

Orientação

AGRADECIMENTOS

Concretizar sonhos além de uma realização pessoal é também possível porque as pessoas que mais gostamos acreditam em nós e não nos deixam abalar por todas as quedas. Desta forma, importa agradecer a todos aqueles que me fizeram chegar aqui e realizar o meu sonho desde bem pequenina...ser educadora de infância.

- Aos meus pais, Laurinda e José por me permitirem alcançar um sonho, acreditando em mim em todos os momentos. Sem dúvida que é graças a eles que tudo aconteceu e que sou ainda mais feliz. Ao meu mano, Rui por toda a paciência e pelas brincadeiras repetidas na nossa infância demonstrando toda a vontade em ser educadora.

- À minha família por acreditar em mim e pelas palavras de apoio e de orgulho demonstrado. Em especial aos meus Tizucos por me acolherem e vivenciarem a escrita deste mesmo relatório assim como ao Tiquinho por toda a ajuda ao longo do mestrado.

- Às minhas eternas companheiras e grandes amigas Zuca, Sofia, Francisca por esta caminhada ao vosso lado. Foram meses de companheirismo e de apoio condicional, remando no mesmo sentido e lutando pelo positivismo. Novamente, um obrigado à Francisca por ter sido o melhor par e por todas as quedas e sucessos nos terem feito crescer e fortalecer ainda mais a nossa amizade.

- Obrigada à minha amiga Ana Sofia por ter sido um pilar e a maior ajuda durante este ano. Obrigada por seres um exemplo e por acreditares sempre em mim, demonstrando a vontade que tens de ajudar. Estarei eternamente grata!

- Às minhas amigas, Isa, Mafalda, Nicole, Telma, Tânia, Patita, Fatinha, Li por todo o apoio e compreensão ao longo deste ano intenso mas sobretudo obrigada pela amizade em todos os momentos importantes.

- Às colegas de turma que se tornaram amigas. Obrigada por todas as horas partilhadas, por todas as aulas vividas e por todo o apoio.

- À minha educadora de infância, Regina por me ter feito tão feliz no infantário e por me levar a querer ser um dia como ela.

- À minha orientadora e supervisora, Doutora Sara Araújo por todos os ensinamentos, por todo o apoio e por me ter feito crescer a nível pessoal e profissional. Obrigada por todos os saberes partilhados e por acreditar em mim.

- Às minhas orientadoras cooperantes, Fátima e Joana, por me ajudarem a crescer, por serem um exemplo e pelo apoio constante em cada momento.

- A todos os professores que me acompanharam neste percurso obrigada por me fazerem crescer como futura educadora de infância.

- Acima de tudo, obrigada a todas as crianças que se cruzaram neste meu caminho, fazendo-me crescer. Obrigada por todos os dias ao vosso lado, por todas as aprendizagens. Obrigada por me terem feito não desistir e por me deixarem fazer parte de momentos da vossa vida. Obrigada por me terem feito tão feliz.

A todos que me acompanham e acompanharam nesta etapa, obrigada por tudo!

RESUMO

O presente relatório de estágio integra os processos educativos que a mestranda desenvolveu no Mestrado em Educação Pré-Escolar, sendo estes a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão. Estes mesmos domínios estão inerentes à metodologia de investigação-ação e servem como apoio para a ação pedagógica, sendo articulados com os referentes teóricos e legais. Todo o relatório evidencia o papel da criança como ser competente e ativo no seu processo de aprendizagem, sendo importante destacar que o educador deve mediar as aprendizagens, estimulando o seu grupo.

Assim, aludindo ao papel do educador de infância e de forma a evidenciar o percurso da formanda no desenvolvimento das suas competências profissionais, importa destacar o educador como um profissional crítico e reflexivo acerca da sua ação, tendo por base uma construção ao longo da vida do “eu” profissional.

Importa ainda salientar que o relatório integra as valências de creche e de educação pré-escolar, sendo que a mestranda realizou estágio numa sala de um ano e numa sala com crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Palavras-chave: Criança; Desenvolvimento Profissional; Investigação-ação; Educador de Infância

ABSTRACT

The present internship report integrates the educative processes that the master's degree student developed in the pre-school master course being this processes observation, planning process, action, evaluation and reflection. These domains are inherited with the action research and serve as support for the educational action being linked up with the respective theoretical and legal aspects. All the report highlights the child role play of how to be competent and active in his learning process, being most important to highlight that the educator must mediate the learning abilities stimulating his group.

Therefore regarding the pedagogue role and as a way to substantiate the student path in the development of his professional skills it is of the utmost importance to substantiate the pedagogue has a self-critic and reflective person about his own action, having has a basis term a construction of the professional "I" throughout his life.

It is also important to focus that the report integrates the capabilities of kindergarten and pre-school education, regarding that the master's degree person has completed a internship in a one year old pupils class and in a class of pupils ranging from three to five years old.

Key words: Child; Professional development; Action Research; Kindergarten teach

ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento legal e teórico	3
1.1. A criança e o seu processo de aprendizagem	4
1.2. Ser educador de infância: o desenvolvimento de competências profissionais	7
1.3. Perspetivas pedagógicas para a educação de infância	12
2. Caracterização do contexto de estágio e da metodologia de investigação	23
2.1. Caracterização das instituições e dos grupos	26
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	34
4. Reflexão final	64
Referências Bibliográficas	68
Anexos	

ÍNDICE DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)

- Anexo A – Grelhas de avaliação
- Anexo B – Planificações semanais
- Anexo C – Narrativas reflexivas individuais
- Anexo D – Registos fotográficos
- Anexo E – Outros documentos

LISTA DE ABREVIATURAS

ZDP – Zona de desenvolvimento próximo

OCEPE – Orientações Curriculares para a educação pré-escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

PE – Projeto Educativo

PC – Projeto Curricular

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada foi proposta a realização de um relatório, explanando uma descrição e reflexão acerca da prática desenvolvida nas valências de creche e de educação pré-escolar e sobre o desenvolvimento de competências profissionais por parte da mestranda.

Importa, assim, referenciar que o tempo de estágio fez um total de 300 horas, sendo que a primeira valência onde a mestranda estagiou foi o pré-escolar na EB/JI, e o estágio na creche ocorreu no Infantário.

Relativamente à estrutura do relatório é de salientar que este é constituído por quatro capítulos que se encontram interligados entre si. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento legal e teórico, evidenciando os referentes teóricos e legais que integraram a ação pedagógica da mestranda. Referindo o segundo este diz respeito à caracterização geral das instituições assim como ao grupo de crianças de cada uma das valências. Neste mesmo capítulo surge a metodologia de investigação-ação que se assumiu como preponderante nas práticas e nos processos que envolveram a ação e o desempenho profissional da estagiária. O terceiro capítulo encontra-se relacionado com a descrição e a análise das atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica assim como dos resultados obtidos. Neste capítulo surgem, ainda, as competências profissionais que a mestranda desenvolveu. Por último, o quarto capítulo apresenta uma reflexão final que integra as potencialidades assim como as dificuldades sentidas pela mestranda no processo de formação inicial, e ainda as futuras possibilidades de desenvolvimento.

1. ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO

Neste primeiro capítulo, a mestranda apresenta os referentes teóricos e legais que influenciaram mais a sua ação pedagógica. Uma vez que a ação da mestranda foi desenvolvida nas valências de creche e de educação pré-escolar, o presente capítulo procura debruçar-se, igualmente, sobre os referentes que servem de sustentáculo à ação nestes dois contextos.

A educação é um processo complexo que deve ter em vista as crianças e a aprendizagem que as próprias devem construir, sendo apoiadas pelo educador. Em Portugal, “a entidade responsável pela definição dos critérios de qualidade (...) é o Ministério da Educação” (ME, p. 53), sendo importante que esses mesmos critérios permitam que a educação surja como participativa e não como transmissora de conhecimentos, uma vez que a pura transmissão não envolve a criança numa verdadeira aprendizagem. Desta forma, a educação de infância deve ser encarada como uma fase primordial para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, sendo uma prática construtivista em que a criança é ativa neste processo. Além de que deve ser garantido o acesso a todas as crianças, dependente da decisão dos pais.

A educação de infância integra duas valências – creche e educação pré-escolar- e torna-se fundamental evidenciar que a educação começa no nascimento e que, por isso, “o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos” (Recomendação nº3/2011, p. 18026). Assim, é primordial compreender que a creche não se limita aos cuidados básicos, mas também envolve a união entre educação e cuidados. As crianças desde pequenas vivenciam experiências, ou seja, “desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem activamente” (Post & Hohmann, 2011, p. 11).

A educação pré-escolar surge como uma etapa privilegiada para novas aprendizagens, tal como é previsto na Lei n.º 85/2009. Durante esta etapa,

com o apoio de um adulto competente, devem ser criadas “condições necessárias para as crianças continuarem a aprender” (ME, 1997, p. 17). Todavia, importa evidenciar que a criança é ator do seu próprio conhecimento, uma vez que já construiu significados que devem ser valorizados.

1.1. A CRIANÇA E O SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A criança sendo o ator principal do seu próprio conhecimento, deve ser encarada como um ser humano competente e com direitos. A concepção da imagem de criança tem sofrido alterações ao longo do tempo e, importa ressaltar neste capítulo, a ideia que a mestrandia detém sobre este tópico. A criança é encarada pela mesma como sendo capaz de realizar aprendizagens e de se envolver verdadeiramente nelas. A criança deve ser vista como “alguém com características específicas e uma identidade que devem ser entendidas e respeitadas” (Silva, 2009, p. 23) e, uma vez que a criança já leva para o jardim-de-infância as suas aprendizagens e as suas vivências, estas devem ser encaradas como parte do seu desenvolvimento.

A criança quando nasce já se encontra inserida num contexto, sendo que faz parte de uma cultura e é um elemento da sua própria família. Desta forma, sendo um ser com direitos devem ser garantidas as condições para que a mesma possa participar na vida social de forma ativa, na medida em que se dá à criança o direito de “ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua vida” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 17).

Tendo em conta a perspetiva construtivista, a criança aprende ativamente desde muito pequena, desde que lhe sejam garantidas condições para essa aprendizagem. É possível, então, referir que a criança aprende através da ação, construindo-se a nível pessoal, uma vez que lida “diretamente com pessoas, materiais e ideias” (Brickman & Taylor, 1991, p. 4). As crianças, ao

lidarem com o mundo que as rodeia, começam a atribuir sentido às situações que as envolvem, e a experimentação deve partir da sua iniciativa – só assim a criança constrói o seu próprio conhecimento. Deste modo, é fundamental que o educador privilegie essa experiência direta da criança, considerando o ambiente educativo como elemento chave, porque “a construção do conhecimento pela criança requer um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43). E, só uma atenta reflexão e consideração pela importância do ambiente educativo, por parte do educador, permite “criar ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é vista como sujeito da aprendizagem e não objeto respondente” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 42). Apenas desta forma a criança pode ser mais ou menos estimulada emocional e intelectualmente, porque a riqueza do ambiente educativo que a rodeia é que lhe proporciona a estimulação a vários níveis.

Nas idades correspondentes à educação de infância, a criança sente vontade e necessidade de conhecer o mundo, de lhe atribuir significado e nomeá-lo, e esta ação por parte da criança surge ao nível sensoriomotor. A criança aprende explorando na ação e atribui significados experimentando. As crianças conhecem-se a si e ao mundo através da sua ação direta e dos sentidos, uma vez que “sensório refere-se ao modo como (...) recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos; motor refere-se ao modo como aprendem através da acção física” (Post & Hohmann, 2011, p. 23). As crianças, desde pequenas, ao contactarem e explorarem objetos e materiais, descobrem a sua natureza física, e uma criança só “aprende o que é um objeto, explorando-o” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 178). Para além de descobrirem as suas características, as crianças compreendem como são utilizados e “como esses materiais se podem combinar, alterar e utilizar” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 183). Essa mesma manipulação permite que elas entendam as relações existentes entre os objetos e as ações. Nesta linha de pensamento, as crianças precisam de ter acesso aos materiais e

precisam de ter liberdade para os explorar, sem pressões e da forma como pretendem fazer.

Aludindo ao processo de exploração livre por parte da criança e atribuindo uma grande importância ao seu processo de aprendizagem, importa referir que os educadores devem deixar as crianças questionarem-se acerca dos seus problemas, das situações vividas, pois a construção da aprendizagem – perspectiva construtivista – é um processo de construção interpretativo por parte das crianças, envolvidas com o mundo físico e social (Fosnot, 2007). Assim sendo, a aprendizagem de cada criança evolui na medida em que recebem novas informações e se apropriam de novos significados, e quando integram novas aprendizagens. Daí, as experiências e os conhecimentos prévios serem fundamentais para que a criança possa integrar, modificar o que já conhecia, uma vez que “uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relações com sentido [a criança] for capaz de estabelecer entre o que já conhece (...) e o novo conteúdo” (Miras, 1999, p. 61)

Importa evidenciar que a construção das aprendizagens por parte da criança também se processa com a interação e a colaboração do outro, pois a criança não constrói conhecimento de forma descontextualizada. Esta ideia - socio construtivista - “intencionaliza para uma pedagogia de laços” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 34), pois a ligação entre o meio e o outro que rodeiam a criança influencia a sua própria aprendizagem.

Desta forma, a construção da aprendizagem que é realizada pela criança além de ser desenvolvida de forma individual, também tem uma componente colaborativa. Essa colaboração surge, também, pelo apoio do educador que é imprescindível e que pode ser realizado de diversas formas. Um desses apoios surge com a atuação na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) da criança, conceito preconizado por Vygotsky (1978), sendo “a distância entre o nível real de desenvolvimento tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto” (Vygotsky, citado por Vasconcelos, 1997, p. 35). Desta forma, é importante

ocorrer aprendizagem num contexto social porque o crescimento e o desenvolvimento da criança é “uma responsabilidade colectiva” (Vygotsky, 1962, citado por Vasconcelos, 1997, p. 36). As funções psicológicas são desenvolvidas na ZDP da criança através da interação entre a criança e os outros que a influenciam. Por isso, “as crianças precisam dos adultos (...) para irem criando zonas de desenvolvimento próximo à medida que se desenvolvem e aprendem” (Spodek, 2002, p. 39). As interações entre as crianças e os adultos acontecem durante todos os momentos do dia, onde o educador deve criar “situações que desafiem o pensamento atual da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 89). Aliado à ZDP surge a noção de *scaffolding*, conceito apresentado por Bruner (1976), que significa “colocar andaimes”. Este mesmo conceito evidencia a importância do educador como sujeito ativo no desenvolvimento das crianças, promovendo uma interação benéfica e permitindo que a criança, apoiada, consiga atingir um objetivo específico.

1.2. SER EDUCADOR DE INFÂNCIA: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

O educador de infância tem um papel importante uma vez que se apresenta como sujeito ativo na aprendizagem das crianças, como foi referido anteriormente, sendo necessário evidenciar as suas competências nos processos centrais do seu desempenho. O perfil geral de desempenho profissional que é apresentado no Decreto-Lei nº 240/2001 invoca que o educador de infância “assume-se como um profissional de educação [que] recorre ao saber próprio da profissão” (p. 5570), na medida em que tem em conta as diretrizes definidas e atua de forma ativa no processo educativo. É proposto que o desenvolvimento profissional de um educador seja ao longo

da vida, uma vez que sistematicamente este “reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação” (p. 5572).

O educador de infância também é responsável pelo “respetivo 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, p. 5572). Deste modo, um educador competente ao nível do seu desempenho profissional deve ter como premissa que a teoria surge como inspiração para as práticas, porque deve ser “uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; e princípios éticos, morais e deontológicos” (Formosinho, 2013, p. 15) e não, uma teoria que estabelece as práticas. A teoria serve de sustentação para as práticas, mas o momento da ação é que permite que o profissional de educação identifique se a teoria prevista é recomendável, pois “a pedagogia baseia-se num saber prático organizado em torno dos saberes que se constroem na ação situada” (Formosinho, 2013, p. 16).

