a anterior, visando as seguintes experiências-chave: sentido de si próprio; relações sociais, movimento e música; comunicação e linguagem e tempo. Deste modo, nesta atividade a mestrandia realizou a audição da música: “Aqui vimos todos” de Alda Casqueira Fernandes alusiva ao dia de reis, seguida de uma interpretação da mesma, durante a qual era pedido às crianças que tocassem as suas maracas acompanhando o ritmo da música através da imitação da mestrandia. Sendo também este um dos grandes interesses deste grupo e proporcionando a oportunidade de todas as crianças integrantes do mesmo desenvolverem atividades de expressão musical, a estagiária observou que esta foi uma atividade à qual o grupo aderiu com entusiasmo, pedindo várias vezes para a repetir.

Tendo sido esta uma prática supervisionada, numa reflexão sobre a mesma após o desenvolvimento destas atividades entre a díade, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, a mestrandia percebeu que embora tivessem corrido bem houve aspetos que se melhorados poderiam ter tornado as atividades ainda melhores como por exemplo, a escolha dos materiais, com especial atenção para o utensílio em que alguns destes foram levados, já que estavam colocados em sacos de plástico e numa garrafa de plástico (no caso da areia) e teria sido uma mais-valia para o grupo se se encontrassem em caixas de plástico transparente, dado que é essencial que as crianças consigam

identificar o material o mais facilmente possível. Um outro ponto que impediu que as atividades desenvolvidas corresse ainda melhor foi o nervosismo sentido pela estagiária, uma vez que, tendo sido esta uma das últimas atividades desenvolvidas pela mesma quase no findar da prática neste contexto, o medo de estar a errar e não estar a corresponder ao que seria esperado neste momento falou mais alto, impedindo que a estagiária se envolvesse na sua própria atividade e estabelecesse interações pedagógicas de qualidade, tal como seria esperado. De facto, a promoção de interações pedagógicas de qualidade, assumiu-se como uma dificuldade que persistiu ao longo de toda a prática, mas que num contexto de creche foi sentida por se tratar de um grupo de faixa etária precoce que valoriza muito as rotinas e a interação, tendo sido ultrapassada diariamente através da percepção do modo como deveria de agir com o mesmo.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA DESENVOLVIDA EM PRÉ-ESCOLAR

No que concerne a prática pedagógica realizada no contexto de pré-escolar, a mestranda iniciará por salientar a organização do espaço, bem como as mudanças realizadas nesta dimensão pedagógica, nomeadamente na área da biblioteca (cf. Anexo A13). Contudo, esta não poderá deixar de ressaltar, mais uma vez, a importância que a observação teve para este processo, já que foi através desta que a díade constatou o interesse do grupo em ter um espaço onde pudesse estar tranquilamente a “ler um livro”, ou seja, um espaço em que o par de crianças que estivesse a jogar no computador não perturbasse o grupo que estivesse na área da biblioteca.

Assim, desde os primeiros momentos de inserção no contexto que a díade estabeleceu como prioridade a reorganização da sala de modo a que esta figurasse este novo espaço. Para tal, baseou-se no conceito de ilha da

intimidade de Elinor Goldshmiel e Sonia Jackson (2006) tendo criado, então, uma aproximação da ilha da intimidade apresentada pelas autoras. Para a criação deste novo espaço, a díade num primeiro momento realizou uma conversa em grande grupo com as crianças procurando perceber se estas conheciam o conceito de intimidade e, se não o conhecendo, qual achavam que pudesse ser o seu significado. Durante esta mesma conversa, surgiram várias ideias e opiniões sobre este conceito, mas após a qual o grupo terminou concluindo que, a ilha de intimidade da sala de atividades representaria um espaço de sossego, “ (...) silencioso e delimitado para descansar, fantasiar e olhar livros (...) ” (Goldschmiel & Jackson, 2006, p. 45) no qual apenas poderiam estar 3 crianças de cada vez.

Contudo, antes de ser realizada qualquer alteração, foi pedido ao grupo de crianças que registasse através do desenho, a disposição do mobiliário existente no espaço da biblioteca (cf. Anexo D - figura 1 e 2), uma vez que a sistematização da organização já conhecida, permitiu o enquadramento de uma nova organização que teve por base a partilha e o questionamento dos interesses e necessidades do próprio grupo (Ministério da Educação, 1997).

De facto, é essencial reconhecer a capacidade da criança para fazer escolhas e tomar decisões relativas ao espaço, uma vez que é este mesmo espaço que lhe proporciona diferentes possibilidades, sendo necessário existir uma flexibilidade na organização do mesmo (Hohmann & Weikart, 2011). Conscientes disto, a díade iniciou a mudança na área da biblioteca através da criação da ilha de intimidade, alterando a disposição dos materiais e mobiliário de modo a encontrar nesta área o espaço ideal para a localização da mesma. Para tal, foi preciso um sofá, dois puffs e tecido para delimitar o espaço respeitante à ilha, sendo que a decoração da mesma ficou ao critério do grupo. Como findar da reorganização do espaço, foi pedido, novamente, ao grupo que registasse o registasse, considerando o mobiliário existente, bem como a ilha da intimidade que nele figurava.

Em relação à prática desenvolvida no contexto de pré-escolar, a mestrada optou por explicar algumas das atividades desenvolvidas com o objetivo

principal de fomentar noções matemáticas, em especial na geometria, bem como do projeto de teatro realizado através de algumas fases de trabalho projetual que se aproximaram da MTP já abordada no capítulo I.

