

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Ana Sofia Vale Ferreira Silva

**Relatório de Estágio da Prática
Educativa Supervisionada**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

março

20**18**

Ana Sofia Vale Ferreira Sila

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

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

Orientação

Prof.^a Doutora Sara Barros Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

AGRADECIMENTOS

Ao longo destes dois anos, foram algumas as pessoas que me acompanharam nesta caminhada de formação profissional com palavras de incentivo e apoio, contribuindo para a concretização de um sonho e para o meu crescimento profissional e pessoal. Neste sentido, torna-se crucial agradecer a todas as pessoas que caminharam comigo neste percurso e ajudaram na concretização do sonho de ser educadora de infância.

À minha mãe, um enorme obrigada por possibilitares as condições essenciais para a concretização de um sonho, pela paciência e incentivo diários, por acreditar em mim quando eu duvidava. Por todo o apoio e força incondicional que me ofereceste ao longo da minha vida, sem ti esta caminhada não seria possível.

Ao meu namorado, Tiago um agradecimento especial pelo apoio e carinhos diários, pelas palavras de encorajamento e incentivo, proporcionando-me força nos momentos mais difíceis. Pelos conselhos, pela paciência, pela compreensão, e principalmente pela companhia e disponibilidade nos longos momentos de estudo ao meu lado. Obrigada por teres sido o meu pilar e grande apoio ao longo desta caminhada.

Aos meus padrinhos pelo apoio e incentivo neste percurso e ao longo da minha vida.

À educadora cooperante do contexto de creche, Conceição Rei, pela sua sabedoria e partilha de conhecimentos, pelo seu apoio, incentivo e disponibilidade ao longo da prática educativa supervisionada.

À educadora cooperante do contexto de educação pré-escolar, Augusta Marques, um agradecimento por ter aberto as portas da sua sala com tanto carinho, fazendo-me sentir parte desta, pelos momentos de partilha de conhecimentos, pelo apoio, pelos conselhos que transportarei sempre comigo.

À orientadora e supervisora, Doutora Sara Barros Araújo, um agradecimento pela partilha de conhecimentos que contribuíram para o crescimento profissional.

Às assistentes técnicas, por toda a disponibilidade e apoio proporcionados ao longo das práticas profissionais.

A todas as crianças pela forma calorosa com que me acolheram, por me permitirem crescer profissionalmente e pessoalmente. Pelos mimos, abraços e sorrisos que me contagiavam diariamente, tornando-me feliz.

Aos docentes da Escola Superior de Educação, pela partilha de conhecimentos que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

A todos um muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio descreve e analisa o desenvolvimento profissional da formanda, toda a ação efetivada no contexto de creche, com um grupo de crianças com idades entre 12 e 24 meses e no contexto de educação pré-escolar numa sala com um grupo heterogêneo, com idades entre três e seis anos. Encontram-se explanados os processos educativos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, inerentes à metodologia de investigação-ação, que nortearam a ação da mestranda, sendo essenciais ao processo de desenvolvimento profissional da formanda. Para a fundamentação dos processos educativos a mestranda serviu-se de referentes teóricos e legais, apoiando e sustentando as práticas da formanda ao longo do estágio em ambas as valências. Ao longo do relatório evidencia-se o papel do/a educador/a de infância, pretendendo-se constatar todo o processo de desenvolvimento das competências profissionais da mestranda adotando uma postura indagatória e reflexiva sobre as suas práticas de forma a colmatar algumas dificuldades e construir a sua identidade profissional. Ademais, evidencia-se a imagem da criança como ser competente, que deve ser observado, escutado e respeitado, detentor de capacidades de ser sujeito e agente do seu processo de aprendizagem.

Palavras-Chave: creche, pré-escolar, criança, investigação-ação

ABSTRAT

This internship report describes and analyzes the professional development of the master's student and all the action taken in the daycare setting with a group of children's between the ages of twelve and twenty-four months, and in the context of preschool education in a room with a heterogeneous group, with ages ranging from three to six years. The educational processes of observation, planning, action, reflection and evaluation, which are inherent to the action-research methodology, are exposed, which guided the master's student, being essential to the process of professional development. For the substantiation of the educational processes the master's student served on theoretical and legal references, supporting and sustaining the practices of the master's student throughout the stage in both valences. Throughout the report the role of the childhood educator was evidenced, aiming to verify the entire process of developing the professional skills of the master student adopting an investigative and reflective attitude about their practices in order to overcome some difficulties and build their professional identity. In addition, the child's image is shown as being competent, which must be observed, listened to and respected, possessing the capacity to be subject and agent of their learning process.

Keywords: daycare, preschool, child, action research

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. Capítulo I- Enquadramento teórico e legal | 3 |
| 1.1. Documentação legal que serve de sustentação à ação do/a Educador/a | 3 |
| 1.2. Imagem da criança e o seu processo de aprendizagem | 5 |
| 1.3. O papel do/a educador/a de infância | 8 |
| 1.4. Perspetivas pedagógicas para a educação de infância | 11 |
| 1.4.1. Abordagem HighScope | 11 |
| 1.4.2. Movimento da Escola Moderna | 16 |
| 1.4.3. Abordagem Pedagógica de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson | 19 |
| 1.4.4. Pedagogia-em-Participação | 21 |
| 1.4.5. Metodologia de Trabalho-de-Projeto | 22 |
| 2. Capítulo II- Caracterização dos Contextos de Estágio e da Metodologia de Investigação | 27 |
| 2.1. Caracterização dos contextos de estágio | 27 |
| 2.1.1. Estágio em contexto de creche | 27 |
| 2.1.2. Estágio em contexto de educação pré-escolar | 31 |
| 2.2. Caracterização da metodologia de investigação | 37 |
| 3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos | 41 |
| 3.1. Prática Educativa Supervisionada em contexto de creche | 47 |
| 3.2. Prática educativa supervisionada em contexto de pré-escolar | 58 |
| Reflexão final | 77 |
| Bibliografia | 82 |
| Documentação Legal e outros documentos | 85 |

LISTA DE APÊNDICES (SUPORTE DIGITAL)

Apêndice A -Registos fotográficos

A1- Registos fotográficos no contexto de creche

A 2 – Registos fotográficos no contexto de pré-escolar

Apêndice B - Grelhas de avaliação

B1-Contexto de creche

B2- Contexto de pré-escolar

Apêndice C- Planificações semanais

C1 – Planificações do contexto de creche

C2 – Planificações no contexto de pré-escolar

Apêndice D -Narrativas reflexivas individuais

D 1 – Narrativas reflexivas individuais do contexto de creche

D 2- Narrativas reflexivas do contexto de pré-escolar

Apêndice E – Projeto: Conhecer os barcos e os comboios (Digital)

LISTA DE ABREVIATURAS

AE- Agrupamento de escolas

JI- Jardim de Infância

PES- Prática Educativa Supervisionada

PES I- Prática Educativa Supervisionada em contexto de Creche

PES II- Prática Educativa Supervisionada em contexto de Pré-escolar

IA- Investigação Ação

EPE- Educação Pré-escolar

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação de Infância

DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

CMP- Câmara Municipal do Porto

PQA- *Program Quality Assessment*

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional para obtenção do grau de mestre em Educação pré-escolar, surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, e visa descrever, analisar e refletir o processo da formação desenvolvida pela formanda no decorrer das práticas educativas supervisionadas realizadas na valência de creche e pré-escolar.

O mestrado é um complemento da formação de base na área da docência (licenciatura) reforçando, aprofundando a formação e o conhecimento de matérias referentes à educação pré-escolar. Neste sentido, a proposta da elaboração do presente documento, juntamente com o ciclo de estudos apresentados no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação, tem como objetivo a aquisição de habilitações profissionais para a docência na área da educação de infância, sendo indispensáveis ao desempenho da prática docente (decreto lei nº 79/2014).

Neste seguimento, no decorrer das práticas educativas supervisionadas (PES I e PES II), foram possibilitadas oportunidades de construção de novos conhecimentos e desenvolvimento de competências relativos à habilitação profissional para a docência abrangendo “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o [...] desempenho na sala de atividades [...], nas instituições destinadas à educação de infância [...], e na relação com a família e a comunidade” (Decreto Lei nº 79/2014, p. 2821). Concomitantemente foi possibilitado à formanda, na sua ação pedagógica, criar e desenvolver o currículo, no decorrer “da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto Lei nº 241/2001).

Foi possibilitada a realização de estágio em contextos reais, sendo que o primeiro decorreu no contexto de creche, com um grupo de crianças em idades entre os 12 e 24 meses, em que o tempo de realização totalizou 140 horas. O estágio em contexto de pré-escolar desenvolveu-se com um grupo heterogéneo a nível cultural e faixa etária, constituindo-se por criança entre os três e seis

anos, realizado num período de 220 horas, perfazendo um total de 360 horas de prática educativa supervisionada (PES) em ambos os contextos.

O presente relatório encontra-se organizado em três capítulos indissociáveis: o primeiro refere-se ao enquadramento teórico e legal, explanando os referentes teóricos e legais que serviram de sustentação da ação educativa da formanda no decorrer das PES; o segundo apresenta uma caracterização ampla das instituições, do grupo de crianças e do ambiente educativo de cada contexto. Ademais, neste capítulo evidencia-se a mobilização do quadro teórico da metodologia de investigação-ação que se revelou basilar nas práticas pedagógicas, sustentando o desenvolvimento da ação da formanda, crucial na construção de saberes profissionais. Por último, o terceiro aponta para uma descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos.

Finalmente, há uma reflexão final, sendo uma síntese que integra as potencialidades, constrangimentos e limitações sentidas ao longo do percurso de formação, e ainda as aprendizagens e desenvolvimento de competências, a nível profissional e pessoal.

1. CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo, a mestranda efetiva uma abordagem dos referentes legais e teóricos que sustentaram as práticas educativas supervisionadas nos contextos de creche e de educação pré-escolar (EPE).

Os referentes apresentados neste capítulo serviram de orientadores apoiantes das práticas, tendo sido basilares para o desenvolvimento profissional da mestranda.

1.1. DOCUMENTAÇÃO LEGAL QUE SERVE DE SUSTENTAÇÃO À AÇÃO DO/A EDUCADOR/A

A educação pré-escolar integrou o sistema educativo formal na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro). A Lei Quadro da Educação Pré-escolar, 5/97, 10 de fevereiro, define a educação pré-escolar como sendo

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (capítulo II, artigo 2º).

A educação pré-escolar é destinada a crianças entre os três anos e a idade de entrada no primeiro ciclo. Sendo um direito da criança ter acesso à educação, é da “responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares” (Lei de Bases do Sistema educativo, 1986, capítulo I, artigo 2º, p. 3068).

De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-escolar, “as redes de educação pré-escolar são constituídas por uma rede pública e uma rede privada (...)” (capítulo III, artigo 9º, p. 671), sendo que a rede pública integra estabelecimentos criados e a funcionar na direta dependência do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho Solidariedade e Segurança Social. A rede privada integra estabelecimentos que funcionem em instituições de ensino particular, cooperativo e particulares de solidariedade social. O ingresso nos estabelecimentos educativos destinados à primeira infância é facultativo, “reconhece-se que é a família a primeira responsável pela educação dos filhos” (Mendes, Neves, & Guedes, 2000, p. 40). De acordo com a Lei Quadro 5/97, 10 de fevereiro, são objetivos da EPE:

promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas; Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; Despertar a curiosidade e pensamento crítico; Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (p. 671).

É de referir que na legislação relativa ao sistema educativo apenas inclui a EPE, não compreendendo a educação em creche. Considera-se, no entanto, que a educação se inicia aos zero anos de idade, sendo essencial educar a partir do nascimento até ao ingresso na escolaridade obrigatória, uma vez que “este período é crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 4).

A valência de creche destina-se a crianças com idades entre os zero e três anos, tendo por finalidade: “apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos; proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade” (Mendes, Neves, & Guedes, 2000, p. 40). As instituições que contemplam a valência de creche são de iniciativa particular (rede privada), cooperativa e Instituições Particulares de

Solidariedade Social (IPSS), sobre a tutela do Ministério do Trabalho Solidariedade e Segurança Social (Mendes, Neves, & Guedes, 2000).

A educação é um direito de todas as crianças, promovendo a igualdade de oportunidades de acesso à educação e cuidados para a infância, independentemente da sua língua materna, religião, nacionalidade, etnia, cultura e orientação sexual dada na sua família (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

1.2. IMAGEM DA CRIANÇA E O SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A criança é o cerne de todo o trabalho a ser desenvolvido na educação, sendo fulcral caracterizar a sua imagem. Ao longo dos anos, o conceito e entendimento da infância têm evoluído, surgindo novas pedagogias que levam a uma progressiva valorização da criança e da sua imagem. Na visão de Oliveira-Formosinho (2013) existem duas formas de pedagogia – “modo da transmissão e modo da participação” (p.27). Nas pedagogias transmissivas, a imagem da criança “é a da tábua rasa, a folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade (...)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27). O/A professor/a e o/a educador/a são vistos como transmissores que utilizam materiais estruturados, como manuais, fichas, cadernos de exercícios para essa transmissão, sendo uma educação de infância escolarizada e aqui o centro não é a criança, mas sim o adulto e os materiais que este utiliza (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Nos modelos participativos, a criança é vista como competente e sujeito de direitos, os seus interesses são o ponto de partida para motivar a experiência educativa, caracterizada como ativa, “construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 19) em que esta participa e colabora no quotidiano pedagógico. Estas pedagogias consideram a criança como um ser único, com características, ideias e motivações próprias, com capacidades de

construir o seu conhecimento e fazer parte do seu desenvolvimento e aprendizagem encarando-a como “sujeito e agente do processo educativo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9). Sendo a criança respeitada e portadora de direitos “parte-se dos interesses das crianças como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão dos interesses das crianças como base para a experiência e sua estruturação” (Formosinho, 2013, p. 19).

O mesmo acontece nas crianças pequenas e bebês, que devem ser vistas como atores sociais e detentores de direito à escuta e à participação, reconhecendo as suas competências de exploração, de descoberta, de comunicação, que os leva a criar e construir significado sobre o mundo que os rodeia (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Nesta pedagogia, o/a educador/a tem o papel de organizador/a do ambiente educativo, de “observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28). Como alude Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) na pedagogia pela participação, “o processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto” (p. 28), em que a criança é vista com o direito de participar no seu processo de aprendizagem. É de salientar que, a perspetiva pedagógica adotada pela mestrandia integra as pedagogias participativas e vê a criança como competente, onde desenvolve ações que a respeitam como sendo um importante agente do seu desenvolvimento e processo educativo.

A criança é naturalmente ativa e curiosa, desde o nascimento que ela aprende pela ação e não por uma memorização. A partir das

relações, interações [e explorações] que a[s]criança[s] [e bebês estabelecem] com adultos, com outras crianças [ou com materiais], assim como as experiências que lhes são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8).

Sendo “aprendizes ativos, os bebês e as crianças observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção” (Post & Hohmann, 2011, p. 11). As crianças mais pequenas, através das suas ações e dos seus sentidos, recolhem informação e constroem conhecimento sobre o mundo. O psicólogo Jean Piaget, designou de “sensório-motor para caracterizar a abordagem direta e física da aprendizagem” (Post & Hohmann, 2011, p. 23). Ao agirem diretamente com objetos, as crianças formam progressivamente

concepções abstratas, mas a ação isolada não é essencial para a aprendizagem, a criança tem de ter uma atitude reflexiva sobre as suas ações, tendo a necessidade de explorar, testar ideias e de formar questões, desenvolvendo a sua compreensão e pensamento (Hohmann & Weikart, 2011). Nesta perspetiva, a criança parte dos seus interesses pessoais, intenções, curiosidades, sendo estes as condições essenciais para a sua motivação, levando-a “à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões”, sendo que “as crianças em ação são questionadoras e inventoras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 23). Cabe ao/à educador/a apoiar a criança e criar “um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite e celebre a participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43).

É de salientar a importância do brincar no processo de aprendizagem e construção do conhecimento da criança. O brincar é a atividade natural e espontânea da criança, sendo a primeira forma pela qual ela realiza a sua aprendizagem e constrói o seu conhecimento sobre o mundo (Hohmann & Weikart, 2011). A criança desenvolve-se de forma articulada “em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam como um todo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10), do mesmo modo que a sua aprendizagem se constrói de forma integrada, conferindo-lhe um caráter holístico.

No seguimento das pedagogias sócio construtivistas, nas quais a mestrandia sustentou a prática, importa referir que na linha de pensamento de Vygotsky, sendo este um dos expoentes do sócio construtivismo, surgem duas formas de desenvolvimento da criança: desenvolvimento natural - resultante da maturação; desenvolvimento cultural - relacionando-se com a linguagem e a capacidade de raciocínio (Spodek & Saracho, 1998). Para este psicólogo, o desenvolvimento da criança ocorre através do ZDP- Zona de Desenvolvimento Próximo que define como sendo,

a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com os pares capazes (Vygotsky, 1978, cit. in Folque, 2014, p. 72).

Ao atuar na ZDP, o apoio que o/a educador/a ou os pares proporcionam à criança serve de estímulo à realização de uma ação que não conseguiria desempenhar sozinha. Assim, torna-se relevante o papel do/a educador/a, sendo este/a uma pessoa com mais experiências e com capacidades para ajudar as crianças que sozinhas não conseguem alcançar e/ou desempenhar uma tarefa. O apoio e orientação significativos, provido pelo adulto ou pelos pares, irão contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem, adquirindo competências para o futuro, “o que a criança pode fazer hoje com a ajuda dos adultos, amanhã será capaz de fazê-lo sozinha” (Vygotsky, cit. In Alvarez & Rio, 2000, p. 112). Como anteriormente referido, os pares também são elementos cruciais na aprendizagem e na construção de significado, devendo a aprendizagem “ocorrer num contexto social” (Vasconcelos, 1997, p. 36). Importa referir que o/a educador/a concede um suporte à criança temporariamente, até que esta consiga realizar autonomamente (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Esse apoio significativo foi designado por Bruner, de *Scaffolding* – colocar andaimes.

O/A educador/a, apesar de ajudar as crianças nas suas dificuldades, deve-lhes criar desafios (Vasconcelos, 1997), sendo “o papel do/[a] educador/[a] (...) o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provocar o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 89), essencial ao seu desenvolvimento. Este/a deve ajudar a criança dentro da ZDP, oferecendo o apoio e encorajamento necessário para serem bem-sucedidas. Deve, ainda, definir limites da ZDP, igualando o apoio, “para além das reais capacidades de autonomia de cada criança (...), ao passo que ajudá-la para lá dos limites da zona não terá sentido e será potencialmente prejudicial para a sua autoconfiança” (Siraj-Blatchford, 2005, pp. 16-17).

1.3. O PAPEL DO/A EDUCADOR/A DE INFÂNCIA

Urge salientar a importância do papel do/a educador/a de infância no processo de aprendizagem da criança, uma vez que este é um sujeito ativo e com agência na educação para a primeira infância, “o [/a] educador/[a] também é

ativo, também inicia, também toma decisões” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 76). De acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto “o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentado a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados, em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Artigo 4º, Anexo I, p.5570). Durante a sua formação, e na sua ação profissional, o/a educador/a encontra-se numa aprendizagem contínua. Ao longo da sua carreira, perante os desafios que encontra na prática, poderá sentir a necessidade de investigação que o/a leva a uma reconstrução da sua prática e a um melhoramento da mesma. Como é referenciado no Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto

o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (p.5571).

Todo o conhecimento que o/a educador/a adquire através da investigação, baseia-se na procura de fundamentação teórica que sustente, modifique e também que lhe permita compreender situações da sua prática e não apenas na procura de conhecimentos práticos. Envolve assim um conhecimento prático, colocando em prática uma práxis pedagógica- “uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; éticos, morais e deontológicos” (Formosinho, 2013, p.15), construindo uma pedagogia baseada no saber prático, nos saberes da ação articulando com a teoria e com as crenças e valores individuais. Toda a prática pedagógica de um/a educador/a de infância encontra-se em constante mudança, sendo “uma triangulação constante renovada, de crenças, teorias e princípios éticos, ao nível de fundamentos, e de práticas, técnicas e emoções, ao nível da ação” (Formosinho, 2013, p.16).

É ainda da responsabilidade do/a educador/a desenvolver um currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, p. 5572). Neste seguimento, para construir o currículo, o/a educador/a tem de desenvolver um processo de observação, registo, planificação, reflexão, ação e avaliação, sendo este processo basilar e essencial à ação educativa, estando

presente ao longo da sua prática profissional (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Como suprarreferido, a EPE tem vindo a ser valorizada, sendo considerada a primeira etapa da educação básica, fazendo parte integrante do sistema Nacional de Educação. Como apoio ao/a educador/a, na construção e gestão do currículo, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE). Defendem uma abordagem sócio construtivista e

“constituem um apoio à ação do/[a] educador/[a] para planear, avaliar, estabelecer relações com as famílias, escola e a comunidade e as experiências a propor em diversas áreas de conteúdo, não se estabelecendo resultados de aprendizagem” (Folque, 2014, p. 47).

