

Orientação

AGRADECIMENTOS

O caminho que percorri para me tornar Educadora foi tão enriquecedor e complexo que me tornou também um ser humano melhor. A cada sorriso, a cada abraço e a cada “não vás já embora” o objetivo estava mais próximo. Os desafios deste ano foram inúmeros quer a nível pessoal, quer a nível profissional e, por isso mesmo não posso deixar de agradecer a todos os que me ajudaram neste árduo caminho.

Ao meu pai, por este ano me mostrar que um cancro é apenas um obstáculo a combater e que a família é o bem mais precioso que existe.

À minha irmã, por ser um exemplo de força e de trabalho, por me fazer acreditar nas minhas capacidades e nunca me deixar desistir do sonho.

À minha mãe, por ser a pessoa que mesmo sem saber me desafia a ser melhor todos os dias.

Ao meu namorado, pela pessoa magnífica e generosa que é, por me colocar os olhos na meta, por me lembrar todos os dias os sorrisos pequeninos que já conquistei, obrigada meu amor.

À Dona Luísa, ao Senhor Adérito e aos meus avós emprestados por apoiarem e acreditarem sempre no meu potencial, um enorme obrigada.

A toda a minha turma, em especial às companheiras do local de estágio, por viverem comigo momentos únicos e incríveis.

Às Educadoras Cooperantes e às Auxiliares Técnicas por me terem recebido de braços abertos, a toda a equipa educativa obrigada.

À Professora Doutora Sara Barros de Araújo, por ter conduzido o meu percurso com as constantes provocações à reflexão e pelo amor e respeito que demonstra pela Educação de Infância, obrigada por tudo e por tanto.

À Professora Susana Esteves, pela orientação, disponibilidade e pela partilha de saberes que o trabalho prático lhe confere.

A todos os professores da Escola Superior de Educação que marcaram a minha formação, a cada um deles um bem-haja.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado tendo em conta o estágio, desenvolvido na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, realizado em duas respostas sociais, sendo elas a Creche e a Educação Pré-Escolar.

A prática pedagógica desenvolvida pela mestranda de 2015 a 2017 foi alvo de análise e reflexão explanadas neste documento. Este documento apresenta as competências desenvolvidas pela mestranda enquanto futura profissional de educação, bem como as aprendizagens evidenciadas pelas crianças tendo por base propostas fundamentadas e direcionadas à educação de infância.

A articulação entre referenciais teóricos e legais, aliados às vivências práticas, proporcionaram um olhar integrador e globalizante sobre a educação de infância e o desenvolvimento de competências profissionais da mestranda.

As linhas orientadoras da investigação-ação conferiram à reflexão um lugar de destaque no quotidiano, constituindo-se como parte integrante de todo o processo, assegurando a pertinência das propostas ao grupo. O educador de infância deve ser um profissional reflexivo que procura transformar as suas práticas para que elas surpreendam.

A visão de criança como ser competente e capaz, numa linha de pensamento construtivista e socioconstrutivista, está presente ao longo de todo o relatório, bem como o papel fundamental do educador de infância na promoção de oportunidades e experiências com significado.

Note-se que as pedagogias participativas auxiliaram a construção de uma visão participada da educação e da coconstrução de conhecimentos. Saliente-se que a aprendizagem ao longo da vida assume o carácter dinâmico devido à evolução do conhecimento e das mudanças que ocorrem na sociedade.

Palavras-chave: Criança, Reflexão, Pedagogias Participativas, Prática Educativa.

ABSTRACT

The following report was based on the internship developed in the scope of the Supervised Educational Practice Course, carried out in two social responses, such as Nursery and Kindergarten.

This document aims at analyzing and reflect upon the pedagogical practice developed by the student from 2015 to 2017. It also presents both the competences the student developed as a future education professional and the learnings evidenced by the children, based on substantiated proposals directed for early childhood education.

The articulation between theoretical and legal references, combined with practical experiences, provided a comprehensive view on childhood education and the development of the student's competences.

The guidelines of research-action have given the act of reflecting a prominent place in everyday life, since it was an integral part of the whole process, ensuring the relevance of the proposals to the group. The early childhood educator should be a thoughtful practitioner who seeks to change their practices so that they will surprise both children and themselves.

The vision of children as competent and capable beings, in a constructivist and socioconstructivist line of thought, is present throughout the report. This vision should also be a fundamental part of the childhood educator's role in promoting meaningful opportunities and experiences.

It should be noted that participatory pedagogies helped to construct a participatory view of education, also aiding in the co-construction of knowledge. It should be stressed that lifelong learning assumes a dynamic character due to the evolution of knowledge and changes taking place in society.

Keywords: Child, Reflection, Participatory Pedagogies, Educational Practice.

ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento teórico e legal	3
1.1. A evolução da Educação de infância em Portugal	4
1.2. O perfil do educador de infância: Currículo, crenças e valores	9
1.3. As perspetivas pedagógicas para a educação de infância	22
2. Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação	27
2.1. Caracterização do contexto de estágio - Creche	28
2.2. Caracterização do contexto de estágio – Educação Pré-Escolar	35
2.3. Metodologia de investigação	40
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	43
3.1. Descrição e análise das atividades desenvolvidas em Creche	43
3.2. Descrição e análise das atividades desenvolvidas em Educação Pré-Escolar	53
Reflexão final	73
Referências	81
Anexos	87

ÍNDICE DE ANEXOS EM PAPEL

Anexo A – Reflexão Individual contexto de Creche

Anexo B – Reflexão Individual contexto de Educação Pré-Escolar

Anexo C – Planificação Semanal contexto de Creche

Anexo D – Planificação Semanal contexto de Educação Pré-Escolar

Anexo E – Grelha de avaliação relativa ao contexto de Creche

Anexo F – Grelha de avaliação relativa ao contexto de Educação Pré-Escolar

ÍNDICE DE ANEXOS EM SUPORTE DIGITAL

Anexos do tipo 1 – Planificações semanais

Anexos do tipo 2 – Narrativas reflexivas

Anexos do tipo 3 – Grelhas de avaliação

Anexos do tipo 4 – Fotografias relativas ao jogo “cesto dos tesouros”

Anexos do tipo 5 – Fotografias da atividade de introdução ao quadro das presenças

Anexos do tipo 6 – Fotografias relativas à dinamização do momento do conto “Miffy vai ao Jardim Zoológico” e posterior atividade de expressão artística

Anexos do tipo 7 – Fotografias relativas à dinamização do momento do conto acerca da Lenda de São Martinho e posterior Teatro envolvendo a mesma

Anexos do tipo 8 – Fotografias relativas à elaboração do “cartão do animal”

Anexos do tipo 9 – Fotografias relativas às dinamizações decorrentes do Projeto “Quero ser melhor- vou começar hoje”

Anexos do tipo 10 – Fotografias relativas à dinamização do momento do conto da obra “Sonho de Neve” e, posterior a atividade de expressão artística envolvendo a mesma

Anexos do tipo 11 – Conjunto de notas de campo e PowerPoints de apresentação

LISTA DE ABREVIações

APEI – Associação dos Profissionais de Educação de Infância

CNC – Conjunto de Notas de Campo

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PeP – Pedagogia-em-Participação

PQA – Program Quality Assessment

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, tendo por base o estágio desenvolvido nas valências de Creche e de Educação Pré-Escolar.

A unidade curricular é composta pelo estágio enunciado, por orientações tutoriais e pela ministração de seminários que visavam auxiliar as mestrandas ao longo do seu percurso, quer na partilha de conhecimentos teóricos e legais, quer na troca de experiências entre as mestrandas.

O relatório é composto por três capítulos, apresentando uma reflexão final, as referências bibliográficas utilizadas para a fundamentação das opções pedagógicas tomadas e anexos que verificam a evolução da mestranda.

O primeiro capítulo é constituído por três subcapítulos que integram: A evolução da Educação de Infância em Portugal onde a mestranda reflete acerca da evolução histórica e legal dos princípios orientadores da educação para crianças do zero aos seis; o perfil do educador de Infância, integrando as competências profissionais do mesmo bem como crenças, valores e as perspetivas pedagógicas para a Educação Pré-Escolar de carácter construtivista, socioconstrutivista e participativo que orientaram, a nível praxiológico, as decisões da mestranda.

O segundo capítulo caracteriza, de uma forma geral, as instituições nas quais foi desenvolvido o estágio profissional. Este capítulo abrange três subcapítulos um destinado às linhas orientadoras da investigação-ação que conduziram a prática, um outro que visa a caracterização do contexto de Creche, por fim a caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar. Essa caracterização passou pela descrição do espaço pedagógico, pelas necessidades e interesses do grupo de crianças e pela rotina diária.

O terceiro capítulo visa a descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos durante o percurso de formação, apresentando as

atividades e projetos desenvolvidos com as crianças, de modo reflexivo. Este subdivide-se nas atividades desenvolvidas para Creche e, num outro subcapítulo nas atividades e projetos desenvolvidos no âmbito da Educação Pré-Escolar.

Seguidamente surge a reflexão final como síntese integradora que explana as aprendizagens da mestranda, as potencialidades das suas propostas, bem como as limitações e obstáculos sentidos ao longo do tempo de formação.

Por último, considerou-se pertinente anexar uma planificação semanal, uma reflexão individual e a grelha de avaliação de cada contexto de estágio, de modo a constatar a evolução das competências da mestranda, enquanto futura profissional educativa.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Todos os profissionais sustentam a sua prática em pressupostos que orientam ações e auxiliam na tomada de decisões. A Lei Quadro apresenta a Educação Pré-Escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” destinando-se a crianças entre “os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória” e orienta a sua ação apoiada por documentos legais e referenciais teóricos (Dec. Lei nº.5/97 de 10 de fevereiro, p. 670). Esses referenciais ajudam a equipa educativa a oferecer às crianças uma educação de qualidade e excelência. A aliança entre a teoria construída nestes cinco anos de formação e a prática que a unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada oferece coloca o educador estagiário em constante reflexão pesquisa e indagação. Nesta linha de pensamento, considerando que a teoria não dita a prática, a práxis pedagógica é “uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; teorias e modelos” é a interação entre “rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana” (Formosinho, 2013, p. 15).

Ao longo deste capítulo são descritos pressupostos teóricos e legais, da Educação Pré-Escolar, que sustentaram e fundamentaram as opções tomadas na prática em contexto, constituindo-se como um momento de aprendizagem pessoal e profissional.

Num primeiro momento é apresentada a evolução da Educação de Infância em Portugal, procurando compreender as razões sociopolíticas e históricas que distanciaram e diferenciaram a Educação de Infância em Portugal dos restantes países da Europa. Num segundo momento a mestranda aborda tópicos relacionados com o perfil do educador de infância incluindo o currículo específico, crenças, valores. O terceiro momento é dedicado aos modelos curriculares participativos que influenciaram a mestranda a nível praxeológico.

1.1.A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

Ao longo das diversas leituras e pesquisas realizadas para a elaboração deste relatório considerou-se a pertinência deste tópico, na medida em que a evolução socio-histórica e o contexto sociopolítico influenciam a atitude da sociedade face à criança, à maternidade e aos profissionais que dirigem o seu trabalho às crianças. Conhecer a evolução da história é saber qual é a mudança relativamente à imagem de criança, “imagem elaborada por um adulto e uma sociedade que se projectam na criança” (Charlot, 1977, citado por Cardona, 1997, p.19).

A Educação de Infância em Portugal surgiu com um atraso temporal face aos restantes países da Europa “atraso no que concerne ao calendário e sobretudo ao número de estabelecimentos” (Gomes, 1986, p. 20). Segundo Bairrão & Vasconcelos (1997, p.7) no século XV/XVI são criadas, “pela rainha D. Leonor (1458-1525) (...) estruturas vocacionais para a prática de obras de caridade, destinadas aos pobres, enfermos, órfãos, presos, etc”, estas obras de assistência social tinham como finalidade o apoio aos mais desfavorecidos e estão intimamente ligados a princípios ligados aos cuidados.

Após o período da Primeira República, durante o qual se observou o início do desenvolvimento de novas ideias e experiências, viveu-se também “um período turbulento a nível político e económico. António de Oliveira Salazar assume o poder e implanta no país o regime chamado de Estado Novo, a falta de medidas e decisões do Ministério em prol do desenvolvimento da Educação de Infância fez com que esta se fosse “desenvolvendo sob a dependência dos serviços de segurança social e através de iniciativas privadas (Cardona, 1997, p. 13). Estas iniciativas de carácter privado que não obedeciam a uma política educativa comum e, por esse motivo, resultaram na heterogeneidade do contexto e das suas práticas. No que diz respeito à educação de infância esta passou a ser dirigida pelas mães de família “sendo definidas medidas legislativas visando a consolidação desta atitude” (Cardona, 1997, p. 49).

Em 1938 a Assembleia Geral levanta a possibilidade de apoiar os sete Jardins-escola João de Deus, em 1943 surge a necessidade de formar educadoras para esses jardins de modo a orientar as suas intenções pedagógicas. Nesse ano foi então criado o “Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus” e em 1949 observou-se um grande controlo face às iniciativas privadas com a “Inspeção Geral do Ensino Particular” (Cardona, 1997, p. 53). Este período deixou marcas profundas na Educação de Infância, pois a retirada da mesma do sistema educativo prejudicou em larga medida o seu desenvolvimento, inovação e crescimento.

Apenas em 1971 é que a Educação Pré-Escolar foi reintegrada no sistema educativo com Veiga Simão como Ministro da Educação, em 1973 começam a funcionar as escolas oficiais de formação de educadoras (Bairrão & Vasconcelos, 1997). A revolução dos cravos em 1974 provocou mudanças profundas económicas e sociais. A Educação de Infância foi valorizada e vista como uma forma para atenuar as diferenças socioeconómicas e culturais “promover o bem-estar e desenvolver as potencialidades das crianças” (Bairrão & Vasconcelos, 1997, p. 12).

Segundo Cardona é em 1978 que é criada a rede pública de jardins-de-infância. Os esforços para definir uma política socioeducativa articulada acabam por não resultar e esse facto permite a coexistência de duas redes oficiais. A primeira, sob a tutela do Ministério da educação, destinada a crianças dos três aos seis e a segunda, sob a tutela da Segurança Social, destinada às crianças desde o nascimento até aos três anos. Em 1981 os educadores de infância organizam a primeira associação destes profissionais, feito que marcou a história deste grupo profissional. A Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), contribuindo para a formação contínua dos profissionais com encontros nacionais e publicações específicas. Em 1982 é definido um regime de colocações específico e particular para este grupo profissional (Cardona, 1997).

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece os princípios gerais e organizativos, os objetivos gerais, formação contínua, os

recursos materiais, falando de aspetos relacionados com a investigação em educação e avaliação (Dec. Lei nº. 46/86 de 14 de outubro de 1986, pp. 3069-3079).

Em 1997 sai em Diário da República a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, onde são clarificados conceitos e o ordenamento jurídico da mesma, este documento abrange os princípios gerais, o papel da família e do Estado, os objetivos e a avaliação, entre outras especificidades (Dec. Lei nº.5/97 de 10 de fevereiro). Nesse mesmo ano surgiram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que possibilitaram a resposta às dúvidas dos profissionais relativamente à organização do trabalho da equipa educativa definindo, assim, linhas de orientação mais explícitas. Estas orientações curriculares aliadas a modelos pedagógicos que orientam e norteiam a prática do educador de infância permitiram a edificação progressiva de uma rede de educação de infância de qualidade que oferece às crianças oportunidades significativas, sempre tendo em conta as características das crianças e das respetivas famílias. Em 2001 surgem os Decretos 240 e 241, o primeiro aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância referindo a formação inicial exigida e, ainda, a formação contínua que responda aos desafios da atualidade. A dimensão profissional, social e ética, a dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem, bem como a participação na escola e na comunidade são orientados neste decreto (Dec. Lei nº.240/2001 de 30 de Agosto de 2001). Já o decreto nº 241 refere que o educador de infância tem vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos três anos e, por isso mesmo torna-se necessário que a “formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário” referindo, também, a necessidade que o educador de infância tem de mobilizar competências para a gestão do currículo, salvaguardando a sua integração (Dec. Lei nº.241/2001 de 30 de Agosto de 2001).

Em 2007 a Circular nº. 17 que tem como título “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização” tem em conta o desenvolvimento e a gestão do currículo específico e pretende

estabelecer um quadro de orientação pedagógica a nível nacional apresentando documentos de apoio à sua organização, como o Projeto Curricular de Escola e o Projeto de Turma. São também abordadas questões acerca da avaliação da ação educativa orientando os seus princípios, intervenientes e a avaliação final. É referida a importância da Componente de Apoio à Família e da relação com os profissionais do 1º Ciclo de modo a proporcionar um diálogo interessante entre profissionais, que tem como finalidade “assegurar a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças” (Circular nº. 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro de 2007, p.7).

Em 2011 o Conselho Nacional de Educação aprova a Recomendação nº. 3 sobre a Educação dos zero aos três, este documento contém recomendações específicas para a Creche orienta os profissionais deste contexto, considerando-o como responsabilidade do Ministério da Educação “na monitorização da qualidade de educação e cuidados prestados assim como a qualidade das experiências conducentes ao desenvolvimento das crianças (Recomendação nº. 3/2011 de 21 de abril de 2011, p. 18026). Em Portugal existem Instituições que abrangem a Creche e a educação Pré-Escolar fazendo sentido falar em educação de Infância para estes espaços sociais, culturais, espaços de serviço público em prol de crianças que procuram adultos responsivos e que lhes permitam ser seres com agência e que constroem conhecimento.

Em 2015 sai em Diário da República uma lei que “consagra a universalidade da educação Pré-Escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade” marco importante que alterou a idade dos 5 para os 4 anos, obrigando a garantir a oferta educativa que responda a esta faixa etária (Lei nº. 65/2015 de 03 de junho de 2015, p.4572).

Em 2016 surge a necessidade de “ajustar aquelas orientações, baseadas nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei-Quadro destinando-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim-de-Infância”, estas surgem com novas designações e com uma diferente organização,

nomeadamente para a Área de Conteúdo de Expressões e Comunicação que passaram a incluir dança como Subdomínio do Domínio da Educação Artística. Um outro aspeto ao qual as novas OCEPE dão relevância é a Continuidade Educativa e as Transições, dedicando um capítulo às mesmas e salientando a importância da existência de uma relação de “comunicação e colaboração” escola/família para proporcionar a melhor experiência desenvolvimental possível à criança. Saliente-se que o documento foi organizado de modo a contemplar diversas tipologias de quadros. Existem quadros destinados à observação das aprendizagens; quadros acerca das aprendizagens a promover, quadros sintetizando informação e, ainda algumas sugestões para reflexão (Lopes da Silva et al., 2016, p. 98). Nas mesmas é referida a importância do Brincar como “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016) distanciando-se da noção redutora do mesmo. Brincar é mais do que manter a criança ocupada durante um período específico de tempo é uma atividade rica que a estimula e lhe oferece momentos de prazer, aprendizagem e descoberta (*idem*). Note-se que nas orientações não são abrangidas as crianças do zero aos três (Creche) sendo apenas destinadas a crianças a partir dos três anos. No entanto, como a educação é um direito da criança a entidade que tutela a resposta social de Creche (Instituto da Segurança Social) apresenta uma aposta na qualidade “através da publicação de um conjunto de ferramentas de apoio à intervenção”, sendo elas: o Modelo de Avaliação da Qualidade; o Manual dos Processos-Chave; bem como os Questionários de Avaliação da Satisfação (Pinho, Crá, & Dias, 2013, p. 111). A Escola Superior de Educação oferece às mestrandas em Educação Pré-Escolar a oportunidade de conhecer os referenciais teóricos e legais relativos ao contexto de Creche e, proporciona oportunidades de realização de um estágio profissional no mesmo usufruindo das suas especificidades.