Assim, iniciando pela descrição das atividades que visaram o desenvolvimento no âmbito do domínio da matemática, mas também do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e da área de formação pessoal e social, é de salientar que estas, para além de terem sido promovidas pela UC de Matemática na Educação Pré-Escolar, tiveram como base o interesse demonstrado por este grupo na manipulação de materiais matemáticos como polidrons, blocos lógicos e tangram. Deste modo, e consciente da relevância deste domínio na “ (...) estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras (...) ” (Ministério da Educação, 1997, p. 73), bem como do papel do educador de infância

no modo como as crianças vão construindo a sua relação com a Matemática, nomeadamente quando prestam atenção à matemática presente nas brincadeiras das crianças e as questionam; as incentivam a resolver problemas e encorajam a sua persistência; (...) propõem tarefas de natureza investigativa; organizam jogos com regras; combinam experiências formais e informais e utilizam a linguagem (...) (Castro & Rodrigues, 2008, p.9 citado por Mata, 2012, p. 21),

a díade planificou três dias de atividades (cf. Anexo A12) nas quais através de uma nova abordagem aos materiais já conhecidos pelas crianças procurou promover a noção de espaço, desenvolver a construção espontânea de figuras geométricas e ainda desenvolver a perceção visual de figuras geométricas planas.

Deste modo, a mestrandia começará por descrever e analisar a atividade de classificação e seriação de figuras geométricas através de blocos lógicos, na qual realizou um jogo, atividade crucial para o crescimento matemático (Moreira & Oliveira, 2004), propondo a cada criança do grupo que encontrasse,

na caixa que continha os blocos lógicos, por exemplo: todos os círculos/triângulos/quadrados/retângulos azuis/vermelhos/amarelos; finos/grossos; grandes/pequenos, círculos e quadrados azuis/vermelhos/amarelos; quadros e retângulos grandes e vermelhos/azuis/amarelos; todos os círculos/quadrados/retângulos/triângulos (cf. Anexo D - figura 3) e que, posteriormente, construísse uma figura à sua escolha recorrendo às figuras geométricas que havia coletado ao longo da atividade (cf. Anexo D - figura 4), dado que

é importante que as crianças sejam envolvidas em actividades nas quais tenham de observar e manipular objectos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas. Fazer construções, recorrendo a materiais que representam formas geométricas, tanto bidimensionais como tridimensionais, são experiências que poderão contribuir para o desenvolvimento desta capacidade (Mendes & Delgado, 2008, p. 10).

Outra das atividades desenvolvidas pela mestranda foi a formação de conjuntos recorrendo uma vez mais aos blocos lógicos, durante a qual e, à semelhança da atividade anterior, foi pedido a cada criança que de acordo com o que lhes era solicitado se deslocassem à caixa onde este material se encontrava, trouxessem e colocassem dentro do círculo desenhado no chão o que lhes havia sido pedido, como por exemplo todos os círculos de cor vermelha. Após, todos os conjuntos estarem formados (cf. Anexo D - figura 5), a estagiária pediu ao grupo que contasse quantas figuras geométricas existiam dentro dos mesmos, comparasse qual o que tinha mais em relação ao que tinha menos e verificasse se existiam conjuntos com o mesmo número de peças, relembrando que isto não os tornava conjuntos iguais mas sim conjuntos semelhantes. Depois desta comparação, foi ainda realizada outra tarefa, na qual, através da sequência já conhecida - vermelho, amarelo e azul, o grupo concretizou um padrão no qual cada criança foi convidada a colocar três peças, seguidas umas às outras respeitando essa mesma sequência (cf. Anexo D -

figura 6), pois “no jardim-de-infância as crianças devem ser incentivadas a reconhecer, descrever, continuar, completar e inventar padrões” (Mendes & Delgado, 2008, p. 62), permitindo-lhes assim o desenvolvimento do seu pensamento algébrico (Mendes & Delgado, 2008).

Outras das atividades realizadas visou a exploração de figuras geométricas recorrendo ao tangram e para a qual a díade levou quatro imagens, feitas com as sete peças do mesmo, de figuras geométricas bem conhecidas pelo grupo, nomeadamente triângulo, hexágono, quadrado, trapézio e retângulo (cf. Anexo D - figura 7). Desta forma, o desafio colocado às crianças foi, que através das sete peças do tangram construíssem a figura geométrica representada na imagem (cf. Anexo D - figura 8, 9, 10 e 11) e trocassem entre si cada uma das mesmas de modo a que pudessem tentar construir todas. Motivadas pela realização desta tarefa, houve um par de crianças que na envolvência da atividade começou a procurar os cartões de imagens existentes em cada caixa de tangram que havia na sala e a tentar construir as figuras que eram propostas nos mesmos.

Numa reflexão sobre as atividades realizadas, a mestranda conclui que estas foram bem-sucedidas, pois durante o seu desenvolvimento todo o grupo se mostrou interessado, envolvido e curioso em relação ao que lhe era proposto. De facto, apesar de esta ter verificado que as crianças mais novas (3 e 4 anos) necessitavam de uma maior ajuda para a concretização das mesmas, percebeu também que em nenhum momento se mostraram desinteressadas mas sim, persistentes e motivadas para conseguir realizar o que lhes era pedido. Deste modo, a estagiária salienta esta semana como uma das semanas mais relevantes do seu desenvolvimento profissional de competências, pois nesta que conseguiu melhorar a sua capacidade de observação, tal como o seu nível de empenhamento, uma vez que, até à mesma, devido à heterogeneidade existente em diferentes aspetos no grupo ainda não havia conseguido envolver-se naturalmente no contexto.