Completando esta ideia, surge o educador que, ao longo da sua prática, desenvolve processos que são centrais na sua ação educativa, sendo estes a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão, que são inerentes à metodologia de investigação-ação (este tópico será explanado pela mestrandia no capítulo seguinte). Focando na questão da observação, este é um processo cuidadoso, uma vez que “para poder intervir no real de modo fundamentado [o educador] terá de saber observar” (Estrela, 1994, p. 26). No caso concreto do educador de infância, este deve recolher informações do grupo para assim promover a sua intencionalidade pedagógica, não descurando os interesses e necessidades de cada criança. Aliado a este processo surge a planificação, que tem em vista “uma planificação de atividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei nº241/2001, p. 5573). A planificação como elemento essencial na gestão do grupo e na orientação do educador e das crianças tem como definição “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (Zabalza, 2000, p. 47). Este

instrumento pedagógico é dinâmico, uma vez que na ação o educador pode alterar o que inicialmente planeou pois, “a planificação é um instrumento político que incide sobre a realidade” (Diogo, 2010, p. 64), daí não ser definitivo. O educador deve ainda privilegiar diferentes estratégias que permitam que todas as crianças do grupo se envolvam, sendo essencial “dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 48). Importa que o grupo planifique em conjunto com o educador, sendo este o responsável por mediar as situações, uma vez que “incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos [promove] uma aprendizagem experiencial cooperativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 49).

Relativamente ao processo de avaliação, o educador “avalia (...) a sua intervenção, o ambiente (...) bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº241/2001, p. 5573). A avaliação como elemento regulador do desempenho profissional e, segundo o Manual do Projecto de Tony Bertram e Christine Pascal “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (DQP), pode centrar-se em dois instrumentos “que se estimam mais importantes na qualidade e eficácia da aprendizagem” (p. 57), sendo estes a “Fichas de Observação do Envolvimento da Criança” e a “Fichas de Observação do Empenhamento do Adulto”. Relativamente à primeira, mencionada pela formanda, importa salientar que é um instrumento no qual o educador regista o que observou sobre a criança durante a sua ação e é “interessante porque se centra na criança e mede os processos de aprendizagem e não só os resultados” (Bertram & Pascal, 2009, p. 57). O educador ao observar a criança tem de focar a sua atenção nos indicadores que mostram se a criança está envolvida na atividade, sendo estes a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e a postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação (Bertram & Pascal, 2009, p. 129-130). Compreendendo a criança no seu momento de atividade e registando os seus sinais, tendo em conta o ambiente que lhe é proporcionado, o educador evidencia as suas

aprendizagens. Em relação ao segundo instrumento, este foca-se na interação do educador com a criança em três níveis - a autonomia, a estimulação e a sensibilidade.

Inerente a este processo surge a reflexão, transversal aos restantes, revelando-se primordial para a consciencialização dos profissionais de educação na medida em que permite novas formas de pensar, agir e refletir acerca das práticas educativas pois, “ser profissional reflexivo (...) é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14). Importa que o educador considere a sua reflexão perante diversos momentos, sendo que estes foram mobilizados pela mestrandia para a sua prática pedagógica. Assim, segundo Schön (1998) há diversas formas de reflexão, sendo estas a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação. Refletindo acerca da reflexão sobre a ação, esta desenvolve uma retrospeção acerca da prática pedagógica uma vez que “reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la” (Alarcão, 1996, p. 17). O educador percebe a sua própria ação de uma outra perspetiva, evidenciando aspetos no grupo de crianças que não tinha pensado anteriormente. Na forma de reflexão na ação, destaca-se que a mesma permite refletir sobre a ação momentânea, “sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento” (Alarcão, 1996, p. 16), na medida em que se pretende solucionar um acontecimento que não estava previsto.

Evidenciando uma outra forma de reflexão, sendo esta definida por Shulman (1992), a reflexão para a ação surge quando se definem estratégias para permitir a criação de aprendizagens pelas crianças. O educador de infância reflete para a sua ação, quando através de quadros orientadores e das necessidades e interesses do seu grupo, proporciona ações pedagógicas que serão benéficas para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças.

Referenciados os processos que são essenciais para o desempenho profissional do educador de infância, importa referenciar os quadros

orientadores que sustentam os processos anteriormente descritos, nas valências de creche e de educação pré-escolar.

Não existindo um quadro orientador definido para a creche, a mestranda suportou a sua ação tendo em conta as experiências-chaves definidas pelo modelo HighScope (Post & Hohmann, 2011), que serão mencionados no tópico seguinte. Ao nível da educação pré-escolar, o quadro legal que orienta esta valência baseia-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) definidas pelo Ministério da Educação em 1997. Neste mesmo documento surge “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p. 13), apresentando, ainda, as áreas e os domínios de conteúdos que comportam todas as especificidades a trabalhar. Estas dividem-se em três: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. Relativamente à primeira, esta é “considerada como área integradora de todo o processo de educação pré-escolar” (ME, 1997, p. 20), sendo transversal às restantes, porque implica o modo como a criança se relaciona com os outros e consigo mesma, levando ao “desenvolvimento de atitudes e valores” (ME, 1997, p. 49). Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, é uma área que envolve vários domínios tais como o da matemática, da linguagem oral e abordagem à escrita e as diversas expressões (motora, dramática, plástica e musical), ou seja, “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico” (ME, 1997, p. 56). Por fim, a Área de Conhecimento do Mundo que se relaciona com a curiosidade natural das crianças, ou seja, “a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo” (ME, 1997, p. 79). O educador de infância deve ainda aceder às Brochuras, disponibilizadas pelo Ministério de Educação, uma vez que estas permitem que se promovam práticas didáticas e intencionais para o desenvolvimento de cada área. Ao compreender como a língua, as ciências, a matemática e as artes são fundamentais para a aprendizagem das crianças, permite também uma melhor compreensão do que é sugerido nas OCEPE.

1.3. PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Durante a sua prática pedagógica, a mestranda baseou-se em várias perspetivas pedagógicas que definiram a sua ação e que considerou relevante enunciar. As perspetivas pedagógicas são instrumentos essenciais para o educador de infância, uma vez que sustentam a teoria e a prática, pois combinam “os fundamentos e a ação, a teoria e a prática” (Formosinho, 2013, p. 16). Através da identificação com uma ou mais que uma perspetiva, o educador pode suportar a sua prática, uma vez que “os modelos têm a vantagem de tornar explícitos os fundamentos da ação diária” (*ibidem*).

Um dos modelos que influenciou a prática da formanda foi a abordagem HighScope que define ações para a valência de creche e de educação pré-escolar. O modelo HighScope orienta os profissionais de educação através de cinco princípios básicos que estão integrados na “Roda da aprendizagem”, e que surgem para cada uma das valências. Relativamente à creche, estes são a observação da criança, a interação adulto-criança, a aprendizagem ativa, o ambiente físico e os horários e rotinas (Post & Hohmann, 2011). Ao nível da educação pré-escolar surge a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e, por fim, a avaliação (Hohmann & Weikart, 2011). Apesar das designações serem diferentes, os princípios são semelhantes pelo que a mestranda optou por abordá-los de forma integrada, destacando as diferenças primordiais.

Focando a atenção no princípio da aprendizagem ativa e na aprendizagem para a ação certo é que “desde o nascimento (...) os bebés e as crianças aprendem ativamente” (Post & Hohmann, 2011, p. 11) e é através da exploração de objetos, das pessoas que os rodeiam e de si próprios que as crianças aprendem ativamente, começando, dessa forma, a dar sentido ao mundo que as rodeia. Uma vez que a aprendizagem começa nos primeiros anos de vida é de referir as experiências-chave que são definidas por este modelo para a valência da creche e que “representam aquilo que os bebés e as crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias de

aprendizagem activa” (Post & Hohmann, 2011, p. 12). As experiências-chave encontram-se organizadas em nove áreas, sendo estas: Sentido de Si Próprio, as Relações Sociais, a Representação Criativa, o Movimento e a Música, a Comunicação e a Linguagem, o Explorar Objetos, a Noção Precoce da Quantidade e de Número, o Espaço e o Tempo.

Em relação ao Sentido de Si Próprio este surge quando as crianças começam a “compreender que existem como um ser individual e separado dos outros” (Post & Hohmann, 2011, p. 28), na medida em que começam a perceber que conseguem fazer algo por si, experimentando. Relativamente às Relações Sociais estas são fundamentais para que as crianças estabeleçam ligações com os adultos e com outros pares, aprendendo, assim, a relacionar-se com os outros. A Representação Criativa permite que a criança possa representar, de forma livre, o mundo, construindo assim as suas próprias experiências e representações.

Relativamente ao movimento e à música estes permitem a movimentação das crianças e dos objetos manuseados por elas, na medida em que também exploram o som através de todas as movimentações. Relativamente à Comunicação e Linguagem que é uma área primordial para que a criança se expresse perante os outros, entendendo o que lhe dizem, é essencial “estabelecer elos (...) para criar um contexto de significado e de pertença” (Post & Hohmann, 2011, p. 45). O explorar objetos desenvolve nas crianças a capacidade de comparar objetos, compreender as propriedades, assim como usá-los nas suas aprendizagens. Relativamente à Noção Precoce da Quantidade e de Número esta permite que as crianças comecem a compreender relações entre os objetos assim como “a estabelecer bases para a compreensão da quantidade e do número” (Post & Hohmann, 2011, p. 48). O espaço é importante porque desenvolve nas crianças a capacidade de se movimentarem e permite-lhes que tenham noção do que as rodeia. Por fim, o tempo permite que as crianças ganhem consciência da sucessão de acontecimentos e de como o seu dia-a-dia é organizado, compreendendo assim a rotina diária.

Desta forma, é de concluir que todas as experiências em que as crianças pequenas se envolvem necessitam de objetos e, acima de tudo, de interações positivas uma vez que “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas (...) constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22).

Na educação de infância, o desenvolvimento de competências por parte das crianças necessita de um trabalho de mediação para a resolução de problemas e para a aprendizagem ativa. É neste sentido, que o educador tem um papel primordial e a interação adulto-criança assume-se como um segundo princípio deste modelo.

As interações entre as crianças e os adultos necessitam de acontecer durante todos os momentos do dia, uma vez que as crianças necessitam “de obterem a força e a coragem necessárias para avançarem todos os dias” (Post & Hohmann, 2011, p. 12). Neste sentido, dentro da sala de atividades, o educador deve proporcionar um clima de apoio e uma relação de confiança (Post & Hohmann, 2011), privilegiando a aprendizagem do grupo para que as crianças possam aprender e desenvolverem-se a vários níveis. Cada criança é única, detém características próprias que devem ser tidas em conta pelo educador para que as suas interações com os adultos e os materiais permitam-lhe evidenciar as suas motivações e interesses.

Numa fase em que as crianças vivenciam diferentes momentos no seu dia-a-dia importa que criem interações ricas com o adulto de referência, na medida em que “proporcionam o combustível emocional que (...) as crianças (...) necessitam para formar um sentido de si próprias e para compreenderem o mundo físico e social” (Araújo, 2013, p. 46). Aludindo a um sentido de que as crianças devem, desde cedo, relacionar-se com valores que promovam a socialização consigo mesma e com os outros é essencial que desenvolvam “confiança nos outros, a autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 65). Desta forma, este princípio é crucial para o

desenvolvimento das crianças porque através de interações ricas e de qualidade elas desenvolvem e criam aprendizagens.

Fazendo agora referência ao ambiente físico e de aprendizagem, é de destacar que “num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 161), na medida em que lhes garanta segurança, conforto e lhe permita realizar aprendizagens significativas. O espaço em que as crianças desenvolvem as suas ações, a sua aprendizagem ativa, condiciona “em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 37). Desta forma, é condição obrigatória que a sala de atividades tenha em atenção a faixa etária das crianças e que promova o desenvolvimento dos seus interesses tendo em conta os seus níveis de desenvolvimento. Uma sala que promove a autonomia da criança, que lhe permite ter liberdade para fazer escolhas, quer seja do local onde quer estar ou do material que quer utilizar, que permite arrumar o que usou, permite também que o grupo se envolva verdadeiramente nas suas atividades. Importa também que o educador reflita acerca dos materiais presentes na sala de atividades e, numa sala de bebés ou de crianças pequenas, além de os materiais estarem acessíveis têm de ter uma componente sensorial, porque nesta fase elas aprendem e exploram “directamente utilizando o seu corpo todo e os seus cinco sentidos” (Post & Hohmann, 2011, p. 114). Ao nível concreto do espaço da sala de atividades é relevante a existência de áreas diferenciadas, na medida em que “o espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 163) porque “além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83). Além disto, deve ser um espaço que permite a movimentação das crianças em todas as áreas existentes, sendo que a “flexibilidade significa utilização múltipla” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 173).

Através de áreas definidas e acessíveis na sala, as crianças “sabem quais os materiais e objectos que estão disponíveis e onde os encontrar” (Hohmann &

Weikart, 2011, p. 165) e quando o espaço é consistente e há permanência “permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma actividade” (*ibidem*). Contudo, o espaço deve ser modificado ao longo do ano com o educador e as crianças, que devem ser ativas neste processo uma vez que o espaço se deve adequar aos seus interesses e às suas necessidades. Desta forma, o educador através de uma “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (ME, 1997, p. 38).

Relativamente à rotina diária e à organização do tempo – outro princípio do HighScope - é fundamental que o educador organize “o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 72). Toda a organização do tempo pressupõe que haja “uma rotina diária com continuidade, para que as crianças possam prever e planear o que vai acontecer” (Brickman & Taylor, 1991, p. 36), na medida em que as decisões são tomadas em conjunto. O dia-a-dia das crianças na sala de atividades deve ter consistência para que as crianças antecipem o que vai acontecer e, ao mesmo tempo, deve ser flexível tendo em conta que as necessidades e os interesses de cada um são diferentes. Só numa integração entre a consistência e a flexibilidade é que a criança ganha “um sentido de continuidade e de controlo” (Post & Hohmann, 2011, p. 196), incluindo uma “sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). O educador de infância deve proporcionar um dia-a-dia bem definido e que envolva a criança em múltiplas aprendizagens, permitindo que “os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (Post & Hohmann, 2011, p. 195).

Por fim, o último elemento da roda da aprendizagem corresponde à importância da observação e da avaliação das crianças, uma vez que o “conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interacções (...) como também o ambiente físico e os horários e as rotinas” (Post & Hohmann,

2011, p. 15). Neste sentido, o educador deve realizar trabalho em equipa e deve registar tudo aquilo que considera relevante na observação das crianças para assim, adequar a sua prática. Daí ser também essencial evidenciar as parcerias entre pais e educadores que o modelo HighScope preconiza, devendo estas caracterizar-se “pela confiança e respeito mútuos [que] incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 327), uma vez que o pretendido é que as práticas educativas sejam consistentes nos contextos que influenciam as crianças.

Outra das perspetivas pedagógicas que foi um pilar para a ação da mestranda, foi uma pedagogia que vai ao encontro da anteriormente apresentada, a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Esta perspetiva foca-se num princípio que tem por base a “criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29). Neste sentido, a criança é vista como o centro da aprendizagem assim como ela própria é autora dessa aprendizagem vivenciada, tendo um papel ativo. A criança, sendo um sujeito com direitos, deve ter a possibilidade de ser escutada, na medida em que participa na vida do grupo onde está inserida. Um outro princípio que merece destaque, por parte da formanda, coaduna-se com a democracia, na medida em que é proposto que os atores de todo o processo de aprendizagem sejam respeitados, ouvidos e que consigam relacionar-se com os seus pares. Neste sentido, é passível crescer e aprender experimentando, criticando e indicando opiniões uma vez que as crianças têm uma voz que é escuta e é valorizada.