O processo de formação, denominado por John Dewey como aprendizagem pela descoberta guiada, este intimamente ligado ao processo a supervisão pedagógica. Este processo tem um papel fundamental, pois auxilia

na compreensão de situações e fomenta a reflexão na, para e sobre a ação. O supervisor deve apoiar o indivíduo em formação de modo a que este levante hipóteses, experimente e verifique a adequabilidade das suas propostas. A figura do supervisor deve adotar uma postura de Incentivo à pesquisa, de consciencialização dos benefícios do trabalho em equipa, encorajando as práticas do formando (Alarcão & Tavares, 1987).

No subcapítulo seguinte pretende-se refletir acerca das competências do educador de infância, enquanto profissional promotor de oportunidades de aprendizagem e descoberta.

1.2.O PERFIL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: CURRÍCULO, CRENÇAS E VALORES

O educador de infância é um profissional que promove oportunidades que visam potenciar o desenvolvimento de capacidades da criança, promovendo assim o acesso ao conhecimento (Freire, 1996). Este profissional terá de ter múltiplas competências, tanto gerais como específicas que auxiliam a criança no aproveitamento das “possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, potenciando a curiosidade, a inovação e a aventura da descoberta (Freire, 1996, p. 47). A educação pode ser vista como “uma forma de intervenção no mundo”, pois é através da panóplia de oportunidades que se propõe ao grupo e da “ideologia” do educador que se irá construir a personalidade da criança (Freire, 1996, p. 98). Na Educação Pré-Escolar, o educador de infância concebe o currículo através da planificação, da observação, organização e intervenção no ambiente educativo, na organização e na avaliação de atividades e projetos, de modo a criar uma integração entre as aprendizagens plurais (Dec. Lei nº.241/2001 de 30 de agosto de 2001). Os fundamentos e princípios educativos orientam a ação do educador de infância. O educador deve compreender que cada criança é um

ser único e que as práticas pedagógicas devem ser diferenciadas, para isso é necessário que o educador “crie oportunidades” que permitam às crianças “realizar todas as suas potencialidades” usufruindo de uma educação de qualidade (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12). A criança tem desde do seu nascimento experiências e vivências que lhe permitem ter conhecimentos prévios acerca de determinados aspetos. Cabe ao educador partir do que a criança já conhece, fazendo com que esta se sinta valorizada e escutada. A criança tem o direito a participar, a ver respondidos os seus interesses e necessidades e a expressar-se, apoiada por um ambiente que lhe “promove o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima” (*idem*). O educador deve explorar a curiosidade natural da criança para aprender algo de novo todos os dias e abordar “as diferentes áreas de forma globalizante e integrada”, sendo que “desenvolvimento e aprendizagem se processam de forma holística” (Lopes da Silva et al., 2016, p.12).

A intencionalidade educativa é o que permite ao educador “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar”, para conhecer o meio onde se insere o educador recorre à observação, ao registo e ao contacto com as famílias e a comunidade, não existindo um educador fechado em sua sala sem colaboração com os demais intervenientes (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). A observação atenta permite compreender como as crianças brincam e de que forma interagem com o outro e com os objetos. A observação atenta permite conhecer as crianças e proporcionar-lhes atividades e projetos tendo em conta as suas necessidades e interesses. O registo da informação recolhida através da observação permite contextualizar, mas também para que essa informação possa ser alvo de reflexão. As etapas interligadas “Observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). É fundamental o seleccionar de informação relevante e adequada, através dos órgãos sensoriais e recorrendo à teoria e conteúdos científicos, com a finalidade de poder descrever, interpretar e agir sobre o

objeto de estudo (Lopes da Silva, et al., 2016). A observação do educador pode focar-se em episódios significativos ou utilizando instrumentos pedagógicos elaborados por si ou preexistentes que lhe permitam focar-se num aspeto ou situação (Lopes da Silva et al., 2016, p.14). Os instrumentos de Observação de referência foram apresentados e analisados em Seminários da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada II, com o intuito de dar a conhecer o Program Quality Assessment (PQA) e o Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) como instrumentos fundamentais na compreensão das especificidades dos contexto e de como os parâmetros, que a sua organização abrange, influenciam o envolvimento e a qualidade das aprendizagens das crianças. O PQA é um instrumento de avaliação e observação categorial da qualidade HighScope e foi utilizado pela mestranda em contexto de Creche. A primeira etapa passou pela observação e registo das evidências, que mereciam ser salvaguardados de modo a tecer considerações fundamentadas nas etapas à posteriori, bem como registos fotográficos relevantes. Esses registos poderiam abranger os incidentes críticos a quantidade e qualidade de materiais ou a sequência dos acontecimentos. A segunda etapa passava pela leitura dos indicadores e preenchimento das 41 linhas algumas das linhas necessitavam de informação adicional e, por esse motivo o auxílio da educadora cooperante e de toda a equipa educativa foi fundamental e indispensável. A terceira etapa passa pela atribuição de um nível de qualidade de zero a cinco, sendo que o cinco apresentava o nível máximo de qualidade. Este instrumento focaliza o olhar para parâmetros e aspetos que influenciam a criança, a equipa e a qualidade da resposta social, utilizado de forma colaborativo auxilia na identificação de necessidades e prioridades (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013).

Já o DQP, apesar de ter sido abordado teoricamente possibilitou a análise do empenhamento do adulto, tendo em consideração indicadores como a sensibilidade, a autonomia e a estimulação. Essa análise teve como base vídeos de educadoras e crianças em atividades, aos quais foram atribuídos valores numa escala de zero a cinco. Este instrumento tem como objetivo a

avaliação da qualidade, transformando práticas e requalificando com tónica na qualidade dos serviços prestados (Bertram & Pascal, 2009). As dimensões de qualidade da prática possuem questões que conduzem a investigação acerca da mesma. O processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade compreende cinco fases são a Avaliação, Plano de Ação, Desenvolvimento e Reflexão. Este instrumento necessita da colaboração e envolvimento de toda a equipa educativa e a última fase- reflexão pode condizir a um novo ciclo de avaliação e desenvolvimento, evitando a estagnação e a perpetuação de práticas com pouca qualidade. Conhecer a criança permite ao educador pensar sobre ela de forma a responder aos seus interesses e necessidade. A planificação de atividades ou projetos deve ter como base a observação e reflexão constantes que levam à consciência de que a sua ação influencia o progresso das crianças. Considera-se como fulcral o reconhecimento de oportunidades em situações imprevistas que podem surgir e devem ser aproveitadas para tirar partido delas para fomentar aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016).

A documentação pedagógica constitui-se como uma “oportunidade para a comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e atribuir sentido ao quotidiano pedagógico e à aprendizagem” (Azevedo, 2009). A documentação pedagógica não consiste num processo esporádico, ou como armazenamento de materiais elaborados pela criança. A documentação deve ser “a essência, o ponto-chave, da comunicação, da reflexão, da interação que envolve as crianças, os professores, as famílias das crianças e os investigadores”, é o momento de reflexão acerca da visão que cada um tem do processo da aprendizagem. Segundo Azevedo (2009) através da documentação pedagógica os profissionais podem problematizar a prática, reconstruindo-a.

A avaliação em Educação Pré-Escolar “assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo”, a criança é agente no seu processo educativo. A criança vai tomando consciência do que já conseguiu ou não e sobre as dificuldades a ultrapassar.

A avaliação tem como objetivos contribuir para a adequação das práticas; refletir sobre a ação educativa; promover e acompanhar os processos de aprendizagem, envolver a criança no seu processo de aprendizagem, conhecer a criança e refletir sobre os benefícios da reflexão e partilha dos diversos intervenientes (Circular nº. 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril de 2011, p.1).

Importa referir a perspetiva sistémica e ecológica do ambiente educativo, que considera o meio como sendo constituído por diferentes sistemas que desempenham diversas funções e a criança interage com eles. Podemos distinguir a casa e a sala do jardim de infância como sistemas restritos e imediatos, porque existe uma relação direta entre os atores. Esses sistemas restritos são apontados como tendo extrema relevância para a criança em contexto Pré-Escolar. Já as relações entre famílias e o contexto formam outro tipo de sistema, por sua vez estes sistemas são englobados em sistemas sociais mais amplos. Esta perspetiva permite compreender que a criança circula em múltiplos sistemas, compreender a dinâmica interna do jardim de infância e de que forma estabelece uma relação com outros sistemas. É necessário compreender a importância das interações entre sistemas, de forma a “alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 22).

Como é afirmado pelas OCEPE (2016), os espaços existentes no estabelecimento educativo podem ser diversos, bem como os materiais que nele existem, que podem ser promotores de aprendizagens ou inibidores dependendo da sua organização e qualidade. A sala de atividades é um local, onde as crianças passam grande parte do tempo, por isso mesmo deve ser um espaço agradável. O educador de infância mobiliza e organiza “os espaços e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” devendo este profissional ser capaz de planear e fundamentar as razões da organização espacial (Dec. Lei nº.241/2001 de 30 de Agosto de 2001, p.3). O espaço exterior pode permitir a exploração do meio natural, as crianças ao usufruírem de áreas verdes, amplas sensibilizam-se e é promovido “um

enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

O educador gere o grupo consoante as necessidades do mesmo promovendo atividades de carácter mais individualizado, a pares, em pequenos grupos ou em grande grupo, influenciando nesta decisão os objetivos e a dinâmica da atividade em questão. O educador respeita cada criança e promove o sentimento de pertença ao grupo, o trabalho cooperado, oportunidades que levem a criança a compreender e aceitar diferentes pontos de vista. As regras coletivas são de extrema relevância pois são elas que permitem a organização do grupo e, se transformam em experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos deveres (Lopes da Silva et al., 2016). A rotina diária é gerida e negociada entre o educador e as crianças de modo a que tenha uma organização flexível e diversificada, proporcionando a assimilação de noções temporais (Dec. Lei nº. 241/2001 de 30 de Agosto de 2001, p.3).

O educador cria um contexto educacional que envolve os interesses e a participação ativa das crianças, dos pais e da comunidade a que esta pertence, é no contexto de Creche que se iniciam os primeiros diálogos entre contextos, onde o processo de transição da criança é acompanhado de reuniões onde estes contactam com a equipa de profissionais. Pressupõe-se que a equipa educativa tenha reuniões onde reflete e partilha ideias acerca da análise da documentação pedagógica, permitindo ter em conta os desejos e a evolução das crianças. A especialidade de cada interveniente educacional gera um contributo válido e oferece às crianças experiências plurais como o delinear de atividades e projetos significativos na experiência educativa da criança. Esses momentos devem permitir às crianças “viver, aprender, significar e criar” com o auxílio da equipa de profissionais educativos, bem como das suas famílias (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32). Entre dois contextos que influenciam o quotidiano da criança é fulcral a criação de uma estreita relação com os familiares, de modo a que estes detenham toda a informação possível acerca das crianças. O educador de

referência tem como tarefa criar uma via de ligação entre o lar da criança e a Creche (Goldschmied & Jackson, 2007).

A Educação Pré-Escolar possui uma divisão em âmbitos do saber denominados como áreas de conteúdo. Por sua vez, no contexto de Creche esses âmbitos do saber são denominados por Experiências-Chave seguindo a linha de pensamento do modelo curricular High/Scope. As Experiências-Chave constituem-se como linhas orientadoras que “enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce”. As Experiências-Chave são apresentadas como um retrato do que as crianças fazem e “do conhecimento e das competências que emergem das suas acções” (Post & Hohmann, 2011, p. 36). Por esta razão é pertinente apresentar a forma de organização das mesmas nos nove domínios. Os domínios denominam-se: sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento e música; comunicação e linguagem; exploração de objetos; noção precoce de quantidade e número; do espaço e do tempo (Post & Hohmann, 2011, p. 38).

O desenvolvimento do Sentido de Si Próprio prende-se com a consciência física de si próprio e do “sentido do self”. As crianças evoluem nesta construção gradual quando: expressam iniciativa, distinguem o “eu” do outro, resolvem problemas com que se depara ao explorar e brincar, quando faz coisas por si próprio (Post & Hohmann, 2011, p. 36).

Nas experiências-chave relativa às Relações Sociais a criança é capaz de estabelecer um vínculo com a educadora responsável, estabelecer relações com os outros (nomeadamente com os seus pares), expressar emoções, mostrar empatia e desenvolver o jogo social. Já na Representação Criativa a criança é capaz de imitar e brincar ao faz-de-conta, explorar materiais de construção e de expressão artística, responder e identificar figuras e fotografias. Na experiência-chave relativa ao Movimento a criança é capaz de movimentar partes do corpo, movimentar o corpo todo, movimentar objetos e sentir e expressar batimentos regulares. No que diz respeito à experiência chave relacionada com a Música a criança é capaz de ouvir a música, responder à música, explorar e imitar sons e explorar sons e tons vocais. Na

Comunicação e Linguagem a criança é capaz de ouvir e responder, comunicar verbalmente e não verbalmente, participar na comunicação dar-e-receber, explorar livros de imagens e revistas e apreciar histórias, lengalengas e canções. Na experiência-chave Explorar Objetos a criança é capaz de explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz; descobrir a permanência do objeto, explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes. Na experiência-chave Noção Precoce de Quantidade e Número a criança é capaz de experimentar o “mais”, experimentar a correspondência “um para um”, explorar o número de coisas.

Relativamente ao Espaço a criança é capaz de explorar e reparar na localização de objetos, observar pessoas e coisas sob várias perspectivas, encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora; desmontar coisas e juntá-las de novo. Por fim, relativamente ao Tempo a criança é capaz de antecipar acontecimentos familiares, reparar no início e final de um intervalo de tempo, experimentar o depressa e devagar, repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer (Post & Hohmann, 2011).

Estas Experiências-Chave transformam-se, na planificação semanal, em objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que pressupõem o trabalho sistemático em oferecer experiências significativas para as crianças, para que elas se desenvolvam e sejam criadas “bases sólidas para a exploração, a comunicação e a significação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 25).

No que diz respeito às Áreas de Conteúdo para a Educação Pré-Escolar podemos enumerar 3, sendo elas: A Área da Formação Pessoal e Social; A Área da Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Cada uma destas áreas subdivide-se em domínios e subdomínios de modo a contemplar todas as vertentes do saber.

A Área da Formação Pessoal e Social tem como aprendizagens interligadas: a Construção da Identidade, a Interdependência e Autonomia, a Consciência de si como aprendiz e a Convivência democrática e cidadania. Esta área está relacionada com “educação para os valores, que não se “ensinam”, mas

se vivem e aprendem na acção conjunta e nas relações com os outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p.33).

Na Área da Expressão e Comunicação existem vários domínios e subdomínios verificando-se, assim como uma área abrangente e “básica, pois incide em aspectos essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33). Os domínios que fazem parte são: Domínio da Educação Física; Domínio da Educação Artística; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática.

No domínio da Educação Física a criança desenvolve progressivamente a consciência e o domínio do próprio corpo, usufrui do prazer de o movimentar “numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com objetos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 43).

O domínio da Educação Artística está subdividido em quatro das linguagens artísticas, constituindo-se como Subdomínios: Artes Visuais; Jogo Dramático/Teatro; Música e a Dança.

Relativamente ao subdomínio das Artes Visuais podemos referir-nos à pintura, desenho, escultura, fotografia que podem envolver a criança com todos os seus sentidos. A criança deve ter contacto com materiais e instrumentos diversos que lhe permitam experimentar técnicas. Podem utilizar materiais recicláveis e compreender a importância da mesma para o mundo de hoje. Este subdomínio permite à criança observar, descrever, refletir, falar sobre o que vê, perceber que existem várias interpretações de uma mesma imagem e aceitá-lo como algo natural. O educador de infância deve possibilitar momentos em que dá a conhecer artistas de vários tempos e vários estilos proporcionando o “alargamento e o enriquecimento cultural e de desenvolvimento da apreciação crítica” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 50). É de referir que a experiência artística pode ser vivida através de 3 formas: a criação que implica a construção de algo novo, a execução aplicando técnicas e a apreciação contacto com obras de outros (Godinho & Brito, 2010).

Relativamente ao subdomínio do Jogo Dramático/Teatro são abordadas formas de comunicação através dos gestos, das palavras, da expressão facial,

dos movimentos corporais, com o recurso a determinados objetos ou adereços, onde a criança representa situações que aconteceram na realidade ou situações imaginadas. O educador deve proporcionar oportunidades para que a criança experiencie o jogo dramático “da iniciativa da criança” e o teatro com cariz mais intencional. Quando o educador incentiva o jogo dramático estimula a imaginação e criatividade da criança podendo propiciar “situações de comunicação” ricas e significativas. Existem múltiplas possibilidades como os fantoches, o jogo de sombras ou marionetas que são recursos facilitam a expressão e comunicação (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

No que concerne ao subdomínio da Música, o educador reconhece a necessidade de proporcionar momentos/atividades de audição, interpretação ou composição musical. Esses momentos devem ser uma prática recorrente e contínua para que com esse contato as crianças para que haja um desenvolvimento das competências e nos conhecimentos musicais e culturais da criança. Atividades que explorem as características do som, do silêncio, o contacto com diferentes instrumentos e com diversos estilos musicais amplificarão o conhecimento do mundo pela criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente ao subdomínio da Dança esta esta profundamente ligada à expressão motora e ao teatro. A dança possibilita a cooperação, promove a criatividade e trabalha a escuta, a atenção e o respeito pelo trabalho do outro e pelas manifestações artísticas em geral.

O domínio da Expressão Oral e Abordagem à Escrita subdivide-se em “duas grandes componentes na aquisição e na aquisição da linguagem” que se inter-relacionam são: a Comunicação Oral e a Consciência Linguística. O educador é responsável por criar um “clima de comunicação” que permita à criança oportunidades de se expressar oralmente. O educador deve auxiliar a criança na criação de frases, primordialmente, simples e gradualmente mais complexas. A complexidade passa pelo alargamento do campo lexical da criança, pela estrutura frásica cada vez mais complexa e pelas situações de

comunicação que vão exigindo outras formulações. A consciência linguística prende-se com a consciência da exploração lúdica da linguagem, através de canções, de histórias e de lengalengas, entre outros. A criança vai pensando sobre a língua e refletindo sobre alguns aspetos da mesma, resultando em níveis de análise diferenciados. Na abordagem à escrita o educador deve propiciar momentos em que as crianças contactem com diversos tipos de texto (manuscrito, impresso), o que poderá levar ao reconhecimento de formas que correspondem a letras ou a pequenas palavras. Este tipo de experiências de contacto permitem a compreensão da utilidade da escrita no quotidiano como meio de comunicação, por exemplo. A promoção de experiências agradáveis com livros e o contacto com diferentes géneros literários são competências do educador que deve envolver a criança no valor da leitura. Na educação Pré-Escolar “as crianças mergulham no universo da leitura pela voz dos outros, da habilidade destes outros poderá nascer (ou não) um novo leitor”. O educador deve incentivar as crianças a explorar o carácter lúdico da linguagem e estimular o brincar com as palavras (Viana & Ribeiro, 2014, p. 20). A Unidade Curricular de Educação Linguística e Literária fomentou a edificação de planificações que resultassem da análise aprofundada das brochuras disponíveis como: à Descoberta da Escrita e Linguagem e Comunicação. Utilizando-as em articulação com o livro de Viana & Ribeiro, que apresenta o Programa Falar, ler e Escrever, propostas para o jardim de infância, acerca do qual as mestrandas teceram considerações sobre as propostas didáticas, modificando-as, refletindo sobre elas e planificando com base nessas propostas. Um trabalho rico de partilha entre as mestrandas que buscam no seu estágio o desenvolvimento linguístico, o alargamento lexical, a motivação para ouvir ler e apropriar-se da língua para comunicar.