No que concerne às atividades desenvolvidas pela díade através de algumas das fases de trabalho projetual que se aproximaram da MTP, estas

aconteceram devido a dois grandes interesses do grupo: o jogo simbólico e dramático que, sendo atividades espontâneas das crianças lhes permitem, através da expressão e comunicação exprimir situações da vida quotidiana mais complexas nas quais diferentes crianças representam diferentes papéis (Ministério da Educação, 1997). Contudo, para a realização destas atividades é importante referir o contributo do projeto “Os Bichos” desenvolvido pelo Porto de Crianças da Câmara Municipal do Porto que ao terminar com a realização de um espetáculo de luz negra no qual as crianças foram convidadas a encenar uma peça de teatro sobre os bichos que habitavam na Fundação de Serralves e as suas peripécias (cf. Anexo D - figura 12), reforçou estes interesses.

Deste modo, a díade procurou saber junto das crianças o que é que elas sabiam sobre teatro através de um brainstorming realizado em grande grupo, onde foi perceptível que, para além de nenhuma criança ter visitado um teatro, confundiam o teatro com o circo referindo pessoas e espaços referentes ao mesmo, mas mostrando conhecer os fantoches e o teatro de fantoches, bem como o teatro de sombras (cf. Anexo D - figura 13 e 14). Este diálogo acabou por iniciar o projeto sobre teatro, constituindo assim a I Fase - Definição do tema ou problema (Vasconcelos, 2012) (cf. Anexo A14). Na realidade, embora a díade aquando a conceção deste projeto tivesse equacionando a realização de uma visita ao TNSJ, nunca havia pensado que, embora este fosse um grupo onde as carências económicas estavam bastante presentes, nenhuma criança não tivesse tido a oportunidade de visitar um espaço destes ou até mesmo de assistir a uma peça de teatro. Assim sendo, este brainstorming, conscientizou a díade da importância e relevância que esta visita teria.

No seguimento desta atividade e inserida numa outra fase do projeto, nomeadamente na II Fase - planificação e desenvolvimento do projeto (Vasconcelos, 2012) surgiu a construção de uma «História de Parede» tendo como personagens principais os super-heróis preferidos de cada criança (cf. Anexo A14, A15, A16). Nesta atividade, o envolvimento das famílias esteve presente através do pedido realizado às crianças para que trouxessem uma imagem do seu super-herói favorito numa folha A₄, permitindo assim o apoio

na força e nos talentos das crianças e das famílias promovendo o auto-respeito das crianças e contra-atacando os estereótipos sociais (Hohmann & Weikart, 2011), mais particularmente o estereótipo de que as famílias das crianças com mais carências são aquelas que menos se envolvem na aprendizagem pela ação desenvolvida pelas mesmas na sala de atividade.

Assim, em grande grupo a díade abordou as crianças sobre o porquê de ter pedido que elas trouxessem os seus super-heróis preferidos, pergunta à qual responderam que seria para fazer um teatro com as mesmas. Embora não tivesse acertado completamente, a verdade é que o grupo não esteve muito longe, pois a díade com a «História de Parede» iria posteriormente preparar um teatro de fantoches para apresentar aos pais. Deste modo, as crianças depois de apresentarem o seu super-herói ao restante grupo, mergulharam entusiasticamente na construção de uma história cujos personagens fossem os seus super-heróis. Esta história foi depois representada em papel de cenário, onde as crianças que quiseram desenharam os elementos em falta e onde todas acabaram por assinar o seu nome como forma de dar a conhecer à restante comunidade educativa e aos pais que tinham sido os criadores da mesma (cf. Anexo D - figuras 15 e 16).

Como referido, um dos objetivos deste projeto era a realização de um teatro de fantoches para os pais sobre a história construída, dado que estes se constituem como facilitadores da expressão e comunicação através de “um outro [e] (...) também suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc.” (Ministério da Educação, 1997, p. 60). Para além disso, desde o início do projeto que este teatro constituiu um dos grandes interesses demonstrados pelo grupo, aliado também ao interesse da construção de um fantocheiro, para que este pudesse representar, para além desta, as suas próprias histórias e fantasias.

Deste modo, e iniciando a III Fase – Execução, a díade falou com o grupo sobre o interesse demonstrado na construção de um fantocheiro e que materiais é que podiam ser utilizados para a mesma. Como respostas, foram ouvidos materiais como paus, tecido para fazer as cortinas e fantoches, que não

sendo um material necessário para a sua construção seria parte integrante do mesmo. Na semana seguinte, e no seguimento desta atividade, a díade após a hora do lanche colocou um fantocheiro de robertos de madeira na área do acolhimento e, assim que o grupo chegou à sala de atividades e enquanto se sentava à volta do mesmo questionou, por inúmeras vezes, o que seria aquilo. Quando já estavam todos sentados, era chegada a hora de perguntar às crianças o que achavam ser aquele objeto colocado no chão da sala relembrando-lhes da conversa tida na semana anterior. Facilmente concluíram que este era um fantocheiro e após este ter sido aberto ficaram curiosos por perceberem que este não tinha nenhuma abertura, nem sequer cortinas perguntando como é que as pessoas iriam conseguir ver. Imediatamente a seguir foi-lhes explicado que tipo de fantocheiro era este e modo como era utilizado, ao que o grupo naturalmente ficou entusiasmado e pronto para experimentar. Contudo, antes que a experimentação acontecesse foi-lhe perguntado se queriam decorar o fantocheiro e como é que o podiam fazer. Depois de muitas ideias surgidas, concluiu-se que as crianças poderiam pintar um lençol branco através de carimbos feitos com batatas (cf. Anexo A16).