As OCEPE promovem uma abordagem integrada e global das diversas áreas de conteúdo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

As OCEPE tornaram-se um elemento essencial de apoio à mestranda, durante o processo de desenvolvimento profissional na valência de educação pré-escolar. Estas encontram-se organizadas em três seções, pretendendo-se salientar as Áreas de Conteúdo, que espelham uma diversidade de aprendizagens, mostrando a forma holística da construção do conhecimento, em que as múltiplas áreas apresentadas são abordadas “de forma integrada e globalizante” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 31). Dentro das Áreas de conteúdo, há a destacar: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática e Área do Conhecimento do Mundo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

As OCEPE são destinadas apenas à EPE, sendo que a mestranda na prática educativa supervisionada no contexto de creche, recorreu às linhas orientadoras designadas de experiências-chave, propostas pela abordagem HighScope “que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” (Post & Hohmann, 2011, p. 36). Através destas linhas orientadoras recorrendo à observação, o/a educador/a tem “um retrato vivo do que as crianças de muita tenra idade fazem, e do conhecimento das competências que emergem das suas ações” (idem). As experiências-chave encontram-se organizadas em nove domínios: sentido de si próprio, comunicação e linguagem, relações sociais, explorar objetos, representação criativa, noção precoce de quantidade e de número, espaço, movimento, música e tempo (Post & Hohmann, 2011).

1.4. PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A utilização das OCEPE, como apoio à prática educativa do/a educador/a não constitui, por si só, um “referente de qualidade na sala de atividades. A adoção de um modelo curricular na educação de infância é, (...), um importante fator de qualidade” (Formosinho, 2013, p. 10). Neste sentido, os modelos curriculares são um fator de qualidade na educação de infância. Assim como as OCEPE, estes são uma orientação à prática pedagógica, existindo uma compatibilidade na adoção das orientações curriculares e na utilização de uma diversidade de modelos pedagógicos. O modelo pedagógico é “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (Formosinho, 2013, p.16). O/A educador/a de infância tem ao seu dispor uma diversidade de modelos curriculares que viabilizem uma pedagogia de participação, que surtem como ruptura às pedagogias transmissivas, desenvolvendo uma práxis pedagógica fundamentada em teorias, valores e crenças (Formosinho, 2013).

Durante o desenvolvimento da sua prática profissional, nos períodos de estágio no contexto de creche e pré-escolar, a mestranda articulou a ação, a teoria e as crenças defendidas nesses contextos e presentes nas diversas perspetivas pedagógicas. Na valência de creche, a mestranda apoiou-se nos modelos curriculares: HighScope, a Perspetiva de Elinor Goldschmied. Na EPE, sustentou a sua prática, apoiando-se na perspetiva HighScope, Movimento da Escola Moderna (MEM), Pedagogia-em-Participação e a metodologia de trabalho de projeto (MTP), que integra os modelos curriculares Reggio Emilia, MEM e Pedagogia-em-Participação.

1.4.1. Abordagem HighScope

A abordagem HighScope é um dos modelos que influenciou a prática da mestranda na valência de creche e pré-escolar. A perspetiva HighScope caracteriza-se pelo seu princípio basilar - aprendizagem ativa- defendendo uma

visão da criança como sendo ativa, em que constrói o conhecimento sobre o mundo que a rodeia, através da aprendizagem pela ação. Os bebês e as crianças, em idade de pré-escolar e creche, constroem um pensamento e uma compreensão do mundo através da ação com materiais e de relações que criam com as pessoas. As crianças, desde o nascimento, aprendem e adquirem conhecimento ativamente, através da experimentação, manipulação, observação dos acontecimentos e objetos do mundo que a rodeia (Post & Hohmann, 2011).

O currículo HighScope organiza-se segundo a “Roda da Aprendizagem”, que proporciona aos profissionais uma orientação sobre os cuidados e educação de bebês e crianças, apresentando uma para cada valência. Não obstante, os princípios básicos apresentados na “Roda de aprendizagem” são comuns a ambas as valências, evidenciando-se diferenças nas designações. Neste sentido, pretende-se realizar uma abordagem específica de cada valência. A “Roda de aprendizagem” destinada à creche, encontra-se organizada em torno da aprendizagem ativa: a interação adulto-criança, ambiente físico, horários e rotinas e observação da criança (Post & Hohmann, 2011). No que concerne à organização da roda para o pré-escolar, apresentam-se os eixos: aprendizagem ativa, interação adulto - criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária e avaliação (Hohmann & Weikart, 2011).

Neste seguimento, irá ser realizada uma abordagem dos cinco princípios básicos apresentados na “roda da aprendizagem”. Tendo a consciência que aprendizagem da criança se processa através da sua ação, os adultos não dizem à criança como aprendem nem orientam a criança para a aprendizagem. O adulto deve assumir um papel de apoiante do seu desenvolvimento, encorajando-a à sua aprendizagem pela ação, dando à criança “o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27). Ao apoiar a aprendizagem da criança e o seu desenvolvimento, o/a educador/a não é meramente sujeito ativo e participativo, mas igualmente observador e reflexivo, sendo que o seu contributo “constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 89). É importante, numa aprendizagem pela ação, existirem interações positivas entre as crianças e os adultos em que confiam, pois são essas interações que “proporcionam o combustível emocional de que os bebês e criança precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico”

(Post & Hohmann, 2011, p. 12), e para “formar um sentido de si próprias” (Araújo, 2013, p. 46). Importa salientar “a relevância da criação de um clima de confiança, a formação de parcerias com a criança, bem como o apoio contínuo das interações destas, através do conhecimento, respeito e abertura aos seus interesses e ideias” (Araújo, 2013, p. 47). Num contexto de aprendizagem em que as relações sociais são positivas e se vivencia um clima de apoio, estimula-se o desenvolvimento da confiança nos outros, a autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança basilar à “socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 65). Esse clima de apoio e de confiança no adulto deve ser diário e em todos os momentos do quotidiano, não apenas nas atividades da iniciativa da criança, uma vez que todos os momentos do dia são propícios à aprendizagem. No clima de apoio em que o adulto partilha o controlo do processo de aprendizagem com a criança, esta toma decisões, faz escolhas, tem iniciativa, experiencia conflitos e a resolução de problemas, sendo que estes são vistos como “oportunidades para aprender através da ação” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 72).

No que concerne ao eixo ambiente físico, é de referir que este deve ser pensado para a criança, sendo seguro e flexível, proporcionando-lhe conforto e apoiando as suas necessidades e interesses que o seu desenvolvimento determina (Post & Hohmann, 2011). É de salientar que sendo contextos em que a aprendizagem da criança é realizada pela ação, é essencial que os espaços sejam “planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efetuada” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 161). O ambiente deve ser estimulante para a criança, onde esta se sinta encorajada a interagir com os materiais, os adultos e os pares. A organização do espaço e dos materiais deve ser pensada de forma a apoiar o desenvolvimento e o crescimento das crianças (Post & Hohmann, 2011). A primeira intervenção do/a educador/a, ao nível do currículo HighScope, é a organização do espaço em áreas de interesse (Oliveira-Formosinho, 2013). O espaço encontra-se organizado em áreas de interesse específicas “de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças (...) [contendo] um sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher e utilizar para levar a termo as suas ideias e intenções de brincadeira de jogo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). Sendo este tipo de organização indispensável à vida do grupo, uma vez que, “contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.

83). A criança, na diversidade de áreas, encontra-se inserida no mundo das profissões, nos papéis sociais e nas relações interpessoais, onde através das suas brincadeiras vai experienciando e vivendo uma realidade dentro da sala de atividades muito idêntica à realidade envolvente (Oliveira-Formosinho, 2013). Não obstante, “a organização, segundo áreas de interesse, poderá apenas ser adotada a partir do momento em que as crianças se desloquem com maior facilidade” (Araújo, 2013, p. 34), sendo este tipo de organização, sem definição de áreas de interesse, observada pela mestranda na sala de creche durante a PES I.

As áreas, encontrando-se definidas, permitem à criança “aumentar a sua capacidade de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 165), uma vez que elas conhecem os materiais e objetos disponíveis e onde estes se encontram dispostos nas diversas áreas. É pertinente referir que a organização das áreas deve ser flexível, não deve existir uma organização fixa, o/a educador/a, ao longo do ano letivo, deve realizar mudanças para “acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 171).

Outro eixo presente na “roda de aprendizagem” é a rotina diária, que apresenta uma estrutura dos acontecimentos do dia. A organização temporal deve ser estruturada em horários e rotinas que promovam sentimentos de segurança, continuidade e controlo na criança (Araújo, 2013). Toda a rotina deve apoiar a iniciativa da criança e ser organizada “para permitir às crianças construir as suas ações sobre os seus planos, interesses e talentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). O/A educador/a desenvolve um horário global que vai ao encontro das necessidades e especificidades de cada criança, em que esta, progressivamente, apropria-se da sequência dos acontecimentos, tornando-se previsível, ganhando assim, “um sentido de continuidade e controlo” (Post & Hohmann, 2011, p. 196), tornando-se progressivamente “menos dependente do adulto” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.88). Apesar de o/a educador/a criar uma organização diária previsível, na creche é fundamental referir que a rotina deve ser flexível “para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 197).

Por fim, evidencia-se o último elemento que integra a roda da aprendizagem – a observação e avaliação das crianças. A observação é essencial na educação de crianças pequenas e bebés, “uma vez que o conhecimento individualizado das

crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas” (Post & Hohmann, 2011, p. 15). Através da observação, o/a educador/a conhece mais sobre a criança e o seu desenvolvimento, sendo também essencial para a avaliação. É de ressaltar a importância do trabalho em equipa, baseado em climas de apoio, em que conjuntamente, recorrendo à observação, se efetuam registos diários dos acontecimentos, situações e as falas mais relevantes das crianças. É igualmente relevante o trabalho com os pais, sendo que “proporciona a continuidade dos cuidados entre a casa e o centro infantil” (Post & Hohmann, 2011, p. 15). O/A educador/a deve criar parcerias com as famílias, sendo estas baseadas na “confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 327), realizando um trabalho em equipa, de forma a criar um ambiente de apoio para as crianças.

Como forma de apoio à observação e avaliação, as experiências chave, apresentadas pela abordagem HighScope, são linhas orientadoras que, “proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muita tenra idade fazem, e do conhecimento e das suas competências que emergem das suas ações” (Post & Hohmann, 2011, p. 36). As experiências chave dão-nos uma imagem completa do desenvolvimento da criança, “descrevem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo, e os tipos de experiências que são importantes para o seu desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 454).

Estas tornaram-se fundamentais para a mestrandia na prática educativa em creche, uma vez que para esta valência não existem orientações curriculares. A mestrandia apoiou-se nas experiências chave como orientadores da sua observação, planificação, ação e avaliação das práticas educativas. Os domínios que organizam as experiências chave para a creche são: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, exploração de objetos, noção precoce da quantidade e do número, espaço e tempo (Post & Hohmann, 2011).

O currículo HighScope também apresenta experiências chave para o pré-escolar, mas não foram adotadas pela mestrandia.

1.4.2. Movimento da Escola Moderna

O modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna foi um dos modelos que orientou a prática educativa da mestrandia no contexto de pré-escolar. As escolas MEM caracterizam-se como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144). Os princípios democráticos, defendidos por este modelo, concedem à escola uma visão de comunidade em que há uma partilha de experiências culturais da realidade de cada membro e dos conhecimentos adquiridos da sociedade, da história, das ciências e da cultura (Folque, 2014). O MEM coaduna três finalidades formativas: iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e das significações sociais e reconstrução cooperada da cultura. Este modelo promove a organização dos grupos de crianças com diferentes idades, de forma a garantir uma heterogeneidade cultural e geracional (Niza, 2013), que “visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças” (Folque, 2014, p. 53). A heterogeneidade do grupo permite criar climas de interajuda entre crianças e entre crianças e o adulto, em que se ajuda uma criança a desempenhar uma tarefa que sozinha não realizaria com sucesso. Nas salas MEM é vivido um clima de expressão livre das crianças “reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 2013, p. 149). Neste seguimento, é a partir das suas experiências e da sua vontade de partilha que o/a educador/a alarga “as competências de comunicação e a aprendizagem das crianças” (Folque, 2014, p. 53).

Nas salas de atividades, são proporcionados às crianças tempos lúdicos para uma exploração de materiais, ideias e documentos “para que possa ocorrer a interrogação que suscite projetos de pesquisa” (Niza, 2013, p. 149). Estes podem ocorrer pela proposta do/a educador/a ou pela criança, podendo muitas vezes ocorrer o desenvolvimento de uma diversidade de projetos em simultâneo (Niza, 2013). Os projetos resultam como resposta aos “desejos, perguntas e problemas das crianças [que] não podem ser respondidos através de atividades simples e limitadas” (Folque, 2014, p. 59), onde o educador coadjuva as crianças a “colocar em prática as ideias que manifestam e a desenvolverem projetos mais estruturados, que implicam um encadeamento de atividades desenhadas

mentalmente e que, no seu conjunto, permitem dar resposta a determinado problema ou questão” (Folque, 2014, p. 60).

O trabalho de projeto MEM organiza-se em cinco etapas: formulação, balanço, diagnóstico, distribuição do trabalho, realização do trabalho e comunicação/divulgação. Primeiramente, na formulação, inicia-se um diálogo com o grupo no tempo de acolhimento, onde se identifica um problema, formulando assim o projeto. Numa segunda fase do balanço diagnóstico, verificam-se os conhecimentos prévios das crianças sobre a temática do projeto e o que as crianças querem saber, elaborando-se mapas conceituais. Seguidamente, na distribuição do trabalho, realiza-se uma divisão de tarefas em pequenos grupos ou pares, onde se define o que se vai realizar e como se vai realizar. Na fase seguinte, na realização do trabalho, surge o desenvolvimento de pesquisas, recorrendo-se a uma diversidade de recursos. Por fim, sucede a comunicação/avaliação, onde se verifica uma partilha do trabalho desenvolvido à comunidade educativa, às famílias e à comunidade envolvente. É de referir que nesta fase, muitas vezes, surgem novas questões para realização de novos trabalhos (Folque, 2014).

No que respeita ao espaço da sala de atividades, o ambiente é agradável e estimulante, acomodando seis áreas de atividades, que se encontram organizadas à volta da sala e da área polivalente: a biblioteca, o atelier de atividades plásticas, o laboratório das ciências, oficina da escrita, área da carpintaria e construções, canto dos brinquedos e jogos, a casa das bonecas ou “faz de conta”, a cozinha e a área polivalente. Esta última é composta por uma diversidade de mesas e cadeiras, de forma a acolher todas as crianças nas reuniões de grande grupo e operando como “suporte para outras atividades de pequeno grupo, ou individuais ou de apoio do educador às tarefas de escrita e de leitura” (Niza, 2013, p. 151). Nos ambientes das salas MEM, é de salientar a importância da utilização de materiais reais em vez de miniaturas, “pela sua condição infantilizante” (idem), valorizando a reprodução das áreas /oficinas aproximadas à organização dos ambientes da sociedade adulta (Niza, 2013). Verifica-se uma apreciação pela utilização das paredes “como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura” (Niza, 2013, p. 151).

É ainda de referir a utilização dos instrumentos de pilotagem, que apoiam a documentação da vida do grupo, ajudando “o educador e as crianças a

orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” (Folque, 2014, p. 55), constituindo uma fonte de informação da ação educativa. Sendo estes instrumentos: mapa de presenças, mapa de atividades, quadro semanal de distribuição de tarefas e a lista semanal de projetos.

A organização do tempo do modelo pedagógico MEM respeita o que se encontra decretado na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, “estrutura-se em torno de duas unidades de tempo, o dia e a semana, e compreende um total de cinco horas diárias, cinco dias por semana” (Folque, 2014, p. 57). O período da manhã destina-se às atividades eleitas pelas crianças, distribuídas pelas diversas áreas de atividade, usufruindo do apoio contínuo do/a educador/a. Este momento inicia-se com o acolhimento, onde se realiza o primeiro diálogo do dia em grande grupo, sendo a partir deste “que se passa à planificação das atividades e dos projetos” (Niza, 2013, p. 154). O período da tarde “reveste a forma de sessões plenárias de informação e de atividades cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores” (Niza, 2013, p. 153). O dia finda com uma reunião em grande grupo, para a realização do balanço/ reflexão do trabalho desenvolvido. Ao final de cada semana, à sexta – feira, na reunião de conselho, realiza-se uma avaliação do trabalho desenvolvido durante a semana e há a leitura do diário, “neste tempo, as crianças e o/[a] educador/[a] avaliam os aspetos mais significativos da semana e analisam sugestões para futuros planos” (Folque, 2014, p. 59).

A vida do grupo é vivida numa organização democrática, promovida por uma cooperação, continuamente potenciada, com o intuito de promover atitudes de respeito, autonomia e solidariedade. Assim sendo, os/as educadores/as “(...) assumem como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais de treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e atitude crítica” (Niza, 2013, p. 158), estimulando a autonomia e responsabilidade de cada criança do grupo de cooperação.

1.4.3. Abordagem Pedagógica de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson

Outro modelo pedagógico a destacar é a abordagem pedagógica de Elinor Golschmied e Sonia Jackson, destinada apenas à valência de creche. Nesta proposta surge a imagem da criança com direitos, sendo relevante criar condições para que a esta se sinta feliz. As crianças com direitos são merecedoras “de serem respeitadas, como indivíduos, de serem escutadas e levadas a sério (...)” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 24). Devem ser dadas oportunidades às crianças de expressar as suas ideias, opiniões e tomar decisões de forma a crescer “como cidadãos ativos e participativos” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 24).

Inerente à criança encontra-se o ato espontâneo e natural - o brincar, que é muito desvalorizado por algumas culturas e contribui significativamente para o desenvolvimento da criança. Sendo o brincar essencial ao desenvolvimento e aprendizagem da criança e um ato espontâneo, este não depende da oferta de brinquedos. Este torna-se mais significativo pela atenção e interação por parte do adulto. Desta forma, é essencial que a criança esteja inserida em ambiente de qualidade, “quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências tanto para elas quanto para os adultos” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 25). Posto isto, verifica-se a influência dos ambientes educativos no brincar, sendo relevante a sua organização, destacando-se o papel do/a educador/a como organizador/a “no garantir de um ambiente seguro” (Araújo, 2013, p. 32). Na proposta de Goldschmied e Jackson, o ambiente físico das creches devem “combinar conforto e uma atmosfera caseira (...) [revelando] uma aparência (...) interessante e prazerosa tanto para as crianças quanto para os adultos” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 34).

No que concerne à organização da sala de atividades, esta deve

combinar uma amplitude com a intimidade, ou seja, deve possuir dimensões suficientes de forma a que as crianças que se deslocam possam movimentar-se livremente e aquelas que ainda não o fazem possam permanecer em cantos acolhedores e tranquilos (Araújo, 2013, p. 34).

As salas encontram-se dispostas em “cantos” ou zonas: o canto tranquilo, o canto da casa ou brincar ao faz-de-conta, a zona dos jogos de mesa, a zona dos jogos no chão, a zona para pintura, a zona de brincar com areia e água.

No que respeita à organização do grupo, as autoras defendem grupos de crianças com a mesma faixa etária. O grupo ao ser homogêneo permite que o/a educador/a dê mais atenção “às oportunidades de brincar e aprender apropriadas para a idade das crianças” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 38).

No âmbito das interações entre adulto e criança, os bebês e crianças pequenas necessitam do apoio do adulto, sendo fulcral a criação de relações de confiança com o/a educador/a, sendo estas fundamentais ao desenvolvimento e bem-estar das crianças. Nesta perspetiva das relações, Goldschmied e Jackson colocam ênfase à abordagem da pessoa chave, tendo este/a um papel crucial na criação de relações com as crianças e suas famílias e em oferecer o apoio e atenção significativos ao grupo de crianças que está sob a sua responsabilidade. A pessoa chave assume uma diversidade de papéis no quotidiano pedagógico, que se organiza em três funções basilares: a/o de organizador/a, facilitador/a e orientador/a e de iniciador/a (Goldschmied, 2002). No que respeita ao papel de organizador/a, o/a educador/a tem o compromisso de organizar todos os elementos do quotidiano da creche, a rotina diária e as atividades, propiciando bem-estar ao grupo. No papel de facilitador/a e orientador/a, o/a educador/a tem atividade de guia, em que oferece às crianças objetivos e por vezes, se a criança necessitar, exemplifica como se realiza determinada ação. Por fim, o papel de iniciador/a, em que o/a educador/a concede as indicações necessárias às crianças e dirige as atividades de grupo (Goldschmied, 2002).

Goldschmied e Jackson apresenta-nos duas atividades para a creche, sendo estas o jogo heurístico e o cesto dos tesouros. A mestranda na sua ação pedagógica colocou em prática a proposta do cesto dos tesouros, sendo esta destinada a crianças de um ano de idade. Em idades precoces, as crianças pequenas compreendem e recolhem informação do mundo através dos cinco sentidos. Neste seguimento e com o intento de proporcionar experiências agradáveis à criança e “fomentar o desenvolvimento da sua concentração e persistência” (Araújo, 2013), o cesto dos tesouros reúne uma diversidade de objetos do quotidiano que são atrativos aos sentidos das crianças. A utilização do cesto dos tesouros constitui uma forma de “assegurar a riqueza das experiências do bebê” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 114). Existe um

cuidado na seleção dos objetos, em que as autoras revelam a preferência de materiais naturais e objetos construídos a partir de matéria prima natural. Muitos dos objetos podem ser encontrados no ambiente de casa, desde que respeitem os critérios de segurança e higiene (Araújo, 2013). O cesto dos tesouros que está ao alcance da criança “pode proporcionar experiências que são interessantes e absorventes, capacitando o bebê a buscar uma aprendizagem vital para a qual ele está pronto e curioso” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 115). Para isso, o/a educador/a deve organizar um pequeno grupo de bebês, colocando-o a concretizar a exploração num espaço que não seja propício a interferências externas, que possam afetar a concentração do bebê. Durante a exploração, o adulto está presente, mas não interfere, assume uma postura de observador, calmo e interessado, de forma à sua postura favorecer à criança um apoio e sentimento de segurança. O interesse e tranquilidade por parte do adulto “acalma a ansiedade do bebê, e assim liberta sua energia para disfrutar do brincar de maneira concentrada” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 116). A criança, ao estar envolvida no jogo de exploração, terá inúmeros benefícios e as autoras “salientam o efeito motivacional ao nível da exploração, uma vez que a curiosidade do bebê é estimulada pela diversidade de objetos colocada à disposição” (Araújo, 2013, p. 54).