No domínio da Matemática é necessário apoiar a criança no desenvolvimento de noções matemáticas, estimulando o gosto por aprender. O educador deve estabelecer propostas intencionais cada vez mais complexas com exemplos do quotidiano e que envolvam situações de desafio (Lopes da

Silva et al., 2016). Este domínio apresenta quatro subdomínios, sendo eles: Números e Operações; Organização e Tratamento de Dados; Geometria e Medida; Interesse e Curiosidade pela matemática. Segundo Pierrard (2002, citado por Maia, 2008, p. 120) “todas as actividades do jardim-de-infância necessitam de um trabalho sobre a designação, a classificação e a seriação, a explicitação das relações temporais e espaciais, a causalidade” bem como as primeiras formas de raciocínio de modo a criar um conjunto de situações potencialmente significativas e do quotidiano da criança. A partir de situações passadas na prática pedagógica promover-se-a a análise e discussão em grande ou pequeno grupo suportadas pela leitura de documentos e textos de autor. Os conhecimentos matemáticos elementares foram analisados na Unidade Curricular de Matemática na Educação de Infância onde foram planeadas e analisadas, pela mestrande e o seu elemento da díade, atividades que envolviam o conhecimento acerca das especificidades de cada faixa etária, ajustando as propostas ao que já experienciaram na Prática Pedagógica. As brochuras O Sentido do Número e Organização de Dados, bem como a intitulada Geometria, constituíram-se como textos de apoio indispensáveis à construção coesa e a ampliação a da percepção de o quotidiano da educação de infância oferece múltiplas possibilidades para abordar noções matemáticas.

No que diz respeito à Área de Conhecimento do Mundo podemos dizer que esta “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê”. O educador deve promover o contacto com situações que suscitem a curiosidade e a indagação, “a criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85). Este domínio subdivide-se em três componentes: Introdução à Metodologia Científica, Abordagem às Ciências, Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias. No jardim de infância o educador deve promover “um ambiente em que as crianças possam apreciar a ciência e construir experiências positivas em relação a ela” (Martins, et al., 2009, p. 13). A brochura “Despertar para a Ciência”, com atividades dos três

aos seis, produzida pela DGIDC, auxiliou a mestranda compreender a importância de despertar o gosto para as ciências, favorecendo a curiosidade natural acerca dos fenômenos naturais. A brochura dá sugestões de atividades, apresentando as suas finalidades e exploração didática, distribuindo-as por módulos temáticos sendo eles: Atividades sobre a água, sobre Força e Movimento, sobre a Luz, sobre Objetos e Materiais e sobre os Seres Vivos (Lopes da Silva, et al., 2016). A Unidade Curricular de Conhecimento do Mundo impulsionou as mestrandas para a edificação de uma panóplia de atividades relacionadas com as Ciências tendo em vista a aplicação desse projeto no semestre posterior. A adaptação de uma concepção e planificação teórica à prática levou a mestrandas a compreender os ajustes necessários para o público-alvo, as condicionantes a ter em conta como os materiais e o espaço, entre outras coisas que permitiram proporcionar uma experiência rica e com fundamentos teóricos sustentados. A transição da família para a Creche, e da Creche para a educação Pré-Escolar são dois momentos de transição que, por acontecerem em condições muito diversas podem provocar na criança algum desconforto. O Educador deve estar atento e oferecer um clima de estabilidade e de segurança para que a criança passe pelo período de “adaptação” da forma mais harmoniosa possível. É de salientar a importância dos recursos de qualidade disponíveis como por exemplo as Brochuras da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, estes recursos facultam propostas e orientam o pensamento do educador de infância, incentivando à reflexão crítica acerca de atividades e à experimentação de projetos ou materiais. A formação ao longo da vida permite aos educadores conhecer e dar respostas aos desafios da atualidade, beneficiando as crianças com propostas adequadas e significativas.

No subcapítulo seguinte são apresentadas as perspectivas com as quais a mestrandas mais se identifica e, que orientaram o seu pensamento e a estruturação da sua ação pedagógica nos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar.

1.3. AS PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

No decorrer do percurso, nas duas valências, a mestranda sustentou a sua prática em quadros teóricos, sendo exemplos destes os modelos curriculares para a Educação de Infância, que definem “as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objetivos” (Oliveira-Formosinho. J, 2013, p.16). Os modelos pedagógicos participativos concebem a criança “como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho J. , 2013, p. 19), dando este tipo de pedagogia “primazia à escuta atenta da criança” em detrimento de quem fala e expõe (Lino, 2013, p. 127).

Existindo paradigmas epistemológicos do conhecimento diversos podem ser apontadas duas hipóteses que se excluem mutuamente. O primeiro a hipótese construtivista, e o segundo a hipótese ontológica. Nos modelos transmissivos a criança é vista como uma tábua rasa, e o conhecimento é-lhe transmitido, enquanto que nos modelos participativos a criança tem uma voz que merece ser escutada. Na hipótese construtivista a criança constrói o seu próprio conhecimento baseado nos seus conhecimentos prévios, sendo que o real é fruto do amadurecimento da sua experiência (Jonnaert, 2012). Nesta linha de pensamento o sujeito constrói o seu conhecimento em interação com os outros, o processo de socialização da criança influencia em larga medida a construção de conhecimento. O sujeito constrói, reconstrói, estrutura e reestrutura o seu pensamento dialogando com o pensamento dos demais, “uma pedagogia da infância construtivista, conduz assim a uma pedagogia de participação” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 27). Através do confronto de ideias que surge a reflexão, a crítica e as crenças do indivíduo, pois o conhecimento construído com base em “situações e do contexto” intervindo no curso dos acontecimentos que vão sucedendo à sua volta (Jonnaert, 2012, p. 120).

A criança possui a curiosidade como característica intrínseca e, por esse motivo as suas ambições e questões apresentam-se como plurais e diversas

necessitando de respostas e de incentivos à reflexão. Esta reflexão será o mote para co-construção do seu conhecimento. A criança participa como pessoa na família, na escola e na comunidade onde se insere, porque ela é um “ser singular e que circunda contextos diversos” (Oliveira-Formosinho J. , 2013, p. 20). A qualidades dos contextos e das experiências transformam a criança e, ela própria transforma os contextos, com as suas ideias válidas e únicas. As pedagogias participativas promovem o “escutar a voz das crianças” e alertam para ouvir a criança no pleno sentido observacional da palavra (Cardoso, 2010, p. 4). A criança tem direito à participação, para que ela se envolva em todas as atividades significativas que os profissionais, a família, a comunidade ou ela mesma cria.

No que diz respeito à perspectiva de Elinor Goldschmied e de Sonia Jackson para a educação em Creche este apresenta-se como uma panóplia de bons exemplos práticos resultantes do trabalho como educadoras e consultoras em Creches do Reino Unido e em Itália. Um exemplo de atividade experienciado pela mestrandia foi o desenvolvimento do “Cesto dos Tesouros” (Goldschmied & Jackson, 2007). O Cesto dos Tesouros tem como principais objetivos: “sustentação na atividade espontânea da criança e sua potenciação (...) criar condições para que o adulto esteja disponível para apoiar a atividade da criança (...) criação de oportunidades para que a criança seja autónoma (...) a utilização de materiais não comercializáveis (...) a sua constituição enquanto situações educativas” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 53). O Cesto dos Tesouros consiste num “formato relevante para fomentar o jogo e a aprendizagem dos bebés” esta proposta esta direcionada para a criança que “já é capaz de sentar-se confortavelmente”, “reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos escolhidos para oferecer estímulos” a todos os sentidos (audição, tato, visão, paladar e olfato) (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 114).

Esta proposta salienta a importância de as crianças brincarem com objetos não compráveis e de origem natural, é referido o fascínio que as crianças pequenas têm por esses objetos podemos referir como exemplos “panelas (...)

caixas de sapato (...) chaves do carro” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 115). A escolha dos materiais realizada “por um adulto atento, pode proporcionar experiencias que são interessantes, absorventes” fomentando a curiosidade e a autonomia da criança (*idem*). O adulto deve intervir o menos possível no processo, deve permanecer calmo e atento com uma postura disponível para a criança, sendo apenas “uma companhia amigável”, transmitindo segurança e confiança na criança (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 119). O papel de observador permite-lhe constatar as interações entre as crianças e os objetos, a sua criatividade e a interação com as restantes crianças. Os objetos do cesto devem assumir uma posição de destaque face aos restantes para que a criança seja capaz de focar a sua atenção explorar e envolver-se com as outras crianças em “trocas interactivas” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 120).

No que diz respeito ao Modelo Pedagógico High/Scope podemos referir-nos ao mesmo como referencial teórico para ambas as valências. Na Creche com a influência das Experiências-Chave, como já foi referido anteriormente, já se encontram organizadas em nove áreas de aprendizagem abrangentes. Estas permitem ao educador “compreender o jogo da criança, reconhecer e apoiar as suas capacidades, ter expectativas adequadas, focalizar observações, guiar decisões e estabelecer parcerias com os pais” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 61).

Na Educação Pré-Escolar o Modelo Curricular HighScope é estruturado de modo a fomentar a construção da autonomia da criança. A organização do grupo para situações de jogo apresenta diferentes formas de organização nomeadamente: pequeno grupo, grande grupo, entre pares ou com outros adultos e individualmente. Em questões de espaço quanto mais diversificados forem os ambientes educativos maior o potencial para o envolvimento da criança. Esses espaços podem ser: a sala de atividades, o recreio, o polivalente, o refeitório, o parque, locais próximos na comunidade envolvente, entre muitos outros (Oliveira-Formosinho J. , 2013). O Modelo HighScope defende que a criança aprende pela ação, isto é “viver experiencias directas e imediatas e retirar delas significados através da reflexão que as

crianças pequenas constroem o conhecimento” que as ajuda a compreender o mundo que as rodeia (Hohmann & P. Weikarte, 2003, p. 5).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) possui três finalidades formativas: a iniciação a práticas democráticas, a reinstalação de valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada de cultura. A criança, juntamente com o educador, planifica e avalia as suas atividades e projetos em ações cooperadas e participadas. Os educadores funcionam como “promotores da organização participada; dinamizadores de cooperação; animadores cívicos e morais de treino democrático”, escutando a criança de modo a promoverem a livre expressão e a atitude crítica (Niza, 2013, p.158). O Movimento da Escola Moderna incentiva o educador a estabelecer um diálogo onde estão presentes processos de negociação e de escolha, por isso mesmo os Instrumentos de Pilotagem MEM (Mapa de atividades, Número de Crianças por Área, Lista de regras, Quadro das tarefas) proporcionam à criança: realizar o que foi planeado, liberdade de escolha, gestão do tempo, colaboração entre os pares e diversidade de escolhas. Com a utilização sistemática destes instrumentos a criança participa na sala de atividades, faz escolhas e negocia opções, contribuindo assim para a harmonia do grupo. Quando a criança conhece os instrumentos de regulação e o educador é promotor de uma organização diária participada, o grupo aprende valores como o respeito e responsabilidade (Folque, 2014).

Quando são introduzidos novos instrumentos de regulação na sala de atividades é necessário que o educador explique e exemplifique o modo como funciona e debata com o grupo acerca da sua função e necessidade. Atuando, assim, na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) que é a “distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (...) determinado pela resolução de problemas” com a orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes (Folque, 2014, p. 72). O educador deve apoiar a criança a realizar uma tarefa que esta não conseguiria executar sozinha, este apoio designa-se por scaffolding que significa, colocar andaimes representando neste contexto a orientação da criança de modo a realizar

objetivos. Os diálogos coletivos e individuais, a apresentação de um trabalho ou de uma ideia promovem o debate, a socialização e a reflexão (Niza, 2013).

Para o Modelo Pedagógico de Pedagogia-em-Participação (PeP) “a democracia está no coração das crenças, dos valores e princípios” salientando o caráter participativo de todos os atores do processo educativo (Gâmboa, 2011, p. 16). É de salientar a importância do trabalho de projeto nesta perspectiva, uma vez que “a metodologia de trabalho por projeto assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional”, onde a pessoa encontra uma situação e age de forma “deliberada e planejada” (Gâmboa, 2011, p. 55). É necessário que alguma situação desperte a curiosidade e que incentive a procura de respostas, ou seja, que contenha problematidade. A atitude investigativa é que leva à resposta ao problema, segundo Kilpatrick (citado por Gambôa, 2011, p. 57), que refere a existência de fases do projeto que não são estanques e devem fluir de forma “flexível, criativa e funcionalmente integrada”. A primeira fase deve ser a escolha do interesse, necessidade, da problemática, posteriormente o problema é analisado e são levantados as hipóteses e os objetivos. De seguida, são construídos planos de ação e verificados qual ou quais respondem às questões, seguindo-se o desenvolvimento da pesquisa e os testes. Por fim, é elaborada uma reflexão acerca das fases do projeto, se responderam às questões a que se propuseram, e o que aprenderam, “sistematizando e integrando conquistas e saberes”. O papel do adulto passa por aferir a exequibilidade do projeto, estimular e fornecer informação para a manutenção do interesse.

No Modelo Pedagógico de Reggio Emília o centro da pedagogia é constituído por três meios fundamentais: as relações, a interação e a comunicação, que são promovidas pelos e entre os atores do processo educacional, crianças os educadores e pais (Lino, 2013).

Em Reggio procura-se promover as relações e interações entre os protagonistas do processo educativo, a “pedagogia das relações enfatiza que o conhecimento se constrói através dessas interações” (Lino, 2013, p. 118). Na colaboração, na interação e nas comunicações entre os intervenientes as

crianças criam sentimentos de pertença e sentem-se encorajadas a participar a opinar e a exprimir-se (Lino, 2013). Este é um modelo fortemente direcionado para as artes, por isso o atelier tem uma função muito relevante. Tanto na Creche como no jardim-de-infância, o atelier assume extrema relevância porque possibilita às crianças a exploração de diferentes linguagens simbólicas e a experimentação de técnicas diversificadas, sensibilizando-as para a estética.

A documentação pedagógica torna “as crianças conscientes da consideração que os adultos têm por os seus trabalhos” (Edwards et al., 1999, p. 156). A documentação desempenha duas valências, em simultâneo, conteúdo (material que regista as experiências) e processo (meio para a reflexão) no desenvolvimento integral da criança. É de salientar que para Reggio as paredes de um jardim de infância “falam e documentam”, que o jardim de infância deve ser “um espaço único que resulta do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do processo educativo” (Lino, 2013, p. 123).

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

Este capítulo visa caraterizar as instituições cooperantes, em termos de espaço e rotinas, bem como as necessidades e interesses dos grupos de crianças com os quais a mestranda desenvolveu a sua prática. Note-se que o último subcapítulo refere as linhas orientadoras da investigação-ação utilizadas pela mestranda, salientando a sua relevância metodológica para a educação de infância.

2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO - CRECHE

A Instituição onde foi realizada a primeira etapa da prática profissional possuía um cariz privado com fins lucrativos situada na cidade da Maia. Este estabelecimento oferece à comunidade respostas sociais que abrangem a valência de Creche e de jardim de infância.

Na zona de entrada da instituição existe um balcão e uma sala equipada com arquivos e materiais informáticos destinados à receção/reunião de pais ou outras entidades. No exterior existe um parque de estacionamento destinado à equipa educativa e aos pais. A instituição possui uma viatura de transporte própria que executa o transporte de casa para a instituição e para as atividades extracurriculares, como o por exemplo a natação, que é uma atividade realizada externamente. O edifício da instituição é constituído por dois pisos, estando as salas de um e dois anos situadas no piso de cima, enquanto que as salas de três, quatro e cinco anos que se situam no piso inferior. Esta organização revela-se constrangedora, na medida em que se verifica dificuldades na deslocação de crianças tão pequenas, que ainda não se movimentam autonomamente, representando um potencial perigo para as mesmas. Como refere Araújo (2013, p. 31) seria necessária “a existência de pisos antiderrapantes”, que assegurassem condições de segurança. Devido à sua edificação as salas de cima não possuem dimensão suficiente para um grupo mais alargado de crianças. Exteriormente a instituição é dotada de parques que proporcionam às crianças o contato com a natureza e funcionam como “espaços de alargamento do repertório de experiências sensoriomotoras das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 40), cabe ao educador o papel de “planear, de forma a que este ímpeto [pela natureza] seja fonte de aprendizagem e significado, através da criação de condições pedagógicas como a permeabilidade entre o interior e o exterior” (*idem*). O parque destinado a momentos de recreio das salas superiores é constituído por uma superfície envidraçada, possuindo um tolde que protege do sol e do vento. O pavimento é emborrachado, protege do impacto e possui

dois escorregas, cortinas suspensas, um elefante, um baloiço, um carro e diversos triciclos. Existe também, uma sala multiusos e um polivalente. Este último funciona como refeitório e apresenta mesas reclináveis que, quando arrumadas, abriam espaço para a realização de apresentações, festas, reuniões e workshops.

A sala de atividades da Creche comporta doze crianças entre os catorze e os vinte e sete meses. A sala de atividades possui um clima de segurança e conforto que apoia a exploração ativa, esse clima caracteriza-se pela existência de uma luz natural e suave que entra pelas janelas grandes e com boa recepção solar. Outro aspeto que beneficia a exploração ativa caracteriza-se pela existência de uma zona central descongestionada, por não possui esquinas aguçadas, as fichas elétricas têm sempre proteção interna e porque o local onde se efetuam os cuidados corporais é exterior à sala de atividades (Araújo, 2013). O mobiliário da sala é adequado “ao tamanho das crianças e dos adultos” possuindo materiais diversificados e uma mesa de trabalho com computador e com cadeiras para adultos. O pavimento da sala é de vinil e as paredes são pintadas com tinta lavável. Existem cestos e caixas acessíveis às crianças com diversos materiais (bolas, cubos, livros e instrumentos), possuindo também uma manta e almofadas onde se desenvolvem as atividades de grupo. Existem na sala três equipamentos de psicomotricidade como a piscina, o arco e a lagartixa que estimulam as aprendizagens motoras das crianças.

Os cuidados corporais ocorrem numa casa de banho com balcão, sanitas adequadas ao tamanho das crianças, lavatórios igualmente adequados e uma zona de duche. Na casa de banho existem disponíveis materiais de primeiros socorros e as normas de higiene e segurança estão visíveis e afixadas. Na parte superior das paredes existe um quadro de cortiça destinado à exposição de trabalhos das crianças e na parte inferior existe uma manga de plástico até ao chão, na parte inferior as crianças podiam encontrar fotografias a dormir, comer e a tomar banho, entre outras atividades. Essas fotografias tinham como principal objetivo a progressiva capacidade de “responder e identificar

figuras e fotografias” e se reconhecessem em fotografias, bem como aos pais e aos animais de estimação, por exemplo (Post & Hohmann, 2011, p. 39).

Nas paredes superiores existem dois quadros, um deles dedicado aos aniversários e um outro com fotografias das atividades realizadas. Já a exposição dos seus trabalhos são reflexo do “progresso da criança” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 21). O educador visibiliza as experiências de aprendizagem das crianças através da documentação pedagógica (Araújo, 2013). A educadora cooperante reservava uma tarde na semana para, em conjunto com a criança, escolher os trabalhos a colocar no portefólio e analisava os portefólios nas reuniões de pais, que eram uma prática bastante frequente na instituição. O diálogo constante entre os pais e a instituição era visível, não só pelas reuniões supramencionadas, mas também na larga participação em eventos e nos projetos da mesma.