Logo de seguida, explicou-se ao grupo que para sua decoração este teria seria dividido em dois e que enquanto uma parte ia fazendo os seus carimbos a outra realizava jogo livre sendo chamados à medida que cada um terminasse de fazer o seu e comesçasse a carimbar o lençol (cf. Anexo D - figuras 17, 18 e 19. Tendo sido esta uma atividade desenvolvida antes ao almoço, assim que o grupo chegou à sala de atividades após o mesmo, questionou imediatamente se o fantocheiro já se encontrava pronto a usar, pergunta à qual a díade assentiu que sim. Entusiasmados, observaram calmamente o resultado final, alegando que os carimbos pareciam as máscaras que se usavam no teatro (cf. Anexo D - figura 20). Chegado o momento de experimentar o fantocheiro foi explicado às crianças que apenas o podiam usar duas crianças de cada vez e que para tal, neste momento, utilizariam os fantoches dos super-heróis (feitos anteriormente pela díade por aconselhamento da orientadora cooperante através dos desenhos das crianças, dado que estas não conseguiriam plastificar

as personagens). Esta acabou por ser uma atividade divertida para todos os envolvidos no processo educativo, mas principalmente para as crianças que através das personagens desenvolveram competências ao nível da expressão dramática, mas sobretudo ao nível da comunicação através da linguagem oral.

Uma vez que, as crianças não tinham tido a oportunidade de construírem os seus próprios fantoches foi-lhes proposto, numa outra atividade, que através de bolas de esferovite, lã e materiais de desenho produzissem o seu fantoche (cf. Anexo A17). Ao longo desta, na sua grande maioria as crianças mostraram-se envolvidas e interessadas, sendo que foi a postura da mestranda que se salientou pela negativa dado que, esta atividade surgiu num momento em que esta não se encontrava envolvida e duvidava constantemente das suas capacidades e competências enquanto educadora de infância, acabando por provocar desinteresse nas crianças com que interagira durante a mesma. Mais uma vez, da parte da tarde, foi o momento de experimentar os fantoches no fantocheiro contruído e decorado anteriormente. Tal como da primeira vez, também neste momento as crianças conseguiram divertir todos o que assistiam as suas representações.

Como referido anteriormente, um dos grandes objetivos da díade passou também pela concretização de uma visita ao TNSJ (cf. Anexo A17), visita esta que demonstra a construção de parcerias com a comunidade que se assumiu como um importante recurso educativo para as crianças. Esta visita foi bastante enriquecedora pois, além da aprendizagem de novos conceitos, foi dada a oportunidade às crianças de interagirem com o próprio espaço, nomeadamente deitando-se no chão da sala principal (cf. Anexo D - figura 21) do teatro observando o fresco que nele se encontrava e enumerando os diferentes elementos que nele existiam. Durante toda a visita foi notório o envolvimento do grupo e a sua vontade em conhecer e ficar a saber mais, tendo mesmo ficado fascinados ao descobrirem como é que as personagens apareciam e desapareciam do palco sem ninguém se aperceber.

Após a realização da visita foi essencial realizar o registo da mesma através do desenho, e ainda sintetizar ideias com o grupo da mesma forma com que se

iniciou este projeto, ou seja, através da realização de um brainstorming que demonstrasse os conceitos aprendidos, bem como os espaços e pessoas envolvidas num teatro, terminando assim esta III Fase, bem como o projeto desenvolvido (cf. Anexo D - figura 22).

Procedendo a uma reflexão sobre este projeto, é de salientar as inúmeras aprendizagens realizadas pelo grupo, bem como o interesse existente ao longo do mesmo, pois a continuação deste só foi possível devido ao envolvimento de todo o grupo e na sua vontade de querer saber e fazer mais. Contudo, existiram algumas dúvidas existentes pela díade em relação ao que as crianças conseguiam ou não fazer que dificultaram a sua ação em determinadas atividades. Entre essas dúvidas destaca-se a realização dos fantoches dos super-heróis, na qual a díade esta pensou que as crianças seriam capazes de plastificar com o apoio do adulto os seus super-heróis ao que a orientadora cooperante esclareceu que não. Por sua vez, o mesmo aconteceu na realização da atividade de decoração do fantocheiro, mais particularmente no momento de fazer os carimbos, pois contrariamente ao que a díade pensava as crianças eram capazes de manipular facas de sobremesa sem se magoarem e de fazerem os seus próprios carimbos sendo apenas necessário ao adulto auxiliá-la neste processo. Mas para além das dificuldades respeitantes ao desempenho das crianças nestas atividades também o envolvimento dos pais e da comunidade se constituiu como um obstáculo uma vez que, a díade havia planeado como fim do projeto e inserido na IV Fase – Divulgação/ Avaliação, a realização de um teatro de fantoches para os pais, atividade esta que não foi possível de concretizar, dado que a sua conclusão coincidiu com a semana do dia da família e não era possível aos pais num espaço tão curto de tempo entre um dia e outro se deslocarem ao JI para assistirem a esta peça. Quanto à construção de parcerias com a comunidade a maior dificuldade sentida prendeu-se com a marcação da visita ao TNSJ, que foi planeada durante três semanas devido, principalmente, ao facto de a resposta ser recebida na semana em que a visita seria realizada (cf. Anexo A15, A16, A17).