1.4.4. Pedagogia-em-Participação

Um dos modelos do qual a mestranda adotou alguns princípios orientadores da sua prática foi a Pedagogia-em-Participação.

Esta perspetiva educativa preconiza a

criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29).

O cerne da Pedagogia-em-Participação é a democracia, tendo por “missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 31), que enaltece o respeito por

todas as crianças e o seu direito de aprender. Sendo a criança o centro da educação, esta é vista como competente, um sujeito ativo, com capacidade e desejo de colaborar no processo de aprendizagem e com direito à participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). No seguimento desta imagem da criança, o/a educador/a juntamente com a criança desenvolvem projetos e atividades afirmando-se “coatores da aprendizagem como uma base para a construção do saber” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 31). O desenvolvimento de atividades e projetos permite à criança aprender através da experiência, necessitando de um envolvimento e da sua motivação. Assim, a Pedagogia-em-Participação defende a metodologia de trabalho de projeto como meio para a participação e autonomia da criança. Esta metodologia está dependente do interesse e da curiosidade da criança, incentivando-a a uma atividade de investigação na busca de respostas a um problema. O processo de desenvolvimento do projeto organiza-se em diversas fases que devem “fruir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Gambôa, 2011, p. 57).

1.4.5. Metodologia de Trabalho-de-Projeto

Esta metodologia fez parte da ação pedagógica da mestranda na PES II. Assim, pela sua relevância pretende-se realizar uma abordagem de forma mais específica dos parâmetros da metodologia de trabalho de projeto (MTP) num ponto único. É de referir que a mestranda encontra-se ciente que a MTP integra os modelos curriculares Reggio Emilia, MEM e Pedagogia-em-Participação.

Sendo defendida por Dewey e Kilpatrick como complemento do currículo, o trabalho de projeto “é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p. 3). O projeto deve surgir da curiosidade, do interesse da criança que emergem de situações do meio social e cultural. Este poderá ter a duração de dias ou semanas, e pode ser realizado individualmente, por um pequeno grupo de crianças ou o grupo todo, em que requer a participação ativa das crianças na sua investigação como meio da aprendizagem (Katz & Chard, 1997). Sendo o trabalho de projeto centrado nos problemas, é “em função da resposta (...) [a esse problema] que a

investigação se estrutura” (Gambôa, 2011, p. 57), levando as crianças a realizar um plano de pesquisa de diversas atividades e intervenções, tendo como finalidade dar resposta às dúvidas e problemas encontrados (Vasconcelos, 2012). Todo o trabalho é desenvolvido colaborativamente entre o/a educador/a e as crianças.

Kilpatrick apresenta uma organização da metodologia de trabalho de projeto, aludindo que o problema deve surgir do interesse da criança, e esse deve criar dúvida, interrogação e incerteza. Partindo desta ideia, procede-se à análise do problema e clarifica-se as hipóteses e objetivos. Seguidamente, são traçados planos de pesquisa e ação que melhor respondem ao problema e à orientação da pesquisa. O processo de desenvolvimento da pesquisa guiará às respostas do problema (Gambôa, 2011). Por fim, surge a conclusão, que apresenta uma visão geral dos conhecimentos adquiridos e dos trabalhos efetivados nas diversas fases que perpassam o projeto “refletindo sobre o que foi feito e o que podia ter sido melhor conduzindo, sistematizando e integrando conquistas e saberes” (Gambôa, 2011, p. 57).

A organização do trabalho de projeto é apresentada em diversas abordagens com diferentes fases, mas pretende-se valorizar a proposta apresentada por Teresa Vasconcelos que serviu de sustentação da prática da mestranda. A autora apresenta uma organização em quatro fases: “Fase I- Definição do problema; Fase II- Planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III- Execução; Fase IV- Divulgação /Avaliação;” (Vasconcelos, 2012). Numa primeira fase, realiza-se um diálogo em grande/pequeno grupo para uma partilha dos conhecimentos prévios sobre o problema. Todo esse conhecimento é transportado para uma teia ou quadro elaborado, desenhado com a ajuda do/a educador/a, sendo neste definido um tema de investigação. Na segunda fase da planificação, é elaborado um plano do possível desenvolvimento do projeto, em que são efetuados mapas ou linhas orientadoras de pesquisa, definindo-se “o que se vai fazer; por onde se começa; como se vai fazer; dividem-se tarefas; quem faz o quê?” (Vasconcelos, 2012, p.15). Na fase da execução, as crianças iniciam a pesquisa, recorrendo a uma diversidade de fontes de informação, quer através de experiências diretas, quer pelo recurso a livros e tecnologia com o objetivo de encontrar resposta às suas perguntas e interesses. Neste momento, há um registo de informação, através de desenho ou textos realizados com a colaboração do/a educador/a ou através de produções como construções. Deste

modo, há um confronto com os conhecimentos prévios e uma aquisição de novos conhecimentos, sendo que as teias ou mapas podem sofrer alterações com os novos conhecimentos ou surgimento de novos problemas (Vasconcelos, 2012). Finalizando, há a fase da divulgação/avaliação que conclui o projeto, em que o grupo de crianças reúne todas as suas produções, realizadas ao longo das diversas fases, e expõe os conhecimentos adquiridos sobre a temática à comunidade escolar, ao grupo de crianças da sala ao lado e/ou às famílias. Esta exposição é uma síntese do trabalho que pode surgir em portefólios, em álbuns, sendo sempre uma exposição visual em que se celebra e se reconhece o que o grupo aprendeu durante o desenvolvimento do projeto (Vasconcelos 2012). A avaliação é transversal ao longo de todas as fases do processo, sendo no final realizada uma avaliação do trabalho desenvolvido, desde “a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreaajuda, a qualidade das pesquisas e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos, 2012, p.17).

Inerente a todo o trabalho desenvolvido, destaca-se a importância da documentação, sendo que esta “permite recolher todas as evidências do processo e, simultaneamente, desenvolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos, 2012, p.17). Através da documentação, o/a educador/a pode reflexivamente avaliar o trabalho que desenvolveu e, simultaneamente, torná-lo visível a todos elementos pertencentes à comunidade escolar.

Durante o projeto, as atividades desenvolvidas devem tentar integrar o currículo, “mas integrar o currículo não pode significar anular os interesses da criança” (Gambôa, 2011, p. 58). Assim, não podem ser planificados ou impostos objetivos de aprendizagem às crianças anteriores à atividade ou projeto a desenvolver. Os objetivos de aprendizagem devem ser pensados após a definição da atividade ou projeto, articulando-os com os interesses, iniciativas e propostas das crianças (Gambôa, 2011). Neste sentido, o projeto desenvolve uma conexão entre as diversas áreas do saber, conferindo-lhe uma interdisciplinaridade na busca de resposta ao problema, trabalhando “as fronteiras do currículo com projetos integradores, fazendo com que o currículo funcione como um sistema complexo e interativo” (Vasconcelos, 2012).

Em suma, o trabalho de projeto tem fortes benefícios no desenvolvimento das crianças, tais como: a capacidade de prever, de investigar, de explicar, de

imaginar e inquirir, sendo que esta proposta de trabalho “pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, ativando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (Vasconcelos, 2012).

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

No presente capítulo, a mestranda efetiva uma caracterização das instituições onde realizou as práticas educativas supervisionadas, durante o período de formação. Haverá uma exposição da tutela de cada uma, os princípios orientadores da ação das instituições, os projetos que desenvolvem e as valências que comportam. Ademais, será realizada uma descrição e caraterização da organização do grupo, e do ambiente educativo e uma identificação do(s) modelo(s) pedagógico(s) que sustentam a prática educativa.

Finalmente, uma apresentação e caraterização da metodologia de investigação – ação (IA) pela qual a mestranda se norteou, durante o processo de formação profissional.

2.1.CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

2.1.1.Estágio em contexto de creche

A prática educativa supervisionada em contexto de creche decorreu numa instituição pedagógica da rede privada (Lei Quadro da Educação Pré-escolar, 1997, p. 672). Esta situava-se numa localidade que constitui uma das sete freguesias do concelho do Porto. Encontra-se numa zona urbana, numa área residencial, onde apresenta uma boa rede de transportes públicos e uma acessibilidade a centros comerciais.

A instituição é propriedade de dois particulares e dirigida por uma sócia gerente, mentora do projeto *Educação Feliz*, acolhendo crianças desde o berçário até ao pré-escolar. Este projeto foi aprovado pela UNESCO, em abril de

2010, e tornou-se parte integrante das escolas associadas da UNESCO. Os recursos humanos que integram a instituição são constituídos por um total de 12 elementos: uma diretora, uma psicóloga, uma nutricionista, quatro educadoras de infância, quatro técnicas de ação educativa, uma cozinheira e uma responsável de limpeza. O espaço interior é organizado em dois pisos e cada um contém um espaço exterior de fácil acesso, sendo este um prolongamento do espaço interior (Post & Hohmann, 2011). No segundo piso, encontra-se uma sala de creche (1 ano de idade) e uma área do berçário, sendo organizada em zona de sesta e zona de atividades e, ainda, a copa, onde se confeccionam as refeições das crianças do berçário. Apresenta também uma sala que apoia as refeições das crianças da sala de creche, uma casa de banho/área de cuidados corporais e uma casa de banho para adultos. Por fim, tem uma porta que dá acesso ao exterior do primeiro andar, que não apresenta quaisquer elementos naturais nem equipamentos fixos (apêndice A 1.2).

No que concerne ao primeiro piso, apresenta um *hall* de entrada, onde há um balcão para receção das famílias, uma cozinha, uma casa de banho para adultos, casa de banho para as crianças/área dos cuidados corporais, refeitório, três salas de atividades, em que uma é de creche (sala de 2 anos) e as restantes são de pré-escolar. A área exterior, do primeiro piso, apresenta uma zona destinada ao cultivo que tem uma localização especial por se encontrar ao lado do quintal/pombal do vizinho e este apoia e ajuda muitas vezes as crianças nas suas plantações. Nesta mesma área, encontra-se a cozinha de lama. Do lado oposto do edifício, há a sala de inverno, que contém um jardim vertical, zona de chuveiros (para o verão) e uma caixa de pedras (imitar a caixa de areia). Estes espaços são partilhados pela sala de creche (2 anos) e as salas de pré-escolar.

A equipa educativa não se centra num único modelo pedagógico, adota um pouco de todos, juntamente com as crenças e valores específicos de cada educador/a de infância, de modo a serem responsivas da forma mais adequada aos interesses e necessidades das crianças, apoiando-as /orientando-as nas suas aprendizagens.

A sala de atividades de 1 ano, onde a prática educativa foi realizada, não se encontra organizada em áreas de interesse, uma vez que nem todas as crianças adquiriram a marcha. Como preconiza Araújo (2013) “a organização segundo áreas de interesse poderá ser adotada a partir do momento em que as crianças se deslocam com maior facilidade” (p.34). Assim, apresenta um espaço

amplo, com armários que contem diversos materiais de fácil acesso às crianças, como jogos de encaixes, carros de plástico, livros e materiais sensoriais produzidos pela educadora. Havia mais materiais para a exploração, tais como bolas de plástico, degraus, tintas, mas estes encontram-se guardados, surgindo sempre que necessário. A sala apoia o momento da sesta, colocando-se camas removíveis, uma vez que não existe uma área destinada a esse momento (apêndice A 1.1, imagem IV). Esta área apresenta duas janelas, que proporcionam ao espaço boa iluminação natural, não sendo visível uma boa circulação de ar uma vez que as janelas são fixas existindo apenas duas pequenas janelas basculantes.

Relativamente à rotina diária do grupo, há um horário previsível e flexível. São visíveis alguns momentos “regulares”, como, o acolhimento, a refeição, jogo livre e partida das crianças, levando a “procurar fazer uma programação diária que seja previsível, organizada e consistente e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 197). Assim sendo, a rotina diária inicia com o acolhimento das crianças, com o objetivo de proporcionar uma transição suave entre a casa e a creche. Alguns pais entram na sala e ficam a brincar um pouco com os seus filhos, seguidamente, após parte do grupo estar em sala, cantam-se os bons dias com auxílio da faixa de música, seguindo-se o momento proposto pela educadora e a mestranda, tendo presente as necessidades de desenvolvimento e interesses das crianças, tanto individualmente como do grande grupo. Os cuidados corporais antecedem o almoço, em que o grupo é dividido em dois, por forma a não haver muitas crianças na zona de cuidados, sendo uma estratégia de prevenção de conflitos. Depois, é hora da refeição, o almoço, em que todo o grupo almoça na instituição. Findo este momento, as crianças são orientadas em pequenos grupos de quatro elementos, para a realização da escovagem dos dentes na casa de banho. De tarde, realiza-se a sesta que tem a duração de três horas. Após as crianças acordarem, são realizados os cuidados corporais e, de seguida, é servido o lanche. Finalmente, a atividade do jogo livre que é realizada no exterior como momento de transição para a partida das crianças.

Entre experiências/ações do quotidiano eram proporcionadas transições suaves às crianças, por “forma a evitar perturbar a exploração e brincadeira [escolhidas pelas crianças]” (Post & Hohmann, 2011, p. 202).

O grupo integra catorze crianças, sendo sete do sexo feminino e sete do sexo masculino. Três crianças do grupo frequentam pela primeira vez a creche e nenhuma revela necessidades educativas especiais. O nível socioeconômico e cultural dos pais situa-se no nível médio /alto, já que a maioria tem formação no ensino superior. Não foi demonstrado por parte dos pais interesse em participar na vida da sala da creche.

As crianças, na sua maioria, já realizaram a aquisição da marcha, havendo algumas que ainda revelavam preferência pelo gatinhar ou arrastar o rabo para se deslocar e, sempre que possível, recorriam ao suporte do adulto para essa ação.

As crianças da sala de 1 ano são caracterizadas pela sua autonomia, independência, curiosidade e afetuosidade. Por se encontrarem numa fase de desenvolvimento motor e na descoberta da sua potencialidade de deslocação autónoma, gostavam de realizar atividades físicas: exploração de objetos que permitam a utilização das aquisições motoras básicas de correr, andar e transpor objetos, como caixas de cartão, bolas de diversos tamanhos e objetos com rodas (lagartinha do exterior). Revelam gosto por materiais de encaixe e que produzam som, a exploração sensorial (massa de modelar) e em utensílios de cozinha em plástico. A exploração sensorial com tinta (expressão plástica), a visualização / audição de histórias / livros, a audição de canções e de manipulação de materiais musicais (expressão musical), são também atividades do interesse da maioria do grupo.

As crianças têm manifestado grande desenvolvimento e conquistas nas áreas de linguagem e comunicação, visto que, ao longo do tempo, vão-se expressando com confiança e verifica-se um aumento dos seus vocábulos. As suas competências de comunicação e linguagem apresentam já um certo grau de desenvolvimento, e mesmo estando presentes as manifestações de choro, sons, já utilizam palavras simples e gestos acompanhados de sons. Assim, há uma comunicação não verbal da criança, mas perceptível para comunicar com o adulto ou com os pares. Verifica-se, deste modo, que a criança já responde aos sons da comunicação por parte do adulto, integrando-se cada vez mais na comunidade social (Hohmann & Post, 2011). Como alude Hohmann e Post (2011), as crianças “misturam gesticular, produzir sons, falar, olhar e ouvir num sistema de comunicação biunívoco que os integra na comunidade social e lhes permite participar nela como membros contribuintes” (p.45). Com este

desenvolvimento, a criança vai progressivamente revelando a emergência de si própria e mostra independência, tal como sugere Hohmann& Post (2011) “o emergente de si próprios enquanto atores e fazedores independentes está fortemente ligado ao desenvolvimento da capacidade de controlar os seus movimentos, de comunicar através da linguagem, do gesto e da ação, de manipular objetos” (pp.43-44).

No período de estágio, foi observado um desenvolvimento crescente, ao nível da iniciativa e autonomia nas rotinas de refeição e lavagem dos dentes. Respeitando a iniciativa da criança, foi possibilitada a autoalimentação da comida sólida, mas algumas crianças também já demonstravam autonomia a comer a sopa.

No momento de lavagem de dentes, a maioria das crianças reconhece o seu copo e os dos amigos, colaborando e ajudando na sua distribuição e arrumação no armário.

As crianças, que ainda não tinham adquirido a marcha, revelam uma iniciativa e controlo dos membros, progressivamente movimentando-se pelo espaço sem necessitar do apoio do adulto.

2.1.2. Estágio em contexto de educação pré-escolar

A prática supervisionada em educação pré-escolar desenvolveu-se num estabelecimento de ensino de rede pública, “a funcionar na direta dependência da administração central, das regiões autónomas e autarquias locais” (Lei Quadro da Educação Pré-escolar, 1997, capítulo V, artigo 13º, p. 672), localizado na zona centro do Porto, pertencente a um Agrupamento de Escolas do Porto (AE). A oferta educativa vai do pré-escolar até ao ensino secundário e profissionalizante.

A missão do agrupamento é “capacitar jovens para o exercício de uma cidadania responsável e interventiva” (“Projeto Educativo”, 2013/2017, p. 4). As crianças/alunos que frequentam as instituições do AE, provêm das freguesias do meio envolvente, onde a maioria das famílias espelha um

nível socioeconómico vulnerável, detendo de apoios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar.

O AE compreende vários projetos e a maioria decorre da parceria com a Câmara Municipal do Porto (CMP). Engloba ainda um projeto colaborativo com o Agrupamento do Centro de Saúde – Projeto de Educação para a Saúde. Deste projeto apenas se pretende dar ênfase ao projeto PASSzinho – programa de alimentação saudável em saúde escolar, destinado à valência de pré-escolar. É de referir que o Agrupamento possui parcerias com diversas instituições da comunidade local que viabilizem ser responsivos às necessidades das crianças/ alunos e suas famílias.

A instituição de ensino onde foi realizada a PES II integra os ciclos educativos de pré-escolar e 1º Ciclo. O corpo docente que integra a instituição é heterogéneo: são quatro professoras/es titulares de turma do 1º ciclo, um professor/a de apoio, um docente de inglês e um/a educador/a de infância que também desempenha o cargo de coordenador/a de estabelecimento. O corpo não docente engloba duas/dois assistentes técnicas/cos, destinadas/dos ao 1º ciclo, contratadas/os pelo Ministério da Educação e duas/dois assistentes técnicas/os no pré-escolar que pertencem à Câmara Municipal do Porto, onde um/a delas/deles é responsável pela AAAF's – Atividades de Animação de Apoio à Família.

No que refere à organização do edifício, este é constituído por três pisos. O primeiro destina-se ao 1º ciclo e é composto por: salas, biblioteca, sala administrativa e casas de banho. O segundo piso é destinado ao Jardim de Infância (JI), tendo a polivalência de funcionar como receção das duas valências. Na ala sul deste piso, há uma sala de atividades do pré-escolar, uma área de refeições (lanche) (apêndice A 2.1, imagem VIII), uma casa de banho (apêndice A 2.1, imagem IX), uma copa para as assistentes técnicas. Na ala este, uma sala destinada às Atividade de Animação de Apoio à Família (AAAF) (apêndice A 2.1, imagens X, XI), que também serve de auxílio às atividades de educação física, e uma outra reservada às atividades extracurriculares do 1º ciclo. No terceiro piso/ rés do chão, há o refeitório partilhado pelos dois ciclos de educação. O espaço exterior é constituído por dois recintos, que se encontram como complemento do segundo piso, um que serve de entrada para o JI e 1º ciclo (apêndice A 2.2, imagem I) e o outro entre as duas alas (sul e este) (apêndice A 2.2, imagem II). Este último é

partilhado, mas em horários diferenciados, onde, por vezes, quando existe coincidência de horários, as crianças do pré-escolar são orientadas para o outro. É de salientar que a partilha do espaço exterior é enriquecedora para as crianças, tal como salienta Lino (2013) “a existência de espaços comuns permite a todas as crianças e adultos de uma mesma escola estabelecer interações, envolver-se em atividades comuns e partilhar experiências, conhecimentos, espaços e materiais” (p.121). Este recinto é amplo, permitindo às crianças andar livremente nos triciclos e correr, por sua vez, não são visíveis espaços com elementos naturais e estruturas fixas. Não obstante, o segundo recinto, por vezes frequentado pelas crianças, permite-lhes a observação de elementos naturais e plantas vivas (Post & Hohmann, 2011), visto que tem o privilégio de observar a paisagem do rio Douro e, por fim, na parte exterior, uma área destinada ao cultivo.