Outro dos modelos que orientou a prática pedagógica da formanda foi o Movimento da Escola Moderna (MEM) que assenta em princípios que defendem que as crianças “constituem um grupo, têm uma identidade, desenvolvem uma cultura própria” (González, 2002, p. 116) e onde a escola é vista “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de

solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144). É um modelo pedagógico que privilegia a formação de grupos heterógenos, na medida em que este tipo de organização garante “o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração” (Niza, 2013, p. 149). Esta perspectiva também define um conjunto de instrumentos de pilotagem que “permitem acompanhar, avaliar, orientar e reorientar o processo de aprendizagem” (González, 2002, p. 217), sendo importantes para a vivência em grupo e para cada criança. Dando importância aos interesses das crianças e havendo uma constante partilha entre todos, o MEM numa sala de atividades envolve inúmeros projetos, fazendo uso da metodologia de trabalho de projeto. Ao nível da organização do espaço, é proposta a existência de áreas definidas, em que cada uma delas “deverá reproduzir (...) um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas” (Niza, 2013, p. 151), onde seja possibilitado à criança a envolvimento em novas aprendizagens e onde todo o material que contacta é realista. Relativamente à organização temporal, o dia é organizado de duas formas: durante o período da manhã as crianças desenvolvem atividades de escolha livre, e no período da tarde desenvolvem atividades planeadas por outros atores do seu processo de aprendizagem (Niza, 2013). Importa, ainda, destacar que este modelo propõe uma forte relação com os pais e a comunidade, uma vez que “os educadores MEM deslocaram a ação pedagógica para a comunicação assente em circuitos de informação e trocas sistemáticas” (Niza, 2013, p. 142), permitindo a possibilidade de intervir para resolver os problemas que vão surgindo. Concluindo, o MEM pretende que a aprendizagem das crianças seja vivida de forma a possibilitar novas experiências, envolvendo as crianças de forma autêntica em projetos que são do seu interesse e pretende assentar “na qualidade de organização participativa” (Niza, 2013, p. 143), uma vez que todos devem ser respeitados e pretende-se uma sociedade democrática.

Focando agora a atenção nas duas últimas perspectivas pedagógicas evidenciadas pela mestrandia e, uma vez, que ambas integram a metodologia de trabalho de projeto como proposta, importa referenciar a mesma. Esta

metodologia é importante porque proporciona que a criança se envolva em aprendizagens diversificadas, sendo que “a inclusão do trabalho de projeto num currículo para a educação da primeira infância promove o desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento das suas mentes” (Katz & Chard, 1997, p. 3).

Deste modo, definindo o trabalho de projeto, é de ressaltar que este “é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo (Katz & Chard, 1997, p. 3), devendo partir de um problema evidenciado pelo grupo. Contudo, essa mesma questão para que “se torne educativa deve despertar a curiosidade e o interesse” (Gambôa, 2011, p. 56). Importa referenciar a importância desta proposta no jardim-de-infância, uma vez que é “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança” (Gambôa, 2011, p. 49).

Tendo por base a autora Teresa Vasconcelos (2012), podem ser enunciadas quatro fases no trabalho de projeto, sendo estas a “Definição do Problema”, a “Planificação e Desenvolvimento do Trabalho”, a “Execução” e a “Divulgação/Avaliação” sobre as quais é relevante salientar alguns aspetos de cada uma delas. Numa primeira fase, e tal como refere Helmes (2010, citado por Vasconcelos, 2012), “parte-se de um conhecimento base” (p. 14) em que as crianças são ouvidas pelo educador, onde questionam e formulam hipóteses para explorarem novos conceitos. Este momento de partilha é importante uma vez que “as discussões permitem às crianças partilharem o que sabem individualmente sobre o tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 224). Nesta mesma discussão, o educador tem um papel ativo, devendo questionar as crianças de forma complexa e devendo colocar desafios para que a discussão de ideias seja um momento rico de novas experiências e de partilha em grupo. A segunda fase implica um planeamento e a “elaboração de um mapa concetual, onde se encontra definido o que se vai fazer” (Vasconcelos, 2012, p. 15), sendo que é importante que as crianças se organizem e definam estratégias e tarefas a dividir pelos grupos. A fase da execução pressupõe uma

pesquisa que pode ser feita de diversas formas, onde as crianças devem selecionar o que consideram importante, assim como devem registrar essa informação. Neste momento as crianças “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais” (Vasconcelos, 2012, p. 16). Por fim, a fase de “Divulgação/Avaliação” que é um momento em que cada criança contribui com as suas pesquisas e apresenta ao grupo, sentindo-se, assim, como parte integrante do projeto da sala e incluída no grupo. Importa, ainda, que após a divulgação de todas as conclusões e de todas as aprendizagens evidenciadas, o grupo reflita acerca do trabalho desenvolvido.

Desta forma, esta proposta evidencia a importância da criança ter um papel ativo nos processos que a envolvem, sendo eles derivados dos seus interesses ou das suas necessidades. Desta forma, “a criança é assim encarada como um ser competente e capaz (...) que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos, 2012, p. 18). E é papel do educador proporcionar aprendizagens e estimular o grupo “para servir uma criança-cidadã que quer aprender ao longo da vida” (*ibidem*).

De forma a finalizar as perspectivas pedagógicas que apoiaram a ação da mestranda, importa referenciar uma proposta pensada para a valência de creche por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006). Tendo como princípios que a criança é um ser com direitos e que lhe devem ser garantidas condições para que esta seja feliz, importa que o espaço de aprendizagem assim como as relações que estabelece o permita. Envolver as crianças em brincadeiras de qualidade, na medida em que a mesma pode tomar decisões e fazer escolhas, é essencial para que se sinta segurança e confortável na creche. Importa, ainda, que o educador não descure a sua função de educador assim como deve ter presente que também é um cuidador porque, nesta fase precoce, os cuidados são essenciais para o bem-estar das crianças.

Esta mesma proposta integra, ainda, duas propostas que desenvolvem aprendizagens nas crianças, sendo estas o “Cesto dos Tesouros” e o “Jogo Heurístico”. Uma vez que a estagiária estagiou na sala de um ano, abordará a

primeira proposta – o “Cesto dos Tesouros”. Esta proposta “consiste [numa] maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebê” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 114), na medida em que promove a exploração por todos os sentidos. Pensar nesta proposta para a valência da creche é importante, uma vez que “quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 25).

Neste sentido, o “Cesto dos Tesouros” oferece à criança a possibilidade de explorar diversos objetos do seu cotidiano de forma livre, indo ao encontro da manipulação sensorial de cada uma delas. Por tudo isto, é relevante que o educador selecione os materiais utilizados através de critérios, visto que devem ser apelativos e estimulantes para as crianças. Uma vez que é uma proposta que envolve diferentes e diversos materiais e é importante considerar que “um Cesto dos Tesouros deve estar sempre em mutação” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 117), para assim permitir novas, diferentes aprendizagens e manipulações por parte de cada uma das crianças.

De forma a concluir, e após uma referência às perspectivas pedagógicas que sustentaram a prática da mestrandia é importante ressaltar que em cada uma delas, a criança é encarada como o sujeito ativo na aprendizagem, beneficiando delas quando o ambiente lhe é favorável. Desta forma, todas as perspectivas foram relevantes na ação pedagógica pois permitiram delinear ações, repensar estratégias e promover a aprendizagem e o bem-estar de cada criança.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Durante o período de estágio, a mestranda procurou sustentar o seu processo de aprendizagem profissional, na formação inicial, com a utilização de uma metodologia influenciada pelas diretrizes da investigação-ação, que dará a conhecer no presente capítulo. Assim como pretende caracterizar cada um dos contextos onde desenvolveu a prática pedagógica e os grupos de crianças.

A metodologia de investigação-ação “é um processo dinâmico, interactivo e aberto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82) que orienta uma melhoria das práticas e uma mudança que permite a participação de todos os que envolvem o processo educativo. É uma metodologia que “se relaciona com os problemas práticos quotidianos vivenciados” (Elliot, 2000, p. 24), na medida em que é pretendido agir e investigar.

A investigação permite que os investigadores compreendam de forma permanente e pormenorizada e ao longo do tempo aquilo que investigam, e a ação permite que surjam mudanças. Esta metodologia, influenciada pela reflexão sistemática, permite obter melhorias na ação assim como facilitar as práticas, porque a investigação assim o permite. Desta forma, a investigação e a ação são processos indissociáveis. Por isso, relativamente à educação, o educador assume-se como próprio investigador da sua prática, sendo um profissional crítico e reflexivo e que está aberto à mudança.

Uma vez que esta metodologia, como já foi referenciado, se associa a uma melhoria das práticas, os profissionais de educação necessitam de se envolver num “processo em que pesquisa e acção são desenvolvidas com implicação, com entusiasmo” (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, p. 42), para que o mesmo seja orientado para a prática e fundamentado por todos aqueles que estão implicados.

Na metodologia de investigação-ação é de salientar que o seu desenvolvimento acontece por fases que envolvem os processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, uma vez que “fazer investigação-ação implica planear, atuar, observar e refletir “ (Coutinho, et all, 2009, p. 363).

Importa salientar que a reflexão sobre as potencialidades e as fragilidades que acontecem na ação são o mote para a transformação da realidade. Todos aqueles que se envolvem na investigação-ação refletem acerca da sua prática, para que se questionem as estratégias utilizadas e para colmatar as dificuldades sentidas. Ao nível da educação, o educador de infância também está intimamente ligado a esta metodologia porque a reflexão sobre a ação está patente em todos os seus momentos da prática. É essencial que o educador seja capaz de identificar as estratégias que não se adequam ao seu grupo de crianças assim como as dificuldades que não estão a beneficiar a aprendizagem das crianças. Desta forma, a reflexão encontra-se ligada à metodologia de investigação-ação e é “uma forma especializada de pensar (...) e ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Dewey, 1993, citado por Alarcão, 1996, p. 175) Assim, o educador deve ter uma atitude reflexiva onde a sua ação é considerada nas diversas dimensões, o que, segundo o Decreto-Lei nº 240/ 2001, permite ao educador desenvolver “competências pessoais, sociais e profissionais, numa formação ao longo da vida”.

Todos estes processos referenciados não acontecem num momento exato, nem numa forma fixa, dependendo da situação, os mesmos podem repetir-se. O processo de observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), na medida em que se observa a realidade e se investigam novas formas de a alterar. Interligando esta etapa à educação de infância importa que o educador observe os interesses e as necessidades das crianças. É através do processo de observação, quer individual quer em grande grupo, que o educador tem a possibilidade de recolher informações sobre a criança e

de compreender o que esta “faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta” (Oliveira- Formosinho, 2013, p. 77). No entanto, neste processo também é essencial escutar as vozes das crianças, pois esta escuta surge como uma “forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competências e direitos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 27). Relativamente ao processo de planificação é essencial que na metodologia de investigação-ação se planifique as alterações a serem elaboradas para que o plano de ação se possa organizar em torno dos principais objetivos. Desta forma, a planificação é um instrumento fundamental de gestão e de orientação, e no caso concreto do educador de infância este “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças” (Decreto-Lei nº 241/2001).

No caso concreto do processo da ação é essencial que todos os intervenientes ajam em torno de um objetivo comum, ou seja, daquilo que foi investigado e considerado como essencial para se alterar na realidade. No momento da ação, em que se experimentam as possíveis alterações, importa que se recolha informações acerca dos efeitos dessas mesmas mudanças. Na prática pedagógica, o educador concretiza as suas intenções pedagógicas e pode tirar “partido das situações e oportunidades imprevistas” (ME, 1997, p. 27). É no momento da ação que as crianças vivenciam novas experiências, contactam com novos materiais e criam novas aprendizagens que são significativas para elas. Cabe ao educador vivenciar, de forma genuína, todas as novas experiências com o seu grupo de crianças.

Relativamente à avaliação é um momento crucial na investigação-ação, uma vez que permite compreender, analisar e refletir acerca dos dados recolhidos na prática, após as alterações. Só quando se avalia de forma coesa e refletida é que é possível que a investigação continue e que todos os intervenientes desta metodologia possam ainda modificar. Na educação, o

educador “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente, [...] o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº241/2001). Nesta etapa, o educador deve “tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997, p. 27), tendo a avaliação como suporte ao planeamento.

Concluindo, estes processos complementares apoiam e permitem a investigação-ação, uma vez que é através de uma reflexão crítica acerca da realidade e através de um plano de ação que implica a observação e a avaliação que é possível modificar a realidade.

2.1. CARATERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES E DOS GRUPOS

Relativamente ao período de estágio desenvolvido pela mestranda, este teve lugar em dois contextos educativos distintos. Primeiramente, a mestranda estagiou na valência de educação pré-escolar, nomeadamente na EB/JI de , e, num segundo momento, desenvolveu um período de estágio na valência de creche no infantário.

Relativamente à primeira instituição de estágio, é de destacar que esta se situa no concelho do [REDACTED], freguesia de [REDACTED], sendo um estabelecimento de ensino público que abrange as valências de educação pré-escolar e de 1º ciclo. A presente instituição insere-se no Agrupamento de [REDACTED], que é composto por quatro estabelecimentos educativos, sendo tutelada pelo Ministério da Educação. A escola foi construída no ano de 1962, tendo apenas sido construído o edifício destinado à educação pré-escolar no ano de 2012. Para caracterizar todos os níveis que envolvem a dinâmica da instituição, nomeadamente o da educação pré-escolar, é importante ter em conta o Projeto Educativo (PE) do Agrupamento de [REDACTED]. É um projeto que se encontra em

reformulação mas que aposta no respeito e na integração das opiniões da comunidade educativa, é um documento que espelha as necessidades, as preocupações, os interesses e as oportunidades da comunidade educativa. A instituição é parte integrante de um agrupamento e é orientada, de forma interna, por uma coordenadora. Deste modo, importa referir os recursos humanos da EB/JI de que, além da coordenadora educativa, conta com 11 professores titulares, quatro educadoras de infância, dois professores de ensino especial, um professor de apoio, uma bibliotecária, 11 professores das Atividades Extracurriculares (AEC'S), uma psicóloga do agrupamento e 10 funcionários, dos quais dois são assistentes operacionais e outros dois são assistentes técnicos do jardim-de-infância.

Relativamente à caracterização do espaço da EB/JI de, esta apresenta um portão principal e dois portões laterais. Além do edifício escolar, a área da instituição é também constituída por uma biblioteca e, ainda, por dois átrios exteriores, destinando-se um deles aos alunos do 1º ciclo e o outro às crianças do jardim-de-infância. Ao nível da organização do espaço, a biblioteca disponibiliza vários materiais, como computadores, livros, DVDs, entre outros. O parque exterior destinado ao jardim-de-infância possui um parque infantil que é composto por escorregas e baloiços. Em relação ao interior do edifício escolar, este é constituído por 11 salas de aula destinadas ao 1º ciclo e três salas de atividades para a educação pré-escolar, por três amplos corredores, 11 casas de banho, destinando-se duas destas a pessoas com mobilidade reduzida, duas para pessoal docente e não docente, uma para as crianças do pré-escolar e as restantes para os alunos do 1º ciclo. O edifício possui ainda a sala da coordenadora, de professores, do ensino especial e a sala de recursos que disponibiliza diversos materiais. O refeitório, por sua vez, possui uma cozinha e tem acesso para o espaço exterior. A escola conta, ainda, com a existência de duas malas de primeiros socorros, sendo uma para uso do jardim-de-infância e outra para o 1º ciclo.