Por fim, é importante referir que embora a díade não tenha tido a oportunidade de desenvolver todas as fases da MTP neste projeto, o desenvolvimento de atividades centradas num dos grandes interesses deste grupo, permitiu o seu envolvimento constante nas atividades propostas, bem como a articulação entre áreas e domínios de conteúdo das OCEPE, que “[favoreceram] a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 18) através de um processo articulado que permitiu “despertar a curiosidade e o espírito crítico” (Ministério da Educação, 1997, p. 22) do grupo.

IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA OS RESULTADOS OBTIDOS

Ao longo do seu percurso académico, a mestranda esteve envolvida em estratégias formativas que visaram o melhor desenvolvimento das suas capacidades e competências enquanto futura profissional de educação.

Assim, a estagiária começará por referir a importância que a frequência das diferentes unidades curriculares teve para este processo, uma vez que, cada uma delas apresentou conteúdos relevantes para a sua futura prática. Dentro desses conteúdos, esta destaca a gestão curricular; as políticas educativas; a importância que o meio tem para o desenvolvimento das crianças; as diferentes estratégias possíveis para a aprendizagem de conteúdos relacionados com o domínio da linguagem oral e da escrita, domínio da matemática, domínio das expressões e área do conhecimento do mundo (Ministério da Educação, 1997); a importância da conceção de um projeto curricular de grupo com as crianças para o trabalho ao longo do ano letivo e sobretudo o modo com as crianças aprendem, as diferenças entre elas e a importância de centrar na criança e nas suas aprendizagens.

De facto, embora com as suas particularidades, cada uma das unidades curriculares presentes na formação inicial da mestranda, acentuou a importância que a integração transversal das diversas áreas e domínios de conteúdo das OCEPE na sala de atividades apresenta para uma articulação entre prática e teoria para “ (...) o desenvolvimento de uma orientação crítica e refletida do acto de educar crianças pequenas, assim como das experiências (e distribuição do tempo) dentro e fora [desta]” (Trindade & Roldão, 2004, p. 14).

Para além disso, a estagiária não pode deixar de ressaltar o enorme contributo que as aulas de PPS possuíram para a sua prática, bem como para o seu desenvolvimento de competências, já que lhe permitiram a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos; saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da ação pedagógica; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões, pelo exercício sistemático da reflexão sobre, na e para a ação; coconstruir saberes profissionais sobre as práticas e disseminar o seu impacto junto da comunidade educativa e outros públicos e problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida⁶.

Ainda relacionada com a UC supramencionada, é de salientar a importância e contributo que a supervisão constituiu para este desenvolvimento de competências através da sua função principal de

⁶ Programa da UC de PPS 2014-2015 disponível em: https://eu.ipp.pt/ese/java/ServHTML?pedido=355&numero=3110280&p_cp=1&p_cc=3705&p_cd=2786&p_iling=1&_anol=2014/2015&_anolid=2014&p_outformat=application/pdf

fomentar ou apoiar contextos de formação que, (...) se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem (Alarcão, 2001, p. 19 citado por Alarcão, 2001),

que permitiu à estagiária realizar reflexões sobre as suas práticas e também, como já foi referido, sobre os seus receios enquanto futura profissional.

Deste modo, a supervisão com “ (...) um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional positiva, de ajuda mútua, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática entre o supervisor (...) ” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 68) e o formando permitiu à mestranda, em qualquer momento ou inquietação procurar respostas, partilhar e discutir ideias para que a sua prática pudesse ser construtora de aprendizagens significativas em cada criança do grupo em que esteve inserida. Assim, a supervisão e a reflexão que lhe está inerente, tendo um propósito transformador da prática, deram à estagiária a oportunidade de experimentação em sala de atividades, permitindo-lhe ter uma visão diferente sobre o que era possível fazer com o grupo e não o que deveria fazer (Vieira, 2006).

Tal como já foi mencionado a reflexão, embora não constituindo uma estratégia formativa é um processo inerente a esta, de tal forma que a supervisão sem reflexão não permitiria a transformação das ações realizadas, ou seja, sem essa reflexão a mestranda não teria oportunidade de imaginar possibilidades, mas sobretudo de realizar mudanças que, por muito pequenas que parecessem, tinham efeitos significativos tanto para si como para o grupo (Vieira, 2006).

Assim, é de ressaltar a importância que as reflexões realizadas durante a prática pedagógica tanto a nível individual, como em díade e em tríade, nomeadamente com a supervisora institucional e com as orientadoras cooperantes assumiram para a mestranda e para o seu ultrapassar de dificuldades, uma vez que “ (...) um profissional de educação (...) recorre ao

saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (...)” (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2011, p. 5570).