No que refere à organização do espaço da sala de atividades, esta dispõe de seis janelas de grandes dimensões, que permitem uma boa circulação de ar e luminosidade natural. Através delas, as crianças durante o dia a dia têm a oportunidade de visualizar o rio Douro, e todo o movimento metropolitano do meio envolvente. Encontra-se organizado em diferentes áreas de interesse, como proposto em algumas abordagens pedagógicas, a referir: área dos livros/biblioteca, área dos computadores, área da pintura e desenho, área dos brinquedos, área das construções, área da casa e área polivalente/ reunião em grande grupo (apêndice A 2.1, imagens I, II, III, IV, V, VI, VII). As áreas encontram-se delimitadas por equipamentos que facilitam “a visibilidade global do espaço, favorecendo as interações e a comunicação entre as crianças e entre estas e os adultos” (Lino, 2013, p. 121), apresentando espaços que permitem que, todas as crianças que assim o desejarem, brinquem. Os materiais encontram-se devidamente organizados, a fim de proporcionarem um fácil acesso e visibilidade às crianças, dispostos em prateleiras e caixas transparentes. O ambiente de sala, ao estar organizado segundo áreas de interesse, possibilita à criança desenvolver as capacidades de iniciativa e autonomia (Hohmann & Weikart, 2011). “Como as áreas de interesse se encontram diariamente acessíveis às crianças, elas sabem quais os materiais e objetos que estão disponíveis e onde os encontrar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 165). Evidencia-se a influência da abordagem Reggio Emilia na valorização dos

espaços verticais, em que as paredes operam como expositores das produções realizadas pelas crianças. Verifica-se, ainda, a influência do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna na utilização do instrumento de pilotagem, como o mapa de presenças, tendo sido construído pelo grupo.

No que concerne à rotina diária, inicia-se com o acolhimento das crianças e, quando elas entram na sala, marcam a sua presença e depois sentam-se junto dos adultos na roda. Seguidamente, estabelece-se um diálogo, em grande grupo, que permite a partilha de vivências, relevantes para as crianças com os pares e os adultos presentes. Posteriormente, as crianças realizam o momento de jogo livre ou continuação de projetos em pequeno grupo. Seguidamente, as crianças distribuem-se pelas diversas áreas de interesse presentes na sala. O grupo é, de seguidamente, orientado para a hora do lanche, havendo ainda a hora do conto e o tempo de exterior. Entre a manhã e a tarde, há um momento de transição, o almoço, neste apenas uma criança não almoça na instituição. De tarde, inicia-se a realização de atividades propostas pelas crianças e orientadas pela/o educador/a e a díade. Findas as atividades curriculares, começa a AAAF, sob o encargo do/a assistente operacional da Câmara Municipal do Porto, até à partida das crianças. A AAAF é um apoio destinado às famílias que não têm a possibilidade de ir buscar as crianças após o horário letivo, das 15:15h até às 17:30h. Nesse momento, as crianças realizam o lanche que é concedido pela CMP. O tempo é pensado pelo adulto, mas existe uma flexibilidade e uma participação das crianças na sua construção e decisão do que se pretende realizar. Sendo a rotina estável, permite à criança prever os acontecimentos seguintes, o que “contribui para a segurança e independência da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.88).

No que respeita à caracterização do grupo, este é composto por vinte e uma crianças inscritas, sendo que treze são do ano anterior e oito frequentam pela primeira vez o JI. A composição etária do grupo é heterogénea, organiza-se em três crianças de três anos, quatro de quatro anos, treze de cinco anos e uma de seis anos. Neste sentido, “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24).

Destas crianças, dez são do sexo feminino e onze do masculino. Este grupo apresenta a particularidade de integrar nove crianças de nacionalidade portuguesa e doze provenientes de nacionalidades estrangeiras, descendentes de comunidades oriundas de países como Bangladesh, Turquia, Guiné, Brasil e Quirguistão. Como é suprarreferido no Plano Curricular de Grupo (2016/2017) “um dos aspetos positivos desta faceta multicultural é a agradável partilha de idiomas: são [realizadas] saudações sociais e contagens em [diversas] línguas, o que reforça o respeito pela diversidade” (p.3). Uma das crianças revela necessidade de apoio ao nível do desenvolvimento da linguagem oral, não havendo no grupo crianças identificadas com necessidades educativas especiais. O nível socioeconómico e cultural das famílias varia entre a classe média e baixa e alguns pais têm como ocupação profissional o comércio, a restauração, e ainda serviço de limpeza, não obstante, alguns agregados familiares encontram-se desempregados, tendo ajuda do rendimento social de inserção. A faixa etária das famílias oscila entre os 20 e 40 anos. Não é visível uma participação das famílias na comunidade educativa, uma vez que parte não tem como língua materna o português e revelam poucos conhecimentos do idioma português, manifestando desconforto na comunicação e interação com o corpo docente. As crianças descendentes do Bangladesh e Turquia revelam um domínio reduzido do português. As restantes já adquiriram o português que facilita a sua comunicação com o restante grupo e adultos, mas apresentam dificuldade na consciência linguística e na estruturação temporal das suas comunicações. A linguagem do grupo em geral ainda se encontra em processo de desenvolvimento, revelando algumas dificuldades a nível lexical e gramatical. Estas lacunas são mais evidentes em algumas crianças, já que não tem como língua materna o português e em casa as suas comunicações são no idioma da língua mãe, e apenas no JI elas interagem com o português.

Os interesses evidenciados em algumas crianças são a visualização da passagem do metro e dos barcos, as construções, a audição e conto de histórias, recorrendo a ilustrações realizadas pelas crianças no quadro preto da sala, a resolução de puzzles e ainda, jogos de memória. As crianças lusas, também revelam algumas dificuldades ao nível da utilização das regras de funcionamento da língua, “as crianças não começam a usar

formas adequadas de falar [...], as normas de falar só mudam gradualmente” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 526) que vão sendo atenuadas com as interações e as comunicações verbais que realizam tanto na instituição como no seio das suas famílias, expressando os seus sentimentos, as suas intenções e comunicando as suas experiências (Hohmann & Weikart, 2011).

Compara-se uma criança de três anos e outra de cinco, verifica-se que apenas comunicam por gestos e sons, conseguindo articular poucas palavras, não adquirindo um discurso social, revelando um atraso no desenvolvimento da linguagem. Entre estas duas, é mais preocupante a criança de cinco, que espera um acompanhamento de um profissional em terapia de fala. Progressivamente, as duas crianças revelam uma aquisição de palavras e desenvolvimento no léxico, mas ainda dificuldades na construção de frases orais.

O movimento está ligado à ação da criança, e o grupo na sua maioria consegue adaptar movimentos a brincadeiras e a ações, revelando a aquisição da locomoção (Hohmann & Weikart, 2011). É visível em situações de recorte e colagem que algumas crianças têm dificuldades no manuseamento de tesouras, manifestando pouco desenvolvimento ao nível da motricidade fina.

Um dos projetos abraçados pelo grupo, de pré-escolar, que pertence ao projeto curricular de jardins do Agrupamento, conjuntamente com o 1º ciclo, intitula-se de *Viver e Sentir o Porto*. Partindo deste tema, a educadora denomina a sua caminhada no projeto como *Cidade Educadora*, que levará a uma descoberta pelo Porto do património arquitetónico, paisagístico e cultural conjuntamente com as crianças e suas famílias, desenvolvendo uma pedagogia em participação, em que o conhecimento é constituído pela ação. Incorpora ainda o projeto que resulta da parceria da Câmara Municipal do Porto- *Bastidores da Cidade*. A prática adotada pela educadora “tem por base o Modelo Curricular HighScope e o Modelo Curricular Reggio Emilia, mas também fortes referências do construtivismo de Piaget e da ZDP de Vigotsky” (Marques, 2017/2018, p. 4).

2.2. CARATERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Nos períodos de prática educativa supervisionada no contexto de creche e educação pré-escolar, surgiram à mestranda momentos de incerteza, dificuldades sobre situações que sobrevêm da prática pedagógica, em que a mestranda reconheceu a necessidade de investigação por forma a uma melhoria e desenvolvimento do processo de aprendizagem das competências profissionais. Deste modo, a mestranda sustentou o seu processo de aprendizagem profissional, recorrendo a uma aproximação da metodologia de investigação ação (IA), a caracterizar neste capítulo. A IA é “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade da ação dentro da mesma” (Elliot cit. In Latorre, 2008, p.24), relacionando-se com “os problemas práticos cotidianos experienciados pelos professores” (Elliot, 2000, p. 24) apoiando o/a educador/a a enfrentar os desafios e problemas desse quotidiano, pensando sobre a sua prática sendo que desta surgem questões, problemas reais, desenvolvendo, assim, uma atitude crítica, indagatória sobre a sua prática através de ciclos de ação e reflexão (Latorre, 2008). Neste sentido, através de um processo ativo da reflexão, orientado pelas teorias, leva a/o educador/ a desenvolver um olhar crítico sobre a sua prática evidenciando a necessidade de a transformar, adaptando-se à especificidade da sua realidade (Coutinho, et al., 2009). É de salientar que esta metodologia “é um processo dinâmico e aberto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82), encandeando-se numa “espiral de ciclos de investigação e ação” (Latorre, 2008, p. 32) integrando cinco fases: observação, reflexão, planificação, ação e avaliação. A investigação e a ação são interdependentes, uma vez que a investigação e recolha de informação da problemática permite uma compreensão da prática e do desenvolvimento das competências profissionais, propiciando mudanças e melhoramento da ação.

No que concerne à observação, sendo um processo natural do ser humano, esta desempenha um papel crucial na metodologia de IA, já que “constitui a primeira e necessária etapa de formação científica (...) tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). A observação pressupõe uma recolha de informação “relacionada com [aspetos] da prática profissional” (Latorre, 2008, p. 49) que permite o/a educador/a

adquirir “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Possibilita, ainda, ao educador recolher informação de forma a adquirir um conhecimento sobre a criança, os seus interesses, as suas aspirações, o que gosta mais de realizar, como pensa e o que é capaz de fazer num contexto específico (Oliveira-Formosinho, 2013). A observação pressupõe um registo da informação recolhida, podendo esta ser efetivada através de diários, onde o/a educador/a regista os dados observados, ou as vozes das crianças, sendo estas “sujeito e agente do processo educativo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8). Este registo deve ser diário para que permita ao/à educador/a “contextualizar o que foi observado e situar essa informação no tempo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13), sendo este registo considerado a “primeira forma de reflexão” (idem). A recolha de dados permite ainda ao/à educador/a-investigador recolher informação sobre a sua ação, verificando as consequências ou efeitos que tem na sua prática educativa (Latorre, 2008). Durante a ação educativa a mestranda socorreu-se à observação direta naturalista, sendo que esta baseia-se na “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Estrela, 1994, p. 45). Neste seguimento, o método naturalista é uma forma de observação sistemática realizada em meio natural, sendo descritiva e analítica, detalhando cuidadosamente os indivíduos no seu ambiente. A mestranda efetivou uma observação direta participante naturalista, uma vez que se encontrou inserida no meio observado, tornando-se parte do grupo, interagindo com os sujeitos observados elaborando simultaneamente a recolha de informação (Deketele & Roegiers, 1993). Partindo da observação a formanda efetivou um registo de forma contínua no diário e notas de campo, possibilitando a posterior análise e reflexão de diversas situações relatadas.

No que se refere à planificação, é um plano de ação elaborado, partindo das informações obtidas no processo de observação e registo, viabilizando o planeamento de intervenções significativas adequadas ao grupo e ao seu desenvolvimento. A planificação é um plano de ação concretizado com base nas necessidades, interesses e objetivos evidenciados. Importa referir que a planificação é efetivada de “forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação (...) [acolhendo] as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas, emergentes do processo educativo” (Decreto-Lei nº 241/2001, 30 de agosto, Anexo nº 1), que sejam

potencializadoras de aprendizagens significativas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Relativamente à ação, é a colocação em prática da planificação realizada, baseada na observação/ recolha de informação e na análise e reflexão dos dados recolhidos da prática (Latorre, 2008). Por conseguinte, é nesta fase que o/a educador/a experiencia as possíveis transformações da prática, observando e recolhendo informação do processo de ação para uma posterior avaliação das evidências e efeitos das mudanças (Latorre, 2008).

No que tange à avaliação, o/a educador/a efetiva “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças” (Decreto-Lei nº 241/2001, 30 de agosto, Anexo nº 1). Esta fase é crucial no processo de IA, onde se processa a análise e descrição dos dados recolhidos, das decisões tomadas nas etapas deste processo, permitindo ao/à educador/ a refletir sobre as mudanças resultantes.

A avaliação na EPE é um processo contínuo, onde se efetiva um registo dos processos e aprendizagens das crianças através de narrativas, em diários e notas de campo, centrando-se na documentação e descrição do processo de aprendizagem das crianças (Portugal, 2012). Neste sentido a avaliação é do tipo formativa, apoiando-se na documentação, proporcionando ao/à educador/a, uma perspetiva da aprendizagem das crianças. A documentação possibilita uma reflexão, uma fundamentação da avaliação da criança e da prática pedagógica do/a educador/a. Assim, constitui-se um instrumento de investigação e reconstrução da prática. Para a efetivação de uma avaliação da qualidade da aprendizagem das crianças e, como forma de investigação para melhorar a qualidade das práticas da mestrandia, esta recorreu à escala de envolvimento da criança e do empenhamento do adulto, presentes no manual - desenvolvendo a qualidade em parcerias (DQP). Teve como objetivo “analisar o envolvimento da criança nas experiências de aprendizagem e o estilo das interações que [a formanda utilizava] no apoio ao desenvolvimento dessas experiências” (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 195). No contexto de creche a formanda utilizou o instrumento de avaliação, desenvolvido pela abordagem HighScope - *Program Quality Assessment* (PQA) (Foundation, 2000). Este serviu para efetivar uma avaliação da qualidade do contexto educativo, centrando-se no

item “Ambiente Físico”, determinado para a avaliação do ambiente ligado à saúde e segurança das crianças.

No que respeita à reflexão, é um dos processos essenciais da IA. A investigação e recolha de informação, que leva à mudança, centra-se numa reflexão crítica, sendo a investigação-ação vista como um processo de reflexão e não um produto (Máximo-Esteves, 2008), uma vez que no pensamento sobre a prática, as informações recolhidas e a sua análise, esta implícito a reflexão. Esta última é “uma forma especializada de pensar (...) [e utilizar] o pensamento como contributo de sentido” (Dewey cit. In Alarcão, 1996, p. 175). A reflexão sistemática sobre a ação propicia a um melhoramento e mudança da realidade educativa. A educação, sendo um sistema complexo, repleto de incerteza e indagações, o/a educador/a detém uma necessidade de investigação constante, no âmbito de todo o ambiente educativo e da sua ação. Assim, adquire um conhecimento específico sobre o contexto, a criança individual e o grupo melhorando progressivamente as suas práticas e os contextos.

Neste sentido, a formanda efetivou uma reflexão sobre e para a ação através de narrativas reflexivas individuais, do registo no diário e as reflexões orais junto das educadoras cooperantes, com o intuito de avaliar e melhorar a sua prática e desenvolvimento profissional.

Em suma, importa referir que a reflexão abrange as fases da investigação-ação: observação, planificação, ação e avaliação, uma vez que o/a educador/a reflete por forma a produzir a estruturar o conhecimento pedagógico, procedendo a uma “reflexão na ação e sobre a ação como formas de desenvolvimento profissional” (Alarcão, 1996, p.176), levando a cabo práticas sustentadas.

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

No presente capítulo, a mestranda apresentará a descrição e análise do plano de ação desenvolvido no processo de aprendizagem profissional, assim como o progresso da formanda no período das práticas profissionais. Haverá a exposição de algumas dinâmizações e atividades desenvolvidas, a confrontar com fundamentos teóricos explanados no capítulo I e na grelha de avaliação do processo de aprendizagem profissional na prática educativa supervisionada.

Durante o processo do desenvolvimento da prática profissional, na valência de creche e pré-escolar, a mestranda desenvolveu sistematicamente, de forma a melhorar as suas competências profissionais, a observação, a planificação, a ação e a reflexão com os grupos de crianças dos contextos. Adotou sempre uma postura reflexiva transversal a todos os processos que irão acompanhar a carreira profissional da mestranda, não se cingindo à formação inicial de educador/a de infância. Todos estes processos encontram-se explanados na metodologia de investigação-ação, tal como suprarreferido no capítulo II, sendo basilares no processo formativo na PES. A mestranda, durante a sua prática, adotou as fases de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Neste seguimento, ao recorrer às cinco fases inerentes da IA, a formanda desenvolveu uma intencionalidade educativa nas suas práticas, atribuindo sentido à sua ação, com o objetivo de melhorar a qualidade dos contextos. Deste modo, desenvolveu as práticas com o objetivo de uma melhoria da intervenção pedagógica, de forma a cooperar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No que respeita à observação, ela proporciona um conhecimento direto das situações, tal como sucede no contexto. Esta competência foi essencial para a formanda no período das práticas, já que desenvolveu uma observação sistemática do grande grupo, de pequenos grupos e de cada criança. O objetivo era evidenciar as necessidades e interesses do grupo e da criança individual para utilizar numa posterior planificação (Decreto-Lei nº 241/2001). De forma a registar as informações relevantes obtidas através da observação, a mestranda

nos momentos posteriores aos acontecimentos, durante as horas de almoço e viagens até casa, utilizou os instrumentos metodológicos, notas de campo e diário de bordo, onde procedia a um registo detalhado e descritivo de algumas situações, incluindo por vezes falas das crianças (Máximo-Esteves, 2008). As informações, recolhidas e registadas no diário de bordo, foram essencialmente descritivas, não só de ações das crianças, mas também da formanda em interação com estas. Neste seguimento, as notas de campo descritas e analisadas no diário de bordo serviam como uma forma de reflexão das situações vivenciadas. Elas possibilitaram uma consciencialização por parte da mestranda sobre o que teria de aperfeiçoar na sua ação e de que forma poderia contribuir para a melhoria de algumas situações da prática, promovendo um contexto de qualidade e de bem-estar para o grupo ou para uma criança individual. No diário desenvolvido, encontravam-se, ainda, alguns sentimentos, emoções e reações da mestranda perante algumas situações da prática, que levaram a uma análise e avaliação posterior do seu desempenho durante o período da PES (Máximo-Esteves, 2008). Outra forma de registo foram as fotografias (apêndice A) e os vídeos, que tinham a possibilidade de registar o momento em que ocorriam as situações, garantindo maior fidelidade ao registo, pois captavam as expressões das crianças, os seus movimentos e as suas comunicações orais (Máximo-Esteves, 2008). Todos estes registos possibilitaram, mais tarde, realizar uma análise e uma interpretação, verificando-se o processo de desenvolvimento da criança. Com o intuito de recolha de informação do contexto educativo, sobre a criança e o contexto familiar, os diálogos com as educadoras cooperantes tornaram-se essenciais para uma melhor compreensão de algumas crianças e dos seus comportamentos.

É de evidenciar que a formanda como forma de sustentação e orientação da observação no contexto de creche, recorreu às experiências-chave propostas pela abordagem HighScope, uma vez que estas serviram de base para a observação, para o conhecimento das competências, registo de evidências acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e das suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. No contexto de pré-escolar, a mestranda recorreu às diversas áreas de conteúdo, aos domínios e subdomínios explanados nas orientações curriculares, servindo de orientadores da sua observação e posterior registo das necessidades de desenvolvimento do grupo ou de crianças individualmente.

A observação também se tornou basilar nos momentos de reunião com o par pedagógico e a educadora cooperante, sendo debatidas as diversas observações realizadas, de uma criança individual e do grupo, pelos vários elementos. De acordo com essas observações, procedeu-se a uma reflexão e, posteriormente, a uma planificação cooperada (Post & Hohmann, 2011).

No que concerne ao domínio da planificação, este foi realizado colaborativamente entre a formanda, o par pedagógico e as educadoras cooperantes de cada contexto, nas reuniões semanais, em que cada elemento partilhava as suas observações (apêndice C1, C2). Importa referir que a díade, na realização das planificações, respeitou sempre as rotinas diárias já existentes nas instituições, organizando as atividades de forma a proporcionar semanalmente uma diversidade de conteúdos, dos vários domínios do saber e estratégias. Assim, recorreu às OCEPE no contexto de pré-escolar e às experiências chave do contexto de creche como suporte teórico. No planeamento, em ambas as valências, a díade, junto das educadoras cooperantes, refletiu de forma a adequar as atividades ao desenvolvimento do grupo, baseando-se nas necessidades e interesses evidenciados através da observação, nas propostas “explícitas ou implícitas das crianças” (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto), existindo sempre um respeito pelo projeto curricular de sala.

No processo de planificação, acresce, ainda, o respeito pela voz da criança, já que algumas das atividades são dinamizadas de acordo com as suas sugestões. Neste seguimento, a planificação, apesar de apresentar um conjunto de propostas a serem desenvolvidas, foi sempre realizada de forma a acolher as situações imprevistas sucedidas no contexto, conferindo-lhe flexibilidade (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Em ambos os contextos da prática educativa, a mestranda, para a elaboração de propostas de atividades, socorria-se muitas vezes do diário de bordo e das notas de campo para verificar necessidades e interesses de cada criança individual e do grupo.

A díade procurou planificar atividades que incluíssem “objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Decreto lei 241/2001 de 30 de agosto). Os objetivos basilares das planificações na valência de creche foram o desenvolvimento da comunicação e da linguagem; a exploração de objetos; o desenvolvimento do caminhar e da autonomia. No que concerne ao contexto de pré-escolar, os principais objetivos

foram o desenvolvimento na resolução de conflitos, a autorregulação e o respeito pelo outro, essenciais à convivência da vida em grupo.

Durante os processos de planificação, a maior dificuldade da formanda foi a articulação dos objetivos, das estratégias e das necessidades evidenciadas. Saliente-se, contudo, que com a progressivo feedback das supervisoras institucionais, a mestranda foi compreendendo e sentindo uma evolução progressiva no processo de planificação. Surgiu uma outra dificuldade na transição da planificação da creche para o pré-escolar, uma vez que, nesta última valência, a formanda englobou as opiniões e propostas verbais das crianças, tentando adaptar atividades que fossem ao encontro das suas propostas, contribuindo para o seu desenvolvimento e para o seu bem-estar.