Relativamente à sala de atividades “0ºC” – nome atribuído à sala do grupo com o qual a formanda interagiu –, esta encontra-se no corredor das salas do

1º ciclo, ao contrário das restantes salas de jardim-de-infância. Este espaço apresenta uma boa iluminação natural pois conta com a presença de seis janelas amplas. Importa salientar que esta se encontra dividida por áreas de interesse (cf. Anexo D - Figura 1 a 4), sendo estas a casinha, a área da expressão plástica, a área das ferramentas, a área da biblioteca, a área dos jogos e construções e a área de reunião. Ao nível do mobiliário de cada área de interesse é possível encontrar na área da casinha uma cama, uma mesa, um roupeiro que disponibiliza materiais como roupas, bonecos, e acessórios associados à casa. Na área da expressão plástica encontram-se mesas, um cavalete e um armário que armazena os materiais disponíveis tais como, cartolina, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, tintas, entre outros. Na área dos jogos e das construções é possível encontrar apenas um armário que disponibiliza os vários materiais, mas que não permite a autonomia das crianças uma vez que é alto. A área das ferramentas é apenas composta por um armário que disponibiliza poucos materiais. Por fim, a área da biblioteca tem como mobiliário uma mesa, três sofás e uma estante, sendo que disponibiliza livros que foram trazidos pelas crianças e um flanelógrafo com uma caixa com algumas imagens.

Na sala de atividades é possível verificar a existência de bengaleiros para as crianças colocarem os seus pertences, uma secretária e uma cadeira assim como um quadro de giz. Dos materiais disponíveis e de uso frequente pelas crianças importa destacar o quadro de presenças e o quadro das responsabilidades da semana.

A organização do tempo também é um aspeto relevante pelo que importa referir a rotina da sala "0ºC". Esta tem início com o acolhimento, prosseguindo para o momento da higiene e para o lanche da manhã. De seguida, a rotina do grupo conta com um momento de tempo exterior, seguido de uma atividade proposta pelo adulto e, ainda, de um momento de jogo livre. Posteriormente, as crianças procedem à sua higiene, seguindo para o almoço. O grupo inicia a tarde com uma atividade proposta pelo adulto, seguida, mais uma vez, de um momento de jogo livre e da higiene. Depois tem

lugar o lanche da tarde e o prolongamento. De ressaltar que quinzenalmente, à segunda- feira, as crianças realizam atividades na biblioteca da escola.

Relativamente ao grupo de crianças com o qual a mestrandia interagiu, este é constituído por 25 crianças, sendo 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Quanto às idades das mesmas, estas encontram-se compreendidas entre os três e os cinco anos.

Ao nível da caracterização psicológica o grupo da sala “0ºC” caracteriza-se pela sua heterogeneidade, apresentando diferentes níveis de desenvolvimento. De uma forma geral, as crianças revelam ser capazes de identificar situações vividas e recontá-las em momentos posteriores. Em relação à compreensão causa e efeito, as crianças compreendem e “os porquês colocados de forma persistente pelas crianças (...) mostram que elas são agora capazes de ligar causa e efeito” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 313). Ao nível da aquisição da linguagem, nesta fase de exploração as crianças estão motivadas a experimentar e repetir as palavras que vão surgindo e falam fluentemente. Em relação ao desenvolvimento motor, a maioria do grupo já revela destreza ao nível da motricidade fina e da motricidade grossa, conseguindo combinar competências motoras nas diversas tarefas.

Relativamente à relação com a comunidade que surge como recurso para o desenvolvimento de aprendizagens das crianças, a freguesia de [REDACTED] apresenta diversos espaços de cultura que são uma mais-valia para a realização de projetos. É de ressaltar que o grupo em questão utiliza o Centro Ambiental [REDACTED] para a realização da horta pedagógica. A instituição estabelece, ainda, parceria com a Câmara Municipal [REDACTED] que realiza diversas atividades durante o ano letivo. Há uma preocupação constante com a comunidade e o grupo na medida em que o PE concede aos Projetos Curriculares de Sala (PC) o enquadramento necessário para que os educadores façam a gestão dos objetivos definidos. No caso concreto da sala de atividades em que a estagiária realizou a sua prática, o PC tinha como título “Janela Aberta para o Mundo” e estava dividido por três temas: à descoberta de si mesmo; à descoberta do meio; à descoberta dos seres vivos.

Este mesmo projeto tem como principais objetivos o desenvolvimento social e pessoal da criança, a estimulação de todo o seu desenvolvimento, a estimulação do pensamento crítico e da sua imaginação e, ainda, a envolvimento das suas famílias no processo educativo, proporcionando à criança ocasiões de bem-estar.

Fazendo agora referência ao [REDACTED], onde foi realizada a prática pedagógica na valência de creche, importa destacar que esta instituição se situa no concelho [REDACTED], na freguesia de [REDACTED], sendo um estabelecimento privado que se encontra em funcionamento desde o ano de 2005. É uma instituição que consagra duas valências educativas: a creche e o pré-escolar. É de salientar que o infantário se encontra legalizado pelo Ministério da Educação, através do alvará nº 154 da DREN de 23 de dezembro de 2005, bem como pelo Ministério da Segurança Social através do alvará nº 3/2006 de 23 de janeiro. A instituição é coordenada por um elemento que orienta a dinâmica do infantário em parceria com os membros da equipa educativa, sendo as decisões tomadas em conjunto. Para este efeito são realizadas reuniões com as educadoras e com as assistentes operacionais.

Ao nível da caracterização do espaço, o infantário é composto por dois pisos e por um espaço exterior. No piso superior encontram-se três salas para a valência da creche - uma para a sala de um ano e as outras duas para os dois anos - e ainda uma sala para o grupo dos três anos, duas casas de banho e uma sala de isolamento. No piso inferior, é possível encontrar duas salas de atividades destinadas ao grupo dos quatro anos e ao grupo dos cinco anos, respetivamente, três casas de banho, um escritório, o refeitório, uma cozinha e uma despensa. Relativamente à organização do espaço, as salas de atividades de toda a instituição possuem condições favoráveis para o bem-estar das crianças, sendo iluminadas e arejadas. Apresentam, ainda, materiais e estruturas adequadas à faixa etária das crianças. Em relação às instalações sanitárias, estas encontram-se dispostas em locais estratégicos, apoiando cada sala de atividades assim como a equipa educativa. As estruturas e os

equipamentos são adequados e de fácil acesso, consoante a idade de cada grupo de crianças.

Um outro espaço que importa salientar é o hall de entrada, sendo um local privilegiado que surge como divulgador das atividades e projetos da instituição e das informações para os pais, assim como os corredores que são encarados como espaços pedagógicos. Ao nível do espaço exterior, é importante destacar que este surge como um facilitador e promotor de aprendizagens. Tanto o piso superior como o piso inferior contam com a existência de espaço exterior e apresentam um fácil acesso para as crianças. Este espaço possui vários materiais assim como elementos naturais, como a horta pedagógica.

Relativamente ao pessoal docente, existem sete educadoras de infância, e ao nível do pessoal não docente a instituição conta com nove elementos, sendo que sete são assistentes operacionais e os outros dois integram os serviços de limpeza e da portaria. Ao nível dos técnicos especializados, o Infantário conta com uma psicóloga, uma terapeuta da fala, uma pediatra, uma professora de música e uma professora de educação física.

Em relação ao PE do infantário, este é intitulado “Quero Crescer”. Tem como principal objetivo o crescimento de forma saudável quer fisicamente, quer ao nível da mente. Relativamente ao PC da sala do grupo de um ano, este tem como título a “Viagem no balão dos sentidos” e a educadora definiu o projeto e as suas linhas orientadoras, tendo em conta as particularidades do grupo de crianças.

Fazendo agora referência específica à sala de atividades do grupo de um ano, na qual a mestrande estagiou, importa mencionar que o seu espaço é reduzido. Contudo, é uma sala iluminada e arejada devido às janelas existentes e é bastante acolhedora transmitindo segurança e bem-estar ao grupo de crianças. Um aspeto de relevância é o pavimento que é confortável, sendo uma característica primordial para as crianças desta faixa etária que necessitam bastante de se movimentar. Esta sala não se encontra dividida em áreas claramente definidas (cf. Anexo D – Figura 5 a 9), embora seja possível

identificar a área da piscina de bolas, da casinha e dos jogos. Ao nível dos materiais existentes na sala de atividades, importa referir o painel dos aniversários, o expositor de trabalhos, um espelho que serve todo o comprimento da sala e que é frequentemente usado pelas crianças para diversas formas de exploração, uma mesa e cadeiras adequadas ao grupo de crianças, uma piscina de bolas, vários legos, vários utensílios do quotidiano, entre outros materiais.

Relativamente à organização do tempo e à rotina diária da sala de um ano, importa referir todos os momentos que constituem o dia-a-dia do grupo em questão. Inicia-se com o acolhimento, seguindo para o lanche da manhã e para o tempo de jogo livre. De seguida, realiza-se a atividade proposta pelo adulto e, quando terminada, o momento de transição. Seguidamente, as crianças dirigem-se ao refeitório para o almoço e quando regressam à sala há uma preparação para a hora da sesta – o momento de higiene. Depois da sesta, existe novamente um tempo de cuidados e o lanche da tarde. Por fim, a rotina deste grupo apresenta mais um momento de escolha livre e, finalmente, o prolongamento. De salientar que, às terças-feiras, é realizada a sessão de música na parte da manhã.

Relativamente ao grupo de crianças da sala de um ano, com as quais a formanda interagiu, é de mencionar que este é composto por 12 crianças, sendo quatro do sexo feminino e oito do sexo masculino. Em relação às suas idades o grupo de crianças tem entre um ano e dois anos.

Ao nível da caracterização psicológica as crianças nesta faixa etária encontram-se no nível de desenvolvimento sensório motor (PC, 2014/2015). É nesta fase que as crianças desenvolvem as suas principais capacidades sensoriais quer quando contactam com pessoas e objetos, quer quando escutam o que as rodeia, entre outros aspetos. Ao nível do desenvolvimento motor é nesta fase que as crianças começam a andar sozinhas, e no caso concreto da sala de um ano todas o fazem, à exceção de uma criança que tem dificuldades motoras. Tendo por base o PC de sala importa destacar que o grupo é curioso, interessado nas atividades de exploração de materiais assim

como de uma maneira geral se envolvem nas atividades propostas. Importa, ainda, destacar que as crianças mais novas como é natural, nesta faixa etária, demonstram menos concentração quando o grupo está reunido para as atividades. Ao nível da linguagem esta “ilustra a interação entre todos os aspectos do desenvolvimento: físico, cognitivo, emocional e social” (Papalia, Olds & Feldmann, 2001, p. 215), na medida em que a criança se desenvolve nestes diversos aspetos e desenvolve a linguagem. No caso concreto da prática, quatro das crianças ainda não comunicam de forma verbal, dizendo apenas palavras soltas como “oia”, “no tá”, entre outros. Contudo, e uma vez que a linguagem se desenvolve de forma diferente em cada criança é de destacar que a maioria do grupo releva muita competência neste nível, construindo frases simples.

Compreendendo que cada criança tem a sua personalidade e que reage de forma diferente a cada estímulo também é essencial ter em conta que todas se desenvolvem de forma diferentes, uma vez que cada criança é única.

Relativamente às ligações que o infantário estabelece com a comunidade é de salientar a interação com alguns espaços que permitem a concretização de atividades e de projetos. Importa destacar algumas das parcerias estabelecidas, como é o caso da [REDACTED], o Pavilhão Municipal, o Complexo Municipal de Ginástica e Ténis, o Parque Zoológico, a Biblioteca Municipal [REDACTED] entre outros.

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

O terceiro capítulo procura apresentar uma descrição e uma análise de algumas das atividades desenvolvidas pela mestranda nas valências de creche e de educação pré-escolar, assim como os resultados obtidos. Importa ainda evidenciar que todas as atividades apresentadas no presente capítulo também invocam a evolução ao nível das competências profissionais da formanda. Sendo assim, os profissionais de educação, nomeadamente os educadores de infância, devem sustentar a sua prática em referentes teóricos e legais. Importa que a teoria e a prática se complementem, cabendo ao educador mobilizar os seus conhecimentos para que estes possam fazer sentido na sua ação e com o seu grupo de crianças. Tendo por base os quadros teóricos e os processos formativos que o processo de investigação-ação envolve, como a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão, a mestranda pôde tomar decisões e adequar toda a sua prática nos dois contextos.

O processo de observação, tal como foi referenciado no primeiro capítulo, é a base do planeamento sendo um processo que envolve intenções e que deve ser diferenciado para cada uma das crianças do grupo. Destaca-se a ação da mestranda nesse mesmo sentido, na medida em que direcionou a sua atenção para cada uma das crianças e para o grande grupo. Esta observação focalizada e diferenciada permite que o educador conheça a especificidade de cada criança, os seus interesses e as suas necessidades, assim como permite conhecer o meio onde a criança vive para que, de forma pormenorizada, a consiga compreender e adequar a sua ação para com as mesmas (ME, 1997). Desta forma, a diáde recolheu informações através de conversas informais com a equipa educativa e da análise dos documentos referentes a cada uma das valências, tal como é evidenciado no capítulo anterior. Para além disso,

foram realizados inquéritos aos pais (cf. Anexo E.1), na valência da educação pré-escolar, enquanto na valência da creche foram as conversas com a orientadora cooperante que permitiram observações e conclusões acerca do meio de cada criança. De modo a evidenciar uma observação que se focasse nas necessidades e nos interesses do grupo e assim se adequasse a ação, a mestranda procurou ter em conta os referentes teóricos para cada uma das valências. Na valência da creche, e como uma primeira experiência com crianças desta faixa etária, a mestranda procurou identificar evidências de aprendizagens das mesmas através das experiências-chave do modelo pedagógico HighScope (Post & Hohmann, 2011), sendo que na educação pré-escolar focou-se nas áreas e domínios de conteúdo apresentados pelas OCEPE (ME, 1997). As conversas com as orientadoras cooperantes, bem como com o par pedagógico, permitiram discutir situações e destacar os pontos de vista de cada um dos intervenientes deste processo, tendo em vista uma participação consistente de toda a equipa educativa bem como uma troca de observações e de reflexões acerca das atividades desenvolvidas e do desempenho da formanda. Todo o trabalho em equipa permitiu “valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que desmotivassem e desinteressassem” (ME, 1997, p. 92) as mesmas. No mesmo sentido, surgiram as reuniões com a supervisora institucional que beneficiaram a ação da formanda e o questionamento de algumas situações, sendo importante declarar que o trabalho de equipa é um “fator de enriquecimento da formação (...) privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Decreto-Lei nº 240/2001, p. 5572).

Uma outra estratégia que foi relevante e que serviu para regular a prática da mestranda foi o diário de bordo (cf. Anexo E.2), que contou com os registos de observação de cada uma das valências. Este serviu para identificar aspetos evidenciados pelas crianças, para apontar estratégias utilizadas pelas orientadoras cooperantes, para registar observações de cada criança e do grupo de modo a apoiar a ação educativa. Além desta estratégia, a mestranda também recorreu a registos fotográficos e de áudio para auxiliar a memória e

para não descurar aspetos que podiam ser relevantes em alguns dos momentos.

Desta forma, “a observação constitui (...) a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p. 25), o que leva à planificação de atividades e de projetos que façam sentido para o grupo de crianças de cada uma das salas de atividades. A planificação, sendo um instrumento de gestão, e que serviu como um processo orientador da ação da formanda, deve caracterizar-se pelo dinamismo, pela sua contextualização e pela sua flexibilidade (Diogo, 2010). Assim, foi neste sentido que o par pedagógico planificou (cf. Anexo B) as atividades, para que fossem integradas e integradoras e que articulassem as experiências-chave, na valência da creche, e as áreas de conteúdo, na valência da educação pré-escolar.