Por fim, e como outra estratégia formativa que apresentou grande relevância para o seu melhorar de práticas, a mestranda apresenta as narrativas reflexivas individuais realizadas mensalmente (cf. Anexo B) nas quais tinha a oportunidade de refletir sobre situações, dúvidas, constrangimentos, estratégias utilizadas e formas de melhorar a sua ação. De facto, a estagiária considera esta estratégia fundamental na prática do educador, uma vez que

desenvolver uma matriz reflexiva é aprender a construir uma distância crítica face à sua própria experiência [sendo que,] segundo Roldão (1996b: 106): a prática reflexiva implica contrapor a cada uma das afirmações e vivências que todos conhecemos como [educadores] o questionamento e a pesquisa que permitem gerar saber (...) (op.cit. Trindade & Roldão, 2004, p. 15).

Deste modo, estas narrativas foram efetuadas, maioritariamente, sobre e para a ação (Alarcão, 1996) sendo que, de acordo com Holly (1991), neste momento estas constituem a avaliação formativa e sumativa da estagiária, permitindo que esta não perca a noção de realidade complexa que enformará a sua futura ação (op.cit. Alarcão, 1996).

Contudo, para essa reflexão, a mestranda não pôde esquecer o contributo que os registos feitos ao longo de toda a PPS tiveram, dado que era através destes que podia “ (...) recordar e reconstruir o contexto, os comportamentos e as ideias, quais peças de um *puzzle* que ainda se [conseguiam] encaixar corretamente, não deturpando ou truncando a complexidade holística do acto educativo” (Alarcão, 1996, p. 106) e posteriormente refletir e analisar sobre momentos particulares que permitiram a sua formação enquanto futura educadora reflexiva (Alarcão, 1996).

Em suma, a mestranda conclui que no seu processo de desenvolvimento de capacidades e competências, bem como no desenvolver das suas práticas, as estratégias formativas apresentaram-se como essenciais para o analisar e

melhorar das mesmas, mas sobretudo para a sua tomada de consciência acerca da importância que a integração de conteúdos, a reflexão e as tomadas de decisão para e com as crianças assumem na prática de qualquer educador.

REFLEXÃO FINAL

Após o explanar das atividades desenvolvidas pela mestranda em ambos os contextos, bem como a importância que as estratégias formativas tiveram no seu percurso, é chegado o momento para avaliar e refletir a evolução tida ao longo da PPS, uma vez que “ (...) a reflexão sobre a prática (retrospectiva ou prospectiva) constitui-se (...) como uma estratégia privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências” (Sanches & Sá-Chaves, 2011, p. 75). Para além disso, esta irá também apresentar as suas perspetivas futuras de aprendizagem e desenvolvimento, tanto a nível pessoal como profissional.

Assim, a estagiária começará por fazer a sua avaliação considerando o DL n.º 241/2001 que aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, o documento de avaliação sobre os processos de desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada (cf. Anexo C2, C3) e a ficha de observação de empenhamento do adulto apresentada no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009).

Deste modo, ao longo desta avaliação e reflexão a mestranda procurará estabelecer uma análise comparativa sobre o desempenho e desenvolvimento profissional feito ao longo de toda a prática, num primeiro momento no contexto de creche e num segundo momento no contexto de pré-escolar considerando os quatro domínios essenciais na prática de qualquer educador – observação, planificação, ação e reflexão.

No que concerne, o domínio da observação a estagiária pensa que ao longo do ano conseguiu desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças, embora sentisse necessidade de a melhorar nas atividades de jogo livre. Contudo, esta sentia também que necessitava de reforçar a prática de hetero-avaliação, uma vez que uma equipa educativa é constituída por pessoas com

funções diferentes mas que contribuem com as suas opiniões, de modo a garantir a flexibilização e gestão integrada de conteúdos, a flexibilização dos grupos de crianças e a unidade de acção da equipa que com elas interage (Formosinho & Machado, 2009).

Por sua vez, em relação ao domínio da planificação, esta considera que, embora procurasse planificar e avaliar a acção educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças, bem como planificar atividades que servissem objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares, num segundo momento de estágio, sentiu algumas dificuldades que impossibilitaram a sua maior concretização neste domínio.

Deste modo, e consciente da importância que a planificação assume no processo de ensino e aprendizagem, e tal como já foi referido no capítulo III, foram as narrativas reflexivas individuais, bem como as orientações tutoriais com a supervisora institucional que possuíram um papel primordial para o ultrapassar de dificuldades da mestranda neste domínio. Assim, e sabendo que as suas dificuldades residiam, substancialmente, no questionamento que fazia das suas capacidades e competências neste contexto e enquanto futura educadora de infância, a estagiária, por várias vezes optou por explicar tais dificuldades nas narrativas que foram alvo de reflexão junto da supervisora institucional, que a ajudou na procura de significado sobre as mesmas, ajudando-a a planificar estratégias de resolução, numa parceria que enquadrava os seus saberes com os da estagiária, mas que também englobava, de igual modo, novas dúvidas e incertezas (op. cit. Viveiros e Medeiros, 2005 citado por Borges, 2013).