No âmbito da ação e das relações, a mestranda favoreceu o desenvolvimento de interações positivas com as crianças, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo interações que permitissem vivenciar uma estabilidade emocional, sentimento de confiança, de bem-estar e de conforto para as crianças (Hohmann & Weikart, 2011). A formanda, em ambas as valências, manteve sempre uma atitude de promoção, de encorajamento, de estimulação à exploração e curiosidade das crianças, em situações de jogo livre e de atividades da iniciativa do/a educador/a, incitando à autonomia e auto-confiança. Em várias interações com as crianças, a mestranda proporcionava-lhes “andaimes”, orientando-as através de mensagens orais ou exemplificando (Folque, 2014). Neste seguimento, a formanda criou climas de apoio, fomentando a partilha do poder com as crianças, possibilitando que estas fossem agentes e participantes do seu processo de aprendizagem. A mestranda apoiou sempre as suas iniciativas e interesses no desenvolvimento de atividades ou ações que fossem significativas e relevantes à sua aprendizagem.

Em contexto de creche, no início da PES, a formanda sentiu algumas dificuldades em identificar as necessidades e interesse das crianças. Neste sentido, as relações, criadas com as crianças a longo prazo, permitiram-lhe adquirir um conhecimento sobre os seus gostos, os seus interesses e a sua rotina. No caso das crianças mais novas (creche), através dos seus gestos e balbucios, a mestranda compreendia que elas queriam mais comida, alcançar um objeto ou beber água, permitindo ser responsiva e criar climas de apoio e bem-estar, proporcionando a todas os cuidados necessários. A formanda teve sempre o

cuidado de fomentar “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sentissem valorizadas e integradas no grupo” (Decreto Lei nº 241/2001 de 30 de agosto), o mesmo aconteceu com as famílias, pois a mestranda procurou desenvolver parcerias com estas, promovendo o seu envolvimento e iniciativa nas atividades e projetos a desenvolver no contexto pedagógico (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto). É de evidenciar que a formanda teve sempre uma postura que promovia uma estimulação das crianças nos vários momentos do quotidiano, em situações de jogo livre ou atividades propostas pelo adulto. Recorreu, ainda, ao questionamento para estimular o pensamento da criança e verificar a sua forma de pensar, constituindo assim uma fonte de conhecimento. A autonomia foi outro dos objetivos a que a mestranda deu primazia, a desenvolver no grupo de crianças em ambas as valências. Na valência de creche, o processo de autonomização das crianças foi fomentado nos períodos de arrumação de materiais, nos momentos de jogo livre/ exterior, na arrumação dos objetos pessoais da higiene oral, na sua higiene e na alimentação. No contexto de pré-escolar, o processo de autonomização das crianças, também incidia na arrumação dos materiais após atividades de jogo livre/ exterior; na sua alimentação; na higiene e na resolução de conflitos entre pares. Mas esta última valência incidiu mais na resolução de conflitos por ser muito frequente no contexto. Relativamente a estes momentos de conflito, a mestranda sentiu bastante dificuldade na sua mediação, já que não possuía um conhecimento de cada criança que permitisse uma boa intervenção. Assim, no momento da mediação, quando a mestranda dialogava, algumas crianças envolvidas no conflito revelavam resistência em dialogar, fugindo da mestranda, o que dificultava essa mesma mediação. Atendendo à idade das crianças, a mestranda parava o acontecimento agressivo, adotando uma postura calma, dialogava de forma a compreender a origem do conflito e questionava as crianças envolvidas na busca de uma solução. No contexto de creche, também eram observados alguns conflitos na disputa de um objeto, mas não eram muito frequentes e sempre que estes ocorriam era essencial a mediação do adulto. Nestas situações, a mestranda interagia ao nível das crianças e, com calma, dialogava com estas, reconhecendo os seus sentimentos; envolvia-as e apoiava-as na resolução, uma vez que em idades precoces, as crianças ainda são inexperientes na resolução dos problemas com os pares (Post & Hohmann, 2011). Neste contexto, a mestranda também sentiu algumas dificuldades na mediação dos conflitos,

devido ao grupo de crianças não comunicar verbalmente, não conseguindo, muitas vezes, através dos sinais não verbais identificar o sentimento de cada uma.

Julga-se pertinente mencionar que, no decorrer das práticas educativas supervisionadas em ambas as valências, a mestranda, tendo a consciência de que as interações criadas entre o/a educador/a e as crianças são cruciais para a eficácia das suas experiências de aprendizagem, procurou promover interações pedagógicas de qualidade reguladas pela sensibilidade, estimulação e autonomia (Bertram & Pascal, 2012).

Durante a PES, no contexto de creche, a mestranda sentiu dificuldades e receios nos momentos de higiene corporal, mais especificamente na muda da fralda, sendo este um momento íntimo da criança. Deste modo, ela poderia sentir-se desconfortável ao serem realizados os cuidados por um adulto que não estabelecera vinculação, uma vez que a “[sua] imagem corporal é algo precioso e totalmente pessoal para cada [uma delas]” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 141). Perante esta dificuldade, a mestranda, nos momentos de muda de fralda, estabelecia interações e uma comunicação com as crianças, de forma a proporcionar um ambiente de bem-estar para elas. Estes momentos interativos eram essenciais para estabelecer uma relação de confiança, uma vez que “o interesse genuíno pela criança fortalece o elo de ligação entre [o adulto] e a criança bem como os sentimentos de confiança e de segurança por parte da criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 235).

No que respeita ao domínio da reflexão, sendo inerente a todo o processo de desenvolvimento profissional da mestranda, importa referenciar o Decreto Lei 240/2001, que evidencia que o/a educador/a “reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional”. A reflexão desenvolvida pela formanda foi essencialmente sobre e para a ação da prática pedagógica, através de narrativas reflexivas individuais (apêndice D1, D2) sobre acontecimentos, dúvidas e estratégias utilizadas pela formanda na sua prática, com o intuito de melhorar a sua ação pedagógica. As narrativas reflexivas, através de uma reflexão sustentada em teóricos, possibilitaram à mestranda construir um saber profissional, caminhando no “seu desenvolvimento progressivo da profissionalidade docente” (Ribeiro, 2000, p. 91), ajudando na

tomada de decisões de forma consciencializada, melhorando a ação da formanda.

Os diálogos reflexivos, com as educadoras cooperantes e as supervisoras, possibilitaram uma construção colaborativa de conhecimentos fundamentais à melhoria da ação da formanda no seu processo das práticas pedagógicas (Ribeiro, 2000).

3.1. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

Precedentemente à descrição e análise das atividades desenvolvidas no contexto de estágio de creche, é de relembrar que o grupo, onde foram dinamizadas atividades, encontrava-se numa faixa etária entre os 12 e 24 meses de idade, sendo que nem todas as crianças revelavam desenvolvimento na aquisição da marcha, encontrando-se numa fase do rastejar, do viajar e do andar, caracterizada pelo psicólogo Jean Piaget como sensório-motor (Post & Hohmann, 2011). As crianças, nestas idades, efetuam aprendizagens, por meio da ação e do contacto direto com os objetos disponíveis, recolhendo toda a informação essencial à compreensão do mundo que as rodeia, através dos seus sentidos (Post & Hohmann, 2011). Nesta faixa etária, as crianças necessitam de um espaço amplo que possibilite o seu movimento, sendo fundamental a escolha e organização de materiais que proporcionem experiências motoras às crianças e que apelem aos cinco sentidos (Araújo, 2013). O/A educador/a deve proporcionar uma diversidade de experiências e materiais desafiantes às crianças e que sejam apelativos aos seus sentidos, para as incentivar à exploração, através da atração daquilo que observa, oferecendo uma multiplicidade de aprendizagens. Assim, os objetivos das atividades desenvolvidas no contexto de creche tiveram por base proporcionar uma exploração sensorial às crianças, recorrendo a uma diversidade de experiências e materiais, oferecendo uma variedade de estímulos, que fossem apelativos a todas as crianças, possibilitando aprendizagens significativas.

A primeira atividade dinamizada “A caminho do arco íris” teve como objetivo a exploração artística sensorial, oferecendo às crianças o contacto direto com tintas aguarela, de forma a realizar as suas produções, utilizando o seu corpo (mãos, pés), possibilitando-lhes uma exploração sensório-motor (Post & Hohmann, 2011). Esta atividade permitiu que as crianças tivessem uma exploração de materiais básicos da expressão artística, possibilitando-lhes uma exploração livre, podendo pintar com o próprio corpo ou com os dedos, mãos e pés, deixando marcas através dos movimentos que concretizam no papel. Neste sentido, é essencial que as crianças tenham contacto direto com materiais artísticos, já que será mais significativo para a criança do que os resultados originários de uma atividade (Post & Hohmann, 2011).

A exploração artística sensorial foi realizada em três dias distintos, num período de três semanas, sendo as crianças organizadas em pares ou individualmente, de forma a proporcionar espaço e tempo, essencial à exploração livre de cada criança, sem a existência de interrupções. Esta atividade foi desenvolvida no espaço exterior à sala de atividades e as restantes crianças encontravam-se a concretizar o momento de jogo livre ou outra atividade.

No primeiro dia de dinamização da atividade, a mestranda iniciou apenas com uma criança a MV., a criança mais velha do grupo, pois esta manifestava maior interesse em realizar atividades de exploração artística. A formanda, junto desta criança, dirigiu-se ao exterior, onde se encontravam as folhas dispostas no chão e as tintas de cores primárias na paleta. O instinto da criança foi pegar na tinta e pintar com as mãos, quando tomou contato com as folhas e a tinta aguarela presente na paleta (apêndice A 1.3.1, imagens I, II). Sendo uma criança que já compreendia mensagens orais e participava em diálogos do tipo dar e receber com o adulto, estimulou-se a criança a realizar a pintura com os pés. Esta aceitou a proposta da mestranda e mergulhou os pés na tinta aguarela e, enquanto caminhava sobre o papel, observava as marcas deixadas, revelando bastante envolvimento na sua ação. Dando liberdade à criança no momento de exploração livre do material básico de pintura, no decorrer da atividade a MV. começou a realizar uma exploração da tinta nas mãos: esfregava pelas mãos, nos braços, apertava a mão; verificando assim o efeito da tinta escorrer pelos dedos e pela mão; depois, cheirava as mãos, sentindo assim a sua textura, a maleabilidade e o odor do material, explorando-o através dos seus sentidos

(apêndice A 1.3.1, imagem III). Com a tinta existente nas mãos, realizava movimentos pelo papel e observava as marcas resultantes destes. Foram, assim, utilizadas diversas cores e sempre que estas se fundiam originavam novas. No momento em que visualizava a mistura de cores, a criança manifestava uma expressão de surpresa e de curiosidade, repetindo essa ação para verificar o surgimento de novas cores. Chamava sempre a mestranda para observar as suas descobertas, dizia “Olha, olha!” (MV.). Durante esta exploração, a formanda questionou a MV. sobre as cores presentes na paleta e esta, quando mexia na paleta e no surgimento de cores, proferia o nome de todas corretamente, revelando um conhecimento delas. Num dos momentos finais da sua exploração, a criança envolvendo a tinta nas mãos, observou o surgimento da cor roxa e, após essa descoberta, olhou para a formanda e disse “Olha roxo!” (MV.). De seguida, colocou mais tinta e continuava a misturar nas mãos, sempre muito envolvida, observando o resultado. Após verificar que a cor resultante não mudava mais, a MV. estendeu as mãos para a formanda e exclamou “Olha, estão petas!” (MV.) (apêndice A 1.3.1, imagem IV). Neste momento, a formanda explicou que, com a mistura das cores, resultava a cor preta. A criança, verificando a ausência de cor, concluiu a sua exploração, procedendo à lavagem das mãos e dos pés. Durante a exploração, a MV. revelou bastante prazer na pintura com as mãos e exploração sensorio motora da tinta aquarela, revelando bem-estar. Manifestou uma expressão aberta sem existência de tensão, mostrando-se relaxada e bastante motivada, o que se evidenciou através do alto nível de envolvimento na exploração (Bertram & Pascal, 2012).

Posteriormente, para a realização da atividade, a mestranda orientou as crianças P. e AS., sendo que quem deu início à atividade foi o P.. Num momento inicial, revelou bastante envolvimento em pintar com os pés, correndo sobre as folhas de papel e observando as marcas deixadas pelos pés. Seguidamente, preferiu realizar a pintura com as mãos e, durante este momento de exploração, o P. manifestou uma expressão aberta, relaxada, com um nível de envolvimento quase contínuo.

A AS., enquanto o P. realizava a sua exploração, demonstrou curiosidade nas ações que o amigo estava a efetuar, sendo este momento de observação significativo para esta criança, pois possibilitou-lhe uma previsibilidade das ações a realizar. Deste modo, no decorrer da sua exploração, a criança revelou iniciativa em colocar os pés na paleta que continha a tinta aquarela (apêndice A

1.3.1, imagem VII). A AS. revelou mais interesse em realizar a exploração da tinta com as mãos, misturando as cores, sentindo a sua textura, pondo tinta sobre o papel. Durante esses momentos, observou atentamente as marcas deixadas pelos seus movimentos. Ao realizar estas ações, constatou-se um alto nível de envolvimento, sendo perceptível uma postura mais relaxada (apêndice A 1.3.1, imagens V, VI). No decorrer da sua atividade, verificou-se curiosidade e motivação nas suas ações e a criança demonstrou um nível de envolvimento continuado, apesar de, no momento de exploração da tinta com os pés, se manifestar uma postura de contração e pouco bem-estar.

De seguida, a criança a realizar a ação foi o DF.1, que ainda se encontrava numa fase de desenvolvimento do rastejar/viajar. Esta atividade centrou-se na exploração da tinta com as mãos e, no decorrer da ação, a criança sentiu a textura da tinta, observou-a nas suas mãos e, com o apoio e incentivo da mestranda, realizou pinturas sobre o papel, observando as marcas deixadas pelos seus movimentos (apêndice A 1.3.1, imagens VIII, IX, X). Durante a sua exploração, o DF1. revelou um envolvimento contínuo e uma postura relaxada de bem-estar e, perante os estímulos externos, não se distraiu.

É, ainda, de evidenciar a atividade de mais duas crianças, a C. e o LG., e quem iniciou a exploração foi o LG. e a C. ficou como observadora. O LG. iniciou a exploração da tinta com as mãos: pegava nela e envolvia-a nas mãos, sentia também a sua textura e observava com curiosidade e concentração o aparecimento de novas cores, a partir da sua mistura (apêndice A 1.3.1, imagens XI, XII). A sua concentração e curiosidade centraram-se na transposição da tinta aguarela para o papel, efetuando movimentos neste, observando as ações e o que originavam, realizando novamente a ação para observar a causa efeito, revelando bem-estar e um alto nível de envolvimento, através de uma expressão relaxada (apêndice A 1.3.1, imagem XIII).

A C., aquando da exploração da criança acima mencionada, encontrava-se sentada a observar esse momento. A observação das ações do LG. revelaram-se significativas para a exploração desta criança, possibilitando-lhe uma previsibilidade do que poderia efetuar no seu momento de exploração. A C., fez a pintura com os pés, caminhando sobre as folhas de papel e, ao realizar esta ação, verificou-se uma curiosidade na observação dos seus pés com tinta e das marcas presentes no papel (apêndice A 1.3.1, imagens XIV, XV, XVI). No

decorrer desta atividade, observou-se um alto nível de envolvimento, através da sua postura e expressão facial relaxada.

De salientar mais duas explorações a do H. e do T., apesar de crianças distintas, essas foram semelhantes. Ambas demonstraram um maior interesse em realizar uma exploração com as mãos, revelando desconforto aquando o contacto da tinta nos pés. Durante o momento da exploração da tinta com as mãos, o HS. e o T. manifestaram uma postura relaxada e confortável, observando-se um alto nível de envolvimento (apêndice A 1.3.1, imagens XVII, XIX, XX). Algum tempo depois de iniciarem a exploração, as crianças deixavam de realizar ações e mostravam interesse em regressar à sala, findando-se a atividade.

Por seu turno a ML., que se encontrava em fase de adaptação, não realizou a exploração com a mestranda; já que se encontrava mais segura com a educadora cooperante, concretizando a exploração conjuntamente com esta (apêndice A 1.3.1, imagem XVIII).

É de destacar que nem todas as crianças do grupo realizaram a atividade proposta pela mestranda, uma vez que não se encontravam no contexto nos dias de dinamização.

A formanda, com a dinamização desta atividade, pretendeu proporcionar às crianças uma exploração sensorial motora dos materiais básicos da expressão plástica, permitindo-lhes sujar as mãos, os pés e apreciar a sensação da tinta, desde a sua textura, odor, paladar, a forma como a tinta se movimenta no papel e a observação das marcas realizadas pelas suas ações (Post & Hohmann, 2011). Uma mais valia na utilização das folhas brancas é a possibilidade de oferecer às crianças a observação das cores, e “de verem o que acontece quando as cores primárias se [sobrepõem] e misturam dando origem [a novas cores]” (Post & Hohmann, 2011, p. 153). Como futura educadora de infância, esta atividade possibilitou à formanda uma aquisição de saberes profissionais, uma vez que, através de uma atividade de exploração livre de tinta aguarela, se provocou nas crianças curiosidade e interesse em explorar. Permitiu, também, compreender e descobrir o material básico de pintura e suas potencialidades, através dos seus cinco sentidos. Assim sendo, possibilitou à mestranda o desenvolvimento da observação e escuta dos sinais verbais e não verbais de cada criança, proporcionando um conhecimento de cada criança e das suas necessidades no decorrer da exploração.

Sendo as experiências chave orientadoras dos conhecimentos e competências manifestadas nas ações das crianças, relativamente à atividade suprarreferida, é de evidenciar as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, a destacar: sentido de si próprio, verificável pela expressão da iniciativa da criança na exploração da tinta aguarela. No que respeita ao domínio das relações sociais, a criança exprimia emoções de satisfação ou de desagrado durante a exploração da tinta, estabelecia relações com outros adultos e, neste caso, com a mestranda, durante o desenvolvimento da exploração sensorial. No que tange à representação criativa, a criança explorava materiais de expressão artística: as tintas aguarela. Relativamente ao movimento, a criança no decorrer da exploração, movimentava partes do corpo, como virar a cabeça; fazia movimentos com as mãos na folha de papel e na paleta com a tinta e, ainda, movia o corpo todo, quando caminhava pelas folhas e se equilibrava. No que concerne ao domínio da comunicação e linguagem, a criança participava em comunicação do tipo dar-e-receber, comunicava não-verbalmente e a mestranda compreendia os seus sentimentos de bem-estar ou desconforto, através da observação da sua expressão facial e postura. Relativamente ao espaço, a criança realizava observações de pessoas e coisas sobre várias perspetivas, evidenciando-se esta ação quando a criança esperava pela sua vez para concretizar a atividade, encontrando-se a observar as ações desenvolvidas pelo par. No tempo, a criança repetia uma ação para que algo voltasse a acontecer, experimentando a sua causa efeito, observando-se esta ação aquando as crianças realizavam movimentos com a tinta no papel e, através da observação das marcas deixadas, voltavam a repetir a mesma ação para observar novas marcas.

É destacar que a dinamização da presente atividade só foi possível por estarem presentes a educadora cooperante, a assistente técnica e o par pedagógico. Estes apoiavam o restante grupo de crianças e, ao mesmo tempo, a formanda dinamizava a atividade individualmente ou em pares. A formanda, sem o apoio do par pedagógico e da educadora, não poderia dinamizar este tipo de atividade. Neste seguimento, foi fundamental para a mestranda vivenciar esta experiência como forma de contributo para o desenvolvimento de competências profissionais. Como futura educadora, ao dinamizar uma atividade igual ou semelhante, a mestranda constatou que seria mais significativo para as crianças realizar a exploração em pares ou trios. Através da

observação das explorações dos pares, ofereceu-se à criança que observava uma previsibilidade das ações a serem realizadas na atividade. Neste sentido, a criança, ao prever a ação a realizar, manifestava uma postura relaxada, revelando incentivo e interesse em realizar a atividade, vivenciando-se um clima de bem-estar essencial a uma exploração significativa. A mestranda chegou à conclusão que, apesar das crianças se encontrarem num nível de desenvolvimento próximo, algumas revelavam um nível de envolvimento e bem-estar mais elevado do que outras. Tornou-se essencial este conhecimento das necessidades de desenvolvimento das crianças para posteriores planificações e apoios, de forma a contribuir significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, principalmente numa fase tão crucial da sua vida. É de salientar que as crianças em idades precoces realizam a aprendizagem através dos seus cinco sentidos, sendo fundamental o/a educador/a oferecer às crianças atividades de exploração de objetos e materiais através da ação direta com estes.

A segunda atividade a ser descrita concerne a uma proposta de jogo em creche -o “Cesto dos Tesouros”, proposto pelas autoras Elionor Goldschmied e Sonia Jackson, que surge da necessidade de fomentar qualidade nas atividades em creche, para que simultaneamente, sejam facultadas às crianças experiências agradáveis e fomentado o desenvolvimento da concentração e persistência (Araújo, 2013). Este jogo destina-se a crianças que se encontram num período crítico da sua vida, entre a aquisição do sentar sem apoio externo até ao momento de iniciar o gatinhar, dando às crianças uma diversidade de objetos do quotidiano, proporcionando uma variedade de estímulos, sendo apelativos aos seus sentidos, uma vez que é através destes que a criança adquire um conhecimento sobre o mundo que a rodeia.