O Projeto Educativo da Instituição (2015/2016) intitulado “Este é o meu mundo” e tinha como principal objetivo despertar e consciencializar para a necessidade de cuidar do planeta, para além de despertar para a importância de um desenvolvimento sustentável, da manutenção da biodiversidade, importância da água e do tratamento da mesma. O mesmo pretende promover um espírito de solidariedade para com os outros, criando adultos conscientes e responsáveis. Devido à existência de espaços verdes e amplos, o projeto pretendia otimizá-los e promover o gosto pelo brincar ao ar livre, com materiais naturais ou jogos tradicionais.

A instituição usufruía de várias parcerias com a comunidade envolvente, o que possibilitava um conjunto de experiências valorosas para as crianças. As parcerias com instituições de carácter social e humanitário. Ao longo do ano ocorriam exposições onde era promovido o reconhecimento de personalidades que de alguma forma influenciaram o mundo, por exemplo: a semana dedicada aos ambientalistas ou a semana dedicada às personalidades que defenderam os direitos humanos. O Projeto de sala intitulava-se “Sou um mundo de sensações” e tinha como principal objetivo proporcionar diversas experiências que permitissem explorar o mundo com todos os sentidos.

Através da aprendizagem ativa a criança explora e descobre novas sensações e sensibilidades, seguindo esta linha orientadora, as educadoras estagiárias procuraram oferecer experiências que permitissem essa exploração através dos sentidos (Projeto Curricular de sala, 2015/2016). A sala de atividades apresentava de dimensão média, o que não permitia que as áreas de interesse fossem amplas nem espaçadas, para isso foi necessário adaptar os espaços às necessidades de cada atividade e das crianças. A organização/reorganização e gestão do espaço deve possibilitar “oportunidades para aprendizagens plurais, através da vivência de diferentes papéis (...) da interação com materiais ricos e diversos (Oliveira-Formosinho, citado por Araújo, 2013, p.33). O mobiliário existente era maioritariamente colocado junto das paredes, para desobstruir a área central.

A sala apresentava-se organizada em cinco áreas de interesse: Área dos blocos, área dos jogos, Área dos livros, Área das artes, Área da casinha de bonecas (Post & Hohmann, 2011). A Área dos Blocos encontrava-se munida de uma quantidade satisfatória de materiais devidamente arrumada em estantes baixas e de fácil acesso. Os objetos são arrumados em grandes caixotes sólidos de diferentes cores, que preferencialmente deveriam ser transparentes para facilitar a visualização do conteúdo e a arrumação dos mesmos. No que diz respeito à Área das artes, apresentava-se constituída por mesas e cadeiras adequadas às crianças e com espaço para estarem todas sentadas. Uma vez que funciona também como mesa de alimentação a mesa só é abastecida com materiais básicos de Expressão Artística quando existe uma atividade orientada (Post & Hohmann, 2011, p. 151).

A Área dos jogos é essencialmente constituída por puzzles e jogos de encaixe. Esta área é muito requisitada pelas crianças e é acrescentado um puzzle com grau de complexidade mais elevado quando é observado que a maioria das crianças já não considera os restantes desafiantes. A área de interesse denominada Área dos livros oferece às crianças o contacto com variados livros num espaço calmo, estando os livros colocados numa caixa de fácil acesso, onde os livros apresentam-se virados para cima salvaguardando a

visibilidade dos mesmos, situada perto da manta e com puffs confortáveis, adequados para que as crianças se sentem a explorar o livro que desejam. Esta área é “bem organizada e com materiais e espaço adequados as crianças que exploram os materiais podem trabalhar conjuntamente que (...) para fazerem algumas coisas específicas que desejem ou precisem” (Hohmann & Weikart, 2007, p.194).

Por fim, a Área da casinha das bonecas encontrava-se a cama de bonecas e a cozinha. Na cama das bonecas encontravam-se lençóis, almofadas, bonecos de plástico e bonecas de pano com roupas suplementares para os mesmos. Na cozinha existiam objetos como canecas, panelas, alimentos em plástico, uma vassoura e um apanhador. A cozinha era composta por um móvel representativo do fogão, onde se guardavam no seu interior os utensílios acima referidos. Esta questão prende-se com a dimensão da sala, a cama era de grande dimensão o que exigia a sua arrumação debaixo da mesa em situações para libertar espaço. O espaço é flexível e ajustável, dentro das suas limitações físicas, uma dessas limitações é a reduzida dimensão da mesma.

Em relação à rotina diária, importa salientar que esta assume um papel bastante relevante no desenvolvimento das competências cognitivas e pessoais da criança. Segundo Hohmann e Weikart (2011, p.224), a rotina permite, também, apoiar a iniciativa da criança, uma vez que proporciona à mesma, tempo para exprimir os seus objetivos e intenções; (...) para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com os resultados.

O dia das crianças da sala de atividades inicia às nove horas, nesse momento de chegada as crianças são recebidas pela educadora responsável na sala dos 3 anos. Quando a Educadora da respetiva sala chega dirigem-se para a zona da manta e ocorre um momento de explanação de ideias, interesses, sentimentos em grande grupo. Este momento pretende estimular o desenvolvimento da linguagem, bem como o sentido de pertença ao grupo. De seguida cantam a canção dos bons dias e o reforço da manhã é dado na

mesa das refeições. Por volta das 10 horas e 30 minutos as crianças realizam uma atividade orientada, que passa por oferecer às crianças oportunidades de aprendizagem de acordo com as intenções educativas da educadora. De seguida ocorrem atividades no tempo de escolha livre ou tempo de exterior. Neste momento da rotina diária, a criança faz escolhas e explora com os sentidos e com todo o corpo. É fundamental que o educador crie um clima de apoio que estimule e fortaleça o desenvolvimento da crença nos outros em si próprio e nas suas capacidades (Hohmann & P. Weikarte, 2003). Já o tempo de exterior é aproveitado para atividades de exploração física como trepar, saltar, correr, escorregar e observar pessoas, animais, transportes, materiais naturais e fenómenos meteorológicos.

De seguida, no momento de higiene as crianças dirigiam-se à casa de banho e efetuavam a rotina de cuidados corporais (mudavam a fralda ou faziam as suas necessidades em pote ou sanita e, posteriormente lavavam as mãos). Por volta das 11 horas e 30 minutos dirigem-se para a cantina/polivalente onde são colocadas em cadeiras e ocorre o momento de refeição. Este momento deve traduzir-se num momento agradável, onde a criança e o adulto conversam acerca das suas preferências e dos alimentos que ingerem (Goldschmied & Jackson, 2007). O adulto incentiva a iniciativa da criança, ao pegar na colher e comer sozinha. O adulto deve respeitar o ritmo de cada criança, algo que nem sempre acontecia devido a condicionantes temporais e institucionais. Depois as crianças dirigem-se à casa de banho e efetuam a rotina de cuidados corporais, despem a roupa ficando só em camisola e fralda e são colocados nas esteiras para repousarem. O momento de repouso é ser calmo e tranquilo, as cortinas baixam para criar um ambiente de pouca luz, as esteiras eram confortáveis e estavam devidamente revestidas com lençóis e sacos-cama. Quando acordam as crianças são ajudadas nos cuidados corporais, incentivando sempre a iniciativa das mesmas. A parte da tarde tem início às 15 horas quando as crianças acordam e são higienizadas e vestidas para descerem para o lanche. Após o lanche, as crianças sobem e têm tempo de escolha livre ou tempo de exterior antes de

chegar a hora da partida que, para alguns, é por volta das 17 horas e para outros que ficam no prolongamento, até às 18 horas e 30 minutos. Neste momento de saída trocam-se informações importantes com os pais acerca do dia da criança e das aprendizagens realizadas pela mesma. O prolongamento é da responsabilidade da auxiliar de ação educativa, que promove jogos e dinâmicas no exterior ou na sala de atividades.

O grupo de crianças é constituído por doze crianças dos quatorze aos vinte e sete meses. O grupo inicial era composto por apenas nove crianças, porém o grupo de crianças aumentou com a chegada de gémeos e de mais uma menina. A menina só frequenta a Creche à segunda e à sexta-feira e os gémeos passaram por um período de adaptação difícil. Todas estas novidades se refletiram no comportamento das crianças, as mudanças fizeram com que o grupo não se estabilizasse desde início e isso constituiu um grande desafio para a Educadora estagiária. As crianças eram bastante dinâmicas, tinham interesses muito similares como por exemplo os animais, atividades de expressão plástica, histórias e gostavam muito de cantar. Todos esses interesses foram aproveitados para a elaboração de atividades que se traduziram em aprendizagens verdadeiramente significativas e autênticas. No início as crianças tinham grande interesse na cozinha e na cama das bonecas por serem objetos novos na sala, posteriormente o interesse virou-se para os puzzles constituindo esta uma mudança de preferência, a nível grupal.

No que diz respeito às necessidades, são denotadas algumas dificuldades na produção oral por parte de algumas das crianças e são concentrados esforços na estimulação dessa produção, nomeadamente nos tempos de transição que envolvem canções e onde as crianças com dificuldades são convidadas a participar. As crianças demonstram curiosidade acerca das atividades apresentadas, reagem a objetos e pessoas novas. Algumas crianças têm aversão a sujar-se, e é necessário que com algum incentivo participem nas atividades que promovam a exploração pelos sentidos.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO – PRÉ-ESCOLAR

A instituição onde foi realizada a segunda etapa da prática profissional possui um caráter sem fins lucrativos e, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, tendo como objetivo primordial fornecer respostas sociais de qualidade às necessidades da população.

O edifício da instituição é constituído por dois pisos, um piso térreo e outro piso inferior. Neste piso térreo o pavimento alterna entre a tijoleira lavável e soalho, as paredes são todas brancas pintadas com tinta lavável, existem oito casas de banho. A instituição possui seis salas, três salas de Creche e três destinadas às crianças da educação Pré-Escolar. A equipa educativa é constituída por cinco educadoras, doze auxiliares de ação educativa, elementos de pessoal técnico, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha.

Na zona de entrada da instituição existe uma entrada onde existe um quadro, em constante mudança, que fornece informações aos familiares acerca de acontecimentos ou atividades/projetos a ser desenvolvidos na instituição. É de salientar a existência de uma caixa de sugestões para envolver a comunidade nas práticas da instituição, sendo que também tem como finalidade a exposição de criações elaboradas pelas crianças. A Instituição possui parque de estacionamento destinado à equipa educativa e aos pais. Todas as salas têm casa de banho no seu interior, o que facilita os cuidados de higiene e cuidados corporais, estimulando a autonomia da criança. As salas possuem mobiliário adequado, materiais que respondem às necessidades das crianças e são separadas por um corredor amplo e bem iluminado por uma claraboia ao longo de toda a sua extensão, conduz ao polivalente e ao refeitório. Seguindo pelo corredor perpendicular à cozinha podemos dirigir-nos ao auditório com capacidade para noventa pessoas, sendo este espaço utilizado para algumas apresentações. Existe também uma sala de exposições que é utilizada com alguma frequência para workshops, exposições de trabalhos, reuniões, entre outros eventos esporádicos.

Na cozinha existe uma passagem para o piso inferior onde se localizam: uma lavanderia, uma despensa, a mediateca, sala de arrumos, casa de máquinas e uma casa de banho (Projeto Pedagógico, 2016/2017).

A Instituição detém uma ampla zona verde com um potencial de exploração da natureza, da qual se socorre para oferecer às crianças experiências ricas e plurais. O parque exterior possui escorregas, baloiços e um espaço verde onde podem correr ou jogar. Todas as salas, com exceção do berçário têm acesso ao exterior para um recreio conjunto que possui um piso emborrachado e um perímetro amplo e sem obstáculos que propícia a brincadeira espontânea com jogos tradicionais. As salas possuem placards de cortiça que funcionam como locais para exposições dos trabalhos das crianças, o que lhes confere vida e utilidade.

Na entrada da sala de atividades existem cabides com placas identificativas que permitem a arrumação de mochilas, casacos e objetos pessoais da criança. Ainda na entrada é visível a porta da casa de banho que dá acesso à mesma que possui um polibã, sanitas e lavatórios adequados à faixa etária da criança. A sala é composta por áreas de interesse: Área da Expressão Artística, da casinha, da garagem, dos jogos e construções, Área da Expressão Artística e Área da Biblioteca. Todas as áreas possuem materiais específicos adequados à faixa etária, mobiliário adequado e materiais de fácil acesso que incentivam a autonomia e o poder de decisão das crianças. Existe na sala material audiovisual, uma televisão, um DVD, um sistema de som, a sala apresenta permeabilidade e sensibilidade à introdução de novos materiais consoante os interesses das crianças. Existem materiais em quantidade suficientes e em bom estado de conservação permitindo o jogo espontâneo e a escolha da criança.

A área do acolhimento é um espaço relativamente pequeno composto por uma manta e almofadas. Este espaço é, por excelência um espaço de diálogo em grande grupo onde as crianças interagem e comunicam entre si e, com os adultos responsáveis. Este espaço privilegia o desenvolvimento da linguagem oral, bem como potencia o sentido de pertença a um grupo.

A área da casinha é composta por duas divisões: a cozinha e o quarto. A cozinha é composta por um móvel, um fogão, quatro bancos, uma mesa e uma banca. Já o quarto é composto por uma cama, uma cômoda, um guarda-vestidos e um espelho. Nesta área as crianças desenvolvem o jogo simbólico e apropriam-se dos papéis sociais, podendo também “representar acontecimentos que experienciaram ou de que ouviram falar” (Hohmann & P. Weikarte, 2003, p. 187). A Área dos jogos e construções potencia o raciocínio oculo-manual e matemático. As crianças podem jogar jogos de tabuleiro ou fazer puzzles, bem como construir com legos ou blocos.

A Área da biblioteca é constituída por uma estante com diversos livros adequados à faixa etária e que estão em permanente mudança, o que estimula as crianças para a novidade existente. Existem também almofadas para tornar o espaço mais confortável e fantoches para possibilitar dramatizações de histórias. A área da expressão artística é composta por uma mesa e cadeiras e por um cavalete e um móvel com materiais variados. As crianças desenvolvem a sua imaginação e o sentido estético pois é possibilitado o contato com materiais ricos e diversos, bem como técnicas diferenciadas e introduzidas sequencialmente. A área da garagem é constituída por meios de transporte de vários formatos e tamanhos. As pistas são uma forte atração e promovem o trabalho em equipa e a criação de construções cada vez mais complexas.

O grupo de crianças é composto por vinte e uma crianças, doze do sexo masculino e nove do sexo feminino. Note-se que todas as crianças desta sala fazem três anos até ao final do ano 2016, apenas quatro crianças entraram no contexto Pré-Escolar este ano pela primeira vez passando por um período de adaptação. A grande maioria das crianças revela autonomia no que diz respeito a cuidados corporais e higiene, calçam os sapatos, vestem os casacos, bem como arrumam os brinquedos sozinhos. As crianças são dinâmicas e mostram curiosidade natural pelo mundo que as rodeia. Demostram interesse por temáticas diversas como os animais, histórias, músicas, culinária e atividades que envolvam dança e movimento. O grupo manifesta algumas

dificuldades no que diz respeito ao cumprimento de regras de convivência, na partilha de objetos e na resolução de problemas através do diálogo e da negociação. Existe, ainda, a necessidade de implementação estratégias que promovam o desenvolvimento da linguagem oral.

A rotina diária da instituição inicia-se pelas 7 horas 30 minutos, as crianças que chegam à instituição antes das nove horas dirigem-se à área do polivalente, onde realizam diversas atividades como a audição músicas ou visualização de filmes ou desenhos animados. Este momento é assegurado pela componente de apoio à família e monitorizado por uma educadora responsável (sistema rotativo semanal) e uma auxiliar de ação educativa (Projeto Pedagógico, 2016/2017).

Às nove horas a Educadora responsável de cada sala chega e as crianças dirigem-se para as respetivas salas. O acolhimento é realizado em diversos lugares, maioritariamente na zona da manta onde dialogam sobre as ideias, experiências e curiosidades de cada criança. Cantam-se os bons dias e planificam o dia. Por volta das 9 horas e 45 minutos segue-se para uma atividade orientada pelo adulto que possibilita aprendizagens diversificadas, tendo em conta os objetivos específicos da educadora. De seguida as crianças decidem em grande grupo e com o auxílio da educadora elegem a área onde cada criança irá brincar. Às terças-feiras por volta das 10 horas as crianças dirigem-se ao polivalente para ter uma aula de Educação Física com uma professora contratada pela Câmara Municipal. Segue-se então o jogo espontâneo e seguidamente, por volta das 11 horas e 15 minutos ocorre o momento de arrumar, onde as crianças vão progressivamente adquirindo noções de conservação do material e da organização do espaço coletivo. Esta tarefa é acompanhada de uma música característica que faz com as crianças o encarem como algo divertido. Às 11 horas e 30 minutos as crianças usufruem de um momento no exterior, num recreio conjunto que privilegia o contacto entre todas as crianças.

Por volta das 12 horas crianças dirigem-se para o refeitório para o almoço, depois dirigem-se para a sala onde realizam os seus cuidados de higiene

pessoal. De seguida, são encaminhadas para o recreio ou visualizam algum filme, ouvem músicas ou descansam. Quando a maioria das crianças acorda, por volta das 13 horas e 30 minutos, efetuam os cuidados corporais e segue-se um momento de atividade orientada em grande ou pequeno grupo. Por volta das 14 horas as crianças realizam atividades espontâneas nas áreas que elegem. Às 15 horas a educadora consulta e organiza os portefólios de cada criança, com a sua ajuda pedindo a opinião da mesma acerca do que quer colocar no seu documento. Por volta das 15 horas e 30 minutos é o momento de arrumar conjunto seguindo para o lanche e das atividades extracurriculares. Após a atividade letiva existe a componente de apoio à família que assegura a tutela das crianças e onde se realizam atividades socio educativas (Projeto Pedagógico, 2016/2017). Cabe ao educador de infância “a organização do tempo de forma flexível e diversificada” compreendendo o ritmo de cada criança e os imprevistos de um quotidiano em contexto de Pré-Escolar (Decreto-Lei nº241/2001).

Esta resposta social tem como Projeto pedagógico “Eu, a Natureza e o Mundo” que tem como objetivos gerais desenvolver, acompanhar e assumir uma atitude pró-ativa na valorização da natureza e dos recursos naturais. O projeto passa pela calendarização em planos trimestrais de atividades que envolvem a criança, os pais e toda a comunidade educativa (Projeto Pedagógico, 2016/2017). O Projeto Pedagógico potencia o conhecimento a biodiversidade que a rodeia, favorecendo a consciencialização do poder que cada um de nós tem para a sua proteção, fomentando o respeito e a celebração da fauna e da flora. Em simultâneo o conjunto de atividades que pretendem inculcar na criança um sentimento de pertença a um grupo, favorecendo a progressiva construção da sua identidade e respeitando os seus direitos e deveres.

O Projeto de sala intitula-se Bichos e Árvores que integra o Projeto Pedagógico e segue-lhe as mesmas linhas. Um dos objetivos específicos é dar a conhecer animais e plantas que os rodeiam, estando atento ao seu cuidado e manutenção. O educador de infância, segundo o Decreto-Lei nº241 de 2001

“envolve a família e a comunidade nos projetos a desenvolver”, a instituição preocupa-se com o envolvimento dos familiares e da comunidade na vida escolar, adotando estratégias que o promovem. Uma das estratégias pedagógicas é o Tempo para Crescer que surge como forma de incentivar a pesquisa conjunta entre pais e filhos, em suas casas criando um momento de qualidade e de onde brotam descobertas plurais e únicas. Outra estratégia passa pela manutenção regular do Jornal de parede, local onde se divulgam as atividades e projetos a decorrer na instituição, através do qual os pais e os membros da comunidade estão a par de tudo o que se passa e onde são convidados a participar (Projeto Pedagógico, 2016/2017). A instituição tem várias parcerias que enriquecem a sua ação pedagógica. A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto que através de um Protocolo permite que educadoras estagiárias efetuem o seu estágio curricular fundamental para a obtenção de grau. Uma outra parceria é feita com a Biblioteca Itinerante que possibilita a cada criança a escolha de livros e a responsabilização da sua devolução e conservação.

As atividades e projetos desenvolvidos conferem à criança uma “apropriação do espaço [jardim de Infância que lhes oferece a] possibilidade de fazerem escolhas (...) por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

2.3.METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Encarando-se a Educação de Infância como uma profissão desafiante a diversos níveis compreende-se que todo o educador de infância é um profissional reflexivo. Os educadores pensam sobre as crianças, acerca das atividades a propor-lhes e sobre estratégias a utilizar de modo a proporcionar-lhes momentos de profunda aprendizagem e fruição. Os educadores como

“profissionais reflexivos e críticos” baseiam as suas práticas “nas teorias e nos valores” (Máximo-Esteves, 2008, p. 8). A triangulação praxeológica que significa “convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias” sendo, por esse motivo, “um processo exigente que, contudo, tem fontes de inspiração muito ricas na herança pedagógica do século XX (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 26). Uma dessas inspirações é exatamente a investigação-acção pois é uma metodologia que dá respostas a uma profissional capaz de “formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9). A aproximação a esta metodologia prende-se com o facto de “ter como finalidade a mudança de um contexto social concreto e contribuir para o desenvolvimento profissional dos actores” (Serrano, 2004 citado por Craveiro, 2007, p.217). A investigação-acção é um processo através do qual os práticos estudam os problemas do seu quotidiano cientificamente com o intuito de mudar, corrigir e avaliar sistematicamente as suas decisões e acções. Assim sendo, esta metodologia assume importância privilegiada no campo da educação, pois favorece “as mudanças nos profissionais e nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de acção e intervenção” (Coutinho, et al., 2009, p.356). Em investigação-acção os sujeitos partem com uma preocupação inicial da qual emerge uma necessidade de mudança ou de melhoria de uma realidade. Neste sentido é necessário observar, planificar, agir e refletir para dar conta do seguimento da mudança e das melhorias produzidas (Craveiro, 2007). É na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo” de que falava Dewey (1976) associado à “prática reflexiva” defendida por Donald Schön (1983, citado por Coutinho, et al., 2009, p. 358).

As características fundamentais que serviram como linhas orientadoras da prática da mestranda, caracterizavam a investigação-ação tem como

princípios “(...) caráter participativo, o impulso democrático e o contributo simultâneo para a mudança social (...)” (Lewin, 1946 citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 9). Salienta-se que o objetivo é que o educador olhe para o seu trabalho com o intuito de “melhorar inovando e construindo conhecimento praxeológico” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9).

A investigação-ação forma profissionais reflexivos, transforma através do conhecimento que produz e informa dando a conhecer a realidade educativa em transformação. Ao propor uma resposta a problemas concretos, situados, locais formulam questões, elencam objetivos e as metodologias a adotar, definindo assim métodos para avaliar os resultados, bem como o impacto da sua ação. É necessário que os profissionais da educação compreendam a investigação-ação como um modo de ver a realidade complexa e, em constante transformação. Os problemas do quotidiano de uma sala de atividades necessitam da utilização de métodos plurais para responder a dilemas. A investigação-ação tem como propósitos “compreender, melhorar e reformar práticas (Ebbutt, 1985; citado por Coutinho, et al., 2009, p. 361), bem como “articular de modo permanente a investigação, a acção e a formação” e salientar a importância de qualquer profissional refletir sobre a sua prática a fim de a melhorar cada vez mais.

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

Neste capítulo encontram-se descritas e analisadas as atividades e o projeto proposto para as valências de Creche e de Educação Pré-Escolar, à luz de uma postura reflexiva que visa um olhar atento acerca da ação da mestrandia e de todos os processos que envolvem o desenvolvimento de competências profissionais da mesma.

A mestrandia adotou uma organização que se divide no contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar, de modo a possibilitar a compreensão da maturação pessoal e profissional que ocorreu numa sequência temporal evolutiva. É de referir que, de modo algum, estes contextos podem ser dissociados uma vez que devem funcionar como um continuum coerente e articulado (Vasconcelos, s.d).

3.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM CRECHE

De acordo com o que foi referido no capítulo I, as atividades propostas para o contexto de Creche foram norteadas pelas Experiências-Chave do modelo HighScope, explanadas por Post e Hohmann (2011), e pelas propostas para a Educação do zero aos três anos de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson.

As Experiências-Chave são um conjunto de linhas orientadoras que enquadram as aprendizagens das crianças e o seu desenvolvimento. Através da observação a mestrandia pôde constatar as competências que emergem das ações das crianças e procurou estabelecer uma relação de confiança com as mesmas. As relações de confiança resultaram de um contacto físico

positivo, como o colo, o abraço ou o toque e pelo auxílio frequente ao longo das suas ações. A procura constante de valorizar a ação da criança suscitou a necessidade de lhe proporcionar “(...) a oportunidade de explorar com confiança o seu meio e de lidar eficazmente com ele [o que] promove na criança um sentido de competência” (Post & Hohmann, 2011, p. 37).

A observação direta e naturalista permitiu a compreensão das ações com objetos e as interações com os adultos próximos. Dessa observação surgiu a constatação do interesse do grupo pela manipulação e exploração de objetos. As crianças encontram-se num período de transição entre o “brincar epistêmico” e o “brincar lúdico”, o primeiro responde à questão “o que é isto?” e o segundo “o que posso fazer com isto?” (Hutt, C, 1979, citado por Goldschmied & Jackson, 2007, p. 121).

Nesta perspetiva, a proposta do Cesto dos Tesouros de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2007), foi uma das atividades promovidas em Creche que favorece essa exploração e manipulação de objetos naturais. A atividade visa compreender a exequibilidade e adequação teórica aplicada à prática, sendo que a mestrande teve o cuidado de seguir as orientações teóricas tanto quanto possível, não comprometendo a segurança do grupo de crianças. Dado a sua natureza experimental, esta atividade proporciona uma exploração de materiais naturais, através dos sentidos. A atividade teve início de manhã, integrada no tempo de atividade orientada pelo adulto, respeitando a rotina do grupo. A atividade foi realizada na manta, a Educadora estagiária procurou organizar o espaço de modo a que este não possuísse, nas suas proximidades, objetos que pudessem de algum modo desviar a atenção das crianças. A educadora cooperante sugeriu que a proposta fosse realizada em pequeno grupo. A observação realizada pelas educadoras estagiárias, acerca do desenvolvimento de cada criança, levou à constituição de dois pequenos grupos. Enquanto um dos grupos realizava a proposta do Cesto dos Tesouros, o restante dirigiu-se para a área do polivalente para a realização do Jogo Heurístico. Através da apresentação da proposta a dois grupos distintos foi possibilitada a oportunidade de refletir e compreender as reações de ambos

os grupos. De acordo com a observação as educadoras estagiárias refletiram acerca do porquê de a proposta ser indicada para crianças mais novas. A teorização acerca da proposta preconiza que o grupo seja constituído apenas por três crianças, o que não se verificou devido a questões que se prendem com o número de crianças mais novas da sala, nomeadamente Lu. e Mi., ainda em fase de adaptação. A escolha dos elementos pertencentes aos grupos foi fruto do diálogo e negociação entre as educadoras estagiárias, a educadora cooperante e a auxiliar técnica, procurando compreender a fase de desenvolvimento de cada criança e considerando a atratividade e segurança do material.

O cesto utilizado era fabricado em vime e detinha no seu interior: rolos de cartão de diversos tamanhos, formas de metal, búzios, conchas, nozes, colares, pincel da barba, pincel de pintura, colheres de vários tamanhos de madeira e metal, esponjas, folhas de limoeiro secas, rolhas de cortiça, molas de madeira, chaves, um limão e uma maçã. A constituição do cesto teve por base as diretrizes para o uso do cesto dos tesouros de Goldshmiel e Jackson (2006). Procurando incluir: objetos naturais; objetos feitos com materiais naturais; objetos de madeira; objetos de metal; objetos feitos de couro, têxteis, borracha e pele; Papel e papelão (Goldschmiel & Jackson, 2007).

O papel do adulto é o de mediador e de observador, proporcionando um clima de segurança e confiança, colocando-o disponível para observar atentamente a ação da criança sobre os objetos, ressaltando a autonomia da mesma. Embora os objetos presentes no cesto figurassem em quantidade suficiente, assistiu-se a conflitos pela posse de alguns objetos sendo necessária a intervenção do adulto. O adulto proporciona um clima seguro e calmo propondo que a criança encontre uma resolução para o problema.

Note-se que o primeiro grupo que iniciou a exploração era composto pelas crianças mais novas do grupo. As crianças do primeiro grupo (Ma., Mi., Lu., So., Ju.) apresentavam atitudes similares tentando compreender o que seria o objeto e o que fazer com ele. Este grupo demonstrou dificuldades em iniciar a exploração do cesto. A atividade foi realizada na manta garantindo um espaço

cómodo e estável para a exploração dos materiais, a mestranda colocou o cesto no centro do grupo de crianças. Numa primeira instância as crianças pareciam esperar orientações, uma vez que o seu olhar incidia primeiramente no cesto, redirecionando posteriormente para a educadora estagiária (cf. anexo 4.1). A mestranda questionou-se sobre a sua intervenção, se deveria ser imediata ou se deveria dar um pouco mais de tempo à criança para que iniciasse a exploração. Esta situação provocou na mestranda uma sensação de ansiedade e curiosidade, porém com o início da exploração por parte de uma das crianças que se aproxima do cesto e toca num rolo de cartão (cf. anexo 4.2) levou à adesão total do grupo (cf. anexo 4.3). A Educadora estagiária constatou que apenas necessitavam de um pouco mais de tempo para observar e para “(...) ultrapassar os sentimentos iniciais de estranhamento” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 121). Esta reflexão na ação acerca da pertinência ou não da intervenção imediata constituiu um momento de aprendizagem profissional, na medida que a mestranda compreendeu a necessidade de respeitar o ritmo de cada criança e do grupo, constatando que não necessitavam de estimulação porque “eles já são bem capazes de iniciar sua aprendizagem e exploração por si e para si” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 121). O cesto dos tesouros oferece “oportunidades infinitas para o processo de tomada de decisão” e é uma “oportunidade para observar a interação social entre bebês” envolvidos em trocas interativas.

As crianças fizeram escolhas, o que contribuiu para a sua autonomia, é de salientar que as crianças escolhiam primordialmente um objeto e posteriormente faziam combinações entre eles. Essas combinações podiam consistir em correspondências um para um entre uma taça e uma noz (cf. anexo 4.4), ou em enfiamentos de uma rolha de cortiça em um tubo de cartão (cf. anexo 4.5). As crianças recolheram informações acerca dos objetos usando os sentidos, as ações exercidas sobre os mesmos levaram a considerações acerca das possíveis combinações entre eles, acerca do seu “peso, tamanho, formato, textura, sons e cheiros” (Goldschmied & Jackson,

2007, p. 115). As crianças movimentaram os objetos, cheiraram a laranja e o limão e exploraram os sons das folhas secas, das nozes e dos búzios.

Num momento posterior a proposta é experienciada pelo segundo grupo, este constituído pelas crianças mais velhas da sala (Du., Di., F., Sa., Le.). A Educadora estagiária inicia a atividade colocando o cesto tapado com um pano no centro da manta. O facto de o cesto estar inicialmente tapado suscitou a curiosidade das crianças. A mestranda destapa o cesto e, de imediato, as crianças iniciam a exploração do mesmo, retirando objetos do cesto, observando-os e mostrando aos colegas (cf. anexo 4.6).

Surgiram questões acerca do nome de alguns deles, comunicando verbalmente, não verbalmente e participando na comunicação dar-e-receber tanto com os colegas como com a Educadora estagiária. Ao longo deste diálogo surgem conflitos pela posse de um objeto que ambos dizem querer, a Educadora estagiária intervém apenas referindo que o objeto em questão tem vários exemplares e que podem partilhá-los, experimentando assim o “mais” e resolve problemas com que se depara ao brincar (cf. anexo 4.7).

As crianças utilizam alguns objetos para entrarem num jogo de representação criativa onde imitam e brincam ao faz-de-conta, por exemplo: chega o pincel da barba à cara fazendo movimentos circulares, mexer com a colher de pau os objetos dentro do cesto, utilizar a esponja para lavar a forma de metal, ou levando a noz, que está dentro da taça, à boca com o auxílio da colher (cf. anexo 4.8).

As crianças exploram com as mãos, pés, olhos, nariz (cf. anexo 4.9) e com a boca e dão vários usos ao mesmo objeto, por exemplo, colocando o colar no pescoço, ou na cintura utilizando-o como cinto. É de salientar que as crianças exploraram todos os objetos inclusive o próprio cesto, esvaziando-o e explorando o seu interior (cf. anexo 4.10). As crianças espalham os objetos e compreendendo as suas similitudes agrupam-nos formando conjuntos. No final da exploração dos objetos, as crianças auxiliam na arrumação do cesto cantando a canção destinada à arrumação das áreas, note-se que esta proposta contempla a possibilidade de manter o cesto na sala de atividades e

a renovação do seu interior, acrescentando e/ou retirando objetos algo que não foi executado. Teria sido interessante no sentido de averiguar a adequação dos objetos e a possibilidade de incluir objetos mais desafiadores ou interessantes para as crianças. Foi possível observar o desenvolvimento de diversas Experiências-Chave, tais como: O Sentido de Si Próprio, as Relações Sociais, Movimento, Comunicação e Linguagem, Explorar Objetos, Noção Precoce de Quantidade e Número. Assim, considera-se o Cesto dos Tesouros uma atividade que se traduz numa experiência manipulatória significativa e com recursos diversos para as crianças e que contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais da mestrande no que toca à organização dos espaços e dos materiais. Note-se que o elemento da díade experienciou com o grupo de crianças, com a mesma divisão, o Jogo heurístico com objetos, sendo um aspeto negativo o facto de a mestrande ter sido impossibilitada de observar as reações e aprendizagens elaboradas ao longo dessa experiência, na medida em que decorriam em simultâneo em espaços diferentes. Esta questão foi debatida com a educadora cooperante que incentivou a experiência individual de cada uma das propostas, partilhando posteriormente informações sobre elas.

A atividade que se segue teve como base os interesses do grupo de crianças da sala de atividades. Tendo em conta a observação efetuada nos dias de estágio, a mestrande denotou a necessidade de um suporte físico que funcionasse como uma introdução ao quadro das presenças. Na elaboração da planificação semanal (cf. anexo C) a equipa educativa achou pertinente abordar com as crianças atividades de autorreconhecimento e de reconhecimento do outro, concomitantemente abordaram-se o sentido de presença e ausência. No momento do acolhimento, as crianças realizavam a verificação das presenças e ausências fazendo-se socorrer de fotografias coladas no espelho inferior, porém nas fotografias não estavam representadas todas as crianças do grupo, impossibilitando a participação de todos os elementos do mesmo. As estagiárias acharam pertinente retirar as fotografias, colocando um suporte que servisse os objetivos anteriormente

enunciados (cf. anexo 5.1). As educadoras estagiárias sugeriram a elaboração de dois quadros e a educadora cooperante auxiliou na escolha dos materiais e na elaboração dos mesmos. Ambos, os quadros, eram de um material esponjoso, de seu nome Eva, e compostos por símbolos plastificados e o velcro para a colagem das fotografias diariamente. O primeiro quadro tinha o símbolo da instituição e tinha como título “Quem veio hoje à escola?”, o segundo quadro tinha casas como simbologia adotada e tinha como título “Quem não veio hoje à escola?” (cf. anexo 5.2). Numa primeira instância foi necessário que as crianças explorassem as suas fotografias e as dos outros. Para isso foi elaborado um diálogo em grande grupo acerca dos nomes das crianças e sugerido que apontassem para o colega (cf. anexo 5.3). Saliente-se que as crianças estavam familiarizadas com o símbolo da instituição pois em diversos momentos apontavam para o mesmo presente em suas batas e a maioria delas referiam o nome.

De seguida o grupo foi envolvido num jogo em que cada criança retirava uma fotografia de um saco, entregando a quem se encontrasse representado na mesma (cf. anexo 5.4).

Num primeiro momento a mestranda questiona as crianças se notam algo diferente na sala de atividades, não obtendo resposta, tendo optado por apontar para os quadros. Iniciou-se então a apresentação do quadro, descodificando os símbolos e lendo os títulos para as crianças. De seguida, a Educadora estagiária retira uma das fotografias do saco e entrega à criança à qual corresponde a fotografia. O saco passa pelas crianças e estas entregam a fotografia que retiraram ao colega correspondente. No dia seguinte as educadoras estagiárias elaboraram o mesmo jogo, mas desta vez assim que a criança possuíse a sua fotografia colocá-la-ia no quadro respetivo. Note-se que as fotografias da educadora cooperante, das educadoras estagiárias e da assistente técnica estavam presentes no saco com as fotografias. Ao longo da semana as crianças demonstram grande interesse pelos quadros, dirigindo-se a eles no tempo de escolha livre. A partir desse dia os quadros passaram a auxiliar o momento do acolhimento (cf. anexos 5.5, 5.6, 5.7).

Os quadros serviram como introdução ao quadro das presenças, na medida em que possibilitaram o reconhecimento de si próprio, do outro e do grupo a que pertencem. Foi abordada a noção precoce de quantidade e número incentivando a contagem das crianças que não vieram à escola e das que estiveram presentes. Algumas crianças apontavam para as fotografias e referiam os numerais, sendo que a Educadora estagiária auxiliava a partir do cinco, sempre que as crianças solicitavam. A participação na comunicação iniciou-se tendo como mote as fotografias, os diálogos prolongavam-se por exemplo acerca do fim de semana, ou de algum acontecimento específico. As crianças demonstraram interesse pelo material referido e gosto pelo seu preenchimento, encarando-o como um objeto da rotina. Esta atividade assume-se como fundamental para a construção do autoconceito e da autoestima, sendo que “(...) o conhecimento de si mesmo parece seguir, entendendo este desenvolvimento como uma construção ativa que se torna realidade graças ao acesso a capacidades crescentes (...)” e às relações positivas que as crianças estabelecem com as pessoas próximas (Coll, Palacios, & Marchesi, 1995, p. 183).

Assume-se que a criança é um aprendiz sensoriomotor e, por isso mesmo é necessário que as atividades apelem aos seus sentidos, dando-lhe liberdade de escolha de modo a que “se possa sentir intrinsecamente competente e participante” (Araújo S. , 2013, p. 38). A mestranda procurou promover interações pedagógicas de qualidade, respeitando a criança e o seu ritmo numa ótica dinâmica e flexível que promoveu a livre exploração.

Através da observação atenta das crianças, quer individualmente, em pequeno e em grande grupo a mestranda denotou manifestações de interesse pela manipulação de objetos e pelos animais. De acordo com essa observação, a mesma planificou, em conjunto com a equipa uma atividade que foi ao encontro desse interesse, dinamizando no acolhimento, um momento do conto, na manta, com a obra “A Miffy vai ao Jardim Zoológico” de Dick Bruna. A obra é leitura recomendada para crianças de dois/três anos

pelo Plano Nacional de Leitura, no entanto em diálogo com a educadora cooperante foi proposta a adaptação da história face ao grupo de crianças.

Foi realizado um material exploratório que consistia numa caixa de sapatos pintada e que, no seu interior, continha esponja, relva sintética e palhinhas com imagens ilustrativas dos animais presentes na história, árvores e flores (cf. anexo 6.1). Inicialmente a caixa estava tapada, o que suscitou nas crianças entusiasmo (cf. anexo 6.2). O momento em grande grupo iniciou com o questionamento acerca do que era um jardim zoológico. As crianças entram na comunicação dar-e-receber com a Educadora estagiária e verbalizaram “girafas” e “fantas”. A Educadora estagiária referiu que um jardim zoológico efetivamente podia ter os animais referidos, valorizando assim o contributo das crianças. Posteriormente, a Educadora estagiária leu a história, mostrando as ilustrações representadas nas palhinhas da caixa/maqueta e, quando o animal aparecia na obra uma das crianças colocava a palhinha na caixa que detinha na superfície inferior uma esponja que permitia que o objeto permanecesse na vertical (cf. anexos 6.3, 6.4). Esta tarefa fazia com que a criança participasse e se mantivesse atenta à história. Depois da leitura da história as crianças continuaram a manipular os elementos da caixa, as palhinhas com os animais, a relva sintética, a esponja, as árvores, etc. A própria caixa tinha na sua tampa um comboio alusivo ao modo de transporte utilizado para a protagonista se dirigir para o jardim zoológico, o que levou a um diálogo acerca dos meios de transporte. Posteriormente, a Educadora estagiária questiona as crianças acerca da ordem pela qual os animais entram na história, a sequência é referida pelo F. o Du. e o A. Como consequência desta leitura as crianças pintaram os animais representados na história em papel de cenário, num tamanho considerável para que três ou quatro crianças pudessem pintar ao mesmo tempo usando uma técnica de carimbagem com balões (cf. anexo 6.5). Como forma de demonstração de respeito pela obra da criança as imagens foram expostas no painel da sala de atividades (cf. anexo 6.6). No seguimento da atividade desenvolvida, foi possível observar as seguintes experiências-chave: Explorar objetos, Comunicação e Linguagem e

Noção Precoce de Quantidade e de Número. Num momento posterior a mestranda refletiu se teria sido mais proveitoso usar a caixa como forma de reconto ou revisitação da história, pois observou que em alguns momentos as crianças não estavam a conseguir ouvir ativamente a história, pois estavam a explorar os elementos da caixa, ou simplesmente a observá-la. Outro aspecto a melhorar são os materiais elegidos para a construção das árvores e do solo. As árvores foram feitas de cartão plastificado, porém a destreza das crianças deitou as árvores abaixo. Por outro lado, a utilização de relva natural podia estimular o olfato das mesmas contribuindo assim para o apelo a mais um sentido. A organização do grupo poderia ter sido diferente, na medida que os elementos da caixa não figuravam em número suficiente para que cada criança possuísse um animal para colocar na mesma e participar. Assim, considera-se que foi um material apelativo ao qual as crianças recorriam, inclusive em momentos posteriores à atividade para explorar e imitar sons e falas entre os animais das palhinhas, o que estimula a criatividade e a imaginação, para além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral.

A primeira experiência em contexto de Creche provocou na mestranda um fascínio por esta valência. O educador é uma figura que procura estabelecer relações fortes, laços seguros que possibilitem um clima seguro para a criança. Neste contexto experienciei o desfralde do grupo de crianças, situação sensível e que me trouxe inúmeras aprendizagens, como por exemplo a perceção da articulação necessária entre o contexto educativo e o contexto familiar, de modo à existência de um clima apoiante para a criança. As partilhas entre a família e a mestranda dos progressos da criança relativamente ao desfralde, transformaram este momento num processo de construção de parceria entre a instituição e a família.

Devido à entrada de crianças novas assisti a momentos de separação e, com a ajuda da educadora cooperante, compreendi como agir perante estes momentos. A educadora cooperante reforçou a importância de dar atenção tanto às crianças como aos familiares, reconfortando-os, conversando e

criando laços e um clima de confiança entre o lar e o Jardim de Infância. As oportunidades de participação em momentos para a família (festividades, reuniões, momentos de chegada e partida) possibilitaram o diálogo com a mesma, criando empatia e estabelecendo relações de confiança. O respeito pela rotina de cuidados, o momento da alimentação, a sesta, são momentos com potencial que promovem o respeito pelo ritmo da criança e devem potenciar aprendizagens (Portugal, 1999). A intervenção em Creche necessitou de muita pesquisa e questionamento constantes aos profissionais que auxiliaram no percurso. É de salientar que a qualidade das práticas educativas em Creche irá influenciar de sobremaneira o desenvolvimento da criança a diversos níveis pois “o bebé interage e influencia extraordinariamente os outros “ (Portugal, 1999, p. 29). A reflexão acerca de problemas/incidentes da prática, como foi o exemplo das implicações emocionais do nascimento de um irmão na Primeira infância, constituiu um tópico sensível e que auxiliou na prática educativa da mestrandia, compreendendo as ações das crianças e reconhecendo os seus sentimentos (cf. anexo B). Assim, a mestrandia procurou escutar a criança e todos os intervenientes no seu processo de formação, de modo a observar, documentar, planificar, refletir, executar, compreender e responder aos interesses e às necessidades das crianças.

3.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tendo por base a estrutura referida no início do capítulo, apresenta-se, de forma descritiva e reflexiva a ação desenvolvida no contexto de educação Pré-Escolar, numa sala com 21 crianças com três anos. As atividades e os projetos referidos têm como bases os interesses e as necessidades das crianças, recolhidos através de um processo de observação atento, de registos

sistemáticos, do recurso ao Projeto Curricular de Sala e ao Projeto Pedagógico da Instituição, da interação e do diálogo com a equipa educativa.

Ao longo do percurso no contexto de educação Pré-Escolar, a mestranda teve a oportunidade de realizar uma atividade intersalas que constitui uma aprendizagem fundamental para o desenvolvimento das competências profissionais no que toca às interações pedagógicas de natureza colaborativa. No âmbito do trabalho em equipa, o grupo de educadoras estagiárias disponibilizou-se para dinamizar a lenda de São Martinho e, através da realização de uma peça de teatro que possibilitasse às crianças conhecer a lenda. Esta dinamização exigiu ensaios, elaboração de cenários, guarda-roupa e a adaptação da lenda para peça de teatro. O grupo de educadoras estagiárias reuniu esforços de modo a proporcionar um momento lúdico para todas as salas de Educação Pré-Escolar e para uma sala de Creche. As crianças demonstraram interesse pela peça e pela lenda, elaborando questões e tecendo elogios acerca da mesma. Note-se que no final foi destinado um momento para comentários e, ou questões em que as crianças se manifestaram dizendo por exemplo: “adoramos o cavaleiro”, “gostamos muito” ou “foi divertido”. A peça foi dinamizada na parte da manhã e a revisão da mesma teve lugar no momento posterior à hora de descanso das crianças. As educadoras estagiárias elaboraram questões acerca do conteúdo da mesma e leram a lenda de São Martinho num livro de imagens construído pelas mesmas. O livro suscitou grande interesse devido às imagens apelativas e porque tinha no seu verso numeração e pintas que proporcionavam a organização sequencial do mesmo.

A educadora estagiária identificou alguma dificuldade na ordenação das páginas do livro. A partir da página que continha no seu verso o numeral seis e as pintas respetivas a criança revelava não conhecer a designação seguinte, (sete). A educadora auxiliou a criança na elaboração da sequência pelas imagens através do reconto e, posteriormente caso a criança demonstrasse interesse, auxiliou na contagem das pintas comparando com o jogo de dominó que a educadora cooperante tinha apresentado alguns dias antes. O

livro foi oferecido à biblioteca da sala de modo a fazer parte da panóplia de obras destinadas ao grupo (cf. anexo 7.1 e 7.2). Esta atividade, devido à sua intencionalidade educativa possibilitou aprendizagens na Área da Formação Pessoal e Social, nomeadamente na convivência democrática e cidadania, e na Área da Expressão e Comunicação, designadamente na comunicação oral e no prazer e motivação para ouvir ler. A mestranda através do trabalho em equipa estabeleceu relações pedagógicas de natureza colaborativa, dialogando expondo ideias de modo a enriquecer a proposta. As mestrandas mobilizaram os recursos, geriram o tempo e o espaço, trabalharam em equipa e proporcionaram um momento lúdico a todos os atores da equipa educativa (cf. anexo 7.3, 7.4, 7.5 e 7.6).

A dinamização da leitura da obra *Sonho de Neve* de Eric Carle foi uma atividade significativa para a mestranda que incidiu nas mesmas áreas de conteúdo da atividade anterior, porém acresceram-lhes o domínio da expressão artística. Nas semanas anteriores à época natalícia, as crianças questionaram a Educadora cooperante se não tinha uma história de Natal, a Educadora estagiária escutou o pedido e no dia seguinte trouxe a obra supracitada. O livro apresenta uma estrutura dinâmica devido à cartanagem grossa, folhas transparentes que cobrem o elemento surpresa da página seguinte e a um botão presente no final do mesmo que emite um trecho musical (cf. anexo 10.1). A leitura da obra é dinamizada em grande grupo, as crianças exploram o livro através da audição ativa, abordam-se os elementos paratextuais e refere-se a sequência pela qual os animais aparecem na história, contando-os. De seguida é elaborado o registo da mesma, configurando os desenhos dos animais e da personagem principal com materiais diversos aos quais as crianças recorreram. Todavia num tempo de escolha livre algumas crianças pediram que a Educadora estagiária voltasse a ler e solicitaram a exploração do livro. Depois de D. ter lido a história, dirige-se à mestranda, dizendo: “senta agora vou contar eu, mas não sei se sei contar tudo como tu”. Após escutar a criança, a mestranda transmitiu um feedback positivo, pois a criança tinha compreendido a dinâmica temporal e a

sequência dos animais que aparecem na mesma, embora precisasse de questões que a orientassem ao longo do reconto. A mestranda ao elaborar questões fez com que esta a criança se sentisse progressivamente mais competente. Através de pedidos e questões cada vez mais elaboradas e complexas, a criança foi incentivada a comunicar verbalmente o seu pensamento e a interpretação da obra. A atuação na ZDP, incentivou a criança a expôr as suas ideias e experiências e a utilizar a linguagem para funções específicas como formular perguntas “queres saber mais?” e a ordenar acontecimentos por exemplo: “D: Depois ele apareceu num cavalo!”. A Educadora estagiária questiona “como estava o tempo?”, a criança tem em conta a questão da educadora como uma ajuda para reformular a sua afirmação e diz “numa manhã de nevoeiro, o valente cavaleiro apareceu montado num cavalo branco”. A criança continua o reconto oral da lenda e, a educadora elabora questões que a auxiliam no desenvolvimento da mesma, com pormenores que enriquecem o discurso e o complexificam. A estimulação foi adequada, porque motivou a criança a estruturar o seu pensamento e a complexificar o discurso através do diálogo com o adulto.

No dia seguinte, as crianças iniciaram uma atividade que se relacionava com a obra. A personagem principal dava presentes de natal aos seus animais e as crianças sugeriram fazer presentes para os amigos das outras salas e para os idosos. Foi sugerida a elaboração de um quadro com recorte e colagens com papéis coloridos. Essa atividade foi dinamizada na área do polivalente, em pequeno grupo, sendo que o quotidiano educativo exige uma organização e reorganização dos espaços de modo a corresponder às necessidades das crianças. Na sala de atividades as mesas estavam ocupadas com crianças a manipular plasticina e outras a desenhar, a Educadora estagiária ao denotar esta situação refletiu e propôs à educadora cooperante que efetuassem a atividade na mesa do polivalente. A reflexão na ação permitiu a reorganização dos espaços e dos materiais de modo a que estes ofereçam oportunidades de aprendizagem significativas. As atividades em ambientes diferenciados e em pequenos grupos oferecem oportunidades educativas positivas (Oliveira-

Formosinho J., 2013). Após a atividade de expressão plástica, as crianças dirigiram-se ao centro de dia que, como referido no capítulo II, se encontra nas mesmas instalações, o que proporciona contactos intergeracionais e partilhas significativas (cf. Anexos 10.2, 10.3, 10.4). A mestranda fomentou o desenvolvimento de relações positivas com as crianças, entre elas e com os outros intervenientes desta atividade.

O período de iniciação da prática profissional coincidiu com a dinamização de um Peddy-paper, atividade inserida no Projeto Bichos da Casa e vivido pelas crianças com grande entusiasmo. As crianças dirigiram-se ao exterior por equipas (formiga, caracol, aranha, melro e lagarto) com idades heterogéneas, tendo como objetivo encontrar os animais presentes nos jardins da instituição, reconhecendo as suas características. A constituição dos grupos permitiu que as crianças mais velhas, ou mais competentes incentivassem e auxiliassem os colegas e, por outro lado fez com que as crianças partilhassem experiências envolvendo processos democráticos como de negociação, experimentação e cooperação. Saliente-se que a equipas de educadoras cooperantes, juntamente com a Diretora Pedagógica da Instituição, reuniram esforços para a criação de um clima propício à investigação, transformando o momento numa atividade lúdica. Os materiais utilizados como lupas, óculos, as pistas e os postos de procura suscitaram interesse pelo papel de investigador.

As educadoras estagiárias, em diálogo com as crianças acerca do dia anterior, denotaram a existência de curiosidades relacionadas com os animais presentes no Peddy-paper, anotaram as curiosidades das crianças e, propuseram que estas pedissem ajuda aos familiares, para que em casa pesquisassem acerca de um animal, integrando esta pesquisa no TPC (Tempo para Crescer), explanado no Capítulo I (cf. anexo 11.2- CNC dia 20/10/2016).

Na semana seguinte as educadoras estagiárias e o grupo de crianças procedem à análise das informações recolhidas em casa temática (cf. anexo 8.1). Foi proposto que as crianças elaborassem cartazes com as características que descobriram acerca de cada animal, usando fotografias, imagens da

internet, desenhos e frases com características dos mesmos, escritas pela educadora cooperante ou pelas educadoras estagiárias. A atividade proporcionou o contato com objetos de expressão plástica e o uso de referências espaciais (em cima, em baixo, à frente, entre). A Educadora estagiária orientou a colagem das fotografias, estabelecendo um diálogo negociado acerca do lugar onde os desenhos e as fotografias ocupariam no cartaz (cf. anexos 8.2, 8.3 e 8.4). Ao longo deste diálogo a educadora estagiária preconizou a negociação entre pares, perguntando e expondo possibilidades a M.V e M.C achava correto o lugar onde colocaria a fotografia, sendo que teria de ter espaço para desenhar. O objetivo foi conseguido pois M.C e M.V estabeleceram um diálogo negociando o espaço que cada uma iria necessitar, promovendo assim a prática de valores democráticos. A intervenção da educadora estagiária promoveu a reflexão, a planificação e permitiu que as crianças fizessem escolhas, assumindo responsabilidades. Os cartazes foram expostos na sala de atividades, valorizando o trabalho das crianças (cf. anexo 8.5 e 8.6). A atividade, para além de abordar o domínio da Expressão Artística desenvolvendo competências de recorte, colagem e desenho, também desenvolveu a Comunicação Oral e a Área da Formação Pessoal e Social.

As Educadoras Estagiárias foram observando e refletindo acerca da pertinência de adotar o Projeto de Sala como Projeto a implementar pela díade. No âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto, a díade manifestou uma postura indagadora e problematizaram acerca das possibilidades de ação, tendo em conta as semanas de observação das crianças e o diálogo estabelecido com a Educadora cooperante acerca de alguns incidentes críticos relacionados com a gestão de conflitos interpessoais (bater, morder, não responder aos apelos do adulto). Esses incidentes influenciavam de forma negativa as intervenções, quer da Educadora cooperante, quer das Educadoras Estagiárias. Alguns elementos do grupo de crianças não conseguiam permanecer numa reunião em grande grupo, não aceitavam opiniões divergentes e tinham ações desajustadas que resultavam em

conflitos interpessoais. Note-se que numa das dinamizações do elemento do par pedagógico da mestrandia, a atividade foi alterada devido a um incidente provocado por uma criança que se envolveu num conflito interpessoal. A criança em questão, no momento do acolhimento tinha mordido uma colega e, uma criança que assistiu ao incidente dirigiu-se à sala para explicar o sucedido. Esta situação repercutiu na dinamização da atividade, que foi reorganizada de modo a dialogar sobre o sucedido, encontrando soluções conjuntas para que o mesmo não voltasse a acontecer (cf. anexo 11.2 - CNC, 26/20/2016). Uma outra situação prendeu-se com o facto de J. não querer partilhar a almofada com M. e chorar compulsivamente, batendo na amiga. As situações de conflito necessitavam de dinamizações que proporcionassem oportunidades de desenvolvimento de competências face à resolução de problemas conflitos existentes, numa linha de pensamento em que a criança participa na resolução de conflitos, reconhece atitudes menos aceitáveis e tenta contorná-las. O registo de acontecimentos do tipo, de forma sistemática, levou à escolha de um projeto que trabalhou de um modo explícito as regras de convivência social. Esta escolha suscitou algumas reservas devido ao facto de projeto se basear numa necessidade e não num interesse das crianças, temendo que estas se pudessem desmotivar com maior facilidade. Este receio foi ultrapassado, na medida em que foram realizados jogos, dinâmicas e atividades que proporcionaram à criança aprendizagens cruciais acerca das regras de forma lúdica, promovendo simultaneamente bem-estar e fruição. Considera-se que o Jardim-de-Infância é um espaço “de organização social e participada [que] pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática”, promovendo a vida em grupo, o trabalho colaborativo, a partilha, a gestão de conflitos e a resolução de problemas. Note-se que o jardim-de-infância é cocriador de valores, respeitando os valores que a criança conhece do seio familiar e reconstruindo-os para a vida do grupo (Vasconcelos, 2007, p. 112).

Como refere Marques, descrevendo a Pedagogia de Bruner (citado por Vasconcelos, s.d), as crianças têm quatro características que despertam o gosto por aprender. Essas características são: a curiosidade facilmente visível no contexto de Pré-Escolar; a procura de competência vislumbrada quando uma criança procura através da observação encontrar outra criança mais velha ou mais competente para reproduzir a sua ação; a reciprocidade que é a necessidade de responder e trabalhar com objetivos comuns; e a narrativa que consiste na partilha de saberes e experiências com os outros. Os projetos são trabalhos colaborativos que possuem estas quatro características. O projeto pretende promover atividades que conduziram a aprendizagens com incidência privilegiada na Área da Expressão e Comunicação, no domínio da comunicação oral, e na Área da Formação Pessoal e Social, relativamente à independência e autoestima, convivência democrática e cidadania.

O Projeto “Quero Ser Melhor: Vou começar hoje!” teve como principal objetivo proporcionar a vivência em um clima democrático, baseado no diálogo, na partilha, na cooperação e na entreaajuda.

Numa primeira fase, durante a definição do problema, a equipa educativa identificou que o grupo de crianças necessitava de conhecer, compreender e interiorizar regras de convivência social. A importância de trabalhar essa necessidade prende-se com o facto de esta ter influência na qualidade das aprendizagens e da vida do grupo. O projeto criou oportunidades para refletir sobre atitudes, compreendendo assim valores como a tolerância, o respeito e a compreensão do outro e dos próprios sentimentos. A observação e a ação permitiram identificar essa necessidade baseando-se na existência de; conflitos pela posse e partilha de objetos, dificuldades em esperar para intervir, dificuldades em gerir o número de crianças por área de interesse e dificuldades em seguir as orientações do adulto. Como por exemplo no momento da arrumação, em que o adulto solicitava que a crianças arrumassem a sala e muitas delas diziam que não tinham brincado em determinadas áreas, ou quando era pedido que viessem para a sala de atividades após o recreio e as crianças não regressavam. Estas situações não

apresentavam um caráter esporádico, mas sim sistemático o que dificultou algumas das propostas das Educadoras Estagiárias e mesmo da educadora cooperante. As propostas apresentadas ao longo do projeto demonstraram respeito pelas necessidades, sentimentos e opiniões das crianças, tendo em conta que a mestrandia estimulou o debate e o confronto de ideias diferente, mesmo nos momentos de jogo espontâneo, o diálogo foi um instrumento de debate que proporcionou a resolução de conflitos.

A educadora cooperante procurou estabelecer um diálogo de modo a compreender o que o grupo de crianças já sabia, ou seja os conhecimentos prévios sobre o que era, para eles, uma regra. As respostas foram diversas como por exemplo: “é fazer o que a P. diz”, disse a M.V, referindo-se à educadora cooperante; T.G afirmou que “é portar bem”; M.C constatou que “é estar quietinha”. No decorrer do diálogo a educadora estagiária interveio, questionando M.V se uma regra é só fazer o que P. diz, se não é fazer o que ela acha que é o mais correto, ao que esta responde que sim e que também é fazer o que os pais dizem. De seguida, a educadora cooperante pergunta a M.C se não falar, estar quietinha e não participar é uma boa regra, ao que esta responde que não. No seguimento do diálogo em grande grupo surge a questão: “O que é portar bem?”. As crianças referem que é emprestar os brinquedos, arrumar e não bater. O T.G sugere à educadora cooperante que escreva no seu caderno o que os meninos estão a dizer para que não caia no esquecimento. Aproveitando o contributo da criança a educadora cooperante sugeriu a elaboração de um livro de regras para a sala. As crianças participaram dando os seus contributos, por exemplo: “depois de brincar a sala temos de arrumar” ou “falar um de cada vez”, a educadora cooperante anotou as sugestões. Este diálogo incentiva a comunicação oral e a participação da criança, considerando o seu contributo válido e promovendo a escuta. A educadora cooperante e as crianças escolheram fotografias que ilustrassem o melhor possível o cumprimento da regra em questão e colaram no livro. Numa fase final as crianças realizaram um desenho relacionado com a regra. Após um diálogo em grande grupo ficou acordado que o livro das

regras seria colocado na biblioteca e que sempre que alguma criança quisesse o poderia consultar. Saliente-se que as crianças procuravam o livro mesmo que não tivesse ocorrido nenhum incidente, tendo o material construído apresentado relevância dado o número de vezes que foi consultado (cf. anexo 9.1).

Num momento posterior, em grande grupo, foram elaboradas algumas questões fundamentais que sustentaram o desenvolvimento do projeto: “O que queremos descobrir sobre as regras?”. As respostas foram plurais, por exemplo: “Gu: Nas outras salas têm as mesmas regras que nós?”, “T.G: Porquê que temos de fazer estas coisas difíceis?”, “M.V: o que é portar bem?” ou “T: o que é uma boa ou má atitude?”.

A fase seguinte corresponde à planificação e desenvolvimento do trabalho. Foi proposto que as crianças dessem sugestões sobre como descobrir o que queriam saber, tendo as respostas sido variadas, por exemplo: “Gu: nos livros”, “B.L: perguntar aos adultos”, “T: perguntar nas outras salas” e “A: perguntar aos amigos”. De seguida foi questionado o que poderíamos fazer primeiro para saber mais sobre as regras, tendo as crianças sugerido ler livros e ir às outras salas perguntar como são as “regras deles”. Ao longo das semanas de planificação as atividades foram surgindo, sempre baseadas em atitudes, sugestões e diálogos com as crianças e com a educadora cooperante. A integração destes elementos na planificação demonstra que planificar é dar à criança poder para se escutar e escutar os outros, integrando as propostas divergentes e promovendo assim uma aprendizagem cooperativa (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Na terceira fase a execução são proporcionadas as atividades integrantes do projeto. O momento do acolhimento era um momento particularmente sensível, porque as crianças demonstravam alguma ansiedade e distraíam-se com facilidade com os brinquedos colocados nas estantes atrás de si. Como estratégia para acautelar essas distrações, as educadoras estagiárias colocaram um lençol a cobrir os brinquedos, com o símbolo de STOP. A par desta estratégia colocou-se o livro das regras no centro da manta, dialogando

com as crianças acerca dos problemas do momento do acolhimento (cf. anexo 9.2).

Ao longo do Projeto, principalmente no momento do acolhimento, as educadoras (cooperante e estagiárias) proporcionaram o contacto com obras literárias que, de alguma forma, abordavam a temática das regras de convivência social (cf. anexo 9.7 e 9.8). As crianças ouvem, participam e refletem em conjunto acerca das mesmas. Algumas dessas obras são: a Joanhinha Resmungona de Eric Carle; O Pequeno Livro do Bom Comportamento de Christine Coirault; Sou o Maior de Lucy Cousins; Não David de David Shannon; O Monstro das Cores de Annallenas e A História do Tobias da autoria da mestranda. Ao longo das leituras as crianças traçaram um paralelo entre as suas atitudes e as das figuras dos livros, deram sugestões de como algumas personagens se deviam comportar referindo o livro das regras, refletiram sobre o que lhes podia acontecer, teceram considerações sobre o que é certo e errado. É de salientar que no quotidiano existia sempre um momento para ouvir ler, dialogar sobre o que se ouviu ou contar acontecimentos e experiências vividas (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). O clima de comunicação criado pelo educador permite à criança o progressivo domínio da linguagem e o alargamento do campo lexical. Uma das crianças demonstrou em alguns momentos dificuldade em ouvir a história, a Educadora estagiária sentou a criança ao seu lado para que ela pudesse visualizar as ilustrações. Mas T.G mostrava insatisfação quando a educadora mostrava as ilustrações às restantes crianças da roda. Denotando esta situação a Educadora estagiária perguntou a T.G se depois queria contar ele a história aos amigos, ao que T.G responde afirmativamente. A Educadora estagiária elucida-o que para contar a história de seguida será melhor ouvi-la primeiro com atenção, estabelecendo uma partilha de controlo, onde a criança sabe aquilo que é esperado dela e aprecia o desafio proposto (Hohmann & P. Weikarte, 2003). Através desta estratégia diferenciada e dirigida, a mestranda não só reflete na ação como promove a diferenciação

pedagógica atribuindo uma tarefa a uma criança que precisa estar envolvida na atividade para lhe atribuir significado.

A escuta da criança é um elemento fundamental, para que ela participe na situação comunicativa. Um dos principais objetivos referia-se ao facto de respeitar a vez do outro falar, para isso foram criadas situações de comunicação, onde era necessário esperar para falar para que compreendessem a importância de escutar e de ser escutado, o que exigiu uma orientação e mediação da Educadora estagiária, principalmente em momentos de grande grupo. O desenvolvimento da compreensão verbal da criança implica o facto de esta “ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem” (Sim-Sim et al., 2008, p. 37). A disponibilização de obras de qualidade “tanto no seu conteúdo como do ponto de vista estético” contribui para que a criança esteja motivada a ouvir ler e a ler através das imagens que vê (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 72). Note-se que as crianças partilharam com a família o conteúdo de algumas obras abordadas na sala de atividades, partilhando o seu entusiasmo por elas. As histórias abordam as questões de formação pessoal e social de uma forma lúdica, a mestranda selecionou, com o par pedagógico, materiais que permitiram o desenvolvimento das crianças.

Seguindo a questão colocada por T., sobre o que seria boa ou uma má atitude, a mestranda levou para a sala de atividades fotografias das crianças e algumas retiradas da internet com atitudes aceitáveis e outras não aceitáveis. Quando é mostrada uma imagem de uma criança a baloiçar na cadeira, as crianças por unanimidade referem que é um mau comportamento. A Educadora estagiária procura desconstruir a ideia de boa e má ação referindo-se a esta dicotomia como o que devemos ou não devemos fazer. As crianças refletem acerca do que acontece caso façam algo que não devem, por exemplo se alguma delas baloiçar na cadeira para trás pode cair e magoar-se, desta forma denota-se a extrema importância do diálogo estabelecido em grande grupo acerca das imagens. As crianças reconhecem e identificam as atitudes e apontam as consequências de agir de determinada forma

compreendendo as ligações de causa-efeito e, aprendem a responsabilizar-se pelas suas ações (Hohmann & P. Weikarte, 2003).

Posteriormente, em pequenos grupos as crianças colam em cartolinas diferentes o que devem fazer (brincar com os amigos, pintar, partilhar, etc) e o que não devem fazer (magoar o amigo, gritar, estragar o material, etc). As crianças, através da sua observação, constroem o seu próprio conhecimento, elaborando reflexões acerca das imagens que observam. Retiram elações como “T: não, isto está errado devemos emprestar os brinquedos”, ao que M.V responde, “mas tu às vezes não emprestas T.”. A criança pára, olha para amiga e responde “vou tentar ser melhor nisso”, demonstrando que assume as suas ações menos aceitáveis e que as quer contornar. As interações sociais influenciam processo de aprendizagem, é tarefa do educador proporcionar situações que permitam a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências (Jonnaert, 2012). Os cartazes foram afixados nas portas da sala de modo a reconhecer as produções das crianças e para relembrar as regras sistematicamente (cf. anexo 9.3, 9.4, 9.5 e 9.6).

Os instrumentos de regulação da sala de atividades ajudam a manter a harmonia do grupo de crianças, criando regras e responsabilidades para cada uma. Primordialmente exigem o apoio sistemático do adulto e posteriormente oferecem autonomia à criança.

O Quadro do Tempo consistiu na elaboração de um cartão de grandes dimensões que foi colocado na parede e, onde se encontravam figuras representativas do estado do tempo atual. Embora já existisse um instrumento similar a este na sala de atividades, este não se encontrava apelativo para as crianças e, por isso, o seu uso não era sistemático. O quadro atribuía a uma criança por dia a tarefa de ver como está o tempo e colocar o símbolo correspondente no quadro. Aliado a este momento o outro elemento da díade interpretou uma canção relacionada com o tema, o que motivou as crianças para o preenchimento diário do quadro, enquanto a cantavam. A criança dialogava com o grupo e, era promovido um debate acerca das crianças a realizar a tarefa de colocar o símbolo no quadro. Alguns elementos

ofereciam-se constantemente e a educadora afirmava que tinham de ter todos oportunidade. Passadas algumas semanas já eram as crianças a referir “agora não podes ser tu, já foste ontem, queremos ir todos”, proporcionando interações positivas (cf. anexo 9.10).

O Quadro das Tarefas/responsabilidades constitui-se como um quadro regulador que atribuía a cada criança ou a cada par uma tarefa para o dia, como por exemplo: dar comida aos animais, regar as plantas, fazer recados difíceis ou fazer a fila. Este quadro foi, mais uma vez, uma reformulação de um quadro pré-existente na sala, mas que era preenchido maioritariamente pelo adulto. A visibilidade dada ao mesmo e a sua estrutura possibilitou o preenchimento diário pelas crianças, ainda que com a ajuda do adulto. O grau de complexidade aumentou, pois a vista semanal obriga a eleger companheiros diferentes para cada tarefa (cf. anexo 9.11). As crianças compreenderam que a decisão de quem iria ser responsável pela tarefa seria uma decisão tomada em grupo e que através do diálogo se encontrariam soluções, para que todos participassem. A mestrandia incentiva a tomada de decisão do grupo, colocando-se no papel de mediador, lembrando a necessidade de terem atenção aos responsáveis pelas tarefas anteriores presentes na tabela, trabalhando também noções temporais.

Posteriormente, em diálogo com a educadora cooperante surgiu a ideia de elaborar um instrumento de regulação que funcionasse como mote para o diálogo, em grande grupo, sobre as atitudes quotidianas das crianças, promovendo a reflexão. O Quadro Quero Ser Melhor constituía-se como um instrumento regulador que consistiu na atribuição de um símbolo de estrela às crianças que se esforçaram para atingir o seu objetivo previamente definido pela mesma. Por exemplo, para G. o objetivo inicial era comer a sopa de modo a conseguir acompanhar os colegas, visto que demorava muito mais tempo que os restantes e ficava aborrecido com esse facto. Os objetivos do quadro foram a promoção de boas atitudes e do diálogo em grande grupo acerca das regras e dos objetivos de cada um. A implementação deste instrumento de regulação permitiu incentivar todos os elementos do grupo de

crianças através de um feedback positivo (cf. anexo 9.12 e 9.13). Tendo em conta a sugestão dada por A. sobre questionar os amigos das outras salas para saber mais sobre as regras, o grupo elaborou uma entrevista às crianças da sala dos quatro e cinco anos. No guião da entrevista constavam as seguintes questões: Quais são as regras da vossa sala? O que acontece quando alguma criança não cumpre uma regra? A dinâmica da atividade provocou interesse na medida em que foram utilizados objetos, elaborados com materiais recicláveis, que simbolizavam um microfone, uma câmara e os cartões dos apresentadores. A mestranda perguntou quem queria ser o repórter, o operador de câmara ou assistente. A atividade assumiu um carácter lúdico por toda a sua envolvência, mas o objetivo foi alcançado porque as respostas às questões previamente elaboradas foram respondidas. As crianças das outras salas referiram algumas regras similares às que estavam presentes nos cartazes e referiram que quem não cumprisse as regras tinha um lugar destinado para pensar sobre a má atitude (cf. anexo 9.15).

A história do Tobias é da autoria da Educadora estagiária e tem como objetivo introduzir o “Lugar para pensar” como estratégia pedagógica. A história é sobre uma criança que acorda muito maldisposta e desobedece a todas as regras. A educadora conversa com os pais e decidem que o Tobias precisa de se sentar num banco mágico que o faz pensar em coisas boas, ter ideias maravilhosas e que faz com que a sua raiva desapareça. O Tobias fica mais calmo e, consciencializando-se das suas atitudes, desculpa-se por elas. A proposta tinha como objetivos: suscitar a reflexão acerca de atitudes inaceitáveis por exemplo: bater, cuspir, empurrar, entre outros; procurar ajudar a criança a encontrar solução para o problema (pedir desculpa, ajudar o amigo, emprestar um brinquedo). Salienta-se que o “Lugar para pensar” também pretende ser um refúgio calmo sempre que a criança necessite. O grupo de crianças frequenta o lugar numerosas vezes afirmando que querem ter uma ideia ou que só precisam estar sozinhos para pensar. Quando a criança se dirige ao lugar para pensar, porque teve um comportamento inaceitável o adulto acompanha-o e dialoga com ele acerca do sucedido

tentando encontrar soluções conjuntas para o problema. Num momento inicial e devido ao acontecimento recorrente de lutas pela posse e agressões físicas, o lugar para pensar era sugerido pela equipa educativa. Posteriormente, as crianças regulavam-se entre si e numa última fase autorregulavam-se. O lugar para pensar consistiu numa oportunidade de pensar em estratégias para resolver os problemas, tornando a criança o agente de resolução de conflitos/problemas (cf. anexo 9.9).

O Jogo das emoções surge posteriormente à leitura da obra Monstro das Cores e pretende que a criança exteriorize e reconheça o que sente. Tendo como objetivo promover a escuta do outro e o respeito pelos seus sentimentos e pelos sentimentos do outro. O objeto possibilitou a contagem das palhinhas e a correspondência um para um, trabalhando noções matemáticas. O jogo foi procurado em momentos de escolha livre e, solicitado no acolhimento (cf. anexo 9.14). A mestranda encoraja a respeitar e a falar sobre os sentimentos, a verbalização de situações que os deixam tristes ou com medo possibilitando oportunidades de discussão e reflexão. O Jogo das regras era composto por seis caixas com seis cartões/fotografias acerca das regras de determinados locais. Por exemplo: refeitório, recreio, manta, casa de banho, áreas de interesse, biblioteca. As crianças analisaram e discutiram entre si onde deveriam colocar os cartões promovendo assim a cooperação entre elas. Este jogo foi um instrumento facilitador para a elaboração das regras por áreas de interesse, como por exemplo: na casinha de brincar só seis amigos podem estar ou no acolhimento não devemos ter nada nas mãos (cf. anexo 9.17 e 9.18).

A Educadora estagiária proporcionou um momento de fruição musical com a utilização da música de Maria de Vasconcelos “Boas Maneiras – não custa nada ser bem-educado” referindo regras de convivência social. A projeção do vídeo através do computador captou a atenção das crianças. As Tecnologias de Informação e Comunicação são uma ferramenta que emparelha as imagens e o som proporcionando momentos lúdicos e dinâmicos. As crianças mostraram-se entusiasmadas e interpretaram a música com os gestos (cf.

anexo 9.16). Numa quarta fase procedeu-se à divulgação do projeto, quer à equipa educativa, quer aos familiares das crianças da sala. Esta fase “é a fase da socialização do saber, tornando-o útil para os outros (...) [é] um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto” (Vasconcelos, s.d , p. 17). As educadoras estagiárias elaboraram um convite que visava incentivar a participação dos familiares das crianças, de modo a dar a conhecer o projeto desenvolvido e aproximar a realidade do jardim-de-infância da família. Outro objetivo foi familiarizar os pais com as estratégias utilizadas no jardim-de-infância, partilhando reflexões acerca da pertinência para a construção da criança cidadã. Ao longo da sessão foi apresentado um PowerPoint que continha informações acerca do projeto e dos materiais produzidos, também disponibilizando os materiais em suporte físico (cf.anexo 9.19 e 11.4). Os familiares aderiram e teceram considerações acerca das boas influências do projeto nas atitudes diárias dos educandos. Para a mestranda foi uma oportunidade única de proporcionar um momento de partilha de todo o trabalho semestral neste contexto, tendo um feedback positivo (cf. anexo 9.21). No entanto, devido a questões logísticas as crianças não puderam estar presentes, o que teria enriquecido esta partilha, na medida que podiam falar acerca do que fizeram.

Como forma de divulgar às outras salas, foi sugerido que as crianças se dirigissem à nossa de forma a apresentar o projeto de uma forma sucinta. Com o auxílio das crianças, descreveu-se todo o trabalho desenvolvido mostrando imagens representativas das aprendizagens adquiridas. No final as crianças interpretaram a música “Boas Maneiras - não custa nada ser bem-educado” com os gestos, para os colegas. Numa fase final as crianças são questionadas acerca do que aprenderam, do que mais gostaram e o que queriam ter feito mais, exaltando a voz das crianças sobre todo o processo (cf. anexo 9.20).

Numa quinta fase as educadoras estagiárias elaboraram considerações acerca do projeto com a educadora cooperante, refletindo acerca da importância, pertinência e reformulações ou alterações do projeto. O

trabalho por projeto constitui um momento único de aprendizagem profissional. A documentação dos vários momentos do projeto levou a mestranda a recolher evidências das aprendizagens das crianças. O período de interrupção e a posterior chegada ao contexto trouxe a constatação da assimilação de aprendizagens fundamentais, no que diz respeito às regras de convivência social. A Educadora estagiária compreendeu que ao documentar torna o seu trabalho transparente e evidencia as aprendizagens das crianças. O trabalho encontrava-se espalhado por toda a sala e é visível nas mudanças de comportamento, como a entreaajuda e o respeito pelo outro. O grande desafio é “tornar as práticas pedagógicas estimulantes sob o ponto de vista intelectual para servir a criança-cidadã que quer aprender ao longo da vida” (Vasconcelos, s.d, p. 18). Os quadros reguladores auxiliam na manutenção da harmonia e incentivam a autonomia da criança. Esta compreende que está inserida num grupo, constrói colaborativamente regras que propiciam o bem-estar de todos os elementos do grupo, aprendendo a viver em sociedade (Folque, 2014).

As crianças que partilham a resolução de conflitos desde idades precoces, pela altura em que atingem a idade adulta têm muitas das competências interpessoais de que necessitam, o hábito de as pôr em prática, e a necessária confiança em si para os resolver, confiança essa ganha através de muitos anos de experiência e apoio (Hohmann & P. Weikarte, 2003, p. 89).

Relativamente a novas possibilidades, a mestranda considera que o quadro do Quero Ser Melhor terá de evoluir para algo mais desafiante, visto que como o objetivo será que todos coloquem uma bola verde no quadro quando este for cumprido terão de iniciar uma reformulação ou estabelecer objetivos individuais com maior dificuldade, ou objetivos de grupo/equipa. A existência de um mapa de atividades que estabelecesse os lugares onde cada criança iria brincar seria outra possibilidade. Um outro material que possibilitaria a partilha e o diálogo seria o quadro que planeasse o dia e a semana, de modo a referir o que mais gostaram na semana. A família podia ter sido mais envolvida neste projeto, uma vez que sentiu diretamente os seus

efeitos, trabalhando em conjunto os resultados multiplicar-se-iam. Para eleger estas constatações, a mestranda entrou num processo reflexivo permanente “associado ao modo como lida com os problemas da prática profissional, à possibilidade de aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses” resultando em novas compreensões acerca das situações vividas no contexto (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 32).

REFLEXÃO FINAL

“A criança não é um futuro homem, uma futura mulher ou um futuro cidadão. Ela é uma pessoa titular de direitos, com maneira própria de pensar e ver o mundo” (Francesco Tonucci)

Ao longo desta experiência pude constatar que ser-se educador de infância é estar preparado para uma vida cheia de aprendizagens diárias com as crianças. Um educador de infância é um profissional cuja sua “aspiração universal [é a declaração] contra a traição do potencial das crianças” e que através das suas práticas promove o desenvolvimento do seu potencial e do das crianças com quem trabalha.

Na valência de Creche a mestranda contactou com crianças de um ano e na valência de Pré-Escolar com crianças de três anos. A oportunidade de contactar e proporcionar experiências significativas a crianças com apenas um ano de idade possibilitou o reconhecimento da Creche como contexto peculiar e cujas especificidades mereceram atenção e cuidado. No que diz respeito aos referenciais teóricos, as experiências-chave, do modelo pedagógico HighScope, foram o pilar basilar de todas as propostas. Em uníssono com as ideias e propostas de Goldschmied e Jackson, mais especificamente o cesto dos tesouros e o jogo heurístico com objetos, foram propostas que geraram interesse e sobre as quais as mestrandas teceram reflexões e considerações depois de as colocar em prática. Ao longo do estágio em contexto de Creche a mestranda elaborou um portefólio individual que se constituiu um instrumento precioso na recolha e análise das propostas para Creche. O Portefólio de aprendizagens surgiu como um documento pessoal, fruto das vivências em Creche e abarca planificações, participações na organização de festividades e reuniões. Note-se que o Portefólio auxiliou na elaboração do relatório uma vez que as informações referentes à valência de Creche se encontravam organizadas e devidamente documentadas num tempo próximo no qual ocorreram. Estes instrumentos foram imprescindíveis

para demonstrar e refletir sobre o trabalho desenvolvido para e com as crianças.

Já na educação Pré-Escolar os desafios foram igualmente enriquecedores, os referenciais teóricos mais plurais como HighScope, Movimento da escola Moderna (MEM), Reggio Emilia e Pedagogia em Participação (PeP), refletiram-se na pluralidade de propostas.

O modelo HighScope pela sua organização estrutural oferece às educadoras estagiárias uma organização quer em termos da rotina como da gestão do grupo, dos espaços e materiais indispensáveis na formação inicial.

No que diz respeito à gestão do grupo, os quadros reguladores de MEM tornaram-se fundamentais, visto que na sala de atividades ocorriam conflitos pela posse e partilha de objetos e onde o turno de fala ainda não era respeitado. Saliente-se também que na visão deste modelo os educadores são “promotores da organização participada; dinamizadores de cooperação; animadores cívicos e morais de treino democrático” (Niza, 2013, p.158).

A metodologia de Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação foi experienciada nesta valência e proporcionou o primeiro contacto das educadoras estagiárias “no quotidiano de uma prática construtivista (...) um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam elos de uma pedagogia em participação” (Gâmboa, 2011, p. 76). A criança é considerada “o ponto de partida, o centro e o fim”, na medida que o seu interesse ou a sua necessidade é o ponto de partida para a temática do projeto. De seguida é importante questionar o que ela já sabe e o que quer saber, conduzindo ela mesma através de uma aprendizagem ativa na qual “devemos partir da criança e por ela nos dirigirmos” (Dewey, s.d. citado por Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.52). O trabalho de projeto “oferece às crianças a oportunidade de fazerem escolhas (...)”, algumas dessas escolhas podem ser negociadas com o educador fomentando assim a escuta do outro e o respeito por opiniões diferentes da sua (Katz & Chard, 1997, p. 157). A observação e a escuta da criança assumem relevância, a sua aprendizagem é apoiada, através da participação da mesma na vida do grupo e, na cooperação

com os demais, as crianças aprendem através da atuação na ZDP, vendo o projeto como “uma janela sobre o mundo, um mundo com múltiplas janelas” (Gâmboa, 2011, p. 73).

Os pressupostos teóricos e legais auxiliaram a mestrandia antes e depois do período de estágio e serviram para o futuro como os fundamentos da Educação de Infância. Os diálogos sobre assuntos de grande relevância para a prática profissional como: os conflitos, a planificação, das características de cada faixa etária, entre outros aspetos como a ludicidade, a relação com as famílias, entre outros. O diálogo, a discussão e a análise das questões específicas decorrentes da prática, constituíram-se como alicerces em todos os momentos.

Num desses seminários foram-nos apresentados as especificações e o modo de utilizar o instrumento de observação e avaliação PQA, bem como o Projeto DQP. Através do PQA a mestrandia elaborou, em conjunto com educadora cooperante, considerações sob a qualidade da Creche e dos serviços da mesma. Esta análise foi baseada em parâmetros específicos de qualidade, este instrumento faz parte integrante do portefólio individual de aprendizagens. O DQP apesar de ter sido abordado em aula possibilitou a análise, segundo uma escala de zero a cinco, considerações baseadas em parâmetros como a sensibilidade, a autonomia e a estimulação, acerca de vídeos de educadoras e crianças em atividades. Este instrumento visa a “avaliação da qualidade e da eficácia das aprendizagens das crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar” (Bertram & Pascal, 2009, p. 3). As reflexões solicitadas ao longo do percurso foram aliciantes e motivadoras devido ao facto de termos total liberdade na escolha do tema e, desse tema poder estar relacionado com um incidente crítico, algo que merecesse da nossa parte reflexão e pesquisa mais assertiva. Essas reflexões tiveram como objetivo encontrar estratégias que melhorassem a qualidade da ação educativa, mas também a construção da nossa visão sobre o contexto e as suas especificidades. Note-se que todos os feedbacks dados pelas

orientadoras cooperantes serviram para refletir numa ótica de construção de conhecimento e aprendizagem.

O estágio constituiu-se como uma experiência privilegiada que conduziu a “(...) uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; (...) resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana” (Oliveira-Formosinho J. , 2013, p. 15). Mais do que alguns dias de atividades, o estágio representou uma imersão num lugar onde tudo aquilo em que acreditamos pode ser colocado em prática, ou posto em causa e modificado. As crianças são os atores de todo o processo e, por esse motivo o quotidiano deve ser participativo, fornecendo oportunidades para que a criança realize as suas escolhas e aprenda sobre o mundo, porque se sente motivada a fazê-lo. A criança participa e aprende o que quer e porque quer, o papel do educador é apelar ao estímulo, aceder à surpresa e oferecer a novidade. As crianças pequenas querem saber sempre mais acerca do mundo que as rodeia e o “(...) brincar é o principal meio de aprendizagem (...) a criança aprende gradualmente e desenvolve conceitos” (Moyley, 2002, p. 37). O educador deve participar no brincar e estimular a criança a descobrir “desde que não se sobreponha às intenções da criança, permite alargar e enriquecer o brincar” (Lopes da silva et al., 2016, p. 105).

Ao longo deste percurso de formação profissional elaborei, juntamente com o meu par pedagógico, considerações face ao espaço e materiais presentes nas instituições por onde passamos, com maior incidência na sala de atividades. Consideramos as suas limitações, procurando otimizar os recursos existentes de modo a proporcionar experiências variadas e motivadoras para as crianças.

Durante essas semanas foram edificadas planificações com margem de flexibilidade, quer ao nível do tempo, quer da dinâmica da mesma, baseadas nos interesses e necessidades do grupo de crianças. De acordo com o Dec. Lei nº241/2001, de 30 de agosto, os interesses resultaram da observação atenta e diária do grupo de crianças, de modo integrar as propostas explícitas ou implícitas das crianças. Foram utilizados recursos tecnológicos, que na

sociedade atual, estão presentes na vida das crianças desde tenra idade e funcionam como auxiliares na edificação de atividade diversificadas, funcionando como meios de captação visual e auditiva. Estes recursos devem ser encarados como formas de aproveitar a atualidade em benefício da prática, inovando-a.

É de salientar todo o apoio das educadoras cooperantes, sempre vistas “como alguém com mais experiência e com conhecimentos mais claros e refletidos sobre as situações, dificuldades e problemas semelhantes” e que fizeram com que a evolução enquanto profissional e ser humano fosse possível (Estrela, et al., 1997, p. 53). Ambas as educadoras cooperantes auxiliaram a mestranda ao longo de todo o processo, na elaboração das planificações, num diálogo centrado no grupo de crianças, na reflexão antes e posteriormente à implementação das atividades.

Demonstravam ser profissionais que adotam o Portefólio de Aprendizagem das crianças como “estratégia de avaliação capaz de responder aos novos desafios (...) [adotando] uma pedagogia de cariz construtivista, na qual a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e avaliação” mostrando às mestrandas boas práticas e convidando a participar da visão holística do processo de aprendizagem da criança e do grupo (Ferreira & Anjos, 2015, p. 32). A participação das crianças na documentação pedagógica possibilita “revisitar o que aconteceu e atribuir novos significados”, inclui as perspetivas e as escolhas das crianças (Parente, 2014, p. 176). Se o objetivo é contribuir para o desenvolvimento de cidadãos ativos é fundamental que “desde os anos da infância, [se providenciem] experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam no poder” (Oliveira-Formosinho J. , A Escola Vista pelas Crianças, 2008, p. 70).

As profissionais transmitiram também a importância da formação ao longo da vida, para ser uma profissional atual e atenta aos desafios da atualidade, sendo elas próprios exemplos de que é possível apostar em formações e em leituras plurais que permitem práticas de qualidade.

O trabalho em par pedagógico foi extremamente importante, uma vez que foi possível experienciar a importância do trabalho colaborativo. O facto de observar, planificar e refletir com outra mestranda com uma personalidade tão díspar resultou numa aprendizagem bidirecional, assente no respeito pela opinião do outro e na partilha de ideias. O par pedagógico é antes de mais um colega com o qual é desejável que se mantenha “uma relação aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática” (Estrela, et al., 1997, p. 53).

A Supervisão concebendo o conceito como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”, constitui-se como uma panóplia de momentos que preconizam o desenvolvimento e a aprendizagem da mestranda (Alarcão & Tavares, 1987, p. 17). A mestranda teve o privilégio de ao longo do estágio nas duas valências contactar com duas supervisoras, profissionais de excelência na educação de infância, aceitar ensinamentos, conselhos e propostas de ambas. A Supervisão constitui a orientação da prática, propondo a reflexão acerca da mesma, de modo a torná-la o mais adequada possível às necessidades e interesses das crianças e eficaz nas aprendizagens que proporciona. Assim a supervisão funcionou como “ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente”, que teve por base a confiança, o respeito e o incentivo tão necessários para futuros profissionais com dificuldades e dúvidas (Alarcão & Tavares, 1987, p. 66).

No contexto de Educação Pré-Escolar foi-nos permitida a experimentação de um trabalho intersalas, onde as três salas da instituição trabalharam em conjunto para partilhar com as crianças a história do São Martinho, em peça de teatro. O guião, os cenários e as horas de ensaios aproximaram as educadoras estagiárias transportando-as para o trabalho colaborativo em prol de uma apresentação da lenda às crianças e do usufruto do momento por parte das mesmas e da equipa educativa.

Note-se o contacto constante com as famílias através de momentos de chegada ou partida, em reuniões, ou na envolvência nos projetos

implementados. Devido à existência de uma enorme “(...) diversidade de modelos familiares, ao longo dos tempos e nas diferentes culturas (...)” podemos definir família como “um sistema aberto, o que quer dizer que a estrutura é permeável à influencia de outros sistemas tais como a escola (...)” (Gimeno, 2003, p. 41). A sensibilidade necessária para compreender e auxiliar todos os casos particulares foi transmitida pelas equipas educativas, pois “os pais/famílias e o estabelecimento de educação Pré-Escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas “ (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 28). Note-se que no início da prática educativa olham para as educadoras estagiárias com alguma desconfiança, no entanto, quando entendem o nosso papel de educadoras em formação e que têm como objetivo proporcionar experiências significativas e que se traduzam em aprendizagens, começam a confiar e a dialogar. O planeamento e a inclusão em atividades permitem que os pais participem no quotidiano do jardim-de-infância, assim como a comunidade envolvente e colocaram as crianças “num clima de comunicação, de troca de saberes entre crianças e adultos” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 30).

O Relatório de Estágio constituiu para além de uma panóplia de análises textuais e livrescas, uma ferramenta que proporcionou reflexão e questionamento acerca da prática. Nestes três semestres, nos quais o mestrado está dividido, a mestranda compreendeu a necessidade de um semestre inicial dedicado exclusivamente a abordagens teóricas, um semestre que proporcionou um estágio na valência de Creche e um terceiro, com mais horas dedicado à Educação Pré-Escolar. Esta divisão possibilitou a entrega total ao estágio na valência relativa, concentrando esforços para o sucesso das propostas e das aprendizagens das crianças e da Educadora estagiária. O facto de o relatório ter linhas orientadoras, e não uma estrutura rígida, possibilitou a liberdade de organização e criatividade. A escolha de elaborar um subcapítulo com a evolução histórica da educação de infância levou à compreensão de factos que até então a mestranda desconhecia e que

contribuem para a situação atual. O facto deste mestrado contemplar um relatório final leva a que a estudante foque a importância dada por esta instituição à prática educativa supervisionada e às repercussões que esta tem na vida de um educador em formação. O educador é um profissional reflexivo que observa a sua prática e a dos demais, pensa em conjunto com os atores do processo educativo e toma decisões, transformando práticas (Dorigon & Romanowski, 2008).

Em suma posso afirmar que a profissão de educador de infância “obriga a um modo particular de ser e de estar” que inclui um olhar atento e uma postura reflexiva quotidiana e acerca de vários aspetos (Silva, 1994 citado por Caetano & Silva, 1990, p. 50). Esta experiência profissional ofereceu à mestranda a visão de si mesma enquanto sujeito com valores ideais e concepções acerca da educação de infância. O facto de em Educação Pré-Escolar o estágio ser composto por quatro dias constituiu um desafio. O desgaste físico e emocional das mestrandas foi ultrapassado pois constituíam momentos privilegiados de contacto e observação, criando elos de ligação ainda mais fortes. O trabalho de projeto constituiu-se como um obstáculo inicial porque existiu uma dificuldade na escolha da temática do mesmo. As temáticas podiam ser tão plurais como os seus interesses, mas uma necessidade sobrepunha-se a todas elas, o “Projeto Quero Ser Melhor - vou começar hoje” exigiu um esforço redobrado na manutenção do interesse das crianças e na consciencialização acerca da importância das regras para aquela sala em específico.

Os três semestres de mestrado em Educação Pré-Escolar deram os pilares basilares e as concepções de que educadoras se desenvolvem ao longo da vida a ler, a refletir, a aceitar desafios, a sair da zona de conforto, e para manter a atualidade nos futuros contextos de trabalho.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da Pedagogia em Creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo (orgs.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S., & Oliveira-Formosinho, J. (2013). A transformação do ambiente físico em contexto de Creche: Um estudo praxiológico. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo (orgs.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 91-108). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: A Documentação Pedagógica*. Braga. Retirado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10985/1/tese.pdf>.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). *A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma perspetiva histórica*. Porto: Inovação.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.

- Cardoso, G. (Dezembro de 2010). *Pedagogias participativas em Creche. Cadernos de Educação de Infância*, (pp. 4-7), APEI.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, xiii, pp. 355-380.
retirado de
:http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF.
- Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto - Um estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância*. Tese de Doutoramento, Braga.
Retirado de:
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7085/7/Parte%20II%20-%20Metodologia%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf.
- Dorigon, T., & Romanowski, J. (Janeiro a Junho de 2008). *Reflective Approach in Dewey and Schön*. *Revista Intersaberes*, pp. 8-22.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, F., & Anjos, C. (2015). *Educação de Infância – Formação, Identidades e desenvolvimento profissional*. Santo Tirso: De Facto.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender No Pré-Escolar: O Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica- O caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (org.),

- Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 9-24).
Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (35ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Jimeno, A. (2003). *A Família - O desafio da diversidade*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.
- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da educação.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação dos 0 aos 3 anos - O atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed .
- Gomes, J. (1986). *A Educação Infantil em Portugal* (2ª ed.). Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Hohmann, M., & P. Weikarte, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonnaert, P. (2012). *Competências e Socioconstrutivismo - um quadro teórico*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem De Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis da participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retirado de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Pereira, J. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 0 aos 3*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho de Investigação, Investigar, refletir e investigar sobre a prática profissional, *Refletir e Investigar sobre a prática profissional*, (pp. 29-42), Lisboa, APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Parente, C. (2014). *Avaliação na Educação de Infância: Itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. Interações*, (pp. 168-182).
- Pascall, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade das Parcerias*. Porto: Porto Editora.

- Pinho, A., Crá, M., & Dias, M. (2013). *A Formação de Educadoras de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. Revista Portuguesa de Pedagogia*, (pp. 109-125).
- Portugal, G. (1999). *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Silva, C. e. (jan/abril de 1990). *Ética Profissional e Formação de Professores. Revista de Ciência da Educação* (pp.49-60).
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania. Saber (e) Educar*, (pp. 109-117).
- Vasconcelos, Teresa. (s.d.). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens. Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência - Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever: Propostas integradoras para Jardim de Infância*. Carnaxide: Santillana.

Documentos Legais

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril de 2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro de 2007. *Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, I Série-A, N.º 201.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Diário da República, Série I-A N.º 201.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, I Série, N.º 237.

Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, I Série-A, N.º 34.

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho de 2015. *Universalidade da Educação Pré-Escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade*. Diário da República, I série.

Recomendação n.º 3 de 21 de abril. *A Educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2.ª Série, N.º 79.

Outros Documentos

Instituição Cooperante (2015/2016). *Projeto Curricular de Sala*, documento não publicado.

Instituição Cooperante (2016/2017). *Projeto Pedagógico*, documento não publicado.

Instituição Cooperante (2015/2016). *Projeto Educativo da Instituição* documento não publicado.

Instituição Cooperante (2016/2017), *Projeto Educativo das respostas sociais da Infância*, documento não publicado.

Instituição Cooperante (2016/2017) *Projeto Curricular de sala*, documento não publicado.