No que concerne, a avaliação do domínio da acção, que no ponto de vista da mestranda, se assume como o domínio mais importante na prática do educador podendo mesmo ser um elemento questionador das suas competências, é de referir que, durante a prática desenvolvida esta não realizou um percurso linear, o que não lhe permitiu atingir o máximo das suas capacidades de atuação no mesmo. Assim sendo, embora num primeiro momento de estágio,

esta tivesse sentido algumas dificuldades que residiram, principalmente, no facto das crianças no processo de adaptação à creche, bem como a uma terceira pessoa, necessitarem de uma maior atenção para o estabelecimento de uma relação que a faça sentir segura ao lado desse adulto (Portugal, 1998), ao longo da prática neste contexto, a mestranda foi conseguindo superar essas mesmas dificuldades, recorrendo ao saber da educadora cooperante, bem como da supervisora institucional. Deste modo, ultrapassadas tais dificuldades a estagiária, aliada ao seu par pedagógico, já se sentia capaz de fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens, bem como desenvolver ações facilitadoras da continuidade das mesmas e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação de infância. Contudo, num segundo momento de estágio, a mestranda voltou a sentir dificuldades neste domínio, relacionadas, sobretudo, com a heterogeneidade e diversidade do grupo que, a fez questionar, novamente, as suas competências e capacidades e, mais uma vez, não lhe permitiu atingir a totalidade das suas competências, apesar das reflexões sobre tais dificuldades.

Na realidade, e no que respeita o percurso realizado neste domínio, a estagiária denota grande preocupação, pois sabe que, é na ação que o educador adquire competências essenciais para a prática com crianças entre o primeiro ano de vida e os cinco anos e saber que, foram as dúvidas relativas às suas capacidades e competências as grandes responsáveis por este acontecimento é algo que a apoqueta ainda mais, pois esta tem plena consciência de que se não tivesse deixado estas dúvidas prevalecer sobre a sua ação, o seu desenvolvimento de competências teria sido muito melhor para si, mas principalmente para o grupo. No fundo, a mestranda tem consciência que quem mais se prejudicou com a sua ação foi o grupo, que ao necessitar de desenvolver relações positivas e capacitantes de modo a, se sentir afetivamente seguro e predisposto para a aprendizagem nem sempre encontrou na estagiária a qualidade das interações entre adulto-criança de que necessitava (Bertram & Pascal, 2009).

Ainda no que respeita o domínio da ação e a promoção de interações de qualidade ao nível da sensibilidade, autonomia e estimulação, a mestranda sente que, o facto de ter prejudicado a sua ação e conseqüentemente as suas interações a faz questionar, ainda mais, sobre as suas competências como futura educadora, já que as interações são a base da construção de relações com crianças sendo que, quanto mais segura, tranquila e de confiança esta for, mais segura e predisposta para aprendizagem a criança estará.

Mas, prosseguindo com a avaliação e análise da prática pedagógica realizada ao longo deste ano e passando para o último domínio desta – a reflexão, a mestranda conclui que este foi um domínio, no qual, em toda a prática desenvolvida, não apresentou grandes dificuldades, uma vez que a prática da reflexão é algo que lhe é inerente, tal como deve ser na prática de qualquer educador. Neste domínio, a mestranda pode apenas ressaltar a dificuldade sentida num segundo momento de estágio, na reflexão junto da educadora cooperante, pelas razões supramencionadas anteriormente.

Após, a realização do seu processo de desenvolvimento de competências através do documento de avaliação sobre os processos de desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada que avalia determinados pontos presentes no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, a mestranda não pode deixar de referir a avaliação que faz destes tópicos essenciais ao educador de infância segundo o mesmo, nomeadamente a concepção e desenvolvimento do currículo e a integração do mesmo (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, 2001).

Iniciando pela concepção e desenvolvimento do currículo, a estagiária assume que ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica, no âmbito da organização do ambiente educativo e através da planificação conseguiu proceder “ (...) a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças (...) (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, 2001, p. 5573) ” e sobretudo, em toda e qualquer situação, criar e manter as condições de segurança necessárias, de acompanhamento e de bem-estar das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001 de

30 de Agosto, 2001). Ainda concernente ao currículo e no que respeita a observação, a planificação e a avaliação é de ressaltar a evolução feita na planificação de atividades conseguindo considerar os conhecimentos e as competências que as crianças possuíam e ainda na capacidade de planificar atividades que visassem objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nas várias áreas de conteúdo (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, 2001). Contudo, a estagiária não pode deixar de mencionar as dificuldades sentidas na planificação de atividades no contexto de pré-escolar, devido aos diversos projetos e parcerias existentes com outras instituições, mas também geradas pelo facto do JI onde a prática foi desenvolvida se inserir num mega agrupamento de escolas que, tendo um projeto educativo em comum a cumprir, procurava planificar atividades que muitas vezes coincidiam com os dias de estágio da díade. Para além destas, também o projeto curricular de jardins-de-infância deste agrupamento, dificultou a planificação de atividades da díade pelas razões já referidas.

Por sua vez, e no que respeita a integração do currículo esta foi sendo feita através de atividades planificadas, mas também de atividades espontâneas, uma vez que, esta integração é feita considerando as áreas de conteúdo das OCEPE e o desenvolvimento de competências orais, escritas, criativas, de conhecimento e de curiosidade em querer saber mais que, esteve presente em vários momentos do dia e nas diferentes atividades realizadas pelas crianças, inclusive naquelas realizadas espontaneamente.

Deste modo e fazendo uma avaliação e reflexão posterior da prática pedagógica supervisionada e considerando as expectativas iniciais, bem como os conhecimentos previamente obtidos, a mestranda considera que este foi um ano de crescimento não só a nível profissional como a nível pessoal, uma vez que muitas das expectativas iniciais se compactuavam com o desconhecimento existente sobre o que é de facto ser educador de infância e sobretudo sobre a conceção de criança. Embora consciente que o seu processo de desenvolvimento de competências não foi o melhor que poderia ter alcançado, hoje a estagiária pode afirmar que terminará este mestrado com a certeza que

a criança é um ser com agência, competente e participativo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) e que o papel do educador é muito mais do que apoiar a criança nas suas brincadeiras.