O educador de infância quando planifica deve, ainda, articular os vários conteúdos “visto que a construção do saber se processa de forma integrada” (ME, 1997, p. 48) pelo que é importante relacionar as áreas de conteúdo, configurando-as “como referências a ter em conta no planeamento e avaliação das experiências e oportunidades educativas” (*idem*). Foi importante para a formação inicial da mestranda perceber a importância desta articulação, para que, no momento da planificação, conseguisse definir as áreas e domínios, assim como as experiências-chave, que se pretendiam desenvolver em cada atividade. O educador deve, também, planificar “atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios” (Decreto-Lei nº 241/ 2001, p. 5573).

Desta forma, relativamente aos objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem que foram evidenciados pelo par pedagógico na planificação, importa referir que estes foram delineados tendo por base as necessidades e os interesses de cada um dos grupos de crianças, encontrando-se também de acordo com os projetos curriculares de sala. Tendo por base a prática pedagógica da mestranda importa destacar que, no contexto da educação pré-escolar, um dos maiores objetivos relacionava-se com as questões dos

diálogos em grande grupo para que o mesmo desenvolvesse o respeito por si e pelos outros, assim como outras regras essenciais para a vida em grupo. Na valência da creche, os objetivos primordiais e que orientaram a planificação de atividades por parte da dÍade basearam-se no desenvolvimento da autonomia das crianças no que diz respeito à higiene e à alimentação. Assim, o par pretendia que as crianças comesçassem a ser capazes de se alimentar de forma autónoma e que fossem capazes de arrumar os seus objetos pessoais, desenvolvendo assim o sentido de si próprias. É importante declarar que numa fase inicial, ou seja, na valência da educação pré-escolar, foi mais complicado para a mestranda integrar as propostas das crianças e promover atividades significativas. Posteriormente, essa integração foi mais notória porque a dÍade passou a conhecer melhor o grupo e cada criança, assim como os seus interesses e necessidades, o que levou a que as atividades fossem mais significativas para o grupo. Assim, importa destacar que a maioria do grupo revelava grande interesse na expressão plástica pelo que foram dinamizadas com o mesmo diversas atividades que envolvessem diferentes técnicas de pintura, por exemplo. Na valência da creche, esta situação já foi diferente porque a dÍade focou a sua atenção nas ações das crianças percebendo, por exemplo, o interesse do grupo em objetos do quotidiano. Ao perceber este interesse, o par decidiu integrar propostas de atividades relacionadas com materiais desse tipo. Ao nível das necessidades, a formanda apercebeu-se que algumas das crianças do grupo tinham receio ao contactar com materiais diferentes, o que levou a que se planificassem ações de exploração sensorial dando assim oportunidade para que essas crianças, de forma livre e tranquila, fossem explorando cada material.

No caso concreto do pré-escolar é pertinente afirmar que a mestranda destacou a heterogeneidade do grupo ao nível etário, realizando atividades diferenciadas e complexas para que estas fossem adequadas aos vários níveis de desenvolvimento. A título de exemplo, numa das atividades desenvolvidas pela mestranda, algumas crianças realizaram registos escritos, uma vez que revelaram a aquisição de competências a esse nível, enquanto outras crianças

realizaram registos pictográficos. Ao nível das estratégias é importante que estas sejam diversificadas e que mobilizem “valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos” das crianças (Decreto-Lei nº 240/2001, p. 5571). Todas as estratégias tiveram como intenção ser adequadas a cada criança e ao grupo, tendo em conta os diferentes ritmos, interesses e necessidades. Na ação pedagógica da mestranda e na valência da creche é de salientar que as atividades se centraram mais na exploração sensorial, sendo organizadas em grande grupo. Esta opção de organização foi tomada, uma vez que na sala de um ano foi necessário integrar as crianças no grupo para que desenvolvessem a interação entre pares e entre si e o adulto. Relativamente ao primeiro contexto onde a mestranda estagiou é de salientar que se registou uma evolução ao nível das estratégias, uma vez que na dimensão da organização do grupo a díade, após uma atividade e uma conversa com a orientadora cooperante e com a supervisora institucional, percebeu que a decisão não era a mais adequada. Assim, com o desenvolvimento de outras atividades orientadas e recorrendo à metodologia de trabalho de projeto, a mestranda realizou atividades em pequenos grupos e individualmente, não excluindo a organização em grande grupo. É importante que a organização dos grupos seja uma das estratégias do educador de infância, uma vez que “cada um destes tempos tem características próprias e pode permitir ocasiões especiais para a aprendizagem activa” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 369). Contudo, também é relevante destacar que apesar de toda a organização do grupo ser diferente, certo é que partilham aspetos em comum, como “encorajar as crianças a envolverem-se activamente com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 370).

Ainda em relação às planificações é essencial afirmar que, em algumas delas, a díade não minuciava certos aspetos como as necessidades e os interesses do grupo, assim como as aprendizagens evidenciadas, pelo que ao longo das várias planificações passou a consultar o diário de bordo de forma mais pormenorizada e a realizar uma observação ainda mais individualizada.

De seguida, importa mencionar a ação pedagógica que se caracterizou pelas intenções da formanda e as suas concretizações na prática. Focando neste processo, é fundamental salientar as interações adulto-criança que “são uma tão importante dimensão da pedagogia” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 46) e que a formanda teve em consideração ao longo da sua prática nas duas valências. Tendo em conta a importância desta dimensão, o educador deve estabelecer um ciclo de dar e de receber (Post & Hohmann, 2011) com o seu grupo, na medida em que as vozes das crianças são escutadas e respeitadas. O educador, como mediador do seu grupo, deve promover interações pedagógicas ricas e de qualidade, nomeadamente ao nível da sensibilidade, da estimulação e da autonomia (Bertram & Pascal, 2009). Deve estar atento ao bem-estar das crianças, às suas emoções, deve estimular as crianças no seu processo de aprendizagem, assim como deve permitir a sua autonomia nas diferentes tarefas. Deve centrar a sua observação nos indicadores de envolvimento (Bertram & Pascal, 2009) das crianças para registar informações e possíveis alternativas à sua ação para com as mesmas.

Em ambos os contextos a mestranda revelou sensibilidade com cada uma das crianças do grupo, compreendendo a importância desta categoria de ação e procurando estar atenta aos sinais destas, criando laços de confiança com as mesmas. Proporcionar um ambiente em que a criança se sente confiante e segura permite que as crianças concretizem as suas intenções e tenham confiança ao interagir, e foi neste sentido que a formanda as encorajou e promoveu o desenvolvimento da sua confiança com elas próprias e com os outros, valorizando-as e acreditando nas suas capacidades. Este clima de confiança e de segurança que a formanda criou com cada uma das crianças, permitiu conhecer as capacidades e as competências de cada uma, privilegiando a diferenciação pedagógica. Também foi importante observar cada uma delas, auxiliando-as na concretização das suas ações, problematizando quando necessário para que as aprendizagens fossem significativas. Ao nível da estimulação, a formanda procurou proporcionar

momentos em que questionava as crianças acerca da sua ação, quer em momentos de jogo livre ou em atividades propostas pelo adulto. Contudo, neste nível, e uma vez que todos se encontram interligados, a mestranda sentiu alguma dificuldade em criar um equilíbrio entre a autonomia e a estimulação. Apesar disto, este processo foi evolutivo, na medida em que a formanda foi estimulando as crianças em algumas situações e concebendo autonomia em outras, para que as mesmas tivessem oportunidade de pensar e de fazer escolhas sem que lhes fosse incutida uma resposta. Ao nível da autonomia, e na ação prática da mestranda, é de ressaltar que, na valência da educação pré-escolar, pretendeu-se desenvolver nas crianças a capacidade de fazer escolhas, de tomar decisões, bem como de desenvolver a sua capacidade em resolver conflitos entre os pares. Na valência da creche este processo de apoio de autonomização da criança foi mais visível no momento dos cuidados, como já foi referido.

Relativamente ao desenvolvimento da autonomia das crianças perante os conflitos entre pares, importa destacar que foi uma preocupação da mestranda. Na educação pré-escolar foi essencial que a mestranda tivesse em conta as “características das crianças de idade pré-escolar, e de como elas pensam” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 615), tentando dialogar com as mesmas e fazendo com que percebessem como as mesmas se sentiam, não descurando uma postura tranquila e de confiança. Na creche, foi uma dificuldade mais notória, uma vez que as crianças ainda necessitam do apoio do adulto para mediar estas situações porque não compreendem esta necessidade. Desta forma, a estagiária procurou aproximar-se das crianças de forma calma para que as mesmas compreendessem a situação e as consequências dos conflitos interpessoais (Post & Hohmann, 2011).

Além da interação das crianças com o educador, importa que as mesmas criem interações com outros adultos, com familiares e outros membros da comunidade, uma vez que essa interação surge como um enriquecimento do processo educativo (ME, 1997). Nos dois contextos, foi importante para a mestranda o envolvimento das famílias, uma vez que é fundamental para o

processo educativo. Desta forma, é de salientar que houve participação dos pais nas duas salas de atividades onde se desenrolou a ação da mestrandia.

Direcionando a atenção para o primeiro contexto, o da educação pré-escolar, é essencial evidenciar o envolvimento das famílias na atividade desenvolvida sobre “As nossas famílias” assim como no desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto.

Relativamente à primeira atividade mencionada – “As nossas famílias” - esta foi pensada tendo em conta o interesse demonstrado pelo grupo de crianças da sala “OC” em partilhar os momentos vivenciados em família no fim de semana, assim como de relatar as experiências com as suas famílias. A partir de um diálogo em grande grupo na área do acolhimento surgiu a questão, proposta pela formanda, “O que é a família?”. As crianças participaram ativamente no diálogo e este momento foi importante uma vez que “a aprendizagem é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 20). Importa destacar algumas das partilhas das crianças, como por exemplo “ As famílias são todas diferentes porque se fossem iguais não sabíamos qual era a nossa família” (Rs), “A família é quem vive connosco” (Gu), “ A minha gata também é da minha família” (B), “O meu cabelo é igual ao do meu pai” (Gu), “ Os filhos dos nossos tios são o que a nós?” (A), “os meus avós moram no Canadá” (As). Como referem Hohmann e Weikart (2011), “quando os adultos respondem positivamente às experiências familiares das crianças e às suas formas de comunicar sobre as famílias, as crianças têm oportunidade de falar abertamente” (p. 108), o que se verificou neste diálogo com o grupo de crianças em questão. Foi importante desenvolver esta temática com as crianças porque compreenderam que a família não se limita aqueles que vivem em suas casas e que podem estar longe, entre outros aspetos.

Após o momento de diálogo, e na parte da tarde, a diáde leu uma história às crianças - “O Livro da família” - e a verdade é que “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura” (ME, 1997, p. 70). Durante a

exploração da história, as crianças foram questionando a diáde acerca das várias ilustrações que surgiam no livro, tendo sido importante abordar certas questões, como o caso da morte, uma vez que a criança Ma referiu “Aquele peixe está sozinho no aquário porque o irmão morreu. O meu avô também já morreu”. Assim como o caso do afastamento de uma figura paternal, como aconteceu com a criança A que afirmou “Eu também moro só com a minha mãe e tenho saudades do meu pai”. Estas questões são importantes para que o educador valorize os sentimentos das crianças e aquilo que elas sentem ao abordar tudo aquilo que as envolve. A mestranda, tendo em conta a sua futura profissão como educadora de infância, teve cuidado com estas mesmas questões assim como a garantia do bem-estar das crianças. No dia seguinte, o par pedagógico propôs ao grupo que fizessem um registo da sua família (cf. Anexo D – Figura 10 e 11) sendo um momento de grande interesse, uma vez que a área da expressão plástica era bastante procurada pelas crianças e “os seus desenhos retratam o seu mundo mais próximo (...) e a forma como tudo isso é concebido pessoalmente” (Godinho & Brito, 2010, p. 17). Neste momento, a estagiária focou a sua atenção para o envolvimento das crianças nesta atividade que procuravam o adulto para mostrar quem tinham desenhado e quem eram as pessoas que moravam com elas, pedindo para escrever o nome ou para que o adulto escrevesse numa folha para eles copiarem. As crianças, antes de se dirigirem à área da expressão plástica, tinham combinado com o par pedagógico que, após terminarem os seus desenhos, iriam até à área de grande grupo para assim partilharem os seus registos (cf. Anexo D – Figura 12). Assim, este momento foi bastante rico e significativo, sendo importante destacar alguns pontos positivos assim como negativos na ação do par que foram refletidos com a orientadora cooperante e a supervisora institucional. Relativamente ao momento de partilha, as crianças revelaram entusiasmo em mostrar os seus desenhos ao grupo e ao par pedagógico e “no contexto da aprendizagem activa, onde a linguagem da criança reflecte as suas percepções pessoais, os seus pensamentos e as suas preocupações, a voz de cada criança é atentamente ouvida” (Hohmann &

Weikart, 2011, p. 40). Importa, ainda, destacar que neste momento a mestranda focou a sua atenção para a criança Rm que nunca partilhava informações, novidades, em grande grupo porque não se sentia confiante e neste momento participou de forma livre e motivada. Os pontos negativos e que serviram de reflexão para o futuro profissional da formanda relacionaram-se com o facto de o par não ter questionado quem gostava de partilhar o seu desenho, tendo tornado esse momento também numa sequência e em algo que as crianças já estariam à espera do que era para dizer. No futuro, a formanda pretende dar mais autonomia às crianças para que estas possam querer participar espontaneamente e para se sentirem à vontade para o fazer. Além deste aspeto, a díade considerou que também teria sido relevante apresentar um desenho das suas próprias famílias. Este momento levaria a que as crianças sentissem que o par também estava incluído no grupo e que a partilha beneficia quando é feita com todos. De forma, a finalizar este momento a díade, em conjunto com o grupo, decidiu que seria feito o painel das famílias (cf. Anexo D – Figura 13 e 14), sendo que cada uma das crianças escolheu o local para colar o seu desenho e foi decidido em grupo que seria afixado na sala de atividades, escrevendo como título “As nossas famílias” (cf. Anexo D – Figura 15). A formanda considerou este momento importante porque pôde constatar que as crianças dirigiam-se ao painel, identificando o seu desenho e conversando entre os pares sobre os mesmos.

De forma a interligar um outro momento relevante na ação da mestranda, sendo este a metodologia de trabalho de projeto importa relacionar com uma dimensão pedagógica, a da organização do espaço. Desta forma, importa ter em conta que “num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 161). Assim, a díade, após a observação do grupo na sala de atividades, considerou que existiam áreas que não eram do interesse das crianças e que não estavam dinamizadas de forma a proporcionar oportunidades de aprendizagem. Numa

perspetiva em que a criança constrói a sua própria aprendizagem - perspetiva construtivista - é relevante a existência de áreas diferenciadas, pois “além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83). Na educação de infância as áreas que fazem parte da sala de atividades devem ter materiais suficientes e diversificados que permitam diferentes aprendizagens a cada criança e ao grupo, devem ter espaço suficiente para que as crianças se possam movimentar e devem ter uma estrutura em que seja possível armazenar os materiais e à qual as crianças tenham acesso e possam fazer escolhas.

Remetendo para a prática, no planeamento do espaço da sala “0C”, a área das ferramentas não estava bem definida nem apresentava relevância no processo educativo do grupo. Outro aspeto que a diáde ressaltou acerca desta sala de atividades foi o facto de ser uma sala destinada ao 1º ciclo, o que limitava as várias possibilidades que a sala poderia oferecer às crianças. Sendo impossível utilizar uma das paredes da sala para a exposição de trabalhos, foi necessária a colocação de um fio que atravessava a mesma, para que deste modo fosse possível expor os trabalhos das crianças. Contudo, não se encontrava ao nível das crianças o que leva a que não possam ser as mesmas a afixá-los. A área da casinha, dos jogos, da biblioteca e da plástica eram as áreas a que a maioria do grupo se dirigia, e são áreas que devem ser fixas nas salas de atividades porque possibilitam às crianças inúmeras explorações e brincadeiras que as fazem conhecer o mundo que as rodeia. Contudo, os materiais da área da biblioteca não eram os suficientes e os mais adequados para o grupo de crianças.

Por fim, outra área de grande interesse para o grupo de crianças era a área da expressão plástica que se encontrava bem localizada. Encontrava-se junto à janela o que permitia a presença de luz natural, e todos os materiais se encontravam acessíveis e eram variados para as crianças. As caixas e os materiais encontravam-se rotulados, o que possibilitava que as crianças soubessem onde estava cada material que precisavam para depois o arrumar.

Todavia, a disposição das mesas foi um aspeto que fez a díade refletir tendo optado por questionar as crianças acerca da mesma, tendo esta sido alterada.

Outra alteração que foi feita pelo par foi a colocação do cavalete à disposição das crianças, tornando o lavatório de fácil acesso para que as crianças autonomizassem as suas atividades. A formanda considera que é através de uma “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais [que] permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (ME, 1997, p. 38).

Assim sendo, a organização do espaço deve envolver as crianças porque elas é que vivenciam o mesmo e foi a partir desta necessidade que o par pedagógico questionou no acolhimento duas das crianças do grupo que estavam no prolongamento da manhã acerca de uma das outras salas do pré-escolar. As crianças indicaram que a mesma estava diferente, que tinha sido alterada e, foi nesse momento que as outras crianças quiseram saber o que tinha acontecido na outra sala de atividades. Foi a partir deste diálogo, e percebendo o envolvimento das crianças numa possível reorganização da sala ou de uma das áreas que a díade pensou experimentar a metodologia de trabalho de projeto. Percebendo a importância em trabalhar a metodologia de trabalho de projeto, a mestranda decidiu focar a sua ação nesse sentido. No momento em grande grupo, as crianças olharam para a sala tendo encontrado alguns problemas, a criança (M) declarou “a biblioteca está sempre desarrumada e não tem muito espaço”, a (C) referiu “os livros estão todos desarrumados naquela prateleira”. Percebendo que a atenção do grupo estava na área da biblioteca a díade acabou por questionar as crianças acerca desta área, focando-se na mesma. Tendo como premissa que na concretização de um projeto deve ser dado destaque “ao processo de escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 27), na primeira fase da metodologia, a mestranda realizou um diálogo em grande grupo (cf. Anexo D – Figura 16).

Escutar as crianças problematizando as suas questões é importante porque permite compreender informações, relatos de experiências e os conhecimentos prévios que o grupo tem. Desta forma, a díade partiu dos conhecimentos das crianças para depois explorar novos conceitos e criar oportunidades de aprendizagem. Questionar as crianças acerca do que sabem sobre as bibliotecas e dar relevância às suas partilhas é importante, uma vez que “as discussões permitem às crianças partilharem o que sabem individualmente sobre o tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 224). Desta forma, importa referir algumas das afirmações que as crianças disseram ao longo do diálogo: “A biblioteca é uma sala que tem muitos livros” (Gu), “Nas bibliotecas podemos sentar e ler livros” (R), “A biblioteca é um espaço que guarda livros que não cabem dentro da nossa casa” (Rs), “Tem prateleiras muito altas” - (C), “Eu conheço uma biblioteca que tem almofadas e sofás” (M), “ É um sítio onde temos que falar baixinho” (D), “Nós temos uma biblioteca na escola” (V), “Eu às vezes vou com a minha mãe à biblioteca do Palácio de Cristal” (M). Nesta fase inicial, importa destacar a importância deste momento e o trabalho de equipa entre o par pedagógico na medida em que foi necessário orientar o diálogo com as crianças e registar as informações que eram partilhadas pelas mesmas.

Após este momento de diálogo, a formanda sugeriu que podia ser feita uma visita à biblioteca da escola para ver como estava organizada e que materiais lá existiam, visita que foi realizada durante a tarde. Quando as crianças regressaram à sala estavam bastante interessadas para dar continuidade ao projeto, tendo apresentado de imediato sugestões do que poderiam precisar para melhorar a biblioteca da sala. Contudo, para ser uma situação de aprendizagem “é preciso que a mesma situação contenha em si problematidade” (Gambôa, 2011, p. 56). Para isso, a díade e as crianças reuniram para abordar a questão “O que queremos saber?”, tendo sido afirmado pelo grupo as seguintes questões “Qual é a profissão de quem trabalha na biblioteca?” (Jf), “O que são aqueles papéis que os livros têm colocados e tem números e letras?” (V), “Porque é que as bibliotecas têm

computadores?” (M), “A nossa biblioteca da sala pode ter livros novos?” (Rs), “Os livros tinham etiquetas para dizer quanto custam.” (R), “Podemos ter almofadas e uma manta na nossa biblioteca?” (Rs). Em relação à questão “Como vamos fazer?”, o grupo apresentou soluções como “Podemos perguntar à Isabel o nome da profissão dela” (Lu), “Perguntamos à Isabel para que serve os papéis colados nos livros.” (R), “Temos de arranjar mais livros.” (Gu), “Vamos pôr a biblioteca gigante” (J). Na segunda fase do projeto, o grupo de crianças delineou a sua ação decidindo que seria feita a etiquetagem dos livros e a mudança do espaço. Importa, mais uma vez, enunciar as afirmações das crianças, tendo sido as seguintes “Pedimos aos pais e cada menino traz um livro” (Rs), “Trazemos almofadas de casa” (Rm), “Tiramos os sofás dali e pomos noutra sítio” (V), “Temos que colar papéis como têm os livros da biblioteca grande” (L), “As etiquetas têm que ser brancas como as da biblioteca da escola” (C), “E têm que ter números e letras.” (R). Mais uma vez, é essencial referenciar o papel do educador durante todo este processo, uma vez que participa, questiona e motiva as crianças. Além de que é essencial que tenha uma escuta atenta para ouvir cada uma das crianças e corresponder às suas solicitações, tendo sido uma das dificuldades sentidas pela formanda.

Na terceira fase do projeto, e tal como na fase anterior, o grupo e o par pedagógico tinham enviado uma circular aos pais de forma a explicar o projeto e qual era ajuda que precisávamos. Posteriormente, viu-se o que as crianças tinham trazido. Nessa manhã, a formanda dividiu o grupo em pequenos grupos, explicando, primeiramente, o que significa a categorização dos livros para que fosse possível executar a tarefa. Neste processo de etiquetagem, as crianças identificavam a categoria a que pertencia o livro e a inicial dessa mesma categoria, colocando então a letra adequada na etiqueta e numerando o livro, tendo em conta os que já existiam nessa categoria. Cada grupo ia buscar livros e tinha de os folhear para que pudessem perceber a que categoria pertenceria o livro (cf. Anexo D – Figura 17). Algumas das crianças foram indicando, “Este livro pertence aos animais, tem um burro” (D), “Este livro pertence ao circo tem ali um palhaço” (R), “Podemos ter uma categoria

do Futebol.” (V), “Este livro diz Pinóquio.” (L), entre outras afirmações. Foi um momento rico de pesquisa, onde o grupo estava bastante entusiasmado e, aquando a sua escolha da categoria dos livros, foi importante procurar uma resposta com a criança e não incuti-la. Foi neste momento que o grupo se questionou em relação aos livros que estavam rasgados, pintados e estragados. A mestranda questionou as crianças sobre o que deveriam fazer com os mesmos. O Ro sugeriu que deveríamos arranja-los, colando as páginas e decidimos em grande grupo colocá-los num espaço da sala que foi denominado pelo “Hospital dos Livros”. Nesse mesmo dia, o grupo foi à biblioteca da escola (cf. Anexo D – Figura 18) para assim colocar perguntas à professora I. De regresso à sala de atividades, as crianças partilharam o que tinham aprendido (profissão de quem trabalha na biblioteca, que os livros têm etiquetas) e foi nesse diálogo que a formanda explicou para que servia a etiqueta que se encontrava nos livros, um conceito novo para o grupo, e a verdade é que “um dos principais objectivos da abordagem de projeto é ajudar as crianças a adquirir conhecimentos novos” (Katz & Chard, 1997, p. 154). Comunicar com o grupo tudo aquilo que aprendemos e investigamos é essencial porque todos são protagonistas do desenvolvimento do projeto e é necessário “fazer da pesquisa e dos seus atores (...) o centro de uma aprendizagem” (Gambôa, 2011, p. 56).

No dia seguinte, foi dinamizada uma atividade em que, primeiramente se realizou um diálogo em grande grupo explicando que se iria colocar as etiquetas nos livros (cf. Anexo D – Figura 19 e 20), tendo-se mantido os grupos da atividade anterior. Além de ter sido um momento que as crianças gostaram particularmente, foi importante para a abordagem à escrita, pois as crianças escreveram a inicial da categoria a que pertencia o livro (A- Animais, por exemplo) e de seguida o número (corresponde ao número de livros que existiam na sala dessa mesma categoria) e certo é que “as crianças usam a linguagem escrita com propósitos e finalidades diversos, de modo contextualizado e cumprindo funções apropriadas” (Mata, 1958, p. 13). Foi um momento importante pois “as crianças podem contribuir para o trabalho

de projeto [o que leva a que] cada uma delas [se sinta] incluída na vida do grupo” (Katz & Chard, 1997, p. 157). Durante esta atividade, as crianças afirmaram: “A categoria dos animais começa pela letra A, que é a letra do meu nome.” (A), “Já temos dois livros das Princesas, este tem que ser o número três.” (C), entre outras. Quando todos os livros estavam etiquetados procedeu-se à organização do espaço com os novos materiais que as crianças tinham trazido, como as mantas, as almofadas e os livros (cf. Anexo D – Figura 21). Foi um momento em grande grupo que ofereceu “às crianças a oportunidade de fazerem escolhas” (Katz & Chard, 1997, p. 157), pois decidiram como ficariam os sofás, a estante dos livros e onde seriam colocadas as mantas e as almofadas (cf. Anexo D – Figura 22 e 23).

Para conseguirem aumentar a área da biblioteca, as crianças sugeriram que se mudasse de lugar a banca das ferramentas (que se encontrava atrás do móvel com os livros), e após várias tentativas de possíveis lugares para colocar a banca (cf. Anexo D – Figura 24), as crianças consideraram que junto da área da casinha seria o local ideal. Afirmaram “Vamos tirar as ferramentas e pôr noutra sítio.” (Gu), “Podemos pôr aqui (em frente ao quadro das presenças).” (Jm), “Mas depois não conseguimos marcar as presenças.” (M), “Podemos pôr à beira da casinha.” (R), “ Vamos levar para lá para ver se dá.” (L), “Aí está perfeito.” (Rs). Por fim, decidiu-se realizar uma tabela com as várias categorias dos livros presentes na biblioteca (cf. Anexo D – Figura 25), onde cada criança escolheu uma categoria para realizar um registo gráfico de modo a que todas compreendessem melhor o significado de determinada letra na etiqueta de cada um dos livros.

Na última fase do projeto é necessário “ajudar a concluir o projecto com o trabalho de grupo e individual, e resumir o que se aprendeu” (Katz & Chard, 1997, p. 175). E, como forma de divulgar o projeto, o grupo e a díade decidiram, em grande grupo, elaborar um cartaz onde seriam colocadas fotografias (cf. Anexo D – Figura 26 e 27) das várias fases da reorganização da biblioteca. As crianças escolheram as legendas para cada uma das fotografias e abordou-se a questão “O que deve ter um cartaz?”, pelo que o grupo

concluiu que tinham de pôr um título e assinar, para que soubessem a quem pertencia o cartaz (cf. Anexo D – Figura 28). Deste momento, a díade registou, mais uma vez, as afirmações das crianças, como por exemplo a da criança Rs “Temos que pôr que foram os meninos da sala C que fizeram para as outras professoras verem como está a nossa sala porque elas não sabem”. Ao nível das legendas, as crianças dialogaram entre elas dizendo “Podemos escrever a biblioteca nova” (L), “Pode ficar: a nossa biblioteca da sala” (M), “Podia ser a nossa biblioteca?” (Lu), “Eu gosto desse” (C), “Eu também” – algumas das crianças.

De forma a concluir o trabalho de projeto, “as crianças deverão refletir no trabalho feito individualmente e em grupo” (Katz & Chard, 1997, p. 249), pois é um momento em que partilham aquilo que sentem e sentiram ao longo de todo o projeto. Foi uma conclusão que terminou com a exploração da biblioteca (cf. Anexo D – Figura 29 e 30), durante a qual as crianças fizeram comentários, tais como “Está mesmo bonita” (Rs), “Agora já temos mais espaço para ler um livro e podemos estar sentados na almofada” (C), “Temos muitos livros novos” (Gu), “Agora gosto da biblioteca, está toda arrumadinha” (L).

Concluindo, é possível afirmar que a metodologia de trabalho de projeto surge como essencial para o desenvolvimento da autonomia, da participação, da oportunidade de fazer escolhas, assim como é “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança” (Gambôa, 2011, p. 49). Assim, o envolvimento de todos os protagonistas permite o desenvolvimento das crianças porque com o apoio do educador tornam-se crianças capazes de “saber fazer em ação” (Vasconcelos, n/d, p. 13).

Focando a atenção no segundo contexto – valência de creche – importa referenciar dois dos momentos da ação pedagógica que a mestrandia considerou relevante para a formação inicial. Acreditando que “a imagem da criança e dos profissionais que desenvolvem a sua ação em creche também são merecedoras de um atento escrutínio” (Oliveira- Formosinho & Araújo,

2013, p. 13), é de salientar que o estágio nesta valência contribuiu de forma significativa para as competências profissionais da mestranda.

Numa primeira fase, em que as crianças se encontram pela primeira vez no infantário e, ainda, em fase de adaptação a uma realidade distante dos pais, importa que o educador tenha consciência e valorize a interação com o grupo, mais especificamente com cada uma das crianças que constitui o mesmo. Contudo, uma vez que o par pedagógico só ingressou na equipa educativa da sala de um ano, no segundo semestre, foi notório que o grupo já estava adaptado à creche, à exceção de uma criança que veio apenas no mês de maio. É essencial afirmar que a educação e os cuidados estão intrinsecamente ligados e que “segundo a Constituição Portuguesa, as crianças têm direito à protecção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral” (Vasconcelos, 2000, p. 27), na medida em que entre os 0 e os 3 anos deve-se proporcionar às crianças situações de bem-estar, “num clima de segurança afetiva e física” (Vasconcelos, 2000, p. 40). A creche desempenha um papel importante porque desde cedo contribui para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para as crianças e “além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos” (Portugal, 1999, p. 124).

Desta forma, um momento significativo para a mestranda e para o grupo de crianças foi o momento do desfralde. Sendo importante ressaltar que o educador, além da sua função de educar, também deve ser um cuidador, porque é a “principal figura que presta cuidados” (Post & Hohmann, 2011, p. 15). No caso concreto da ação pedagógica, e quando a díade reuniu com a orientadora cooperante para refletir acerca deste momento, foi essencial perceber qual deve ser o papel do educador de infância neste momento, assim como é essencial o envolvimento das famílias. Uma vez que a mestranda nunca tinha refletido acerca desta temática, nem vivenciado na prática, foi primordial perceber que o desfralde não acontece numa data fixa, mas apenas quando as famílias e a equipa educativa da sala sentem e observam que a criança está preparada para o fazer. Na prática pedagógica,

este momento destinou-se, inicialmente, a seis crianças uma vez que após uma observação direta da criança percebeu-se que algumas delas já correspondem com alguns sinais ao que as envolve. Após este momento, houve uma reunião com os pais acerca do desfralde onde a educadora procurou explicar todo este processo novo para as crianças e para as próprias famílias, sendo de destacar que esta parceria permite que se troquem “observações sobre a criança (...) procurando proporcionar consistência entre as experiências em casa e longe de casa” (Post & Hohmann, 2011, p. 300). Ao nível da ação profissional da mestrande este momento foi relevante, porque o facto de a díade ter estado presente na reunião com os pais, permitiu constatar as angústias e os medos dos mesmos acerca desta nova fase, mas também a vontade de partilhar e de caminhar num sentido positivo para a criança.

Desta forma, e tendo em conta o projeto curricular da sala de um ano, a díade focou-se na temática da higiene, de forma a evidenciar com as crianças os principais cuidados de higiene associados a momentos da sua rotina diária. Quer em momento de diálogo (cf. Anexo D – Figura 31 e 32), quer na experimentação de, por exemplo, dar banho ao bebé (atividade desenvolvida pela díade) (cf. Anexo D – Figura 33 e 34) foi importante escutar as crianças e permitir a exploração livre porque “crianças muito pequenas (...) experimentam tudo e todos de um modo sensorial e activo” (Post & Hohmann, 2011, p. 69). Foi no decorrer desta questão que, após a visualização de um vídeo sobre as rotinas diárias, se introduziu um novo elemento – o pote. Este elemento foi bem recebido pelo grupo que revelou entusiasmo na sua utilização. Na semana seguinte, a equipa educativa da sala de atividades leu e explorou a história “O que tem dentro da sua fralda?”, dramatizando-a para o grupo. Na fase final deste conto, as personagens principais retiravam as suas fraldas e iam buscar o seu pote, sendo isso mesmo que se decidiu fazer com as seis crianças. A educadora foi sempre conversando com o grupo explicando como iam fazer, que podiam pedir para ir ao pote quando quisessem. Este aspeto é bastante relevante porque

dialogar com as crianças acerca do que lhes está a acontecer e explicar que podem pedir ajuda é uma mais-valia para que não se sintam angustiadas e nervosas. Após a exploração da história é importante referir que cada uma das crianças escolheu um animal que estava presente na mesma para que fosse colocado no seu pote de modo a conseguirem identificá-lo (cf. Anexo D – Figura 35 e 36). Foi um momento que permitiu que o grupo entendesse qual o pote que pertencia a cada um deles e foi interessante perceber que, assim que chegam à casa de banho, têm autonomia em ir buscá-lo e utilizá-lo.

Na ação da formanda, a criança MI, no início de deixar a fralda, ainda não conseguia controlar os esfíncteres e quando se dirigia ao pote mostrava-se triste por ter as calças molhadas. Neste momento, a estagiária explicou à criança que não tinha mal e que na próxima vez só teria de pedir e iriam juntos até ao pote. Importa destacar, assim, a interação entre o adulto e a criança, nesta fase, que é “reconhecida como basilar para que a criança se sinta segura e aberta” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 19). Destaca-se, mais uma vez, que neste momento do desfralde, as crianças devem sentir-se capazes de solicitar o adulto e com capacidade de compreender que nem sempre é possível fazer as necessidades no pote.

Relativamente à envolvência das famílias uma das situações que a formanda refletiu na prática e depois com a orientadora cooperante e o par foi acerca da criança P. A equipa educativa considerou que a criança já revelava sinais para iniciar o desfralde, revelando entusiasmo em cada momento da ida ao pote. Mesmo na reunião, a mãe revelou que a criança mostrava algum desconforto relativamente à fralda e que já seria benéfico retirar a mesma. No primeiro dia sem fralda, a criança em questão demonstrou vontade em ir ao pote, conseguindo aguentar sem realizar as suas necessidades em outro local que não fosse o pote. Contudo, no dia a seguir chegou ao infantário acompanhado pela mãe e a educadora apercebeu-se que tinha fralda, quando o combinado com os pais seria que as crianças a partir daquele dia só colocariam a fralda durante o sono. A mãe indicou que tinha contactado com o pediatra e que este tinha dito que as

crianças só a partir dos dois anos e meio é que devem retirar as fraldas. Esta mesma situação fez com que a mestranda refletisse porque a verdade é que todas as crianças são diferentes, não existindo uma data fixa para se fazer o desfralde mas sim, momentos que indicam que a criança já tem maturidade para o fazer. Deste momento, a mestranda compreendeu que o importante é o bem-estar da criança que continuaria a ir ao pote, até que os pais considerassem ser o momento ideal para tirar a fralda.

De forma conclusiva, todo o momento do desfralde que influenciou a rotina diária da sala de atividades esteve envolto em aprendizagens significativas e, acima de tudo, em momentos em que o adulto deve garantir confiança e encorajar as crianças. Para a mestranda foi, sem dúvida, um dos momentos mais significativos na creche, porque passado várias semanas as crianças já se encontravam totalmente consciencializadas deste processo que as influencia. Foi gratificante para a formanda acompanhar as crianças em cada ida ao pote, ajudá-las sempre que fosse necessário ou a tornar o momento descontraído e seguro, cantando uma canção ou fazendo a leitura de uma história. Para as competências profissionais de um educador de infância foi importante perceber que se deve estabelecer um diálogo consistente em que se explique à criança que deve pedir para ir ao pote, mas que não tem mal se houver algum acidente. Importa, ainda, que a interação proporcione “o combustível emocional que os bebés e as crianças mais pequenas necessitam para formar um sentido de si próprias e para compreenderem o mundo físico e social” (Araújo, 2013, p. 46), uma vez que só assim as crianças conseguem adaptar-se ao mundo que as rodeia. Importa também destacar que a observação permanente e focalizada por parte do educador é essencial e, nesta fase, a mestranda revelou melhorias uma vez que esteve mais atenta a sinais para assim auxiliar as crianças a perceber o que as envolve.

Refletindo agora sobre a dimensão da organização do espaço na creche é de salientar uma mudança devido ao momento de desfralde, na medida em que “o ambiente físico e material das salas de creche deverá

refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento” (Araújo, 2013, p. 30). Desta forma, quando a dÍade ingressou na valência da creche, a organização da sala de um ano já tinha sido alterada uma vez que as crianças começaram a deslocar-se sozinhas, precisando de mais espaço para o fazerem. Contudo, para iniciar o desfralde, a piscina de bolas teve de ser retirada da sala de atividades por questões de higienização. Assim, o espaço da área da piscina ficou livre e foi aproveitado porque foram colocados na parede dois materiais criados para o grupo de crianças – o mural das famílias com fotografias das mesmas e a casa com as divisões principais. O primeiro desenvolveu-se em parceria com a orientadora cooperante que já tinha iniciado o mesmo, tendo a dÍade dinamizado atividades sobre as famílias. Relativamente ao segundo material pedagógico, o par construiu uma casa que se encontrava dividida pelas principais divisões da casa, onde surgiram alguns elementos de cada local (cf. Anexo D – Figura 37). Nesta proposta pretendia-se que as crianças identificassem os elementos de cada divisão, reconhecendo os mesmos e alargando o seu vocabulário (cf. Anexo D – Figura 38 e 39).

Relativamente ao outro momento relevante na formação inicial da estagiária, este foi proposto pela supervisora institucional e passou pela experimentação da proposta de Elinor Goldschmied e de Sonia Jackson (2006) – o cesto dos tesouros. Esta mesma experimentação foi articulada com as experiências-chave que são evidenciadas pelo modelo pedagógico HighScope (Post & Hohmann, 2011).

O cesto dos tesouros é uma proposta que apela à exploração e à manipulação, sendo utilizados diferentes objetos do quotidiano (cf. Anexo D – Figura 40), escolhidos para se apresentarem como estímulos aos sentidos (Goldschmied & Jackson, 2006). É assim dada oportunidade à criança “para explorar utilizando todos os seus sentidos” (Portugal, 1999, p. 208). Foi interessante para a mestranda desenvolver esta proposta uma vez que as crianças aprendem através da ação e se constroem a nível pessoal lidando

“diretamente com pessoas, materiais e ideias” (Brickman & Taylor, 1991, p. 4). As crianças, ao lidarem com o mundo que as rodeia, começam a atribuir sentido às situações que as envolvem, e a experimentação deve partir da sua iniciativa – só assim a criança constrói o seu próprio conhecimento. Deste modo, é fundamental que o educador privilegie essa experiência direta da criança, considerando o ambiente educativo como elemento chave porque “a construção do conhecimento pela criança requer um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43). Daí surgir esta proposta como sendo desafiante, porque fornece “aos adultos que trabalham com crianças pequenas os instrumentos que lhes permitam oferecer as máximas oportunidades de crescimento e desenvolvimento” (Goldschmied & Jackson, 2007, citado por Basté, 2012, p. 73). Sendo uma proposta de jogo de descoberta e dirigida para crianças que se encontram no seu primeiro ano de vida, o cesto dos tesouros “reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes sentidos” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 114).

Na sala de um ano é essencial criar um ambiente que disponha de brinquedos que reúnam condições básicas para que as crianças os possam experimentar. Assim, “nenhum dos objetos contidos no Cesto é um “brinquedo comprado” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 115), uma vez que são privilegiados os materiais naturais e do quotidiano. E neste sentido surgem materiais e objetos que são uma novidade e que asseguram uma “grande variedade e riqueza de experiências a ser oferecidas, dando (...) a oportunidade de explorar com as mãos e a boca uma ampla gama de texturas e formatos” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 110). Para que a experimentação se concretize na prática é essencial que o educador seja ativo na sua preparação, isto é no momento que antecede a ação. Preparar um bom cesto exige ao educador que pesquise e recolha diferentes materiais que irão permitir atuar na ZDP das crianças, ajudando as mesmas a “atingir domínios de desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seria mais difícil”

(Vasconcelos, 1997, p. 35). Na ação pedagógica da mestranda, outra observação e reflexão acerca deste momento coaduna-se com a concentração e o envolvimento das crianças, que só é possível quando os materiais lhes proporcionam isso mesmo, daí ter sido fundamental que o par pedagógico investisse em materiais que proporcionassem múltiplas escolhas e aprendizagens para cada uma das crianças.

Desta forma, a díade decidiu então realizar a primeira sessão com quatro das crianças do grupo, a segunda sessão com mais quatro e a última com três crianças. Relativamente à observação da mestranda nestes três momentos foi possível verificar que algumas crianças se encontraram mais focadas para as pessoas presentes, como foi o caso concreto das crianças C e M1 que se dirigiram à formanda diversas vezes – “Ana oia uma escova dentes”, “O que é isto?”, enquanto outras estavam mais focadas nos objetos e na sua exploração. Uma das dificuldades sentidas pela formanda foi quando as duas crianças procuraram e fizeram perguntas porque o ideal num “primeiro momento é não intervir” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 118), mas a estagiária optou por responder às mesmas mantendo sempre uma postura tranquila e segura.

Relativamente à experimentação desta proposta, várias foram as situações observadas e houve dificuldade para a mestranda, no registo de todos esses momentos. Apesar de se filmar e de se registar num bloco, certo é que as explorações eram constantes e difíceis de focar especificamente em cada uma delas. Contudo, a formanda manteve-se sempre atenta a cada exploração, deixando a criança a vivenciar o momento e a experienciar. Uma vez que a proposta e a sua experimentação foi feita em três sessões importa afirmar que em todas elas houve diferenças. Em relação ao primeiro grupo onde se encontravam as crianças mais novas, foi interessante ver a reação ao cesto quando entraram na sala de atividades. Primeiramente desvalorizaram-no, mas após um momento dirigiram-se ao cesto retirando, assim, os objetos. Esta proposta permite que cada criança aprenda por si própria em relação com os outros e em relação aos objetos e é “surpreendente observar a

maneira como todo o corpo é envolvido nessa atividade” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 115), destacando-se algumas das ações das crianças, como brincar com as colheres e colocar na boca (cf. Anexo D – Figura 41), tentar pôr as colheres dentro de recipientes, pegar em caixas e colocar dentro rolinhos de cortiça. Um momento que é importante destacar é acerca da criança A que manteve-se sempre perto do cesto, uma vez que apresenta dificuldades a nível motor, explorando cada um dos materiais com o tato e atirando-os ao ar (cf. Anexo D – Figura 42). O segundo grupo já se dirigiu de imediato para o cesto, sendo de destacar que usaram a linguagem em diversos momentos, como indicar o nome dos objetos que iam pegando - “uma conere”, “um urso”, “escova dentes”. As crianças pegaram nos peluches, fazendo danças em frente ao espelho, experimentaram o sabor do limão, criaram sonoridade com os objetos (cf. Anexo D – Figura 43), fizeram empilhamentos com caixas e colocaram objetos dentro dos rolos de cartão. O último grupo também ficou entusiasmado com a presença do cesto, retirando tudo o que estava dentro e começando, desde logo, a remexer. Mais uma vez, importa destacar a linguagem, e no caso concreto da criança Ml foi bastante evidente porque todos os objetos que não conhecia trazia consigo e perguntava à formanda “O que é isto?”. Quando obtinha uma resposta imitava tudo aquilo que lhe era dito. As crianças usaram todos os objetos fazendo empilhamentos, colocando material dentro e fora de caixas (cf. Anexo D – Figura 44), usando pincéis para limpar a sala, entre outras ações.

Neste sentido é importante salientar as observações e as conclusões do par pedagógico, no sentido de analisar e avaliar, tendo em conta as experiências-chave (Post & Hohmann, 2011), ou seja, aquilo que a criança está a aprender. A mestranda considerou que todas as experiências-chave estiveram presentes porque a criança ao explorar e ao dar resposta às ações, desenvolve o *sentido de si própria*. A experiência-chave associada às *relações sociais* também esteve presente porque houve interação entre pares e o grupo conseguiu manter-se calmo, mesmo com alguns conflitos (crianças a retirar objetos uns aos outros). Quando a Mf pegou no pincel e começou a

limpar o chão e quando pegou nas pulseiras e as colocou nos braços, desenvolveu a *representação criativa*. Desenvolveram, ainda, a experiência-chave associada ao *movimento* quando movimentaram o corpo nas explorações, sendo exemplo a criança M1 que pegou numa lata e a fez rolar no chão. A *música* foi desenvolvida, por exemplo, pela criança P, quando fazia batimentos com uma caixa e uma colher de pau. Destaca-se a *comunicação e a linguagem* porque todas as crianças, mesmo as que não comunicavam de forma verbal, sentiram necessidade em expressar sons e afirmações assim como dirigir-se ao adulto para questionar e para mostrar aquilo que estavam a fazer. A experiência-chave *explorar objetos* esteve consequentemente presente, uma vez que os materiais eram novidade para as crianças e toda a sua ação decorreu dependente dos mesmos. A *noção precoce de quantidade e de número* esteve presente quando, por exemplo, a criança R usou rolhas para encher as caixas ou quando colocaram material dentro e fora do cesto. Ao nível do *espaço* é de referir que o grupo explorou o mesmo ao localizar os objetos, tendo observado cada material de diferentes perspetivas. O *tempo* também foi uma experiência-chave desenvolvida na medida em que as crianças repetiram as ações já sendo conhecedoras da sua causa e efeito.

Após uma descrição e análise de momentos relevantes na ação pedagógica da mestrandia e evidenciando uma ligação com a dimensão da organização do espaço, importa destacar uma outra dimensão, a organização do tempo. Considerando a sua relevância para o desenvolvimento de competências da mestrandia, é pertinente afirmar como a mesma geriu, dinamizou e organizou o tempo na sua ação pedagógica com cada um dos grupos, tendo em conta cada momento do dia-a-dia.

Atentando que “os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 46), é aquela que transmite segurança às crianças e para que as mesmas possam prever os acontecimentos e fazer escolhas. Além deste carácter, a rotina também deve ser flexível tendo em conta cada uma das crianças do grupo e, no caso das

atividades propostas, a mestranda tentou sempre focar-se nos sinais das mesmas, percebendo se havia motivação para que, se fosse necessário, tivesse que alterar ou finalizar a atividade. Relativamente às valências de creche e de educação pré-escolar é possível destacar o acolhimento como o primeiro momento da rotina das crianças e o primeiro momento de transição. No caso da creche, algumas das crianças já se encontravam na instituição quando a mestranda chegava, enquanto as restantes iam chegando, acompanhadas pelos pais. No caso do pré-escolar o acolhimento era feito na sala, uma vez que as crianças só entravam às 9 horas. Este momento é importante porque influencia o bem-estar da criança e dos pais e “ver os pais à hora da chegada e da partida proporciona uma oportunidade aos educadores de trocarem informação sobre a vida da criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 218). Relativamente aos momentos de jogo livre este “consiste num período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e acções e interagir com os seus pares e educadores” (Post & Hohmann, 2011, p. 249), desenvolvendo competências sociais. É um tempo de partilha e onde se efetuam múltiplas aprendizagens, pelo que a formanda procurou integrar este momento, questionando as crianças e envolvendo-se genuinamente nas brincadeiras, procurando atuar na ZDP. Contudo, algumas das vezes, foi importante que a mestranda respeitasse o espaço da criança, privilegiando a interação entre os pares para que as descobertas fossem autónomas. Além do mais, este momento foi importante para a formanda porque observou e acompanhou as crianças, recolhendo, assim, informações sobre os seus interesses e motivações.

Relativamente às atividades propostas pelo adulto é essencial planificá-las e alterá-las, consoante os interesses das crianças. Nestes momentos é primordial ter em conta os ritmos assim como as motivações, pelo que o envolvimento das mesmas indicava à mestranda a relevância de cada atividade. Importa, ainda, destacar que, na creche, as atividades propostas consistiam em momentos mais sensoriais, uma vez que nesta fase “as crianças mais novas aprendem fazendo, porque (...) estão predispostos

para a acção” (Post & Hohmann, 2011, p. 23). Em relação à hora das refeições, este era um momento rico em aprendizagens que proporcionava um “contacto físico próximo com um adulto atento” (Post e Hohmann, 2011, p. 219). Na valência da creche, a mestranda procurou desenvolver a autonomia das crianças na medida em que não é apenas “uma altura para comer mas também para explorar (...) e tentar comer sozinho” (Post e Hohmann, 2011, p. 220). E destacando esta importância, no final do estágio na creche, a maioria das crianças do grupo já se mostrava autónoma neste momento, evidenciando uma grande evolução.

Fazendo agora referência a outro momento de relevância, o tempo exterior, é pertinente salientar, que permite que as crianças desenvolvam diversas competências sociais e se envolvam diretamente com a natureza assim como na exploração de materiais. No caso da educação pré-escolar, um momento fora do comum para a formanda foi aperceber-se que havia uma pausa letiva no período da manhã, impedindo que a educadora estivesse presente no recreio. Por outro lado, a diáde tentou reverter este momento na medida em que, antes das crianças irem embora, iam até ao parque para brincarem no exterior.

Um dos momentos do dia das crianças e que deve ser gerido pelo educador coaduna-se com a transição de uma atividade para a outra. Assim, demonstra-se essencial salientar a importância das atividades de transição na creche que devem ser curtas e previsíveis (Post & Hohmann, 2011). Na ação pedagógica, era frequente as crianças, após a ida à casa de banho para a higiene, dizerem “papa”, o que comprova que já sabiam o que ia acontecer. Também era importante proporcionar “às crianças ocasiões para atividades de música e de movimento” (Brickman & Taylor, 1991, p. 104), onde as mesmas escolhiam a atividade para que a transição ocorresse de uma forma suave. Outro momento essencial e evidente na valência de creche relaciona-se com a rotina de higiene e que foi fundamental na ação da mestranda, concretamente na muda da fralda, na preparação para a sesta e na ida ao pote. É um momento em que o educador interage individualmente com cada

criança e é onde as mesmas “têm oportunidade de construírem relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo” (Post & Hohmann, 2011, p. 229). Foi encarado como um momento significativo, uma vez que a mestrandia interagiu com as crianças, brincando com o corpo das mesmas, como por exemplo “O que está aqui?” e algumas respondiam “O pé”, entre outros exemplos. Sendo um momento pedagógico, foi essencial desenvolver a autonomia das crianças, principalmente no momento de preparação para a sesta. As crianças, com apoio do adulto, retiravam os sapatos e já levavam os seus objetos para a cama, uma vez que já conheciam a localização das mesmas.

De forma conclusiva acerca desta dimensão pedagógica importa salientar que para a mestrandia foi desafiante manter a regularidade das rotinas, tornando alguns momentos mais flexíveis. Ao nível da creche, a dinamização autónoma de tempo não foi tão evidente como no pré-escolar, uma vez que com crianças pequenas é necessário o apoio de vários adultos.

Desta forma, refletir acerca de todas as rotinas de forma atenta e cuidadosa permitiu que a formanda percebesse a importância das mesmas, tendo em conta que todos os tempos pedagógicos envolvem uma intencionalidade educativa e a aprendizagem ativa das crianças. O educador deve assim “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87).

Focando agora no processo de avaliação, na medida em que “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001, p. 5572), importa destacar que a mestrandia entrou em processos avaliativos. Na avaliação das ações das crianças, a formanda teve em conta os quadros teóricos e legais, as experiências-chave na creche e as OCEPE na educação pré-escolar. Foi através deles que a mestrandia interpretou as ações das crianças, compreendendo os interesses e as necessidades do grupo assim como as aprendizagens. Como

exemplo, na valência da creche, o cesto dos tesouros e, no pré-escolar, a marcação das presenças em que as crianças diziam “Hoje faltam muitos meninos. O quadro está vazio”, evidenciando conhecimentos no domínio da matemática. Relativamente à avaliação da formanda é essencial destacar a importância das grelhas de avaliação (cf. Anexo A), uma vez que permitiram a compreensão dos parâmetros dos diferentes domínios a ser desenvolvidos e melhorados.

Associado a este processo surge a reflexão, na medida em que o educador reflete sobre as práticas, avaliando o seu desempenho (Decreto-Lei nº 240/2001). Um instrumento de reflexão sobre, na e para a ação (Schon, 1998) foram as narrativas individuais (cf. Anexo C), permitindo regular as práticas e questionar as mesmas. Os diálogos entre o par, com a orientadora cooperante e com a supervisora institucional assim como o diário de bordo, foram estratégias importantes para a reflexão da ação pedagógica.

De uma forma geral, o estágio proporcionou o desenvolvimento de competências para uma prática coesa e refletida, assente em crenças e valores. Permitiu que a mestranda construísse o eu profissional, não descurando a aprendizagem ao longo da vida que só beneficia o crescimento profissional.

4. REFLEXÃO FINAL

Este quarto capítulo apresenta uma reflexão final acerca das potencialidades e dificuldades sentidas pela mestranda no seu percurso de formação inicial. Sendo um momento que alude ainda às futuras possibilidades de aprendizagem ao nível do desenvolvimento de competências profissionais, destaca também a progressiva construção da identidade da formanda enquanto educadora de infância.

Inicialmente importa destacar que a prática do educador de infância é regulada por documentos que fazem parte da legislação de todos os profissionais de educação. No Decreto-Lei n.º 241/2011 surge definido o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, sendo que importa aqui destacar a figura do profissional de educação de infância que abrange as valências da creche e do pré-escolar.

Desta forma, o percurso da mestranda foi envolto em aprendizagens e na construção de conhecimento acerca do seu futuro papel como educadora de infância. Tendo por premissa que o educador deve aludir à importância do ambiente educativo, a mestranda procurou dinamizar e organizar o espaço e materiais, assumindo uma perspetiva de que a criança deve beneficiar do ambiente que lhe é proporcionado. Assim, na valência da creche importa destacar que os materiais requerem determinados critérios de qualidade e de segurança, uma vez que as crianças nesta idade revelam uma necessidade de explorar sensorialmente os objetos de forma mais notória. Ao nível da organização do espaço é de salientar que no pré-escolar, a mestranda em conjunto com o grupo de crianças alterou a disposição da sala, de forma a colmatar necessidades e a beneficiar os interesses das mesmas. Posto isto, importa que o educador de infância se responsabilize na construção de

aprendizagens integradas no currículo, não descurando os materiais estimulantes.

Outro dos processos que contribuíram para o crescimento da mestranda, revelando-se como uma motivação, foi ao nível da organização do tempo. Ao longo da prática pedagógica, a estagiária identificou a importância da existência de uma rotina consistente, mas flexível, para o grupo de crianças, respeitando ritmos e necessidades. Assim sendo, ter a oportunidade de dinamizar e gerir o dia em cada uma das valências foi essencial para o crescimento da mestranda, uma vez que envolver-se na dinâmica de cada uma das salas de atividades foi gratificante.

Focando agora na metodologia de investigação-ação, esta surge como fundamental para o apoio do educador, uma vez que este investiga a sua própria ação, colmatando dificuldades que evidencia na prática e adequando a sua ação pedagógica consoante o que observa no contexto. Desta forma, a mestranda ao longo da prática, compreendendo a importância de uma reflexão acerca da sua ação, foi adotando uma atitude crítica e indagadora, procurando questionar as suas ações, problematizando-as para assim melhorar e adequar. Atendendo a importância de desenvolver a capacidade reflexiva assim como a de investigação, importa salientar que a formanda, numa aprendizagem ao longo da vida, deve consolidar o seu desempenho, adequando sempre a sua ação aos desafios que possam surgir. Assim é essencial que a mestranda amplie, aprofunde as suas competências para que a nível profissional o seu desempenho se adeque a uma prática pensada e refletida. É também primordial compreender que a aprendizagem tem de evoluir, uma vez que tudo se transforma e o educador de infância deve adequar-se aos seus contextos e à mudança da realidade, considerando também que “a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo” (Flores & Simão, 2009, p. 8).

Aludindo a uma perspetiva de construção do eu profissional, importa salientar que um profissional de educação deve trabalhar de forma colaborativa para assim garantir eficácia no desenvolvimento da sua prática

pedagógica. Assim, foram várias as estratégias que permitiram que a mestranda desenvolvesse processos de colaboração que foram essenciais no desenvolvimento das suas competências profissionais. A relevância de desenvolver o estágio em pares foi fundamental ao nível profissional assim como pessoal, uma vez que o trabalho em equipa permite troca de ideias, discussão assim como um apoio para concretizar ações e refletir acerca das mesmas. Relativamente à supervisão, esta estratégia permitiu que a mestranda a partir dos diálogos com a supervisora institucional acerca do seu desempenho, conseguisse repensar a sua ação para colmatar as dificuldades assim como permitiu articular saberes de forma a tornar as aprendizagens significativas.

Focando agora na unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, importa destacar a sua intenção para a formação de educadores de infância, o que envolveu a mestranda em aprendizagens relevantes e na consolidação de saberes já adquiridos, beneficiando a construção do saber profissional. Ao longo da unidade curricular, a mestranda interpretou perspetivas pedagógicas assim como quadros teóricos e legais que sustentam a prática e que beneficiaram o desenvolvimento das competências durante o período de estágio. Também as aulas permitiram a problematização de situações da própria ação, onde a mestranda investigava sobre a prática, revelando uma postura indagadora e crítica. Relativamente às restantes unidades curriculares do mestrado importa destacar a sua importância, uma vez que estas serviram de apoio à prática assim como permitiram a construção de saberes e competências de conteúdos específicos, levando a um enriquecimento de experiências e aprendizagens.

Refletindo sobre uma das potencialidades do mestrado, importa referenciar a importância do estágio em duas valências distintas e com idades tão díspares. No caso da mestranda, a sua prática foi desenvolvida numa sala de um ano e numa sala com crianças com idades entre os três e os cinco anos. No estágio na educação pré-escolar, o grupo de crianças apresentava-se heterogéneo ao nível das idades, sendo uma mais-valia para que a mestranda

interagisse com níveis etários diferentes assim como níveis de desenvolvimento diversificados. Relativamente à experiência em creche, sendo com crianças tão pequenas, permitiu que a formanda compreendesse o seu desenvolvimento assim como a aquisição de competências diárias por parte de cada criança do grupo. Foi assim que a mestranda criou, aprofundou e melhorou as suas competências profissionais, uma vez que a ação prática permite que os referentes sejam mobilizados e que as experiências se tornem aprendizagens significantes para o futuro como educadora de infância. Foi o estágio que beneficiou de forma mais concreta as competências para uma prática no momento mas também futura, sendo que a formanda compreendeu as realidades de cada contexto, adequou as estratégias pensadas e criou laços de confiança com as crianças. A nível de competências pessoais a estagiária considera que a interação com os grupos permitiu o crescimento a vários níveis, destacando os momentos em que fez parte e vivenciou o desenvolvimento de cada uma das crianças.

Destacando agora uma das dificuldades sentidas no processo de formação, foi ao nível da construção dos materiais para a valência de creche. Foi através de uma reflexão com a orientadora cooperante que a díade destacou a falha numa das atividades propostas, compreendendo que os critérios de qualidade devem ser tidos em conta. Outra fragilidade foi com o facto de a mestranda se encontrar em início de formação, quando estava no pré-escolar, sendo mais complicado sustentar a ação nos referentes teóricos.

Em suma, todas as dificuldades e todas as potencialidades proporcionaram um crescimento à formanda, quer no desenvolvimento das suas competências profissionais quer ao nível pessoal. Focando na ideia de que o processo de formação é inicial destaca-se que o “eu” profissional se desenvolve ao longo da vida, sofrendo alterações. Importa que a mestranda mobilize os saberes aprendidos adequando a prática pedagógica, tendo sempre em conta o seu grupo de crianças e reconhecendo a responsabilidade social de uma educadora de infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, S.B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In Oliveira-Formosinho, J & Araújo, S. B. *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Bertram, T & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Brickman N., & Taylor L. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cortesão, L., Leite, C & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projetos em educação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, (Online), volume XIII, pp. 455-479. Retirado de ([http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o Ac%C3%A7%C3%A3o Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20Metodologias.PDF)) em 10/06/2015.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 – *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. D.R. n.º201, Série I-A de 30 de Agosto de 2001, pp. 5569-5572.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 – *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. D.R. n.º201, Série I-A de 30 de Agosto de 2001, pp. 5572-5575.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Coleção Universidade Ciências da Educação. Plural Editores.
- 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.

- Flores, M. & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J.Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 9-24). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (2007). *Construtivismo, Teorias, Perspectiva e Prática Pedagógica*. Artmed.
- Gadotti, M. (2001). Cruzando fronteiras. Teoria, métodos e experiências freireanas. In A. Teodoro. *Educar, promover, emancipar*. (pp. 47-77). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 49-81). Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010) *As artes no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2004). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.
- Mata, L. (1958). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Miras, M. (1999). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. *In C, Cool et al. O construtivismo na sala de aula* (pp. 57-77) São Paulo: Editora Ática.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. *In Oliveira Formosinho (org), Modelos curriculares para a educação de infância*. (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In J.Oliveira-Formosinho & T. Kishimoto & M. Pinazza. Pedagogia (s) da infância. Dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp. 13-36). Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. *In J. Oliveira-Formosinho, A escola vista pelas crianças*. (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J & Andrade, F. (2011). O tempo na pedagogia-em-participação. *In J. Oliveira-Formosinho, O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular HighScope no âmbito do Projeto Infância. *In J. Oliveira-Formosinho (org), Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 62-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. *In J. Oliveira-Formosinho. Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 25-60). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. & Araújo, S. B, (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. *In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 12-27). Porto: Porto Editora.
- Papalia, E., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Editora Mc Graw Hill de Portugal, Lda.

- Portugal, G. (1999). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo – Infantário (2012/2015).
- Projeto Educativo – Agrupamento Eugénio de Andrade (2010/2014).
- Recomendação nº3/2011, de 21 de abril de 2011: *A Educação dos 0 aos 3 anos*.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmiento (org.). *As crianças como actores sociais*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2000). *A educação Pré-escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (2012) *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa.

NM