Para a dinamização desta atividade, o grupo de crianças foi organizado em dois pequenos grupos (aproximadamente cinco crianças): um dos grupos ficou com a formanda e o outro com o par pedagógico, em locais diferenciados. O objetivo seria facultar um momento tranquilo sem interferências externas, onde as crianças pudessem explorar os materiais o tempo necessário. Os que serão utilizados nesta exploração foram dispostos num cesto, sendo materiais do quotidiano e reutilizáveis, tais como: conchas, bolas de fio de lã, aros de cortina, rolhas de cortiça, pincel para barba, coador de chá, latas de metal, formas de bolos, colheres, blocos de papel, cilindros de papelão, caixas e copos de madeira,

batedor de ovos, caixa de ovos em papelão, cadeira, mesa e outros objetos de madeira de uma casa em miniatura (apêndice A 1.3.2, imagem I). No decorrer da exploração, a formanda esteve sempre perto do grupo de crianças, mantendo uma postura de tranquilidade e interesse, observando todas as suas ações, não intervindo, exceto se necessário (na mediação de conflitos, na disputa de objetos). Assim, a criança “poderá beneficiar do apoio emocional que emerge da presença do adulto, mantendo níveis de confiança suficientes para empreender a ação exploratória, sem interrupções suscitadas por verbalizações do adulto” (Araújo, 2013, p. 54).

É de referir que, ao longo da descrição da atividade, a mestranda irá realizar uma análise das ações das crianças, considerando os indicadores de bem-estar e envolvimento propostos pela equipa de Laevers.

No início da exploração, a atenção das crianças centrou-se nos objetos presentes no cesto dos tesouros, alcançando-os e retirando-os. Após encontrarem um objeto ou vários objetos apelativos, as crianças focalizaram a sua atenção na exploração das potencialidades destes (apêndice A 1.3.2, imagem III).

A C., a LS. e o LG. foram as únicas crianças que realizaram uma exploração de todos os objetos presentes no cesto dos tesouros e em alguns momentos focalizavam a sua atenção em determinados objetos.

Durante a atividade, o HS. encontrava-se envolvido na exploração da taça de metal e da caixa de madeira, empilhando-as, revelando assim uma persistência na colocação de vários materiais, mesmo após eles caírem (apêndice A 1.3.2, imagens X, XI, XII). Manifestou uma exploração contínua, demonstrou concentração na sua ação, verificando-se a inexistência de distração perante os estímulos ao seu redor, revelou também concentração na atividade que desenvolvia. No decorrer da sua atividade, manifestou uma postura relaxada e expressão facial de concentração e bem-estar, observando-se alto nível de envolvimento. O LG., inicialmente, manteve uma postura de observador dos pares nas suas explorações e, atraído pelas pinhas, alcançou-as, iniciando uma exploração da sua textura. Seguidamente, explorou as suas potencialidades sonoras, batendo uma na outra e raspando-as, verificando-se através da sua expressão facial uma concentração, envolvimento e satisfação na ação e nos resultados alcançados (apêndice A 1.3.2, imagem IV). Após o contato com as pinhas, a criança manifestou interesse na exploração do bloco de notas,

rasgando as folhas, cheirando o bloco, sentindo a sua textura e folheando-o (apêndice A 1.3.2, imagem V). No decorrer das explorações do LG., observou-se uma postura e uma expressão facial relaxada, verificando-se momentos com grandes níveis de envolvimento, centrando-se na sua ação sem distrações perante estímulos externos. É de destacar que esta ação não é continuada. Por seu turno, a LS. iniciou a sua exploração com o copo de madeira e o batedor de ovos, recriando uma situação do real. Assim, mexeu com o batedor de ovos no interior do copo e, seguidamente, levou à boca. No decorrer desta ação, a criança revelou concentração e envolvimento, uma postura e uma expressão facial relaxadas e de bem-estar, mas esta sua ação não é contínua, devido às distrações perante os estímulos externos.

A C. manifestou interesse na exploração da caixa de metal e das conchas e, no decorrer da atividade, verificou-se através da sua expressão facial concentração na sua ação. Inicialmente, realizou uma observação da caixa de metal, posteriormente pegou nas conchas e inseriu no interior da caixa, estando atenta ao som que estas produziam ao cair no seu interior (apêndice A 1.3.2, imagem VI). Ao ouvir este som, inseriu outra concha e abanou a caixa, observando sempre o seu interior, manifestando curiosidade e concentração no resultado da sua ação. Repetiu-a para ouvir novamente o som que provinha do batimento das conchas no interior da caixa (apêndice A 1.3.1, imagem VII, VIII). O LG. e a C. demonstraram momentos de grande envolvimento e concentração na exploração dos objetos, e, nesse momento, verificou-se a inexistência de distrações perante os estímulos ao seu redor. É de salientar que a criança não manifestou uma atividade contínua, realizando várias explorações dos diversos materiais, observando-se na sua postura e expressão facial uma atitude relaxada e de bem-estar. Findando a atividade, a mestrandia estimulou as crianças a ajudarem na arrumação, mas, apenas, a C. e a LS. realizaram este momento, as restantes dirigiram-se para a sala de atividades.

A atividade suprarreferida desenvolveu aprendizagens nos vários domínios das experiências chave. O sentido de si próprio verificou-se através da manifestação da iniciativa na exploração dos diversos objetos, na resolução de problemas com que se deparou ao explorar e brincar, aquando repetiu uma ação para que algo acontecesse novamente. Nas relações sociais, as crianças manifestaram as suas emoções através da sua postura e expressão facial e na criação de relações com pares na partilha de objetos. No que respeita à

representação criativa com os diversos objetos, realizaram brincadeiras “faz-de-conta”. No domínio do movimento, as crianças moveram partes do corpo nas diferentes ações: alcançar e agarrar um objeto, virar a cabeça, procurar um material apelativo. Movimentaram, ainda, o corpo todo através da deslocação pelo espaço de exploração. É ainda visível o movimento de objetos, agitando-os, batendo uns contra os outros ou atirando para o chão. Na exploração de objetos, as crianças realizaram exploração com as mãos, boca, olhos ouvidos, observando os objetos, ouvindo os sons que estes reproduzem em contacto com outros e colocando-os na boca. No domínio da comunicação e linguagem, as crianças estabeleceram comunicações não verbais entre elas e a formanda e, quando pretendiam um objeto, apontavam para este, através de um pedido de ajuda à mestranda. No que concerne aos conceitos de quantidade e de número, observava-se a experimentação de “mais”, uma vez que as crianças realizaram a manipulação de um objeto e seguidamente de outros que constituíam o cesto dos tesouros. No domínio do espaço, a criança realizava experimentações: encher e esvaziar recipientes, pôr dentro de caixas outros objetos, retirar, explorar e reparar na localização de objetos, observando e deslocando-se até um objeto que suscitasse a sua curiosidade e interesse. No tempo, as crianças repetiam ações para fazer com que voltasse a acontecer algo: empilhavam objetos após a sua queda; batiam objetos uns contra os outros e, ao verificarem a sonoridade, realizavam a mesma ação para ouvir novamente. Com a dinamização deste jogo, proposto pelas autoras Goldschmied e Jackson, observou-se que, as crianças perante a diversidade de objetos quotidianos dispostos, revelavam curiosidade, manifestando uma motivação para a manipulação de todos os materiais dispostos. Mediante esta diversidade, as crianças experienciaram uma tomada de decisão, vivendo momentos da escolha de materiais específicos, perante uma diversidade de objetos apelativos e novos para eles (Goldschmied & Jackson, 2007). A criança realizou uma exploração das potencialidades dos materiais, através de uma experimentação, verificando a sua causa efeito, recorrendo aos seus sentidos, sentindo a textura dos materiais, o paladar, odor e o som que estes produziam, quando atiravam ao chão ou batiam um contra outro. Estes objetos possibilitavam que as crianças realizassem reproduções de situações reais, observando-se a brincadeira de “faz-de-conta”. É de salientar que eles promoviam a concentração da criança, quando esta revelava altos níveis de envolvimento na exploração e na interação

entre pares. Assim, quando ela se encontrava envolvida na sua exploração, tinha consciência da presença dos pares e revelava interesse pela exploração do outro e pela partilha de objetos (Goldschmied & Jackson, 2007).

A mestranda, quando observava o grupo de crianças durante a sua exploração, passava a ter um conhecimento de cada criança individualmente. Assim, tomava conhecimento das capacidades criativas da criança, do seu nível de envolvimento, dos seus interesses e da forma pela qual elas realizavam a sua aprendizagem. Como futura profissional, esta experiência possibilitou à formanda compreender os sentimentos das crianças, o seu envolvimento nas ações, através dos sinais não verbais e da sua postura. Estes sinais permitiram uma compreensão da criança, contribuindo para o seu bem-estar e para o seu desenvolvimento. É de destacar que, para a dinamização desta atividade, a mestranda realizou uma pesquisa e uma seleção de materiais que proporcionassem uma exploração segura e enriquecedora, que fossem atrativos às crianças para que se sentissem motivadas à sua exploração. Através da observação, constatou-se que as crianças que contataram com objetos existentes no contexto familiar, banais para o adulto, obtiveram explorações prazerosas e significativas, verificando-se, deste modo, altos níveis de envolvimento nas suas explorações.

3.2.PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar, sendo “um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24) desenvolveu-se num determinado tempo, num espaço, que conciliava uma diversidade de materiais e num grupo em que a criança se inseria e se relacionava com outras crianças e adultos (idem). A organização do ambiente educativo era constituída por dimensões interligadas, sendo elas a organização do tempo, espaço e do grupo.

Nos contextos pedagógicos, as vivências das crianças encontram-se organizadas segundo uma rotina diária que organiza os acontecimentos e atividades do dia, respeitando o bem-estar, os ritmos e aprendizagens destas (Oliveira - Formosinho & Andrade, 2011). Neste sentido, o/a educador/a tem a responsabilidade de proporcionar atividade à criança, “[criando] uma rotina diária (...) [fazendo] com que o tempo seja de experiências ricas e interações positivas” (Zabalza, 1998, p. 158). Com a constante vivência no quotidiano do contexto educativo, a criança ao longo do tempo, vai-se apropriando dos vários momentos, tornando-se previsíveis, contribuindo para o desenvolvimento do “sentido de segurança, independência e controlo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). A mestranda incluiu, na rotina diária, momentos de transição, devido às características idiossincráticas. Deste modo, a formanda, identificava-se mais com uma organização temporal e gestão do grupo que incluísse transições suaves entre atividades, de forma a contribuir para o bem-estar das crianças. Ela considerou significativo para o grupo a inclusão na rotina diária de momentos de transição, sendo estes períodos de tempo em que “as crianças mudam de uma atividade ou experiência para a seguinte” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 230). A formanda começou por planificar estes momentos, quando se encontrava responsável da dinamização das atividades do dia, uma vez que os momentos de transição são potencializadores de experiências socio afetivas (Zabalza, 1998). Anteriormente à colocação em prática do plano traçado pela mestranda, estes momentos criavam algum desconforto, dificultando a gestão do grupo, causavam algum stress pela sistemática vivência de conflitos entre

pares. Com o intuito de pensar no bem-estar das crianças, no respeito dos seus ritmos, das suas necessidades e atuando na prevenção dos conflitos, propiciando climas de tranquilidade e serenidade nos tempos de transição, a mestranda traçou um plano de intervenção. Criou-se uma rotina estável, tranquila que incluía transições suaves, vivenciando-se uma partilha do poder entre adultos e crianças. Nesses momentos, a formanda reunia as crianças na zona de reunião, com o recurso à flauta: tocava e cantava juntamente com elas, propiciando momentos de tranquilidade. Aquando desta ação, as crianças em pequenos grupos (3 a 4 crianças), eram orientados pela educadora cooperante e pelo par pedagógico para a realização da higiene. Posteriormente, regressavam à sala de atividades e reuniam-se novamente, sendo orientado outro pequeno grupo para a higiene. Tendo todas as crianças concluído a higiene, eram direcionadas para a sala de lanche ou para o refeitório. O intuito destes momentos “é fazer destas mudanças potencialmente perturbadoras, um momento que venha a ser, para as crianças, tão calmo e interessante quanto possível” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 232). Com a inclusão dos momentos de transição na rotina diária, a formanda evidenciou momentos mais calmos e relaxados, tanto para os adultos como para o grupo, surgindo assim uma diminuição de conflitos entre pares. Com a contínua dinamização dos tempos de transição, verificou-se uma apropriação destes momentos por parte das crianças, possibilitando à mestranda uma melhor gestão do grupo, permitindo-lhe proporcionar o apoio necessário às crianças e momentos mais significativos e prazerosos para o grupo.

A organização do espaço de sala e dos materiais são recursos essenciais ao desenvolvimento curricular, sendo crucial o/a educador/a praticar sistematicamente a reflexão sobre a funcionalidade e adaptação dos espaços e materiais, efetuando transformações na sua organização, de forma a ser responsivo às necessidades e bem-estar do grupo. Por seu turno, após uma observação e reflexão da organização do espaço de sala, a mestranda constatou que as crianças que se encontravam na área da biblioteca a visualizar as ilustrações e a simular a leitura de um livro, eram sistematicamente interrompidas pelos pares que realizavam construções ou pelas crianças que utilizavam os sofás para chegar ao quadro preto. Perante estas evidências e posterior reflexão, a formanda em diálogo com a educadora cooperante, expôs as suas observações, propondo uma mudança da biblioteca para um local que

fosse mais reservado “das brincadeiras vigorosas” (Post & Hohmann, 2011, p. 203). Surgiu também a necessidade da criação de um canto calmo para que, quando uma ou duas crianças que revelassem interesse em observar as ilustrações do livro ou simular uma leitura mais individualizada, se mantivessem sem interrupções nesse espaço. Há a considerar duas propostas: a da mestranda (mudança da área da biblioteca e criação de um canto calmo); e a do par pedagógico (concretização de uma estante para a área da biblioteca). A partir delas, procedeu-se à mudança da área da biblioteca, incluindo-se a participação da criança na tomada de decisão. Deste modo, pretendeu-se que as crianças compreendessem a razão da modificação de tal espaço. É, ainda, de referir que a mestranda, para além do contributo da mudança da área da biblioteca, como acima referido, elaborou uma cabana *Tipi* para complementar esta área, criando um espaço delimitado, tranquilo, que oferecia um autêntico refúgio à criança. A cabana *Tipi* encontrava-se num ponto estratégico da área da biblioteca, de forma a não existirem ações que perturbassem as crianças que lá se encontrassem. Para a sua construção, a mestranda utilizou uma estrutura metálica e um tecido branco, que tinham como objetivo assemelhar-se à folha branca, para que as crianças, ao realizarem produções artísticas, realçassem a sua cor. Previamente à armação da *Tipi*, houve um diálogo com o grupo sobre o novo elemento na área da biblioteca, pretendendo-se saber qual o seu objetivo. Nesse mesmo diálogo, foi pedida a colaboração das crianças: ilustrar o tecido branco e proceder à sua armação (apêndice A 2.3.1, imagens I, II, III, IV, V). Após as crianças realizarem as suas produções no tecido, procedeu-se à montagem da cabana: para o chão, a formanda colocou uma manta que era confortável para as crianças se sentarem e ainda incluiu no interior almofadas (apêndice A 2.3.1, imagem VI). Nesse local, podiam permanecer uma ou duas crianças, com o objetivo de proporcionar um ambiente acolhedor e seguro. O objetivo seria possibilitar a apreciação e a visualização de ilustrações dos livros, exemplificar a leitura de um livro, realizar brincadeiras individuais ou em pares, num local tranquilo sem interrupções das brincadeiras dos amigos. Neste seguimento, após a armação da *Tipi* nos momentos de jogo livre, as crianças, que pretendiam realizar uma leitura/representação individualmente, refugiavam-se na cabana. Algumas preferiam estar sozinhas a brincar com os seus objetos trazidos de casa, sendo que fechavam a cabana de forma às restantes crianças não interromperem, proporcionando momentos individuais,

existindo o respeito pelo outro. Por seu turno, com o contributo da criança na elaboração de desenhos no tecido, a mestranda ofereceu às crianças uma nova experiência artística, através do contacto com materiais de uso utilitário. A pintura sobre o tecido tornou-se um desafio para a criança e, devido à sua textura e elasticidade, dificultava a pintura, pois o marcador de tecidos não permitia um deslizamento suave e contínuo como numa superfície lisa do papel. Perante este desafio, verificou-se que algumas crianças, após experienciarem a pintura, verificaram que a única forma de conseguir desenhar era realizando linhas tracejadas, conseguindo solucionar autonomamente um problema. Constatou-se, também, que outras crianças se socorreram do apoio da formanda na busca de ajuda para a solução do problema encontrado. A mestranda ofereceu-lhes o exemplo do par que o solucionou e, seguindo-o, eles autonomamente davam continuidade às suas produções. Este momento levou as crianças a dialogarem sobre as suas produções e as dos outros, manifestando-se sobre o que estavam a realizar e a observar.

Antes de proceder à descrição das atividades, é de fazer referência à caracterização do grupo de crianças, onde a mestranda desenvolveu a PES II. O grupo de crianças organizava-se em idades heterogéneas (3, 4 e 5 anos), mas esta heterogeneidade “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionado múltiplas ocasiões de aprendizagens entre crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24). É de mencionar que, para além da heterogeneidade de idades, as crianças eram de nacionalidades distintas, e a maioria não tinha como língua materna o português. Tornava-se, assim, desafiante comunicar com elas e perceber se compreendiam as mensagens orais do adulto. As crianças revelavam níveis de desenvolvimento distintos, o que constituiu um desafio para a mestranda ao desenvolver atividades que fossem significativas para todo o grupo. O grupo encontrava-se muito centralizado nas suas vontades, não pensando no outro e não revelando sentido de empatia com os pares, o que originava a ocorrência de conflitos entre pares. Era um grupo que se caracterizava pela sua autonomia e independência no cuidar de si e do seu bem-estar. É de destacar que as crianças que não dominavam a língua portuguesa centravam-se muito na realização das mesmas atividades. Elas revelavam pouca iniciativa na concretização de novas ações, o que motivou a mestranda a incentivar e estimular essas crianças na realização de novas atividades que fossem ao encontro dos seus interesses. As crianças mais velhas

manifestavam muita iniciativa e vontade de participar no seu processo de aprendizagem, o que muitas vezes impedia a participação do restante grupo. Tornava-se necessária a interferência da mestrandia, que questionava as restantes crianças e regulava a participação das mais velhas, promovendo uma igualdade de participação e estimulação das crianças mais novas e mais tímidas à participação. Apesar de ser um grupo participativo, revelava-se muito pouco estimulado, necessitando de muita provocação de questionamento por parte do adulto. O grande objetivo era que as crianças se questionassem e pensassem sobre os acontecimentos e situações que ocorriam ao seu redor. Neste seguimento, perante este grupo, a formanda, durante a sua prática, recorreu à observação e escuta atenta da criança. Esses momentos (de escuta e de observação) tornaram-se essenciais na recolha de informação sobre as crianças individualmente, de pequenos grupos e do grande grupo. Através dessa recolha de informação, adquiriu-se um conhecimento dos seus interesses e necessidades de desenvolvimento para uma posterior planificação. A observação tornou-se crucial para a formanda na procura de um foco de interesse do grupo ou de um pequeno grupo de crianças, com o propósito de levar à experimentação da metodologia de trabalho de projeto. Tal como suprarreferido no capítulo I, o desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto possibilitava às crianças o questionamento, a busca da resolução de problemas, estudando em profundidade um tema ou tópico, onde as crianças buscam sentido para obter conhecimento sobre o meio social e cultural que lhes é familiar (Katz & Chard, 1997).

Assim, partindo das observações, a díade identificou um grande interesse num pequeno grupo na construção de pistas de comboio e na visualização da passagem dos barcos no rio Douro (apêndice A 2.3.2, imagem I, II, III). Em diálogo com a educadora cooperante, e indo ao encontro do projeto curricular *Viver e Sentir o Porto* e projeto de sala *Cidade Educadora*, a díade evidenciou um potencial interesse que criasse um foco de investigação para o desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto. Numa fase inicial, partindo da identificação de um tema de investigação, a díade de forma a tornar o interesse de um pequeno grupo no interesse do grande grupo, decidiu efetuar um diálogo com o grande grupo, expondo o seu foco de observação. A conversa inicial sobre esta temática surgiu no momento de reunião de grande grupo, posterior ao almoço, em que a formanda dialogou com o grande grupo,

questionando sobre o que poderiam visualizar da janela e qual a construção que um pequeno grupo de crianças realizaria nos momentos de jogo livre diariamente. Perante esta questão, surgiram comentários como: “Pistas de comboios” (AC); “Barcos” (AJ.); “Rio Douro” (TR.). A partir deles, a mestranda provocou um questionamento e uma discussão, de forma a estimular a curiosidade do grupo, possibilitando a participação de cada criança, ouvindo-a, documentando-a, permitindo que as crianças se ouvissem umas às outras, respeitando o momento de participação de cada um. Neste sentido, o decorrer do diálogo permitiu à díade adquirir informação sobre os saberes prévios das crianças, relativamente à temática dos barcos e dos comboios. No diálogo, as crianças mais pequenas, e as que não compreendiam o português, manifestaram uma postura de inquietação, sendo que estas ainda não tinham desenvolvido o sentido de autorregulação, perturbando o restante grupo. Perante esta dificuldade em gerir o grupo, a mestranda verificou que não se poderia continuar a dialogar em grande grupo, sendo que este momento resultaria melhor em pequeno grupo, com as crianças que revelassem maior interesse nesta temática. Sendo a sala de atividades com grandes estímulos, não seria um local adequado para a realização do diálogo em pequeno grupo. Assim sendo, a mestranda propôs levar as crianças para outro local, com a sugestão da educadora cooperante, a díade orientou o pequeno grupo de crianças para a sala de AAAs. É de referir que o pequeno grupo de nove crianças foi o principal coautor no desenvolvimento do trabalho de projeto, sendo constituído pelas crianças mais velhas do grupo e que manifestavam interesse nesta temática.

Deste modo, o segundo diálogo em pequeno grupo deu início à primeira fase do desenvolvimento do projeto - definição do problema, evidenciando-se uma partilha dos conhecimentos base da temática a ser abordada entre crianças e entre crianças e adultos, onde a formanda realizava uma escuta da criança e realizava o registo das suas opiniões. Chegou-se à conclusão que as crianças revelavam algumas conceções prévias sobre as temáticas, mas manifestavam alguns conhecimentos errados. Após o diálogo, houve a formulação de questões com base nas dúvidas e interesses das crianças. Estes serviram de ponto de partida para o desenvolvimento da investigação do trabalho de projeto. A partir destas dúvidas, questionou-se o grupo sobre as fontes de recolha da informação e obteve-se como resposta “livros” (TR.); “internet” (AC.); “ida à ribeira” (TR.); “estação de S. Bento” (R.). Perante a informação recolhida, a díade reuniu para

deliberar sobre a documentação que serviria de orientador e expositor do desenvolvimento do trabalho de projeto. Em concordância, a díade decidiu que o documento expositor do trabalho das crianças deveria ser organizado em quadro: uma forma simples de registo da evolução e experiência das crianças, do desenvolvimento do trabalho e das suas produções, um meio de informação das descobertas e dos conhecimentos adquiridos pelo grupo às famílias, comunidade escolar e ao/à educador/a. Partindo desta decisão, a formanda elaborou o quadro em casa, organizando-o em cinco tópicos, com base nos focos primordiais que surgiram do diálogo com as crianças: “O que sabemos...”, (serve de registo dos conhecimentos prévios das crianças); “O que queremos saber?...”, (anotação das questões emergentes das dúvidas e curiosidades do grupo); “Onde podemos recolher informação?”, (as fontes de informação que servirão de suporte ao processo investigativo, na procura de respostas às dúvidas do grupo); “O que vamos fazer?”, (as propostas das crianças) e “O que descobrimos...”, (registo das informações e conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento do projeto) (apêndice A 2.3.2, imagem V). Este documento foi disposto no hall de entrada do jardim de infância, como ponto estratégico, de forma a que a comunidade escolar e as famílias das crianças pudessem visualizar todo o processo do trabalho, encontrando-se ainda expostos as fotografias, os desenhos das crianças e a informação recolhida.

Após a elaboração do quadro, a formanda chegou à conclusão que seria mais significativo envolver a criança na sua realização, valorizando o seu contributo. O principal objetivo era que a criança compreendesse a funcionalidade do quadro e, para além disso, tomasse contato com a escrita e suas funções (apêndice A 2.3.2, imagem IV). A mestranda elaborou o quadro, já que apenas uma criança escrevia palavras nas suas explorações/ brincadeiras e pequenas frases através da “imitação” da escrita do adulto.

É de assinalar que a formanda também não envolveu o restante grupo, uma vez que esta ação de construção de um quadro não seria uma atividade que despertasse a curiosidade, interesse e envolvimento por parte das crianças, acabando por ser uma imposição por parte do adulto, pois não partiria da sua iniciativa e interesse. Assim, sempre que uma criança apresentava uma dúvida, uma questão ou revelava conhecimento ou interesse em desenvolver determinada ação, sobre a temática do projeto, a mestranda juntamente com a criança deslocava-se até ao quadro, mencionava o registo da mensagem oral da

criança, fomentando, ainda, a sua participação no projeto e valorizava o seu contributo.

Estando definido o foco de investigação, em diálogo com o pequeno grupo, a formanda questionou sobre o título que serviria de identificação do projeto. As crianças, após uma discussão, chegaram a uma concordância do título: “Conhecer os barcos e os comboios” (apêndice A 2.3.2, imagem VI). Este foi escrito pela TR., a pedido da colaboração da díade (apêndice A 2.3.2, imagem VII).

Nos dias posteriores, procedeu-se à iniciação da fase II - planificação e desenvolvimento do trabalho, sendo o ponto de partida a procura de resposta às questões/curiosidades das crianças.

A educação pré-escolar e a família são contextos sociais coautores da educação e desenvolvimento da criança. É crucial o envolvimento e participação da família no contexto educativo, de forma a uma melhor compreensão do processo de aprendizagem das crianças e do seu desenvolvimento. Cabe ao/à educador/a estabelecer relações com cada família e criar oportunidades que permitam a participação dos pais em atividades e projetos, reconhecendo a sua participação como meio de desenvolvimento do seu sentido de pertença. Neste sentido, como forma de fomentar a participação das famílias no desenvolvimento do projeto, a díade propôs às crianças que pedissem a colaboração destas. Foi redigida uma circular para as crianças levarem para casa, informando o início do projeto e a sua temática, pedindo às famílias a sua colaboração na procura de informação, na partilha de livros, de fotografias e de experiências ligadas à temática do projeto. É de referir que, inicialmente a díade tinha planeado enviar as circulares às famílias, mas, em reunião com a educadora cooperante, esta propôs que se dialogasse com os pais no momento de chegada das crianças ao jardim de infância. Nessa interação, a mestranda explicou o projeto. Pretendia-se que os pais compreendessem o processo a desenvolver, uma vez que alguns não tinham como língua materna o português, sendo mais fácil para eles entenderem as mensagens orais. Após algumas dúvidas dos familiares, a mestranda deu exemplos de possíveis contributos que não tivessem qualquer custo (livros na biblioteca pública, recortes de fotografias de jornais e revistas, escrita de histórias, etc.). Esta proposta surgiu, uma vez que grande parte das famílias se encontrava no nível socioeconómico e cultural médio/baixo. É de salientar que alguns agregados familiares estavam

desempregados, vivendo com a ajuda do rendimento social de inserção. Assim, possibilitaria a todos uma participação no projeto, valorizando e respeitando todas as formas de colaboração. Os contributos das famílias foram chegando progressivamente, sendo explorados e apresentados pelas crianças, no momento de reunião de grande grupo no acolhimento (apêndice A 2.3.2, imagens VIII, IX, X, XI). Estes foram diversificados, desde informação recolhida, fotografias e uma história sobre uma experiência de uma família em viagem de comboio na Suíça.

Dias depois, o pequeno grupo de crianças reuniu-se para a procura de respostas às questões, iniciando-se a fase III- execução. Para o processo investigativo, o pequeno grupo subdividiu-se em dois grupos, sendo que um ficava com a formanda e outro com o par pedagógico. Democraticamente, pôs-se à consideração as várias questões; cada grupo selecionou as suas para uma posterior pesquisa e o mesmo aconteceu com as fontes de informação.

O grupo, que foi apoiado pela mestrandia, escolheu as questões sobre a temática dos barcos, dando-se início à atividade com a pesquisa no computador (apêndice A 2.3.2, imagem XIII). Este era um instrumento presente na sala e muito familiar para algumas crianças, tornando-se mais apelativo para elas. O grupo manifestou entusiasmo, interesse e iniciativa a escrever no teclado e a manusear o rato, e a mestrandia possibilitou a oportunidade de realizar estas ações. As pesquisas na internet foram cruciais fontes de informação que confirmaram alguns conhecimentos prévios das crianças e, ao longo das pesquisas, foi possível visualizar imagens de diversos barcos e de elementos que constituíam os barcos. Aquando da observação de imagens, a mestrandia pedia às crianças que descrevessem o que observavam, que identificassem situações familiares, criando um diálogo de partilha de opiniões sobre aquilo que se visualizava. Em momentos de contacto com textos, a mestrandia fazia uma leitura que oferecia bastante informação à criança. No decorrer da pesquisa, as crianças revelaram bastante curiosidade, satisfação, iniciativa, encontrando-se absorvidas na atividade, manifestando altos níveis de envolvimento, evidenciando-se a ausência de distrações perante os estímulos. No final desta atividade, a mestrandia reuniu com o grupo, dialogou e questionou com base nas questões que serviram de orientação à pesquisa. Através das respostas das crianças, a formanda constatou que houve uma aquisição de conhecimento, fruto das pesquisas realizadas. Como forma de registo destas aprendizagens, a

formanda orientou o pequeno grupo para o hall onde se encontrava o quadro, preenchendo na coluna “O que descobrimos” com as respostas dadas pelas crianças (apêndice A 2.3.2, imagem IX). Na reunião de reflexão no final do dia, a mestranda pediu a este grupo que partilhasse os conhecimentos adquiridos na pesquisa ao grande grupo. A formanda ajudou à exposição e divulgação dessa informação, orientando as crianças através de um questionamento.

A partir da proposta de uma das crianças, em relação à visita a S. Bento, a díade planificou essa atividade. No dia da saída ao exterior, a mestranda, a seguir ao almoço, realizou um pequeno diálogo sobre os comboios, com o intuito de recolher informação sobre os conhecimentos prévios das crianças. Nesse momento, foram visualizados vídeos e imagens com suporte de *Power Point*, sobre a evolução dos comboios, da locomoção e da sua sonoridade, desde o a vapor até ao elétrico (apêndice A 2.3.2, imagem XII). No decorrer da visualização dos vídeos e diálogo, as crianças revelaram curiosidade e alto nível de envolvimento e participação. Posteriormente, a díade em colaboração com a educadora cooperante e as assistentes operacionais, organizou o grupo e saiu da instituição. A educadora cooperante, estando mais familiarizada com os percursos pedestres até à estação, orientou o grupo e a díade. Nesse percurso até à estação, o grupo observou monumentos históricos, e estabeleceu-se uma relação com a comunidade envolvente. Na estação, desenvolveram-se diálogos, questionamentos, surgiram informações e estimulou-se a observação sobre toda a dinâmica da estação ao grupo de crianças. Neste contexto, as crianças visualizaram a chegada e partida de comboios, observaram as pessoas a comprar bilhete, a validar o título e a entrar e sair do comboio. Nesse local, encontrava-se uma exposição de fotografia, criando-se a oportunidade para fomentar a observação e estimulação do diálogo, entre adultos e crianças e entre crianças. Houve momentos de partilha, dialogando-se sobre o que se observava nas fotografias. O mesmo aconteceu com certos sinais presentes na estação que despertaram curiosidade por parte de algumas crianças. Elas questionavam os adultos sobre o seu significado e foram-lhes dadas explicações e exemplos. Num dos momentos, o grupo, sob a orientação dos adultos, dirigiu-se até à entrada da estação para observar as ilustrações presentes no azulejo. As crianças identificaram algumas figuras representadas, tocando nelas para sentir a sua textura (apêndice A 2.3.2, imagens XV, XVII). No final, a díade distribuiu por todas as crianças uma folha para a realização do registo do que mais gostaram

de visualizar na visita (apêndice A 2.3.2, imagens XVI, XIII, XIX, XX, XXI, XXII, XXIII). De regresso ao JI, as produções das crianças foram expostas no hall, junto do quadro da documentação do trabalho de projeto.

No dia seguinte, no momento de jogo livre, uma criança que se encontrava junto da mestranda fez uma proposta à mestranda “Podíamos fazer um comboio” (AJ.). Após a verificação do interesse da criança, a formadora pediu que esta realizasse o registo no quadro que servia de documentação do projeto, na coluna “O que queremos fazer...”. É de salientar que as semanas procedentes à proposta da criança, a díade não esteve presente na instituição devido à interrupção para período de férias de Natal. Nesse seguimento, duas semanas posteriores à proposta, a díade, no momento de reunião de grande grupo, lembrou à AJ. a sua proposta e aconselhou a dialogar com o grande grupo sobre ela. De imediato, a criança expôs ao grande grupo a sua proposta e este manifestou bastante interesse e motivação para a realização do comboio. A mestranda, de forma a orientar as crianças e a dar início à construção do comboio, provocou o questionamento e discussão de como seria o comboio, as respostas foram “Grande” (RF.), “Grande para brincarmos” (MM.). Perante estas iniciativas, a mestranda incentivou a que estas crianças as expusessem ao grande grupo, para que democraticamente fossem tomadas decisões. Por unanimidade, ficou acordada a construção de um comboio que possibilitasse a brincadeira da criança no seu interior. Neste sentido, surgiu a questão sobre o material apropriado à construção de um comboio que deveria permitir que as crianças realizassem brincadeiras e que fosse adaptado à sua estatura. Ademais, é de referir que a mestranda reuniu caixas de cartão de grandes dimensões e inseriu-as numa das salas do contexto, onde as crianças lanchavam. O objetivo era provocar indiretamente, sem impor e oferecer às crianças um material para a construção do comboio. Deste modo, a proposta do material a utilizar foi: “madeira” (AC.) e, perante esta sugestão da criança, a mestranda estimulou à reflexão do grupo, tendo-se concluído que não havia na instituição o material proposto. Outra sugestão da mesma criança foi “papel”, refletindo-se seguidamente, e a criança e o grupo chegaram à conclusão que esse material seria frágil e rasgava. A mestranda sugeriu que se teria de utilizar um material que estivesse presente na instituição, e que fosse resistente para permitir a brincadeira das crianças. Então, uma criança recordou-se das caixas de cartão presentes na outra sala e referiu “podemos usar as caixas de cartão” (RF.).

Acolhendo a proposta da criança, a mestranda dialogou com o grupo, tentando ver se este concordava com a utilização deste material e, democraticamente, ficou decidido a utilização das caixas de cartão como material para construção do comboio. Surgiu ainda outra tomada de decisão: qual o modelo de comboio a representar (vapor ou elétrico?). De seguida, todas as crianças do grupo manifestaram interesse na realização da representação do comboio a vapor. Aliada a esta decisão, surgiu a dúvida sobre qual a cor a utilizar no comboio, e uma criança sugeriu: “podíamos pintar com as cores do arco íris” (AC.) e outra “pintar de preto” (MM.). A mestranda levou ao debate estas duas opiniões. Depois da negociação entre o grupo, chegou-se à conclusão de que a maioria preferia o comboio arco íris, aproveitando para relembrar todas as cores. Tomadas todas as decisões, a díade encaminhou o grupo para a sala onde se encontravam as caixas de cartão. Em consonância com as crianças, decidiu-se iniciar a construção da locomotiva. Já na sala, a mestranda iniciou um questionamento sobre o que era necessário realizar para haver a semelhança com uma locomotiva e as respostas foram as mais diversas: “Janela” (AJ.), “Porta” (AC.) e “Chaminé” (TR.) e “luzes” (AC.). Seguidamente, reuniram-se os materiais necessários para dar início ao desenho que serviria de molde para o recorte da porta e janela da locomotiva e das carruagens. As crianças realizavam o desenho dos moldes, tendo sido a díade a efetuar o recorte, proporcionando segurança às crianças. É de referir que todo o grupo participou nesta atividade (apêndice A 2.3.2, imagens XXIV, XXV, XXVI).

Na semana posterior, dando continuidade à atividade suprarreferida, um pequeno grupo de crianças, com o apoio da díade e da educadora cooperante, iniciou a pintura do comboio (apêndice A 2.3.2, imagens XXVII, XXIII, XXIX, XXX, XXXI). É de salientar que aquando este pequeno grupo pintava, as restantes crianças encontravam-se em momento de jogo livre na sala de atividades. Sempre que uma criança terminava o seu momento de pintura, deslocava-se para a sala de atividades, dando a oportunidade a uma outra criança de realizar esta ação. Dias depois, as crianças colocaram verniz por todas as superfícies do comboio, de forma a proporcionar brilho à cor (apêndice A 2.3.2, imagem XXXIII). Nesta atividade, todas as crianças participaram, tal como na atividade de pintura. Duas crianças (AJ. e AC.) ficaram responsáveis de realizar os faróis para o comboio, tendo utilizado tampas de taças para alimentos de *take-away*, existentes na sala e papel *celofane* para dar cor. O LA.,

colaborativamente com a mestranda, construiu a chaminé para o comboio (apêndice A 2.3.2, imagem XXXIV). É de referir que algumas ações, de forma a proporcionar segurança e bem-estar às crianças, têm de ser os adultos a realizar, sendo o caso da ligação entre as carruagens e a locomotiva, e a formanda, colaborativamente com a educadora cooperante, concretizou essa atividade (apêndice A 2.3.2, imagem XXXV). A formanda constatou, ainda, o gosto pela audição e pelo canto de músicas, por parte das crianças. Assim sendo, a mestranda criou a letra da canção, com base nas aprendizagens realizadas na visita a S. Bento (apêndice A 2.3.2, imagem XXXVI). A música e respetiva letra, sendo uma atividade lúdica do interesse e satisfação da criança, proporcionaram o desenvolvimento da linguagem, já que as crianças tiravam “partido das rimas para discriminar sons, exploravam o caráter lúdico das palavras” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 55). Deste modo, as crianças aprenderam a canção criada pela mestranda, onde foi privilegiado o desenvolvimento da linguagem oral. É de salientar que este momento musical seria bem mais significativo se fosse oferecida a oportunidade da criação e da interpretação da canção com recurso a instrumentos musicais simples.

Na semana seguinte, a díade, de forma a integrar o domínio da educação física na MTP, com base no tema dos comboios, decidiu realizar um circuito, tendo em vista o desenvolvimento motor das crianças. Este tinha como objetivo representar os locais por onde o comboio fazia os seus percursos (pontes, túneis, linhas), e levava a que as crianças assumissem o papel de passageiro e ao mesmo tempo de comboio (apêndice A 2.3.2, imagens, XXXVII, XXXIII, XXXIX). De forma a promover as relações sociais na atividade, a díade organizou as crianças em pares para a realização do circuito. Este encontrava-se distribuído por seis etapas, proporcionando uma diversidade de oportunidades e experiências, desafiantes às crianças. Por meio destas experiências, é possibilitado ao grupo o desenvolvimento da consciência do corpo, através do movimento numa relação consigo própria, com os outros, com os objetos e com o espaço.

É de destacar as seis etapas do circuito: as crianças, em pares, contornam os pines (apêndice A 2.3.2, imagens XL, XLI); validação do título- com as bolas que se encontravam no chão validavam na máquina (apêndice A 2.3.2, imagem XLII); o ato de caminhar sobre as linhas paralelas, nos extremos dos carris, mantendo o equilíbrio (apêndice A 2.3.2, imagem XLIII); a passagem no túnel- as crianças rastejavam com a bola até à outra ponta do túnel, no final, a criança

atirava a bola ao par, para este desempenhar a mesma ação (apêndice A 2.3.2, imagens XLIV, XLV); os carris no chão: a criança saltava num só pé, e chegando ao fim do carril, atirava a bola ao colega que ficou à espera na outra ponta (apêndice A 2.3.2, imagens XLVI, XLVII); o ato de caminhar na ponte: a criança caminha sobre este (banco) sempre com a bola na mão e no final lança a bola para um cesto que se encontrava no chão (apêndice A 2.3.2, imagem XLIX). Após acertar no cesto, ia buscar a bola e atirava por cima da ponte ao amigo, para que este pudesse realizar a mesma ação (apêndice A 2.3.2, imagem XLIII). Esta atividade possibilitou à mestranda constatar algumas dificuldades das crianças nas ações sobre os objetos, mais especificamente, no rastejar com a bola e na projeção e receção da bola.

Nos dias seguintes, sucedeu a dinamização de um jogo, onde a mestranda não participou no seu desenvolvimento, sendo este uma proposta levada a cabo pelo par pedagógico. A mestranda, apenas, manifestou uma postura de mediadora e gestora do grupo, de forma a apoiar o par pedagógico. Durante a dinamização, a mestranda teve uma interação com duas crianças, interação essa que merece algum destaque, devido à sua postura de apoio à iniciativa destas e estimulação no processo de jogo. O jogo desenvolvido foi dinamizado com um pequeno grupo, sendo a base do jogo um mapa dos caminhos de ferro de Portugal, em que as crianças teriam de efetuar um percurso com uma estação de partida e uma estação terminal. Assim, para fazê-lo, teriam de lançar o dado e, de acordo com o reconhecimento da mancha ou contagem das manchas presentes, a criança avançava estações (apêndice A 2.3.2, imagem L). Mas, no decorrer do jogo, sempre que se situasse nas estações azuis, tinham de tirar cartas. Nelas, havia a referência se as crianças poderiam avançar, recuar estações e ainda ficar uma vez sem jogar. Perante estes desafios, uma das crianças tinha dificuldades na espera pela sua vez de jogar. Como resolução do problema de espera, a criança, numa folha branca com os marcadores com cores associadas ao mapa e à representação em pontos das estações, fez uma representação semelhante ao jogo proposto pelo par pedagógico. O LA. criou o seu próprio jogo e, pegando num dado, realizou a mesma ação sozinho com base no que tinha feito anteriormente. Através da observação da criança no desenvolvimento do seu jogo, a mestranda constatou que esta, apesar de realizar uma contagem correta dos símbolos presentes no dado, não registava a mesma contagem no seu jogo ao avançar nas estações (apêndice A 2.3.2, imagens LI,

LII, LIII). Deste modo, a formanda apoiou a criança, estimulando-a a realizar uma contagem, apropriando-se do sentido de número, e realizando a correspondência dos pontos do dado às estações no seu mapa.

Para além da interação com o LA., a mestranda efetuou uma outra com o RA. e este último elaborou um mapa com base na observação da iniciativa do LA. (apêndice A 2.3.2, imagens LIV, LV). No decorrer do seu jogo, a formanda constatou que a criança reconhecia a mancha do dado sem realizar a contagem, efetuando uma correspondência correta às estações. Aqui, a criança sempre que tirava uma carta para avançar ou recuar, não compreendia o simbolismo do “menos” e “mais” presentes nas cartas, apenas associava os numerais, necessitando do apoio do adulto. Assim, a mestranda procedeu a uma explicação à criança sobre os simbolismos. Deste modo, explicou que o tracinho antes do numeral significava “menos”, logo teria de recuar estações; caso aparecesse o sinal “mais”, significaria que poderia avançar. Nesta interação, a criança começou a relacionar a adição e a subtração. Nas primeiras jogadas, ela, como forma de confirmar se estava a realizar corretamente, mostrava a carta à formanda e questionava “é mais 2, não é?” (RA.), realizando bem a associação do simbolismo da subtração e da adição. De seguida, a mestranda felicitava a criança pelas suas conquistas e esta bastante satisfeita persistia em jogar. O LA. e o RA. revelaram um alto nível de envolvimento, através da sua satisfação, persistência e energia no jogo que criaram. De salientar que a atividade suprarreferida foi a última, onde a díade participou e contribuiu no processo de desenvolvimento do projeto. Assim sendo, importa realçar que a díade não realizou a conclusão do trabalho de projeto, estando inerente a esta fase a avaliação global de todo o projeto, reunindo todos os conhecimentos e processos adquiridos ao longo de todas as fases (Kilpatrick cit. in Gambôa, 2011).

Durante o processo de desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto, foi efetuada uma avaliação transversal a todas as fases deste (Gambôa, 2011). A avaliação surge como essencial à compreensão do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dos seus interesses e das suas necessidades, proporcionando informação ao/à educador/a para posteriores planificações e para a realização de uma avaliação do processo educativo e suas práticas, possibilitando constatar os efeitos da sua oferta educativa no desenvolvimento e aprendizagens das crianças (Mendes & Cardona, 2012).

Durante o processo do projeto, elaboraram-se os registos das descobertas das crianças, dos diálogos em grande grupo, e das suas respostas aos questionários, com base nas questões/ dúvidas iniciais. As respostas das crianças, nesses momentos, tornaram-se essenciais fontes de informação para a avaliação do desenvolvimento do projeto. Estas respostas podem ser observadas através do registo das vozes das crianças no quadro elaborado: “Os comboios também andam em túneis” (AC.), “Os comboios servem para levar pessoas” (TR.), “Temos de comprar bilhete para andar no comboio” (TR.), “Temos de dar o bilhete ao revisor” (AC.), “ah, agora já sei o que é o cais! É o sítio para os barcos pararem” (AC.), “A frente do comboio chama-se locomotiva” (AJ.). Para além disso, os registos dos diálogos, a observação e a reflexão das atividades e das ações desenvolvidas ao longo do projeto, foram fundamentais para a formanda avaliar a qualidade das suas propostas, do processo educativo e da sua prática. Esses dados permitiram, também, à mestranda refletir sobre os contributos da sua prática no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A avaliação realizada não se centrou apenas nos progressos e aprendizagens das crianças. Neste sentido, o envolvimento, o interesse, a energia e a vontade manifestados pelas crianças no momento das atividades desenvolvidas, permitiram à mestranda realizar uma análise e avaliação da qualidade da sua prática educativa. Em todas as fases do projeto, a mestranda recolheu informação através da observação e dos diálogos em grande grupo, refletindo sistematicamente sobre a oferta educativa proporcionada às crianças. Para além disso, ponderava se esta oferta educativa correspondia às necessidades das crianças, tendo em conta o seu bem-estar, contribuindo assim significativamente para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Esta recolha de informação possibilitou à formanda adequar e melhorar a sua prática, utilizando novas estratégias, de modo a contribuir para a aprendizagem do grupo e do seu crescimento. Deste modo, é essencial que o/a educador/a de infância valorize a avaliação e a sua finalidade “como forma de autorregulação e melhoria do trabalho de forma a favorecer o progresso das crianças” (Mendes & Cardona, 2012, p. 277).

É, ainda, de salientar que no processo e desenvolvimento de atividades, o grupo de crianças mais velhas participou no processo de investigação inicial, e o restante grupo envolveu-se em atividades de grande grupo: a saída ao exterior, a construção do comboio, a realização da atividade física e os momentos de

diálogos, a tomada de decisão e a partilha de ideias. A díade proporcionou momentos de grande grupo, sendo que adotou maioritariamente uma organização em pequeno grupo.

No processo de desenvolvimento do trabalho de projeto, as atividades desenvolvidas promoveram aprendizagens e a construção de conhecimento a partir de uma abordagem holística, através da articulação das diversas áreas de conteúdo contempladas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, de forma articulada e globalizante. Sendo a área de Formação Pessoal e Social transversal a todas as áreas de conteúdo, esta perpassou todas as atividades desenvolvidas no projeto, através de uma convivência democrática na tomada de decisão sobre o processo de aprendizagem, fomentado a autonomia da criança. No que respeita à área de expressão e comunicação, ela contempla o domínio da educação física, tendo sido desenvolvidas experiências para o desenvolvimento de habilidades motoras, proporcionando oportunidades de desenvolvimento da consciência do corpo e contribuindo para estabelecer uma relação com materiais e interações sociais com os pares. Relativamente ao domínio da educação artística, permite à criança socorrer-se de uma diversidade de manifestações artísticas para exprimir e comunicar. Este foi um dos domínios privilegiados no projeto, tendo sido abordado o subdomínio das artes visuais, sendo permitido às crianças realizar produções plásticas, através da construção e pintura do comboio, utilizando matérias reutilizáveis, possibilitando a atribuição de novos significados e funcionalidades. No que concerne ao subdomínio da música, através da canção, foram propiciados momentos de escuta, de reprodução do texto e de melodia musical, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem. No que diz respeito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, através da criação de climas de comunicação, a criança vai ampliando o seu capital lexical e alargando progressivamente as suas compreensões e produções linguísticas. Durante as atividades de pesquisa, foram proporcionadas às crianças oportunidades de emergência da linguagem escrita e da sua funcionalidade, através do contacto com uma diversidade de textos e suportes de escrita, durante o processo investigativo. No que tange ao domínio da matemática, foram possibilitados momentos de identificação de quantidades, recorrendo a uma diversidade de formas de representação e resolução de problemas, recorrendo à adição e subtração e à localização de objetos através de conceitos

de orientação. Inerente à área do conhecimento do mundo, é fomentada uma sensibilização das ciências sociais e naturais, em que se promove o desenvolvimento da metodologia científica, através do questionamento, da procura de respostas e recolha de informação, possibilitando à criança uma compreensão e conhecimento do mundo social, físico e natural.

Durante o desenvolvimento da metodologia do trabalho de projeto, é de referir que se tornou desafiante esta heterogeneidade e multiculturalidade do grupo, que manifestou níveis de desenvolvimento distintos; de salientar ainda que algumas crianças não dominavam a língua portuguesa. A experimentação da metodologia de trabalho de projeto, contudo, possibilitou à mestranda o desenvolvimento de competências profissionais, proporcionando oportunidades de participação e tomada de decisão das crianças no processo de desenvolvimento do projeto. As crianças são coautoras do seu processo de aprendizagem, estimulando e incentivando à tomada de decisão através de negociações democráticas, promovendo o desenvolvimento da autonomia do grupo. No decorrer do projeto, a mestranda desenvolveu as competências de observação, reflexão e avaliação, procurando evidências de interesses e necessidades do grupo, de um pequeno grupo ou de uma criança individual, desenvolvendo práticas de qualidade, de forma a contribuir para o desenvolvimento do seu bem-estar e autoestima de todo o grupo.

De salientar que todas as atividades desenvolvidas foram pensadas de forma a estarem de acordo com as necessidades e competências do grupo e das crianças individuais, tendo sempre consciência da diversidade de níveis de desenvolvimento. Assim, a formanda tentou proporcionar atividades desafiantes para algumas crianças, mas que não fossem demasiado complexas para outras, existindo um equilíbrio no seu desafio. No decorrer do desenvolvimento do projeto, a formanda realizou uma reflexão sobre e para a ação, avaliando a qualidade da sua oferta educativa e da sua prática pedagógica. O seu principal objetivo seria melhorar as suas interações com as crianças e a sua ação, oferecendo-lhes aprendizagens significativas com vista ao seu desenvolvimento e bem-estar.

Em suma, as práticas educativas supervisionadas no contexto de creche e de pré-escolar possibilitaram à mestranda o desenvolvimento de competências profissionais. Estas foram adquiridas, através de um processo de desenvolvimento de práticas sistemáticas de observação, reflexão na, sobre e

para a ação e avaliação. Estas práticas, aliadas ao processo de supervisão pedagógica, foram basilares e fundamentais para a formanda na construção de saberes profissionais, essenciais para a melhoria das suas práticas pedagógicas, possibilitando um crescimento profissional e pessoal. As relações e interações desenvolvidas entre a formanda, as educadoras cooperantes e supervisoras institucionais, num ambiente de partilha de saberes, tornaram-se essenciais e significativas para o desenvolvimento profissional da mestrandas, possibilitando uma construção colaborativa de conhecimentos profissionais. Assim sendo, o processo de desenvolvimento profissional da formanda será contínuo, ao longo da sua vida e carreira profissional, na busca de práticas de qualidade que contribuirão significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo sempre presente a sua responsabilidade social na Educação de Infância.

REFLEXÃO FINAL

Finalizando a PES e a realização de um relatório da Prática Educativa Supervisionada, que registou o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da formanda, bem como a construção de um perfil profissional de uma educadora de infância, torna-se imprescindível refletir sobre o desenvolvimento e crescimento da mestranda ao longo do processo de formação na PES.

Importa referir que os estabelecimentos educativos onde foram desenvolvidas as práticas educativas se encontram em redes distintas, sendo que a instituição de creche se encontra na rede privada e a de pré-escolar insere-se na rede pública, possibilitando à formanda o contato e identificação de características próprias de cada uma e de contextos organizacionais diferenciados. Neste sentido, foram vivenciadas dinâmicas próprias de cada instituição, sendo que estas estão interligadas com as crenças, valores da tutela onde se encontram inseridas e ainda pelo projeto educativo de cada estabelecimento educativo.

Durante o processo da PES, a formanda efetivou uma abordagem à metodologia de investigação ação em que desenvolveu uma atitude crítica e indagatória sobre a sua prática através de ciclos de ação e reflexão. Assim, os ciclos de ação reflexão, inerentes à IA, integram processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação que se revelaram essenciais na recolha de informação para a compreensão das práticas, permitindo o desenvolvimento de competências profissionais da mestranda. Importa referir que o recurso a esta metodologia contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre a pedagogia para a primeira infância e no desenvolvimento das competências profissionais da mestranda, através dos processos de reflexão e investigação efetivadas. Ademais, esta metodologia tornou-se um apoio essencial em contornar desafios e dificuldades que a mestranda se deparou na prática, contribuindo para a melhoria do seu trabalho profissional, sendo esta “um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 19). É de salientar que o processo de reflexão perpassa todas as dimensões, uma vez que a mestranda refletiu de

forma a estruturar conhecimento pedagógico, através de uma reflexão na e sobre a ação para o desenvolvimento profissional (apêndice D1, D2).

A investigação- ação, para além de contribuir para a mudança das práticas, também serve a análise aos resultados das intervenções efetuadas, sendo que estas são efetivadas em processos de articulação da teoria e da prática. A teoria e a prática são elementos indissociáveis, neste sentido no processo de ação e reflexão, a mestranda serviu-se de fundamentos teóricos, numa busca constante da melhoria e sustentação das suas práticas pedagógicas “com vista à mudança pretendida (...), evidenciando-se, além disso, a necessidade de avaliar não só os processos como também as próprias mudanças geradas pela referida intervenção” (Máximo-Esteves, 2008, p.19). Não obstante, estes fundamentos nem sempre são aplicáveis aos contextos e ao grupo de crianças em que se desenvolve a prática, uma vez que são distintos dos apresentados por estes. É de referir que apesar de alguns fundamentos teóricos das duas valências serem diferentes, uma vez que os níveis de desenvolvimento e de idades são distintos, a formanda, com o intuito de contribuir para a melhoria da sua prática e do bem-estar das crianças, no contexto de pré-escolar, adequou práticas comuns à creche, verificando-se um contributo positivo.

Alarcão (2001)” refere que um “educador-investigador” é alguém que tem uma “atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p.18), sendo assim, a mestranda foi uma constante investigadora na ação, investigando e conhecendo a prática. Ademais, os diálogos com as educadores cooperantes e assistentes técnicas, tornaram-se cruciais, oferecendo à mestranda um conhecimento das instituições, do grupo de crianças e criança individualmente, sendo fundamentais para a prática da mestranda durante a PES.

No decorrer do estágio, foram várias as conquistas, desafios e experiências com que a mestranda se deparou neste processo contínuo de formação, possibilitando-lhe um crescimento profissional e pessoal. Neste sentido, ao longo do processo da PES, a mestranda procurou estar em constante autorreflexão e questionamento sobre a sua prática pedagógica de forma construtiva, com o intuito da busca de práticas de qualidade para uma melhoria da sua prática profissional.

No decorrer do desenvolvimento da PES, nas valências de creche e pré-escolar foi proporcionado à mestranda o desempenho de uma prática em

contextos reais, possibilitando o desenvolvimento de competências profissionais essenciais a um desempenho responsável e consciente da futura prática profissional como educadora de infância (Carvalho & Fochi, 2017). Deste modo, a ação da formanda teve presente os fundamentos da pedagogia, em que a prática profissional dos educadores de infância e a aprendizagem das crianças desenvolve-se em climas relacionais numa interligação entre o cuidar e educar.

Ao desenvolver a PES foi possibilitada a oportunidade de contactar com um novo contexto, a creche. No decorrer da prática supervisionada nesta valência, sendo um contexto novo e desconhecido para a formanda, medos, receios e dificuldades foram surgindo. Sendo crianças que se encontram em idades muito precoces, devem ser criados vínculos entre o adulto e estas, de forma a criar relações de confiança entre estes atores, possibilitando que as crianças tenham a confiança e apoio necessário para realizarem aprendizagens, interligando com o cuidar, proporcionando momentos de bem-estar. Contudo, a vontade e motivação sobrepuseram-se, levando à investigação, procura de fundamentação teórica e conhecimento junto dos docentes da ESE, da educadora cooperante e da supervisora institucional, criando oportunidades de novas aprendizagens, proporcionando um desenvolvimento e aquisição de saberes sobre esta faixa etária, essenciais para a superação de receios e dificuldades deparadas ao longo do estágio, e ainda, para a construção da identidade profissional.

No que concerne ao contexto de pré-escolar, este também foi novo e desconhecido para a formanda, sendo que foram sentidas algumas dificuldades relacionadas com a mediação de conflitos, a heterogeneidade do grupo ao nível da faixa etária e cultural e a gestão do mesmo. Perante esta heterogeneidade, a mestranda durante a sua prática teve o cuidado de responder às necessidades e interesses do grande grupo, pequenos grupos e crianças individuais, recorrendo a estratégias diversificadas de forma a captar o seu interesse e atenção, proporcionando-lhes momentos de aprendizagens prazerosas. O foco de atenção da mestranda, durante a ação pedagógica, direccionou-se para a resolução de conflitos e no respeito entre par, uma vez que a sala apresenta uma diversidade cultural. Neste sentido, a mestranda adotou uma diversidade de estratégias, de forma a estimular a aceitação e inclusão de todas as crianças, promovendo o respeito entre pares. Perante isto, a formanda promoveu a

inclusão de todas as crianças e a igualdade de oportunidades, sendo responsiva à multiculturalidade e respeito pelas diversidades.

No decorrer da PES, nesta valência, foi possibilitada a experimentação da metodologia de trabalho de projeto em que ao longo de todo o processo a criança foi escutada e todas as suas opiniões, iniciativas e contributos foram essenciais ao desenvolvimento do trabalho de projeto. Assim, este foi orientado e desenvolvido a partir dos contributos das crianças, sendo estas encaradas como detentoras de capacidades, em que colaborativamente com os adultos foram coautoras do seu processo de aprendizagem. No decorrer do trabalho de projeto, foram encontradas algumas dificuldades, mas, com os diálogos com a educadora cooperante e uma reflexão por parte da formanda, foram colmatadas.

Ademais importa referir que, no desenvolvimento da PES, foram essenciais os contributos das unidades curriculares, presentes no plano de estudos do mestrado em educação pré-escolar. Estes tornaram-se essenciais fontes de conhecimento e apoio na tomada de decisão no decorrer da PES, sendo mobilizados conhecimentos e estratégias para a prática. As metodologias e documentação legal contribuíram para o conhecimento e sustentação da prática da mestranda.

Este processo de formação representou para a mestranda um período de enriquecimento a nível profissional e pessoal. Através da interação com crianças da valência de creche e pré-escolar, permitiu um conhecimento mais aprofundado das faixas etárias mais precoces, do seu desenvolvimento, dos seus sucessos e evoluções, e da diversidade de personalidades, observadas nos períodos de prática educativa; proporcionou também o conhecimento a nível de funcionamento institucional e quotidiano de ambas as instituições que educam e prestam cuidados a crianças e bebés. Esta diversidade dos contextos que a mestranda vivenciou, foi um contributo essencial, uma vez que, ao longo da sua vida e da sua carreira profissional irá experienciar mudanças, estando a pedagogia e o mundo em constante evolução e estudo. Esta adaptação e diversidade de contextos, durante a prática educativa, torna-se crucial para a futura profissional de educação de infância.

O contato com contextos reais, e a vivência de erros e experiências de forma refletida e superada, proporcionou novas perspetivas sobre a ação da mestranda, possibilitando uma aquisição de conhecimentos e competências profissionais fundamentais para a prática pedagógica futura da mestranda

como educadora de infância. Todo o processo desenvolvido na PES foi crucial, sendo utilizado pela mestranda ao longo da sua profissão num processo contínuo ao longo da prática, de forma a melhorar aquisição de conhecimento e mesmo as competências profissionais, contribuindo para a melhoria da ação educativa e superação de desafios e problemas da prática, adotando práticas de forma refletida.

Em suma, o desenvolvimento da prática educativa supervisionada em ambos os contextos e as unidades curriculares durante a formação foram essenciais contributos para a ampliação de conhecimento, e para a aquisição de competências profissionais e pessoais. Ademais, os saberes adquiridos ao longo de toda a formação, desde fundamentação teórica, materiais e estratégias, tornaram-se fundamentais fontes de conhecimento para o futuro profissional da mestranda e para a sua prática pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. Em I. Alarcão , M. C. Lalanda, M. M. Abrantes, A. Cardoso, A. M. Peixoto, M. C. Serrano, . . . M. S. Silva, *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortet Editora.
- Alvarez, A., & Rio, P. D. (2000). Educacion y Desarrollo: La Teoria de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Proximo. Em C. Coll, J. Palacios , & A. Marchesi , *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación* (pp. 93- 119). Madrid: Alianza Editorial.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em S. B. Araújo, & J. Oliveira-Formosinho, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29- 74). Porto: Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2012). *Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Ensino. Obtido de Direção Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Carvalho, R., & Fochi, P. (2017). Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*, 23-42.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 355-380.
- Cruz, I. (2011). Potenciar as Práticas de Observação de Aulas- Supervisão e Colaboração. Em F. Teixeira, P. Reis , F. Braga, I. Cruz, E. Ferro, A. Silva, . . . J. Silva, *Observar e Avaliar as Práticas Docentes* (pp. 81-93). Santo Tirso: DE FACTO Editores.
- DeKetele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. d. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (2ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O Tempo na Pedagogia-Em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 72-96). Porto: Porto Editora.
- Foundation, H. E. (2000). *High/Scope Program Quality Assessment – Infant-toddler version*. Ypsilanti: MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artemed.
- Goldschmied, E. (2002). *Educar em la escuela infantil*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2008). *La Investigación-Acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 110-140). Porto: Porto Editora.
- Marques, A. (2017/2018). Projeto Curricular de Grupo: Cidade Educadora. Porto.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, A., & Cardona, M. (2012). Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância portuguesas. Em M. Cardona, & C. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 268-282). Viseu: Psicosoma.

- Mendes, M., Neves, M. M., & Guedes, M. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 142-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 26-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). O projeto EEL-DQP: Avaliação e Desenvolvimento da Pedagogia Sustentada na documentação. Em M. Cardona, & C. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 189-215). Viseu: Psicossoma.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 62-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 62-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McCraw-Hill.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças-desafios e possibilidades. Em M. Cardona, & C. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234-266). Viseu: Psicossoma.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. Em I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 89-95). Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Siraj-Blatchford, I. (2005). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e Seis Anos. Em I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 10-19). Lisboa: Texto Editores.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ARTMED.
- Vasconcelos, T. (Março de 2011). Recomendação: A educação dos 0 aos 3 anos. Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS

- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Diário da República.

Decreto Lei nº 79/2014 de 14 de maio de 2014. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

Lei nº 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo.* Diário da República nº 237. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-escolar.* Diário da República nº 34. Lisboa: Ministério da Educação.

Marques, A. (2017/2018). Projeto Curricular de Grupo Educação Pré-Escolar: Cidade Educadora. Porto.

Projeto Educativo (2013/2017). *A Diferença é um valor... Educar é Intervir.* Porto.

Rei, C. (2015/2016). Projeto Curricular de Grupo Creche: Pequenos Investigadores! Grandes Descobertas. Porto.

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

março 2018