No que respeita, as perspetivas futuras de aprendizagem e desenvolvimento, a nível pessoal e profissional, a mestranda consciente que, a partir do momento em que escolheu uma profissão que envolve a dimensão humana, necessita de estar na plenitude das suas capacidades e competências, irá optar por um ano de reflexão sobre o próximo passo a tomar na sua vida. Contudo, ao longo desse mesmo ano, irá procurar frequentar ações de formação contínua, uma vez que, embora sinta necessidade de parar, esta não perspetiva um futuro numa outra área e sente que existem conteúdos não contemplados na sua formação inicial, que a seu ver a completam e, futuramente, irão permitir-lhe um melhor desempenho profissional.

Assim sendo, e sabendo que é na área da educação que se sente realizada, a mestranda, também não coloca de lado a realização de novos estudos nesta área, mais particularmente no 1.º ciclo do ensino básico e em português e história no 2.º ciclo do ensino básico. Ainda no que respeita este ponto, a estagiária tendo ânsia em saber mais, gostaria de aprofundar conhecimentos na área do direito, nomeadamente nos direitos das crianças que tendem a ser esquecidos pela sociedade.

Em suma, hoje a mestranda termina com a certeza que o educador de infância tem um papel preponderante no desenvolvimento de competências de cada criança do grupo em que estiver inserido, sendo um profissional em constante formação que no desenvolvimento da sua profissão deixará prevalecer o bem-estar das crianças e procurará realizá-las a todos os níveis.

Porque um educador brinca com as crianças, mas brinca com uma intencionalidade pedagógica por trás de cada brincadeira que desenvolve com ela, pois o brincar é e será sempre o lugar onde todas as crianças estarão prontas e preparadas para aprender, crescer e se desenvolverem enquanto cidadãos ativos que são.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Em I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11 - 24). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Araújo, S. B. (2013). II. Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29 - 74). Porto : Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, A. M. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças : a documentação pedagógica*. Braga: Universidade do Minho.
- Barros, M. G., & Palhares, P. (2001). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Borges, M. (2013). *Supervisão da Formação Prática de Educadores de Infância: Perceções de estagiárias e supervisoras cooperantes*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Canário, R. (2009). Conferência - Escola/Família/Comunidade para Uma Sociedade Educativa. Em C. N. Educação, *Escola/Família/Comunidade* (pp. 103-115). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*.
Obtido de

- https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Decreto-Lei n.º 240/2001. (2011). Diário da República - I Série-A. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. (2001). ANEXO N.º1 - Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. *Diário da República - I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. (2007). Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. (2014). Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário. Ministério da Educação e da Ciência.
- Dias de Oliveira, A. (2012). *Construção da Desenvolvimento da Identidade Profissional do Educador de Infância - Percursos no Masculino: Um estudo de três casos*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Obtido de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2313/1/Constru%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20da%20identidade%20profissional%20do%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Diogo, F. (2001). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2006). *As Cem Linguagens da Criança - A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de Observação de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação.
- Estrela, A., & Estrela, M. T. (1978). *A técnica dos incidentes críticos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ferreira, S., & Barrera, S. (out/dez de 2010). Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *PSICO*, pp. 462 - 472.

- Folque, M. d. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Formosinho, J. (2012). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-25). Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. (1997). Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário da República - I Série - A*. Lisboa.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República, I Série - N.º 237*. Lisboa.
- Lei n.º 49/2005. (2005). Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República - I Série-A*. Lisboa.
- Lino, D. (2012). III. O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 109 - 140). Porto: Porto Editora.
- Marta, M., & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. Em A. Lopes, M. Cavalcante, & D. Oliveira, *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp. 5476-5489). Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mequè, E. (2003). "Intuir y construir nociones geométricas desarrollando sentimientos y emociones estéticas". *Ponencia núcleo temático 3* (pp.

- 233 - 248). Canarias: Actas de las XI Jornadas sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas (JAEM).
- Mequè, E. (enero de 2008). Matemáticas y arte en educación infantil. *Revista de Didáctica de las matemáticas*, pp. 37- 53.
- Mesquita-Pires, & Cristina. (2007). *Educador de Infância - Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2011). Avaliação na Educação Pré-Escolar. *Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011* . Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva de professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Niza, S. (2012). IV. O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 141 - 159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). I. A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). III. Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97 - 116). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras - revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola* (pp. 166 - 217). Porto: Porto Editora.
- Portaria n.º 262/2011. (2011). Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. *Diário da República, 1.ª série - N.º 167*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebé à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Obtido de http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Recomendação n.º 3/2011. (2011). A Educação dos 0 aos 3 anos. *Diário da República, 2.ª série - N.º 79 - 21 de Abril de 2011*. Lisboa.
- Silva, P. (2009). I. Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. Em T. Sarmiento, *Infância, Família e Comunidade - As crianças como actores sociais* (pp. 17-41). Porto: Porto Editora.
- Trindade, O., & Roldão, M. d. (2004). O currículo no jardim de infância: as concepções e as práticas dos educadores. Em J. A. Costa, A. I. Andrade, A. Neto-Mendes, & N. Costa, *Gestão Curricular - percursos de investigação* (pp. 9 - 20). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. Em F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S.

Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 15 - 44). Mangualde: Edições Pedago.

ANEXO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR