



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Costumo dizer que sou uma pessoa de pessoas. Como tal, não podia deixar de ter uma palavra de agradecimento àquelas que enriqueceram o meu percurso, não só académico como pessoal.

À minha mãe e à minha família, por serem o meu pilar e a minha força em todos os momentos da minha vida.

Ao Daniel, por me ter apoiado sempre neste período e por ter a capacidade de me dar alento sempre que preciso.

À Maria, à Sara e à Tânia, por terem sido, comigo, um quarteto fantástico em todos os trabalhos, apresentações, momentos de desespero e gargalhadas sem fim.

À Catarina, ao Pedro e à Mariana, por terem sido os primeiros “soldados” que estiveram lado a lado comigo. A forma como estávamos lá uns para os outros ainda me traz saudades.

À Diana, porque é o meu exemplo para ter a certeza de que tudo se consegue, tudo se faz e tudo vai correr bem.

À Cantuna, tuna feminina da ESE, por ter sido refúgio e abrigo quando as forças faltavam.

À professora Susana, por me fazer abrir horizontes e pelo carinho que depositava em tudo o que fazia e dizia, e à professora Sara, por ser o exemplo daquilo que eu queria ser.

A todos os professores e educadoras cooperantes que, de facto, me motivaram e auxiliaram para terminar este percurso.

Às crianças com que contactei em todos os estágios, pois é por vocês que quero ser Educadora de Infância. Estar convosco e conhecer-vos só me deu certezas de dia para dia.



## RESUMO

O presente relatório consiste num documento que relata e analisa todo o percurso da mestranda no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, nomeadamente no que diz respeito à Prática Educativa Supervisionada (PES) onde se estagiou nas valências de creche e de pré-escolar. Inicialmente faz-se uma contextualização teórica e legal dos pressupostos pelos quais se rege a educação de infância e com os quais a mestranda se identifica, elencando particularmente modelos curriculares, decretos-lei e circulares. Este enquadramento consiste na base de atuação da estudante e do desenvolvimento de competências profissionais.

Seguidamente, no capítulo II caracterizam-se os contextos de estágio, descrevendo a instituição cooperante de acordo com os seus ideais educativos, segundo os quais se rege e atua. Neste capítulo é ainda feita uma análise das características do grupo de crianças, salientando interesses e necessidades evidenciadas, as suas particularidades, sociais e familiares, na medida em que são fatores que influenciam as atividades delineadas.

No último capítulo são analisados as atividades e projetos realizados, explicitando a forma como foram escolhidos e organizados temporal e espacialmente. Explicitam-se atividades desenvolvidas no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto, que se apresenta com grande ênfase neste relatório. Faz-se também a sua avaliação, tendo em conta as aprendizagens observadas nas crianças, o seu bem-estar e envolvimento, assim como as potencialidades ao nível das aprendizagens profissionais da mestranda. Finalmente, é feita uma reflexão final onde se repensa todo o percurso, frisando receios, sentimentos, dificuldades sentidas e limites superados, perspetivando-se ainda o futuro enquanto futura profissional.

Palavras-chave: educação de infância; criança; aprendizagem profissional.



## **ABSTRACT**

This report is a document that portrays and analyses the whole journey of a master student over the past two years in more detail the Supervised Educational Practice approached during the internship in the benefits of nursery and pre-school.

Firstly, we will start by doing a legal and theoretical contextualization of the guidelines of childhood education listing curricular modules, law decrees and circulars. This is based on the student focus and professional skills development.

Secondly, we proceed to feature the contexts of the internship by describing the cooperative institution according to the ideals they follow and act on. In this chapter we also do a detailed analysis of the children's characteristics enhancing their most noticeable interests and needs, their particularities; sociable and familiar, which will have implications in the activities performed.

In the last chapter the activities carried out with the children are reported and analysed by explaining the way they were chosen, and timely, and spatially organised. Furthermore, the activities developed in the Project Work Methodology scope are explained which is very present in this report. We also do a detailed analysis of the children characteristics taking into account their learning skills, well-being and growth as well as the potentials of the master students professional learning skills.

Finally, we conclude with a final reflexion where we rethink the whole journey emphasizing the fears, feelings and difficulties that occurred, drawing particular attention to difficulties felt and overcome. The future perspective lingers as a kindergarten teacher and their expectations.

Keywords: childhood education, child, professional learning.



## ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Lista de Apêndices	ix
Lista de Abreviações	x
Introdução	72
Enquadramento teórico e legal	74
1.1. Educação de infância em Portugal	74
1.2. Modelos Curriculares para a Educação de Infância	79
1.2.1. A abordagem de Elinor Goldschmied	80
1.2.2. O modelo curricular HighScope	82
1.2.3. O modelo pedagógico de Reggio Emilia	86
1.2.4. O modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa	89
1.2.5. A perspetiva educativa da Pedagogia-em-Participação	92
1.3. Metodologia de Trabalho de Projeto	94
2. Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação	96
2.1. Valência de creche	96
2.2. Valência de pré-escolar	99
2.3. Metodologia de investigação	102
3. Descrição e análise das atividades realizadas e resultados obtidos	106
3.1. Atividades realizadas em creche	106
3.2. Atividades realizadas em pré-escolar	112

4. Reflexão final	120
Bibliografia	125
Documentos legais e orientadores	127
Apêndices	<b>Erro! Marcador não definido.</b>

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice A – Planificações semanais

A1 – Contexto de creche

A2 – Contexto de pré-escolar

Apêndice B – Narrativas reflexivas individuais

B1 – Contexto de creche

B2 – Contexto de pré-escolar

Apêndice C – Registos fotográficos

C1 – Contexto de creche

C2 – Contexto de pré-escolar

Apêndice D – Grelhas de avaliação

D1 – Contexto de creche

D2 – Contexto de pré-escolar

Apêndice E – Materiais construídos pelo par pedagógico

Apêndice F – Documentação pedagógica

## **LISTA DE ABREVIações**

ATL – Atividades de Tempos Livres

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Jl – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

PEI – Programa Educativo Individual

PES – Prática Educativa Supervisionada

PQA – *Program Quality Assessment*

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

Este documento foi construído no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) e relata o período de estágio da mestranda nos dois anos em que ingressou o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este é o culminar de um processo de habilitação à docência que, segundo o Decreto-Lei nº 43/2007, “com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado” (p. 1320). Este documento é formativo assim como avaliativo, na medida em que é pela sua construção, apresentação e defesa que a formanda fica habilitada à docência.

Nestes dois anos de formação, a estudante ingressou em dois estágios, um na valência de creche e outro na valência de pré-escolar, tendo conhecido particularmente cada criança, cada grupo de crianças e tido conhecimento das suas características, dos seus interesses e necessidades, de forma a planear semanalmente atividades e projetos para potenciar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Para o fazer de forma sustentada, a mestranda teve o auxílio de vários modelos curriculares destinados à educação de infância. Estes modelos pedagógicos foram estudados primeiramente nas aulas da UC em questão, seguidamente, experienciados num processo de apropriação através da constante construção de trabalhos sobre os mesmos e também pela sua experimentação na prática educativa.

Depois de estar munida de sustentação teórica e legal e de ter realizado na prática o período de observação, de onde se recolheram notas de campo, citações e fotografias das crianças, essenciais para o conhecimento integral dos grupos de crianças, a mestranda e o seu par pedagógico desenvolveram atividades e projetos que pretendiam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de ambos os grupos. Desta forma, são explanados e analisados os resultados da prática educativa que decorreu, onde se narram alguns momentos que evidenciam essa aprendizagem e desenvolvimento da parte das crianças. Nesta fase de descrição e análise das atividades e projetos desenvolvidos, são consideradas, por um lado, as aprendizagens das crianças e, por outro, as aprendizagens profissionais realizadas pela formanda.

Finalmente, é feita uma reflexão final acerca do percurso de formação. Nela são elencados os constrangimentos iniciais e ocorridos durante o percurso, os medos, as questões diárias com que a mestranda se debatia. É nesta reflexão que a formanda expõe ainda as suas perspetivas futuras enquanto profissional de educação de infância.



## ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Neste capítulo principia-se por enquadrar a educação de infância em Portugal no que concerne ao nível legal, elencando o decreto-lei nº 240 no qual é aprovado o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e decreto-lei nº 241 que especifica esse perfil, bem como as circulares nº 4 que descreve a avaliação na educação pré-escolar e a circular nº 17 que apresenta a gestão do currículo na educação pré-escolar. Ainda neste capítulo, elencam-se as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE) que se apresentam como o documento legal orientador para o contexto de pré-escolar, proposto pelo Ministério da Educação. Seguidamente, expõem-se os modelos curriculares para a educação de infância, onde se salienta em cada um a forma como é sugerida a organização do ambiente educativo (nas dimensões do espaço, tempo, grupo e materiais) e onde se realça a imagem da criança e o papel do/a educador/a. Especificamente na perspetiva de HighScope, destacam-se as experiências-chave, que funcionaram como o documento orientador para a valência de creche. Por fim, desenvolve-se a metodologia de trabalho de projeto, que é sugerida em diversos modelos, nomeadamente no Movimento da Escola Moderna, mas que se apresenta separadamente dos modelos curriculares devido à ênfase dada a esta metodologia neste Mestrado.

### 1.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

A lei-quadro da educação pré-escolar define-a como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, sendo que deve existir uma complementaridade entre a escola e a família, para um trabalho de estreita cooperação. Desta forma, formar-se-á a criança enquanto futuro cidadão como um “ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5 do Ministério da Educação, 1997). Nesta lei são também dadas algumas orientações sobre o modo como deve funcionar a tutela por parte das instituições, frisando o estabelecimento de regras e objetivos, a formação dos profissionais e ainda a inspeção periódica. São ainda definidos alguns objetivos, nomeadamente a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, baseando-se em experiências democráticas, a fomentação da inserção das crianças em

grupos multiculturais, a contribuição para a igualdade de oportunidades no que diz respeito ao acesso à escola e ao sucesso escolar, a estimulação do desenvolvimento global da criança, através de aprendizagens significativas e diversificadas, o desenvolvimento da comunicação através de linguagens múltiplas, o despertar da curiosidade e do pensamento crítico, a possibilidade de condições de bem-estar e segurança, a promoção de uma adequada orientação das crianças com inadaptações, deficiências e precocidades e, por fim, o incentivo à presença e colaboração das famílias e da comunidade.

Para tal, a figura e a atuação do/a educador/a de infância devem ir ao encontro destes objetivos, existindo, assim, um perfil aprovado para este. O Decreto-Lei nº 241/2001 define então que os educadores de infância devem planear, organizar e avaliar o ambiente educativo no qual estão inseridos, assim como atividades e projetos de forma a que as aprendizagens das crianças sejam integradas e significativas. O/a educador/a deve, especificamente, organizar o espaço e os materiais, estimulantes e diversificados, com o objetivo de proporcionar diferentes experiências às crianças; deve organizar temporalmente o ambiente educativo de forma flexível e diversificada permitindo que as crianças vão criando referências temporais; deve mobilizar e gerir os recursos tendo em conta as tecnologias e é incumbido ainda de criar um ambiente de segurança e bem-estar para as crianças (Decreto-Lei nº 241 do Ministério da Educação, 2001).

É notória a tendência de se dizer que a criança tem de se adaptar: quer seja ao jardim-de-infância, à escola, à educadora, à professora ou a uma situação hipotética. Hoyuelos e Riera (2015) sugerem que não deve ser uma “adaptação da criança à escola”, mas sim um “acolhimento” da mesma. Isto é, cabe também ao/a educador/a e a todos os intervenientes da interação educativa fazer com que a criança se sinta acolhida e, assim, se integre no ambiente educativo do jardim-de-infância.

No âmbito da observação, planificação e avaliação, pretende-se que os educadores observem cada criança e grupo com vista a uma planificação de acordo com os seus interesses e necessidades e ainda com os objetivos do seu desenvolvimento; baseando-se nesta observação e avaliação deve construir uma planificação que integre os conhecimentos e competências das crianças, aquilo que as crianças pretendem fazer (quer seja implícito ou explícito), as situações imprevistas que surgem no quotidiano e ainda enquadrar todos os domínios do saber; o/a educador/a deve ainda avaliar formativamente todo o ambiente educativo, os processos e a metodologias utilizadas, bem como cada criança particularmente e todo o grupo (Decreto-Lei nº 241 do Ministério da Educação, 2001).

O/a educador/a deve ainda envolver as famílias na sua prática e relacionar-se com todas as crianças criando um ambiente de segurança e confiança, promover a sua autonomia e o seu envolvimento em todas as atividades e projetos quer sejam individuais, em pequeno ou grande grupo, fomentar a cooperação e a curiosidade, valorizar e integrar cada e todas as crianças, desenvolvendo-as aos níveis afetivo, emocional e social (Decreto-Lei nº 241 do Ministério da Educação, 2001).

Avaliar na educação pré-escolar também é um processo ativo nos dias de hoje, pelo que a circular nº. 4/2011 expõe a finalidade desta avaliação. De acordo com esta circular, a avaliação tem como finalidade contribuir para práticas adequadas, “refletir sobre os efeitos da ação educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo”, recolher dados acerca do definido no Programa Educativo Individual (PEI), promover os processos de aprendizagem acompanhados, envolver a criança em todo o processo, considerando-a “protagonista da sua aprendizagem”. É nesta perspetiva que se pretende fazer a avaliação na educação pré-escolar, formativamente e tendo em vista a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento de cada criança.

No que diz respeito à gestão do currículo na educação pré-escolar, elenca-se a circular nº 17 do Ministério da Educação onde se explana a gestão do currículo no pré-escolar. Nesta circular são referidos os instrumentos de apoio à organização do currículo, sendo estes o Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola, onde se definem as estratégias de desenvolvimento do currículo adequando-o ao contexto e integrando-o no Projeto Educativo e ainda o Projeto Curricular de Grupo/Turma, que define as estratégias de concretização e desenvolvimento das OCEPE e do Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola adequando-o a cada grupo (Circular nº 17 do Ministério da Educação, 2007). Nesta circular dão-se ainda sugestões acerca da organização curricular, como deve ter o envolvimento dos educadores e ainda sugere a avaliação como parte integrante e reguladora da prática educativa. Esta avaliação deve existir para que se tenha consciência da ação, analisando-a continuamente para que se adeque às necessidades do grupo com o objetivo de este progredir.

Concluindo, cabe aos educadores organizar todo o ambiente educativo de forma a que as crianças se sintam bem naquele que vai ser o espaço onde passam a maior parte do seu dia, todos os dias. Para isso, as crianças devem sentir-se seguras e ter uma relação positiva com o adulto que é a sua referência na sala. Produto desta relação, é então a estimulação da curiosidade e da autonomia em todas as atividades realizadas em conjunto, o que possibilita a estas crianças um desenvolvimento das suas competências.

No âmbito da educação de infância, a mestranda teve como suporte da sua prática o documento legal proposto pelo Ministério da Educação, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em vigor são atuais, tendo sido revistas em 2016, e são um documento que “resulta de um trabalho de avaliação das necessidades de visitar este documento, atualizando-o, beneficiando das cerca de duas décadas de aplicação e da auscultação de muitas instituições e indivíduos” (Costa, 2016, p. 4). Estas OCEPE integram novas áreas nucleares, nomeadamente a Educação Física e a Educação Artística, para um desenvolvimento integral das crianças, preocupando-se com o facto de a educação pré-escolar ser “um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos” (Costa, 2016, p. 4). Inicialmente elencam-se os fundamentos e princípios educativos que sustentam o documento, que podem ser transpostos quer para o pré-escolar quer para a creche. Estes princípios têm em vista o desenvolvimento e as aprendizagens como vertentes indissociáveis – a interligação das características intrínsecas da criança, do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com interesses e necessidade próprios e distintos de todos os outros; as autoras defendem ainda que “a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8), pelo que o desenvolvimento e a aprendizagem não podem ser isolados; a criança como sujeito do processo educativo – deve encarar-se a criança como “sujeito e agente do processo educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9), de forma a valorizar as suas capacidades, aquilo que já sabe de forma a desenvolver todas as suas potencialidades; a resposta a todas as crianças – dada a importância das primeiras aprendizagens, é atribuída uma importância acrescida à educação infantil, como promotora de igualdade de oportunidades futuras; para tal, é valorizada nas OCEPE a resposta a todas as crianças, adotando práticas que promovam a diferenciação pedagógica, isto é, adequar a forma como se desenvolvem atividades de acordo com as características de cada criança. Este conceito pretende alcançar todas as crianças, de forma diferente, para o mesmo fim: o seu desenvolvimento. Estas práticas fomentam a inclusão de todas as crianças, independentemente do seu desenvolvimento físico, motor ou sensorial; esta inclusão refere-se também às famílias, que promovem um ambiente educativo inclusivo e valorizador da diversidade; por fim, elenca-se ainda a construção articulada do saber – esta articulação inicia-se com o “brincar”, que é a forma holística de aprender, e parte para a integração de todas as outras áreas de desenvolvimento. Deve ainda ter-se em consideração que seja

uma prática com intencionalidade educativa, que deve ser refletida, tendo em conta o que caracteriza a prática do/a educador/a, isto é, a imagem que tem de criança, os seus valores e crenças, o que valoriza relativamente ao que as crianças sabem e ao modo como aprendem. “A intencionalidade permite atribuir sentido à ação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13), isto é, permite que o/a educador/a perceba o que faz, para que o faz, qual é a sua intenção e o que pretende que as crianças alcancem. As OCEPE não constituem um programa a cumprir escrupulosamente, mas pretendem auxiliar os profissionais de educação na sua reflexão, de forma a construir e gerir o currículo. Para tal, é exigido aos educadores que conheçam o meio e as crianças, o que é conseguido através de observações e registos sistemáticos, dos documentos construídos no jardim de infância e do contacto com as famílias e restante comunidade.

O ambiente educativo deve ser conhecido pelos educadores, encarando-o numa “perspetiva sistemática e ecológica” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 21), isto é, permitindo adequar o contexto educativo aos interesses e necessidades das crianças em questão. Quanto a esta organização, existe uma interligação entre “grupo, espaço e tempo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016 p. 24) e deve constituir, assim, um “suporte do desenvolvimento curricular” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016 p. 24), pelo que o/a educador/a deve pensar sobre esta organização intencionalmente. Relativamente ao grupo, este deve ser organizado de forma a incluir crianças de várias idades pois, segundo as autoras das OCEPE, isto enriquece as interações e as aprendizagens. No que concerne à organização do espaço, este deve exprimir as intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, as crianças devem ter consciência da sua organização de forma a que se tornem cada vez mais independentes e autónomas. Quanto à gestão do tempo, este deve ter um planeamento “semanal, mensal e anual” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016 p. 27), deve ser flexível e estruturado conjuntamente.

As áreas de conteúdo assemelham-se na educação pré-escolar, às experiências-chaves da proposta de HighScope para a creche. Não consistem apenas em “conhecimento”, mas também num conjunto de “atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016 p. 31). A perspetiva holística da aprendizagem da criança, isto é, a aprendizagem vista como um todo, estará presente em toda a organização do ambiente educativo, incluindo também as áreas de conteúdo, na medida em que as crianças se vão apropriando, progressivamente, dos conceitos que lhes permitem dar sentido ao seu mundo. O brincar e a aprendizagem não são segmentados, mas funcionam em complementaridade e continuidade.

## 1.2. MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Existe ainda uma panóplia de modelos curriculares que possibilitam aos educadores terem um suporte teórico pelo qual se podem reger e através do qual possam formar o seu ser profissional. Com um suporte teórico com diferentes perspectivas pedagógicas, o/a educador/a pode transpor o que achar adequado para a sua prática. Expõem-se, então, de seguida os modelos curriculares estudados que sustentaram a PES da estagiária, as suas opções pedagógicas ao longo dos períodos de estágio de creche e pré-escolar. Faz-se uma articulação com as diferentes dimensões pedagógicas, nomeadamente no que concerne à imagem da criança e ao papel do/a educador/a.

### 1.2.1.A abordagem de Elinor Goldschmied

Elinor Goldschmied apresenta a sua abordagem dirigida ao contexto de creche, na qual elenca a organização do espaço para “viver, aprender e brincar”. Nesta abordagem, elenca a dificuldade sentida pelos educadores em “satisfazer” todas as necessidades emocionais das crianças o que, na opinião de Goldschmied e Jackson (2006), influencia todo o processo de desenvolvimento. As autoras referem que as crianças têm pouco (ou nenhum) contacto com o adulto, sem que essa atenção seja partilhada com outras crianças. Como tal, trazem a ideia do “educador-referência” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 53) – isto é, o adulto da sala deve ser uma referência para a criança, tendo uma interação próxima com esta no seu dia-a-dia, de forma a que a criança sinta um interesse especial por parte do/a educador/a. A maioria das pessoas sente a necessidade de ter alguém, uma pessoa, com quem possa ter uma relação de confiança. As crianças também precisam disso, no entanto, como ainda não têm a sua linguagem desenvolvida na valência de creche, precisam da relação de confiança com o/a educador/a para partilharem as suas vivências e precisam dela de forma “concreta e imediata” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 55).

Nesta proposta, “o ambiente físico exerce uma grande influência sobre a maneira como as pessoas que trabalham em creches percebem o seu trabalho e também sobre a qualidade de experiências que elas são capazes de oferecer às crianças” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 33). As autoras dão uma grande relevância e prezam por um ambiente satisfatório, dado que a creche é, afinal, “um lugar para viver, além de trabalhar e brincar” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 34). Para isso, o espaço da sala de atividades deve ser um ambiente educativo cómodo e semelhante ao ambiente de um lar, que deve apresentar as condições práticas necessárias à ação pedagógica, bem como ser interessante e prazeroso quer para as crianças, quer para os adultos.

Relativamente à sala de atividades é dado valor à atratividade, organização, amplitude, intimidade e ainda a uma boa organização dos materiais. Nesta abordagem valoriza-se um espaço grande e amplo, que se deve manter organizado e que deve ser regularmente questionado e alterado consoante as mudanças nas necessidades das crianças. No que concerne ao mobiliário, as autoras referem que “para permitir que as educadoras ajam como facilitadoras, as coisas devem ser guardadas (...) de forma que as crianças possam alcançar as coisas por si mesmas, ou ver o que está disponível e pedir o que desejam” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 40). São referidos os móveis, que devem ser grandes quando são de arrumação de alguma coisa, mas que também devem existir os de tamanho mais pequeno, que podem funcionar como divisórias.

Como afirmam as autoras, “mais não quer dizer melhor” pelo que a quantidade de móveis deve ser a suficiente e os trabalhos expostos das crianças devem ser colocados e organizados com consciência estética. O espaço deve ser estruturado “visando o melhor uso possível”, observando os movimentos e interesses da criança, para que se uma área se tornar uma “área sem uso” deve ser reformulada e deve-se estimular o uso desse espaço, colocando, por exemplo, mais materiais (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 41).

Na perspectiva de Goldschmied, dá-se uma enorme relevância ao brincar da criança, que começa a fazê-lo pouco tempo depois de nascer, brincando com os dedos dos pais, com os primeiros “chocalhos” que encontra, como chaves ou outros objetos que produzam som. A coordenação entre olhos, mãos e boca é essencial para o desenvolvimento da criança, no entanto, como qualquer habilidade, “precisa de oportunidades para praticá-la” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 114). Tal como é do conhecimento de todos, o cérebro dos bebês está em constante desenvolvimento, sendo esse o período em que se desenvolve mais rapidamente, e desenvolvem-se respondendo a “fluxos de informações advindas das cercanias, pelos sentidos do tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 114).

Goldschmied e Jackson (2006) apresentam uma forma de estimular estes sentidos, denominada “Cesto dos Tesouros”. O “Cesto dos Tesouros” é composto por uma variedade de objetos do cotidiano com os quais a criança pode brincar e fazer diversas coisas com eles, “olhando, tocando, apanhando-os, colocando-os à boca, lambendo-os, balançando-os, batendo com eles no chão, juntando-os, deixando-os cair” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 115), escolhendo aqueles que lhe interessam e excluindo aqueles que não gosta, experienciando também as primeiras tomadas de decisão. Nesta atividade está envolvido todo o corpo e a criança pode aprender muito sobre “peso, tamanho, formatos, texturas, sons e cheiros” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 115) dos objetos. Apesar de o adulto não ser ativo nesta atividade, ele não é inútil. Isto é, para a criança é necessária a presença interessada do adulto, para que se sinta segura e confortável nesta exploração. O adulto deve ter um papel “calmo e atento” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 118) supervisionando proximamente as crianças enquanto exploram. Goldschmied e Jackson (2006) referem que o Cesto dos Tesouros deve estar sempre em mutação e em desenvolvimento.

Estas autoras sugerem ainda o brincar heurístico com os objetos, que realçam ser de extrema importância devido ao seu caráter exploratório espontâneo. Com esta atividade, em grupo de mais ou menos oito crianças, pretende-se trabalhar a

mobilidade da criança, que já se movimenta e explora o espaço em todos os momentos do dia, o que preocupa os adultos e os faz, frequentemente, restringir o espaço da criança. Tal como o nome indica, a palavra “heurístico” tem a sua origem na palavra “eureka” que em latim significa “descoberta”. Quem tem a oportunidade de experienciar esta atividade com crianças, percebe que de facto é disso que se trata, uma constante descoberta. Neste jogo, as crianças aprendem enquanto brincam, encaixando objetos de diferentes tamanhos, experienciando as diferentes texturas, realizando aprendizagens ao nível das cores, das formas, dos tamanhos, entre outros. As autoras Goldschmied e Jackson (2006) reforçam que “o brincar heurístico é uma abordagem e não uma prescrição” (p. 149), isto é, aquilo que propõem pode ser alterada e adequado ao contexto onde cada educador/a estiver inserido/a.

Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006) consideram ainda o momento da refeição fulcral na rotina das crianças. Sabe-se como esse período pode ser complicado de gerir e como pode criar confusão, caso não seja devidamente orientado pelos educadores responsáveis. Nesta fase, elenca-se, novamente, a importância do educador-referência que pode tornar a refeição menos conflituosa e mais rica em aprendizagens. As autoras elencam o valor de um momento de transição suave entre as atividades e a hora da refeição, de forma a que as crianças vão calmas e serenas até ao refeitório. Daí que se sugira que as crianças vão à casa de banho em pequenos grupos, por exemplo, para irem atenuando a excitação criada nas atividades. Por fim, as autoras tecem ainda a sua opinião quanto ao espaço exterior, que, defendem, deve ser proporcionador de aprendizagens sobre as “coisas vivas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 195), fomentador de relações sociais e de brincadeiras. Para tal, inspiraram-se nos espaços externos de jardins de infância de vários países, que têm características próprias, mas que prezam todos pelo mesmo: ser um espaço igualmente potenciador de aprendizagens para as crianças, como deve ser a sala de atividades. As crianças podem ajudar na limpeza e manutenção deste espaço exterior, apanhando as folhas e recolhendo o lixo que possa existir, por exemplo. Devem ainda ser disponibilizados alguns brinquedos e outros equipamentos para as crianças brincarem, devendo ser arrumados em local apropriado. O exterior pode também ter flores e plantas que as crianças podem regar e tratar dando-lhe, assim, sentido de responsabilidade.

### 1.2.2.O modelo curricular HighScope

Os princípios basilares do modelo curricular HighScope são a aprendizagem pela ação, isto é, através das experiências vividas e sentidas as crianças constroem conhecimento de forma a dar sentido ao seu mundo. É nesta aprendizagem pela ação que as crianças se envolvem em experiências-chaves, que constituem “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). As experiências-chaves foram propostas por HighScope e constituem um documento que prevalece em Portugal para a avaliação em creche. De forma a perceber o que é que as crianças aprendem, de facto, quando estão reunidas todas as condições para a sua aprendizagem – materiais para serem explorados com o corpo e com os sentidos, oportunidades de fazer escolhas, comunicar descobertas e sentimentos – os educadores podem recorrer às experiências-chaves, sugeridas pela abordagem de HighScope para a avaliação em contexto de creche. Estas linhas orientadoras permitem aos profissionais, através da observação de bebés e crianças pequenas, um retrato fidedigno “do conhecimento e das competências que emergem das acções” (Post & Hohmann, 2011, p. 36), tendo em conta: o “Sentido de Si Próprio” – onde se observa o “expressar iniciativa”, o “distinguir “eu” dos outros”, o “resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar” e o “fazer coisas por si próprio”; as “Relações Sociais” – no qual se examina o “estabelecer vinculação com a educadora responsável”, o “estabelecer relações com outros adultos”, o “criar relações com pares”, o “expressar emoções”, o “mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros” e o “desenvolver jogo social”; a “Representação Criativa” – onde se observa o “imitar e brincar ao “faz-de-conta””, o “explorar materiais de construção e de expressão artística” e ainda o “responder a e identificar figuras e fotografias”; no que diz respeito ao “Movimento” – observa-se o “movimentar partes do corpo (virar a cabeça, agarrar, dar pontapés)”, o “movimentar o corpo todo (rebolar-se, deslocar-se, andar, correr, fazer equilíbrio)”, o “movimentar objetos” e ainda o “sentir e expressar batimentos regulares”; na “Música” – captam-se sinais verbais e não verbais da relação da criança com a música, no sentido de “ouvir música”, “responder à música”, “explorar e imitar sons” e “explorar sons e tons vocais”; no que concerne à “Comunicação e Linguagem” – pretende observar-se o “ouvir e responder”, “comunicar não verbalmente”, “participar na comunicação dar-e-receber”, “comunicar verbalmente”, “explorar livros de imagens e revistas” e ainda “apreciar histórias, lenga-lengas e canções”; no que diz respeito ao “Explorar Objectos” – observa-se as crianças a “explorar objectos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz”, a “descobrir a permanência do objecto” e a “explorar e reparar em como as coisas

podem ser iguais ou diferentes”; relativamente à “Noção Precoce da Quantidade e de Número” – observa-se a criança a “experimentar “mais””, “experimentar a correspondência de “um para um”” e ainda “explorar o número de coisas”; no que respeita ao “Espaço” – pretende observar-se o “explorar e reparar na localização dos objectos”, o “observar pessoas e coisas sob várias perspectivas”, o “encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora” e o “desmontar coisas e juntá-las de novo”; por fim, no que diz respeito ao “Tempo” – pretende observar-se a propensão da criança para “antecipar acontecimento familiares”, “reparar no início e final de um intervalo de tempo”, “experimentar “depressa” e “devagar””, “repetir uma acção para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito” (Post & Hohmann, 2011, p. 39).

A “aprendizagem pela ação” é conseguida através de uma interação positiva entre adulto e criança, isto é a relação entre si deve ser uma relação de respeito em que se escutam mutuamente e onde as conceções da criança são, para além de ouvidas, tidas em conta. HighScope ostenta estratégias de apoio, preza o encorajamento da criança e apresenta uma abordagem de seis passos para a resolução de problemas em situações de conflito: primeiramente, deve interpelar-se calmamente a criança, “parando quaisquer ações que possam magoar” – dentro deste passo é sugerido que o educador se posicione ao nível das crianças, utilize “voz calma e carícias dóceis” e se mantenha “neutro em vez de tomar partido”; os primeiros dois subtópicos acontecem, excetua-se o último na medida em que na prática se observa a tomada de partido pela criança “agredida”. O segundo passo propõe que se reconheçam os sentimentos das crianças o que se reflete na prática pedagógica. O terceiro passo sugere a recolha de informação, questionar acerca do que parece ser o problema, e o quarto passo, conseqüente deste, deve existir uma reformulação do problema. No penúltimo passo deve existir um pedido de ideias para soluções e uma escolha conjunta de uma – questões como “o que é que podemos fazer para resolver o problema?” devem surgir para encorajar as crianças a pensarem numa solução e ainda se deve verificar se a solução encontrada é aceite por ambas as crianças. Finalmente, o sexto passo desta perspectiva HighScope, aconselha que se continue a dar apoio e que o educador se mantenha perto da criança. Ora, finalizados estes passos, o conflito deve estar resolvido (Post & Hohmann, 2011).

Relativamente ao contexto de aprendizagem, no modelo HighScope é dada relevância à estrutura da instituição, bem como à utilização de materiais apropriados (Hohmann & Weikart, 2011). O modelo HighScope é seguido em bastantes jardins de infância em Portugal, especialmente no que diz respeito à organização da sala da sala

de atividades dividida por áreas de interesse. Estas áreas de interesse pretendem “apoiar o constante e comum interesse das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 7). Com esta organização possibilita-se que as crianças tenham variados tipos de brincadeira, nomeadamente “exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 164). Estas áreas devem estar separadas, ser espaçosas e os materiais em cada área devem ser de fácil acesso por parte das crianças. São organizadas de forma a que a visibilidade e locomoção entre os diferentes espaços sejam facilitado e podem alterar-se segundo os interesses variáveis das crianças. A rotina diária é organizada de forma “consciente” e para apoiar a aprendizagem ativa. Na rotina HighScope, utilizada em vários jardins de infância em Portugal, as crianças antecipam o que vão fazer depois de uma atividade, tendo assim controlo sobre aquilo que fazem. Esta rotina inclui o processo “planear-fazer-rever”, o que permite às crianças demonstrarem as suas intenções, colocarem-nas em prática e, seguidamente, refletirem sobre o que fizeram. Preza-se ainda pelo tempo em pequeno grupo, que “encoraja as crianças a explorar e experimentar materiais novos ou familiares” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8) e ainda o tempo em grande grupo onde “quer as crianças quer os adultos iniciam atividades de música e de movimento, de representação de histórias, de jogo cooperativo, de reflexões colectivas e de projectos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). É ainda privilegiado o tempo de exterior, bem como as rotinas de cuidados: comer, dormir e cuidados corporais. É trabalhando em cooperação que crianças e adultos formam o sentido de comunidade. Ao longo do dia, os educadores HighScope vão recolhendo notas pessoais acerca das crianças, mediante o que observam e o que retiram da interação com elas, que o ajudam no momento da avaliação. Antes das crianças chegarem, depois de saírem ou no momento da sesta, a equipa reúne para discutir observações e planear o dia seguinte. Avaliar em HighScope é analisar o trabalho realizado em equipa, de forma construtiva e apoiante para com os interesses e competências das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Para uma avaliação da qualidade global do seu programa, HighScope desenvolveu o instrumento pedagógico denominado de Program Quality Assessment (PQA). “O PQA não só dá aos novos professores uma visão geral da sua jornada futura, como também funciona como um mapa – algo semelhante a ter um GPS pessoal que os guia para o seu destino de qualidade” (Christensen & Rosen, 2010, p. 8). A ideia emergente trazida por este documento é, então, a avaliação de contextos para a identificação de áreas passíveis de serem melhoradas.

### 1.2.3.O modelo pedagógico de Reggio Emilia

Com um grande enfoque na cultura italiana, foi em 1991 que as escolas de educação de infância de Reggio Emilia tiveram maior projeção, tendo sido reconhecidas internacionalmente como o melhor sistema educacional na categoria de Educação para a primeira infância. Em suma, “um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado” que se designou de abordagem de Reggio Emilia (Edwards, Gandini & Forman, 2007, p. 21). É caracterizado essencialmente pelo foco nas diversas formas de expressão das crianças (as “cem linguagens”) e no envolvimento das famílias e da comunidade na sua educação. Este modelo captou a atenção de Loris Malaguzzi que, quando tomou conhecimento da iniciativa criada pelas pessoas de construir uma escola para crianças pequenas, se envolveu neste trabalho de cooperação e colaboração. Esta perspectiva pedagógica tem-se vindo a desenvolver “através de diálogos constantes com teóricos da psicologia do desenvolvimento, pedagogos, filósofos, sociólogos, políticos e outros especialistas das diversas áreas do conhecimento e da cultura” (Lino, 2013, p. 114). Tais teóricos desenvolvem esta abordagem em torno da imagem da criança, que é considerada neste modelo como “um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013, p. 114). Ora, Loris Malaguzzi tem aqui um papel preponderante pois orienta o seu trabalho com os professores e investigadores para uma reconceptualização da imagem de criança, de forma a ter sempre em conta os seus interesses e necessidades. Este autor elenca ainda as principais referências teóricas que sustentam a pedagogia de Reggio Emilia nos anos 50: “Rousseau, Locke, Pestalozzi, Froebel, a escola ativa de Bovet e Ferrière e Dewey e a escola de Chicago” (Lino, 2013, p. 114). Posteriormente, no decénio de 60, a pedagogia de Reggio Emilia tem então a influência de “Dewey, Claparède, Decroly, Freinet, Wallon, Dalton, Erikson, Piaget, Vygotsky, Bronfenbrenner” (Lino, 2013). De acordo com ideais de Piaget, em Reggio Emilia crê-se que a criança “tem um papel ativo na construção do conhecimento do mundo” (Lino, 2013), tal como é defendido também nas OCEPE, e ainda que “os conhecimentos não são estáticos” e que “permitem, em geral, a aquisição de novos conhecimentos através das acções que envolvem planear, coordenar ideias e fazer abstrações” (Lino, 2013). No entanto, os autores do modelo de Reggio Emilia colocam algumas “críticas” ao construtivismo de Piaget, nomeadamente no que diz respeito “à forma como o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral são tratados em separado”,

ao enfoque “nos estádios de desenvolvimento”, à desvalorização do adulto no processo de aprendizagem, “à distância colocada entre pensamento e linguagem” e ainda “à grande importância dada ao pensamento lógico-matemático e ao uso excessivo de paradigmas das ciências biológicas e físicas (Malaguzzi, 1998; 2001 citado por Lino, 2013, p. 115). Um outro grande influenciador deste modelo foi o psicólogo russo Vygotsky, que “demonstrou como pensamento e linguagem se coordenam para formar ideias, elaborar planos de ação, que a criança será capaz de executar, controlar, descrever e discutir” (Lino, 2013, p. 115). Neste processo o adulto apresenta-se como essencial para atuar ao nível da “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) (Vygotsky, 1979 citado por Lino, 2013) da criança, que “é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança (...) e o nível de desenvolvimento potencial” (Vygotsky, 1978 citado por Fino, s.d.). O adulto deve, assim, desenvolver a linguagem oral da criança, enriquecendo o seu vocabulário, desenvolver o seu pensamento e ainda apoiar as crianças no desenvolvimento dos projetos em que estas se envolvem (Malaguzzi, 1998 citado por Lino, 2013). Na década de 70, novos teóricos implicaram esta prática pedagógica. No entanto, todas estas alterações só foram conseguidas através de diversos diálogos e reflexões com profissionais da educação de infância. Foram estas práticas que possibilitaram o desenvolvimento desta abordagem pedagógica, conferindo-lhe o carácter de “especificidade” e “unicidade” (Lino, 2013, p. 116) que a caracteriza. Dentro destas características que tornam a pedagógica de Reggio Emilia única, destaca-se ainda a importância dada à estética, sendo esta dimensão transversal neste modelo, refletindo-se na forma como se organiza o espaço, na escuta das crianças, na documentação pedagógica.

Em Reggio Emilia fomenta-se a “pedagogia das relações”, isto é, a criança não é um ser individualizado no seu processo de aprendizagem, mas está envolvido numa “rede de relações” com os seus pares, educadores e pais, assim como com a comunidade envolvente. É nestas interações de respeito e a aprendizagem mútuos que as crianças aprendem e se desenvolvem socialmente (Rinaldi, 2004 citada por Lino, 2013). No que concerne ao espaço, os educadores de Reggio Emilia valorizam as suas potencialidades como uma ponte para as relações entre todos os intervenientes da comunidade, contribuindo para aprendizagens cognitivas, sociais e afetivas, pensando também nas crianças, dado que “el diseño de la escuela favorece interacciones, comunicación y relaciones entre los niños” (Díez, 2009, p. 27). O espaço é organizado e planeado por educadores, pais, crianças e arquitetos de forma cuidadosa e colaborativa. Neste modelo pedagógico todos os espaços são fundamentais para o desenvolvimento de

aprendizagens, isto significa, que todos eles refletem sua cultura e as histórias de cada centro particular (Gandini, 2016, p. 138). Em Reggio Emilia o espaço de expressão e desenvolvimento das “cem linguagens” designa-se por *atelier* e tem como função desenvolver novas formas e estratégias de ensino e aprendizagem (Lino, 2013, p. 124), pois enquanto em muitas escolas para a infância a arte é vista como uma atividade secundária, neste modelo é-lhe dada bastante importância, fomentando o trabalho com uma diversidade de técnicas de exploração de materiais (Vecchi, 1998 citado por Lino, 2013). No que concerne ao espaço exterior, este funciona como a continuidade do espaço interior, isto é, permite o prolongamento das experiências vivenciadas nos outros espaços. Reggio aposta na função pedagógica que estes espaços podem ter na criança sendo estes o refeitório, as casas de banho, os corredores, as escadas e as paredes da escola. No que diz respeito às paredes das escolas, Malaguzzi (1994) citado por Lino (2013), evidencia a relevância destes “espaços verticais” na pedagogia, afirmando que estas paredes “falam, documentam” (p. 123). Nelas são expostas fotografias, produções das crianças e toda a documentação que é desenvolvida nos projetos, que refletem a história do próprio jardim de infância. Dado que desempenha um papel fulcral no desenvolvimento das crianças, o espaço funciona então como um “3º. educador” (Lino, 2013, p. 123).

Segundo Lino (2013), o tempo educacional está estruturado em Reggio de forma a possibilitar diferentes interações nas crianças, isto é, as crianças podem trabalhar e jogar sozinhas, com outras crianças, podem optar por fazer trabalhos com os educadores, artistas plásticos e pais. Os horários organizam-se para que as crianças experienciem atividades individuais e em pequeno ou grande grupo. Assim, o dia inicia-se com uma primeira assembleia onde todas as crianças participam e decidem que trabalhos querem continuar, que projetos começar ou ainda que outras atividades querem realizar. São as crianças que selecionam os materiais e os instrumentos necessários para a realização de cada atividade. A rotina incentiva as crianças a participarem nas tarefas diárias, como colocar a mesa para a refeição, ajudar as cozinheiras, tratar das plantas e dos animais, limpar e arrumar os materiais, entre outros. Nesta rotina, podem ser incluídas também visitas de estudo ou passeios ao exterior de forma a enriquecer os projetos desenvolvidos na sala. O currículo em Reggio não é predefinido; é determinado pelas interações entre crianças, educadores e pais, sendo, assim, apelidado de “currículo contextualizado” (Rinaldi, 2006 citado por Lino, 2013, p. 129). Os conteúdos deste emergem das propostas de uma ou mais crianças, das propostas de professores ou de um acontecimento natural que suceda no meio envolvente. Os tópicos de estudo surgem da constante análise e avaliação da

documentação pedagógica produzida pelas crianças e pelos professores. Nesta abordagem, dá-se uma grande ênfase ao trabalho de projeto que envolve crianças e professores como investigadores. É devido ao currículo ser contextualizado que é possível integrar “os interesses e necessidades que emergem no quotidiano das práticas” (Lino, 2013, p. 130), podendo os projetos ter a duração de dias, semanas ou até meses. Segundo Hoyuelos (2004), citado por Lino (2013), os projetos em Reggio são um trabalho colaborativo “entre as crianças, os educadores, o artista plástico o pedagogo, os pais e, por vezes, outros elementos da comunidade envolvente” (p. 130).

#### 1.2.4.O modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa

Segundo Niza (2013), “o Movimento da Escola Moderna (MEM) assenta num Projeto Democrático de autoformação de docentes” (p. 142) que se transpôs para um modelo de cooperação educativa nas escolas. A criação deste Movimento foi conseguida através da fusão de três práticas concordantes: a “proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em 1963/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas Freinet” e ainda “a organização, por Rui Grácio, dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966” (Niza, 2013, p. 142). Foi precisamente em 1966 que se fundou o Movimento da Escola Moderna, pela transformação do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica constituído no Sindicato.

A abordagem MEM foi evoluindo, partindo “de uma conceção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro (tateamento experimental de Freinet)” para uma “perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens (...) na linha instrucional de Vigotsky e de Bruner” (Niza, 2013, p. 142). Neste Movimento existe uma “visão sociocêntrica da educação escolar onde a interação (entre pares e com o professor) (...) ganha progressiva qualidade no desenvolvimento dos educandos” (Niza, 2013, p. 143). A educação neste modelo “assenta na qualidade da organização participada” (Niza, 2013, p. 143) constituindo-se, assim, como um sistema de treino democrático. A regulação é enraizada no conselho “que institui e reinstitui as normas sociais para a promoção moral e cívica dos alunos, sem mediações burocráticas excessivas, antes de forma direta e autossustentada” (Niza, 2013, p. 143). A tomada de decisão é realizada, tal como referido anteriormente, de forma democrática, sendo que deve existir um

consenso entre todos os intervenientes para que sejam tomadas decisões, onde se incita a negociação, sendo que o recurso à votação só é utilizado em última instância, devido a questões temporais. Os instrumentos de organização e regulação utilizados por Freinet foram reestruturados passando a existir, por exemplo, um “Diário” de turma (Niza, 1991, citado por Niza, 2013), em substituição do “Jornal de Parede”.

A escola é definida em MEM como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144), elencando-se, essencialmente, três finalidades formativas: “a iniciação às práticas democráticas”, “a reinstituição dos valores e das significações sociais” e “a reconstrução cooperada da Cultura” (Niza, 2013, p. 144). Os grupos de crianças no MEM formam-se não segundo a faixa etária, mas sim de forma “vertical”, englobando todas as faixas etárias, para que o grupo seja heterogéneo e, assim, haja riqueza “geracional e cultural”, fomentando ainda o respeito pelas diferenças de cada um “num exercício de interajuda e colaboração formativas” (Niza, 2013, p. 149). Deve existir um “clima de livre expressão”, trasladado da pedagogia de Freinet, onde se valorizam as ideias, opiniões e experiências de vida das crianças. O/a educador/a demonstra esta valorização registando as mensagens das crianças e estimulando o desenvolvimento da sua linguagem oral. Nesta estimulação comunicativa deve existir abertura para “ocorrer a interrogação”, de onde podem surgir novos projetos de pesquisa que sustentam o Movimento da Escola Moderna.

O espaço neste modelo curricular dispõe-se por seis áreas de atividades: um espaço para a biblioteca – que dispõe de um tapete e almofadas, que fazem deste espaço um espaço confortável para a consulta de documentos, livros e revistas que são maioritariamente a base de pesquisa para os projetos da sala –, a oficina de escrita – integra uma máquina de escrever e um computador com impressora, por exemplo, que permita a reprodução de textos e ilustrações; é aqui que são expostas as primeiras produções escritas das crianças, bem como a reprodução escrita do/a educador/a daquilo que as crianças dizem –, o espaço de carpintaria e construções – onde se realizam construções espontâneas ou outras, necessárias aos projetos, tais como maquetas ou instrumentos musicais –, o laboratório de ciências e experiências – proporciona atividades de medição, pesagem, criação e observação de animais, roteiros de experiências ilustrados, registo das variações climatéricas e outros instrumentos de iniciação científica –, um espaço para atividades plásticas e outras expressões artísticas – onde existem todos os materiais necessários para a pintura, desenho, modelagem e tapeçaria e ainda um canto dos brinquedos, jogos e “faz de conta” – onde as crianças usufruem de uma arca com roupas e adereços para

construírem as suas personagens, de forma a fomentar a representação dramática. A distribuição das atividades no tempo, distingue-se fundamentalmente, na parte da manhã, que se centra no trabalho e na atividade escolhida pelas crianças e na parte da tarde, onde se realizam sessões plenárias de informação e atividade cultural, dinamizadas quer por crianças, como por adultos (pais, famílias, educadores). A rotina diária desenvolve-se, assim, iniciando com um acolhimento, seguido de uma planificação em conselho, posterior desenvolvimento de atividades e projetos, uma pausa, a comunicação de aprendizagens feitas, o momento do almoço, de seguida as atividades de recreio (canções, jogos, entre outros), a atividade cultural coletiva e, no término do dia, o balanço em conselho. Os educadores MEM autodefinem-se como “promotores da organização participada”, “dinamizadores da cooperação”, “animadores cívicos e “auditores ativos”, estimulando, assim, “a autonomização e responsabilização de cada educando” (Niza, 2013, p. 158). A avaliação é formativa e contínua, sendo realizada ao longo do ano com as crianças, que vão transmitindo as suas aprendizagens e registando coletiva e individualmente, através do debate e reflexão em conselho. As famílias e a comunidade querem-se envolvidas no quotidiano das crianças, para que se possam sentir como fonte de informação e conhecimento que à qual as crianças devem ter acesso. Para tal, as escolas MEM fomentam o contacto com as famílias, através de inquéritos realizados pelas crianças, pedindo a sua presença em visitas de estudo e ainda convidando pais e encarregados de educação a participarem nos momentos de animação bem como na resolução de problemas quotidianos de organização. Os pais e encarregados de educação são ainda convidados trimestralmente a participarem numa reunião de balanço que contam com as produções e registos das crianças de cada sala, sendo assim implicados também na sua avaliação (Niza, 2013).

No que diz respeito à autorregulação, a abordagem MEM sugere alguns instrumentos de pilotagem para ajudar educadores e crianças. Exemplos desses instrumentos são “O Plano Individual de Trabalho, (...) O Mapa dos Projectos, Os Mapas de Presenças e de Tarefas” (González, 2002, p. 217), o quadro das regras, entre outros. Tal como o autor indica, estes instrumentos são reguladores e têm como finalidade a aprendizagem das crianças especificamente em relação às suas atitudes e comportamentos (González, 2002). No entanto, defende, independentes de uma boa técnica na sua prática, não surtam o efeito desejado. Para tal, é necessário que os educadores realizem uma boa conjugação entre técnica e instrumento utilizado para que os resultados sejam obtidos (González, 2002).

### 1.2.5.A perspectiva educativa da Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação é a perspectiva educativa da Associação Criança que se invetera nas pedagogias participativas. Estas fomentam a criação de interações e relações que possibilitam à criança ser coconstrutora do seu conhecimento, celebrando as suas realizações (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008 citados por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Esta perspectiva educativa sustenta-se pela democracia, que deve ser experienciada ao longo do processo educativo, promovendo ainda a igualdade e a inclusão de diversidade.

No que alude à organização do ambiente educativo, na Pedagogia-em-Participação pensar sobre este mote é “um processo em progresso” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43), isto é, o ambiente educativo é encarado como algo delicado e dinâmico que deve colaborar no desenvolvimento de projetos, deve auxiliar os educadores e deve ainda potenciar a autonomização da criança como coautora da sua aprendizagem. A construção do conhecimento da criança requer um ambiente que “apoie, promova, facilite e celebre a participação”, essencialmente um contexto onde se pensa que “aprender é crescer em participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43). Para uma aprendizagem experiencial, o ambiente educativo deve participar com as crianças em atividades e projetos “que lhes permitem desenvolver a atenção ao mundo, a memória das experiências, a imaginação de possibilidades, a compreensão reflexiva, a narração significativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44).

O espaço na Pedagogia-em-Participação é encarado como um lugar de “bem-estar, alegria e prazer” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44), um espaço que possibilita e potencia as aprendizagens das crianças, um espaço aberto à natureza, que respeita a estética e, principalmente, as diferenças individuais de cada criança, um espaço seguro e amigável. Para isto, são diferenciadas algumas áreas, nomeadamente “*workshop, ateliers, oficinas*” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44) com materiais próprios, que facilitam a construção de aprendizagens significativas. O espaço não deve ser estático, isto é, deve ir-se adaptando às necessidades das crianças da sala e aos projetos desenvolvidos pelas mesmas. Deve ainda dar-se primazia à “permeabilidade entre o mundo físico interior e exterior” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 94) de forma a exponenciar as aprendizagens das crianças. Os materiais pedagógicos utilizados pela Pedagogia-em-Participação são igualmente potenciadores de aprendizagem, sendo analisadas todas as características e competências de cada um.

Relativamente ao tempo pedagógico, este é adequado ao que as crianças pretendem fazer, aos seus interesses, necessidades e motivações, tendo sempre em conta o seu bem-estar, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Nesta organização temporal, são sempre valorizados os tempos individuais, em pequeno grupo e em grande grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A riqueza do espaço, dos materiais e do tempo pedagógico ganha significado quando nele se dão as interações e relações que lhes dão vida. Existe aqui um grande realce dado à interação adulto-criança que é fulcral na Pedagogia-em-Participação na medida em que é “o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 46). O adulto deve ser um mediador que viabiliza que a criança participe na sua aprendizagem. Para tal deve ser consciente das suas capacidades, transformando ideias que não vão ao encontro do socioconstrutivismo e proporcionando uma “aprendizagem experiencial participativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 47).

Os grupos são organizados de forma a centralizar as interações e relações, para que todas as crianças se sintam pertencentes ao grupo. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) inspiram-se no conceito de Dewey de “togetherness” e no conceito de “comunidade justa” de Lawrence Kohlberg (1984) para definirem a lógica da Pedagogia-em-Participação. Salienta-se a autonomização da criança, tendo em conta que esta é um ser em desenvolvimento, em crescimento, que se relaciona e interage integrando ainda a aprendizagem participada. Posto isto, a planificação é construída com as crianças, numa escuta partilhada, onde a criança é escutada e escuta os outros. O/a educador/a cria o hábito de escutar as suas crianças, de forma a realizar uma planificação conjunta. Neste processo é fulcral o recurso à observação e à escuta. A observação torna-se crucial na medida em que é através desta que os educadores conhecem detalhadamente as suas crianças, assim como a escuta, que se torna primordial dado que é por esta que se consegue um trabalho colaborativo. Entra aqui também o termo de negociação, que é explorada nestes momentos também, onde se discutem as diversas sugestões e se chega a uma tomada de decisão. Desta forma, elencam-se ainda as atividades e projetos que são trabalhados na Pedagogia-em-Participação como todas as outras atividades, promovendo a participação das crianças com questões que direcionam essas mesmas atividades e projetos com “intencionalidade para e na ação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 51).

A Pedagogia-em-Participação coloca a documentação pedagógica no âmago da aprendizagem, pois “documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la” (Azevedo, 2009 citada por Oliveira-Formosinho &

Formosinho, 2013, p. 51). Pela análise da documentação pedagógica as crianças podem ver expostos os seus trabalhos e analisá-los, interpretá-los e, daí, reforçar as suas aprendizagens. As crianças ficam felizes ao narrar o seu trabalho, quer esteja exposto nas paredes da sala, quer nos seus portefólios individuais. É ainda através desta documentação que os educadores podem tomar consciência das suas práticas, refletir sobre o que faz e o modo como o faz, repensar algumas situações pedagógicas.

### 1.3. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A metodologia de trabalho de projeto é apresentada por Teresa Vasconcelos et al. (2012), que refere a importância desta na medida em que se tem em conta a individualidade de cada criança, assim como se atenta no coletivo. Vasconcelos et al. (2012) transfere a ideia presente nas OCEPE (2016) e nos modelos curriculares de que uma experiência rica na educação pré-escolar favorece o melhor desenvolvimento da criança em anos posteriores. Ora, Alarcão e Vasconcelos (2008) citados por Vasconcelos et al. (2012), revelam uma ideia de infância mais abrangente, uma faixa etária 0-12 anos, que, segundo defendem, não deve ser um período de experiências de aprendizagem segmentadas, mas sim uma vivência contínua e coerente, sendo ainda articulada em todos os níveis educativos. Esta metodologia projetual “tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (Katz, 2004 citada por Vasconcelos et al., 2012).

O trabalho de projeto é defendido por diversos modelos pedagógicos, particularmente na perspetiva de MEM e na abordagem de Reggio, na medida em que envolve as crianças num processo de procura da solução para um problema, devendo fascinar e abarcar todas as crianças, mas não sendo impreterível que assim seja. É ainda um procedimento que implica “negociação” e “consenso”, termos preconizados por Bruner (1986) citado por Vasconcelos et al. (2012, p. 10) e pautados também pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. As atividades realizadas no âmbito do projeto, pode e deve focar-se na zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1978 citado por Vasconcelos et al., 2012).

Vasconcelos et al. (2012) distingue ainda as diferentes fases de um projeto, iniciando-se com a fase da “definição do problema” (p. 14) em que se formula o problema e se apontam as dificuldades a resolver e o assunto a trabalhar. Em grande

ou pequeno grupo existe uma conversa com as crianças de forma a captar os conhecimentos prévios que estas possuem acerca do mote escolhido, criando uma teia inicial com “o que sabemos” (Vasconcelos et al., 2012, p. 14). A fase seguinte é de “planificação e desenvolvimento do trabalho” (Vasconcelos et al., 2012, p. 15) na qual se planificam não linearmente algumas atividades que se pretendem fazer de acordo com as metas que se pretendem atingir. Nesta fase, “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer”, dividem-se tarefas por todos, organiza-se temporalmente como vão decorrer as atividades, pensa-se sobre os recursos que podem ser utilizados, nomeadamente “quem pode ajudar”, tentando envolver “pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens” (Vasconcelos et al., 2012, p. 15). Numa terceira fase, dá-se a “execução” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16) do projeto, onde as crianças “organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16), isto é, partem para a pesquisa através de experiências diretas. É nesta fase que as crianças e adultos contrastam o que sabiam anteriormente, o que sabem nesta fase ulterior, o que era informação fidedigna e o que não era. As crianças constroem objetos grandes de acordo com o projeto em vigor e vão regularmente registando, através de gráficos e tabelas, o que vão fazendo e o que ainda falta realizar. Todos estes mapas e outros instrumentos de registo são afixados nas paredes da sala, de forma a que estas “façam” e “documentem” (como sugere Malaguzzi) acerca do projeto. A fase final do projeto é a de “divulgação/avaliação” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17), isto é, de partilha do saber com as outras salas do jardim de infância, outra escola, a comunidade. Posteriormente e ao longo de todo o trabalho projetual avalia-se o envolvimento das crianças, o que se aprendeu de novo, a forma como esse saber construído foi partilhado com outros, a qualidade da pesquisa realizada. Nesta fase formulam-se novas hipóteses e podem surgir novas ideias para projetos (Vasconcelos et al., 2012).

Vasconcelos et al. (2012) salienta que estas fases são sequenciais no projeto, mas que se podem reordenar e reorganizar, na medida em que existe uma máxima de liberdade em toda esta metodologia de trabalho de projeto.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, far-se-á a caracterização do contexto de creche e do contexto de pré-escolar, particularizando nas características de cada grupo de crianças, na constituição do ambiente educativo, nomeadamente na descrição do espaço físico, respetivos materiais e ainda gestão organizacional do tempo. Far-se-á ainda a caracterização da metodologia de investigação, elencando os domínios utilizados na aproximação que se realizou a esta metodologia, que foi a utilizada neste período de prática educativa supervisionada.

### 2.1. VALÊNCIA DE CRECHE

A instituição da valência de creche, seguidamente designada por “instituição A”, onde a estudante efetuou o estágio insere-se numa zona do norte do país e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Segundo a sua página oficial da internet, esta “foi a segunda resposta social de apoio à infância (...) em 1986, com as valências de Creche, Educação Pré-escolar e ATL” onde se “reconhece a criança como sujeito do processo educativo, procurando promover a sua formação pessoal e social com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania”. A instituição A abre às 7:30h e encerra às 19:30h, sendo que existem crianças que frequentam a creche em todo este período. Relativamente a espaço, inclui dois edifícios, sendo que num funciona uma sala de dois anos e as Atividades de Tempos Livres (ATL) e noutra funciona outra sala de dois anos, o berçário e o pré-escolar. No primeiro edifício situa-se a secretaria, uma sala de reuniões, o refeitório comum a todas as salas (exceto a uma sala dos dois anos), a cozinha, as salas de pré-escolar, um balneário com casa de banho onde as educadoras e auxiliares trocam de roupa, uma sala de atividades com casa de banho privativa – onde se realizam as sessões de *yoga*, a sala do berçário, a sala dos dois anos, a sala de um ano, uma casa de banho usada por estas últimas duas salas e uma copa, com mesa, micro-ondas e uma banca de lavagem de louça. Existe ainda um pequeno espaço exterior revestido com esponja, comum às salas do berçário, um e dois anos, que tem acesso por cada sala através da janela. No outro edifício, funciona outra sala dos dois anos e o ATL,

onde existe um refeitório para estas salas não se deslocarem ao edifício superior. A comida é confeccionada na cozinha do refeitório do edifício principal, sendo levada para o outro por uma auxiliar técnica. Neste edifício existe também casa de banho e um espaço exterior próprio. Existe ainda um parque, com um escorrega, baloiços e um “sobe e desce”, revestido com esponja, que é utilizado por todas as salas da instituição.

As ações que esta instituição pretende desenvolver com os pais e encarregados de educação, segundo o Projeto da Instituição (2016) são a atualização mensal do jornal da sala, o pedido de colaboração nas atividades, o incentivo à realização de pesquisas temáticas e ainda a apresentação de atividades. A avaliação é trimestral e é realizada com as famílias; incide na coerência dos objetivos e nos desvios detetados e suas causas.

A sala dos dois anos é constituída por 14 crianças, sendo que nove crianças são do sexo feminino e cinco do sexo masculino entre os 12 e os 36 meses. Existe uma criança com um atraso global do desenvolvimento, sem qualquer diagnóstico sinalizado medicamente; existe um trabalho particular com esta criança, a educadora e uma educadora do ensino especial. 13 crianças frequentam a Instituição desde o ano passado, pelo que existe uma familiaridade com os espaços, as rotinas, os adultos e os pares. Apenas uma criança está na sala pela primeira vez. Duas crianças já realizaram o desfralde, 11 estão em processo e três usam sempre fralda. Quase todas as crianças coabitam com ambos os progenitores. A maioria dos pais tem menos de 35 anos e estão todos empregados. Há uma criança com família de nacionalidade chinesa.

Os principais interesses destas crianças são a música, a pintura e as construções. São crianças que têm contacto regular com a música na sua rotina diária e nas atividades extracurriculares. O Projeto Curricular de Grupo (2016) está associado ao Projeto Educativo da Instituição e ao Projeto Pedagógico que se designa “EmocionArt”, que pretende trabalhar as emoções através da arte, nomeadamente da pintura. As principais necessidades deste grupo, segundo o mesmo projeto, são trabalhar a tolerância à frustração, desenvolver a concentração, dinamizar atividades no âmbito da linguagem, melhorar a gestão de comportamentos e ainda experiências sensoriais. A educadora cooperante rege-se pela perspetiva pedagógica de Elinor Goldschmied, pelo modelo curricular HighScope e pela abordagem da Pedagogia-em-Participação.

Segunda a perspetiva de Goldschmied, “o ambiente físico exerce uma grande influência sobre a maneira como as pessoas que trabalham em creches percebem o seu trabalho e também sobre a qualidade de experiências que elas são capazes de oferecer às crianças” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 33). Relativamente à sala de

atividades é dado valor à atratividade, organização, amplitude, intimidade e ainda a uma boa organização dos materiais. Nesta abordagem valoriza-se um espaço grande e amplo, que se deve manter organizado e que deve ser regularmente questionado e alterado consoante as mudanças das necessidades das crianças. Tendo por base estas conceções pedagógicas, a sala de atividades dos dois anos está organizada por áreas de interesse, nomeadamente a “área da casinha”, a “área dos brinquedos”, a “área das construções” e a “área da Expressão Plástica”. A “área da casinha” é a área que se encontra melhor delineada, na medida em que se encontra num canto da sala; a “área dos brinquedos” é uma área definida por uma manta, onde as crianças brincam com alguns brinquedos ou com carros que se encontram num móvel em frente; a “área das construções” é a manta onde se faz o acolhimento de manhã, que se encontra ao lado de um grande móvel que contém jogos, puzzles, livros e outros materiais; a “área da Expressão Plástica” situa-se na zona da mesa e é onde as crianças podem fazer desenhos e trabalhos.

A rotina diária das crianças dos dois anos inicia-se aquando da sua chegada à instituição, sendo que ficam na sala do um ano com a auxiliar técnica até a chegada da educadora, às 9h, que os encaminha para a sua sala. Na sala, as crianças sentam-se na mesa enquanto comem algumas bolachas que é habitual trazerem de casa, enquanto esperam que as restantes crianças cheguem à sala. Seguidamente, as crianças sentam-se na manta e são cantados os bons dias e cantam-se algumas canções pedidas pelas crianças, ou dizem-se lengalengas já aprendidas. Posteriormente a educadora pergunta a cada criança para onde quer ir brincar e a criança escolhe, dizendo o nome da área e dirige-se para a área escolhida. A meio da manhã as crianças arrumam a sala e, se estiverem condições climáticas favoráveis, vão até ao exterior brincar. Antes do almoço, as crianças vêm para dentro e, por grupos, vão à casa de banho. Na sala, enquanto esperam, cantam uma música ou fazem um jogo de forma a existir um tempo de transição suave entre os momentos da rotina. De seguida, dirigem-se ao refeitório, onde almoçam. Quando terminam, voltam à sala onde a auxiliar coloca fralda a algumas crianças, para o momento da sesta. As crianças dormem até às cerca de duas horas, sendo que quando acordam vão à casa de banho e voltam para a sala, onde vão brincar para as áreas ou terminar algum trabalho. Da parte da tarde, as crianças vão à casa de banho, seguindo para o refeitório para o lanche. Quando terminam voltam à sala. As estagiárias terminam o seu período de estágio às 16h e, a essa hora, as crianças habitualmente brincam no exterior já ao cuidado da auxiliar técnica. Todas as terças de manhã as crianças que estão inscritas nesta atividade têm

uma sessão de *yoga* que tem a duração aproximada de 30 minutos, que acontece numa outra sala que não a sala de atividades.

## 2.2. VALÊNCIA DE PRÉ-ESCOLAR

A instituição de estágio em pré-escolar localiza-se também no norte do país, é, igualmente, uma IPSS e será designada de “instituição B”. É um centro que engloba as valências de creche e pré-escolar, possuindo três salas de creche e três salas de pré-escolar, cada uma equipada com uma casa de banho própria e todas (à exceção da sala do berçário) possuem acesso direto ao exterior, a sala da secretaria, um espaço polivalente – onde se realizam as aulas de Educação Física, um auditório pertencente ao complexo municipal, que engloba o centro de dia e o jardim-de-infância – que é utilizado para a realização de festas, teatros ou outros espetáculos – que contém um bar e casas de banho, o refeitório, comum a todas salas, a cozinha, uma sala denominada “Mediateca”, onde se encontram vários fatos e acessórios para caracterizações de personagens, um auditório romano no exterior da instituição e um grande parque com espaços verdes.

Segundo o Projeto Pedagógico da Instituição, os princípios que norteiam esta instituição vão ao encontro de diversos modelos curriculares, nomeadamente a abordagem de Elinor Goldschmied, a proposta de HighScope no que concerne à aprendizagem pela ação, elencando particularmente as experiências-chave, a perspectiva de Reggio Emilia no que concerne à relevância atribuída às “cem linguagens” da criança, a abordagem MEM e a Pedagogia-em-Participação, em diferentes dimensões. A instituição conduz-se também pelas OCEPE e preza pelo trabalho segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto, na medida em que existem vários projetos a decorrer na instituição, quer de forma geral, quer especificamente em cada sala. Dá-se primazia à interação adulto-criança, à organização de um ambiente educativo potenciador de aprendizagens, onde os materiais são adequados e de qualidade e onde a gestão do tempo é planeada intencionalmente e, concomitantemente, flexível.

Um dos projetos da instituição pretende trabalhar a cidadania, focando na Área da Formação Pessoal e Social, que “é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33).

Precisamente integrada nesta área está um subtópico que vai ao encontro do projeto da instituição e que se denomina “convivência democrática e cidadania”, onde se incute que “compete ao/à educador/a desenvolver uma ação intencional, que conduza a uma efetiva igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas, no processo de socialização experienciado no jardim de infância” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 39), educando, assim, as crianças enquanto futuras cidadãs.

O estágio da mestrandia desenvolveu-se na sala dos 3 anos, com um grupo constituído por 21 crianças, sendo 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Nenhuma criança apresenta necessidades educativas especiais. A maioria das crianças tem três anos, sendo que algumas ainda têm dois anos. O grupo já o era desde a sala do um ano, sendo que duas crianças entraram este ano para a instituição e integraram a sala. A maioria dos familiares destas crianças está empregada, trabalha por conta e outrem e tem mais de um filho. São famílias participativas no quotidiano das crianças, contribuindo em tudo o que é pedido e participando nas atividades que lhes são possíveis.

Os interesses das crianças passam pelas diferentes áreas, sendo que os interesses comuns são a pintura, o ouvir histórias e a música. São crianças curiosas, como é inato na sua condição, que, na sua maioria, se prontificam a realizar qualquer atividade proposta pelo adulto. Algumas crianças são mais desafiantes, na medida em que têm a tendência de recusar todas as propostas do adulto. Este facto constitui um desafio inicial para o par pedagógico superar. As principais necessidades das crianças, evidenciadas no Projeto de Sala e observadas pela diáde, são o desenvolvimento da linguagem oral, tendo algumas crianças bastantes dificuldades a este nível, a autorregulação e a autonomia de resolver conflitos.

A educadora cooperante desta sala rege-se pelos ideais da própria instituição, sendo eles, por exemplo, Reggio Emilia no que diz respeito “ao envolvimento quer da família quer da comunidade mais próxima” (Instituição Cooperante B, 2017), a perspetiva do Movimento da Escola Moderna que fomenta a democracia, os instrumentos de pilotagem, o modelo curricular HighScope, nomeadamente na interação com as crianças e na organização espacial da sala.

O espaço no modelo curricular de HighScope deve ser atraente para as crianças, contendo cores e texturas agradáveis, materiais naturais e luz, sítios tranquilos, entre outros. Por seguirem uma orientação construtivista, as salas HighScope dividem-se em áreas diferenciadas para possibilitar diferentes aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2013), definido por HighScope como um espaço de “aprendizagem pela ação”. As diferentes áreas de interesse têm nomes concretos que as definem, como por exemplo

“as áreas da areia e da água, dos blocos, das casas, da pintura e do desenho, dos brinquedos, dos livros e da escrita, da carpintaria, da música e do movimento, dos computadores e do exterior”. Estas áreas possuem “materiais que estão acessíveis às crianças: blocos na área dos blocos, tintas e papéis na área da pintura”, entre outros (Hohmann & Weikart, 2011). Tendo por base este modelo a sala de atividades A é uma sala ampla, envidraçada, pelo que as crianças dispõem de luz natural, que se encontra dividida pelas seguintes áreas de interesse: área da biblioteca (onde as crianças podem folhear e ler livros, que são substituídos semanalmente pela biblioteca ambulante), área da Expressão Plástica (uma área muito escolhida pelas crianças, onde estas podem fazer desenhos, pintar, brincar com plasticina), área dos jogos (onde existe uma variedade de jogos, *puzzles* e materiais que as crianças usam frequentemente para fazer construções), área da casinha (que possui móveis, roupas, bonecas, pratos e talheres e alguns pequenos eletrodomésticos e é também uma área muito frequentada pelas crianças) e, por fim, área da garagem (onde se encontram vários carros, motas, bonecos, legos, cubos de madeira, pistas, entre outros). A sala tem em redor um quadro de cortiça que está, regularmente, preenchido com trabalhos realizados pelas crianças. Este quadro tem como intenção informar os pais dos trabalhos desenvolvidos com as crianças diariamente.

A rotina diária desta sala enquadra-se também neste modelo HighScope, sendo que existe um acolhimento de manhã na zona polivalente do jardim de infância, onde as crianças vêm filmes, brincam com os brinquedos desta zona e aguardam com as auxiliares técnicas até às 9h, hora de chegada das educadoras. Posteriormente, são encaminhadas até à respetiva sala de atividades, onde é feito o acolhimento na manta, na área dos jogos. Aqui, são cantados os bons dias e as crianças vão chegando, dizendo bom dia e juntando-se à roda. Quando as crianças trazem algum brinquedo de casa, mostram-no neste momento. Quem não traz brinquedo, pode contar uma novidade ou dizer algo aos amigos, se assim o desejar. Seguidamente, as crianças colocam a sua fotografia de forma a marcar a sua presença no quadro de presenças, que foi iniciado pela educadora no princípio do ano; este é explorado, contando o número de crianças presentes e a faltar e dizendo os nomes das mesmas. De seguida, as crianças escolhem a área para onde desejam ir brincar, colocando a fotografia no quadro das áreas. Se existir algum trabalho a realizar, as crianças podem escolher fazê-lo, colocando a fotografia na área da proposta do adulto. A meio da manhã as crianças arrumam as áreas onde brincaram, vão à casa de banho e, quando está sol ou bom tempo, vão até ao espaço exterior – espaço comum às três salas de educação pré-escolar, grande, sem espaços verdes, que não contém qualquer tipo de brinquedos ou estruturas, para onde

são levados, por vezes, brinquedos para as crianças – onde brincam até perto da hora de almoço. Existe ainda um parque com jardim, próximo das salas de atividades, mas com acesso exterior, onde as crianças por vezes vão brincar. Quando chove, as crianças ficam no interior da sala a brincar nas áreas ou a ver um filme. As crianças voltam para dentro, vão à casa de banho e formam um comboio para se deslocarem até ao refeitório. Lá dispõem-se nas mesas, começando a refeição. Quando todas terminam, volta-se à sala e as crianças vão à casa de banho e brincam nas áreas, ouvem uma história contada pela educadora, por vezes contam-se histórias trazidas pelas crianças e terminam-se trabalhos iniciados de manhã. Às 15h as estagiárias terminam o seu estágio. No entanto, a rotina das crianças continua sendo que vão à casa de banho e deslocam-se novamente ao refeitório para o lanche. Depois do lanche, algumas crianças vão embora, mas outras ainda ficam na instituição, ficando ao cuidado da auxiliar de ação educativa. Todas as quartas-feiras de manhã as crianças têm aula de Educação Física no polivalente, que tem a duração de 45 minutos.

### 2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia da investigação-ação visa a construção do profissional de acordo com o seu conhecimento prático, isto é, “a formação de profissionais tem um referencial central na epistemologia da prática” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 8). Nesta prática educativa, a estudante baseou-se numa aproximação à metodologia da investigação-ação, na medida em que existe uma triangulação constante entre a teoria, a prática educativa e os valores e crenças dos atores educativos envolvidos e em permanente reflexão. Na ótica de Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), a pedagogia organiza-se em articulação com as conceções teóricas e as crenças e valores, numa “triangulação interativa e constantemente renovada” (p. 14). Desta forma, o/a educador/a é um profissional reflexivo que fecunda “antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 14), de forma a reconstruir teorias e conceções. Nesta perspetiva, “os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 15), isto é, não é um espaço redutor, mas sim integrador. Crê-se, assim, numa *práxis* de participação, onde se integram crenças e

saberes, teoria e prática, ação e valores “criando mundos possíveis” (Bruner, 1986 citado por Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 19).

Segundo Estrela (1994), “a investigação também pode ser perspectivada como uma possibilidade de se estabelecer uma síntese entre teoria e prática” (p. 27), isto é, a teoria e a prática articulam-se através da relação entre pensamento e realidade. O educador deve desempenhar sempre o papel de investigador, na medida em que só assim poderá ser capaz de “recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p. 27).

A mestrandia sustentou-se em vários instrumentos e documentos de forma a conhecer os contextos onde estagiou, nomeadamente o Program Quality Assessment, a observação, a reflexão, os projetos das instituições, o diário de bordo, os registos fotográficos e ainda a planificação.

O PQA, tal como explanado anteriormente, é um instrumento pedagógico que permite a avaliação dos espaços, pelo que possibilitou ao par pedagógico traçar o seu plano de ação e funcionou ainda como orientador da sua observação, particularmente na valência de creche. Por sua vez, o processo de observação é fulcral a um/a educador/a e deve constituir “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29), na medida em que “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). A observação do espaço, interações, ações e intervenientes, permite compreender todo o ambiente educativo, isto é, permite conhecer o contexto onde se estagia. O processo de observar é característico de um/a educador/a, no entanto, para que seja realizada uma observação de qualidade deve praticar-se, primando por uma observação concentrada e atenta de todo o processo educativo. Neste ponto, tornam-se primordiais as “notas de campo” elencadas por Máximo-Esteves (2008), que são não mais que os registos diários de uma estagiária, que observa e regista o que vê, para que estes façam jus àquilo que observou e que a memória pode deixar passar. Este diário é evidenciado devido à sua “potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89). Isto é, os dados observados são registados e descritos detalhadamente, sendo que numa fase posterior, esses mesmos dados são interpretados tendo por base os modelos pedagógicos estudados e reflete-se acerca do que se observou, tendo sendo uma perspetiva de mudança no ser profissional. A “observação participante” acontece quando “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31) e foi precisamente este tipo de observação que foi realizada pela estudante. Esta observação foi regular e constante ao longo de todo o período de

estágio, pelo que os registos fotográficos se tornam fundamentais, na medida em que “podem ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91) tudo o que se observou e vivenciou. São uma ajuda visual que acompanha os registos escritos. De forma a ter um conhecimento mais aprofundado das instituições de estágio, a mestranda teve acesso aos projetos de cada uma, passando a conhecer, assim, os seus principais ideais e objetivos. As reflexões individuais (ver apêndices 1, 2, 4, 6, 8 e 9) e as planificações em díade funcionaram também como meios para a aprendizagem sobre os contextos, na medida em que se observou para refletir e se refletiu sobre o que se observou. Através das reflexões, que articulavam teoria e prática e das planificações, que eram sustentadas por essa constante reflexão, pôde compreender-se melhor o grupo, tendo em conta os seus interesses e as suas necessidades e reconhecendo semanalmente a evolução das suas aprendizagens. O *feedback* dessas reflexões (ver apêndices 3, 5, 7 e 10) foi fundamental para se perceber, através da ótica das supervisoras, se se estava a refletir acerca de questões da prática, se se elencavam os aspetos principais que eram merecedores de reflexão e se se perspetivavam aprendizagens profissionais enquanto futura educadora.



### **3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES REALIZADAS E RESULTADOS OBTIDOS**

Na iniciação à prática profissional, a mestranda teve a oportunidade de realizar diversas atividades com as crianças em contexto de creche e em contexto de pré-escolar. Neste capítulo, elencam-se algumas dessas atividades e projetos, descrevendo-os e analisando-os no âmbito da evolução da aprendizagem profissional, dos processos formativos que auxiliaram essa evolução e dos resultados observados no âmbito do bem-estar, do envolvimento e do desenvolvimento das crianças. Optou-se por se distinguir as valências de forma a facilitar a descrição das atividades por ordem cronológica.

#### **3.1. ATIVIDADES REALIZADAS EM CRECHE**

Com o grupo de crianças da instituição A realizaram-se algumas atividades que foram ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades. Para principiar esta seleção de atividades, foi fulcral a utilização do PQA, pois foi através do seu preenchimento que se percebeu quais eram as necessidades do grupo e do espaço envolvente. Salienta-se a atividade da plantação de girassóis, que surgiu como proposta das crianças noutra atividade realizada pelas estagiárias. Era Primavera e as crianças faziam regularmente comentários acerca de elementos da Natureza que viam através da janela, particularmente os pássaros a voar, o sol e as flores do pequeno jardim. Tal como é defendido na perspetiva da Pedagogia-em-Participação, existe uma ligação, uma “permeabilidade” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 94) entre os espaços exteriores e o interior da sala de atividades. O facto de as crianças conseguirem observar o pequeno jardim da sala de atividades permitiu a observação deste interesse. Por outro lado, esta gramática pedagógica propõe a permeabilidade entre os espaços exteriores e o interior da sala de atividades. Isto é, trazem-se elementos da natureza e do exterior para o interior da sala. Goldschmied também refere a importância destes elementos naturais, na medida em que é no espaço da sala de atividades que a criança vai estar a maioria do seu tempo diário. Perante a evidência deste interesse, a mestranda propôs ao grupo a construção de uma sementeira pois, tal como é sugerido na abordagem de Elinor Goldschmied, nestas

idades o contacto com a natureza é essencial. Foram pensadas e propostas ao grupo várias atividades, tais como a pintura de borboletas (ver apêndice C1, imagem a1) pelo processo de recalcamento (ver apêndice C1, imagem a2) e a exploração da canção “Vê o girassol” (ver apêndice C1, imagem a3) do livro “Canções de encantar”, indo, assim, ao encontro do interesse da criança pela Expressão Plástica e pela Música. As crianças ficaram compenetradas na imagem do girassol que a estagiária levou para a sala, para exploração da sua forma e cor e, posteriormente, demonstraram querer ter girassóis na sala. Iniciou-se então a construção de uma sementeira. Para isso, foram utilizados garrafões que foram pedidos às famílias, tentando o envolvimento destas no quotidiano das crianças, para que participem e tomem conhecimento não só das atividades que estão a ser realizadas na creche, como também das competências das suas crianças pequenas. Os garrafões foram cortados pela estagiária, “emprestando” assim a sua capacidade, o seu saber na realização desta tarefa que a criança não consegue ainda realizar. Enquanto o faz, vai relatando os passos que dá, de forma a que a criança esteja igualmente envolvida. Os garrafões foram, posteriormente, pintados pelas crianças a seu gosto (ver apêndice C1, imagens a4 e a5). De seguida, as crianças encheram os garrafões com terra (ver apêndice C1, imagens a7 e a8) e colocaram as sementes de girassol (ver apêndice C1, imagem a9). Durante toda a atividade, a estagiária foi questionando a criança e problematizando para que construíssem conhecimento nos momentos de interação. Note-se aqui a referência à Pedagogia das Relações sugerida pela abordagem de Reggio Emilia, que defende que a aprendizagem da criança não é realizada individualmente por ela, mas sim em interação e relação com o adulto, pares, pais e comunidade envolvente, na denominada “rede de relações” (Lino, 2013). Quando colocavam a terra, algumas crianças faziam comentários relativos à experiência que estavam a ter, como a criança H. V. que exprimiu “é fria!” quando tocou com a sua mão na terra (ver apêndice C1, imagem a10) e reparou que as mãos “estão sujas!” quando olhou para elas. Foi explicado às crianças que as plantas precisam de água, tal como o ser humano, pelo que devem ser regadas. Exemplificou-se como é que se fazia (ver apêndice C1, imagem a11) e as crianças mostraram grande euforia (ver apêndice C1, imagem a12). Como foi utilizado um regador da instituição, que não podia ficar na sala, foi proposto às crianças construir um regador para ficar na sala e ser usado para regar estes girassóis. Foi então construído um regador (ver apêndice C1, imagem a13) com as crianças, com garrafas de plásticos e palhas. A sementeira estava pronta (ver apêndice C1, imagem a14) e as crianças criaram a responsabilidade de regar as sementeiras diariamente (ver apêndice C1, imagem a15), apesar de não existir um quadro de regulação de tarefas.

Os garraões foram postos ao sol e as plantas foram crescendo (ver apêndice C1, imagem a16). Para que as famílias e a comunidade tivessem conhecimento da atividade que se realizou foi construída e exposta nos corredores documentação pedagógica da atividade (ver apêndice C1, imagem a17). Esta documentação pedagógica funciona como “uma ilustração da utilização da pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p. 11). As mesmas autoras sugerem que esta é uma forma de patentear “a escuta documentada da criança e a utilização da planificação como resposta a essa escuta (p. 11).

Através da análise dos níveis de bem-estar e envolvimento (Laevers, Debruyckere, Silkens & Snoeck, 2005) pôde notar-se que a maioria das crianças apresentava um nível de bem-estar elevado (nível 4) pois demonstra níveis de satisfação (nomeadamente, rindo, sentindo-se feliz, sendo ela própria, sendo expressiva) contudo os sinais de prazer não são constantes no que corresponde à sua intensidade ao longo da atividade; relativamente ao nível de envolvimento, este também é elevado (nível 4) pois há sinais claros de envolvimento, mas estes não estão sempre presentes na sua máxima expressão. Em geral, a criança encontra-se absorvida pela atividade e durante a maior parte do tempo existe concentração, mas a atenção é por vezes desviada. Nesta atividade as crianças da instituição A experienciaram sensações enriquecedoras e potenciadoras de aprendizagens, tendo contacto com alguns elementos da natureza, nomeadamente terra, sementes de girassóis e água. As crianças experienciaram a sensação de tocar na terra, tomaram consciência de algumas das suas características (por exemplo, ser “fria” e “sujar”, como referido anteriormente com falas das crianças). Desta forma, pode afirmar-se que as crianças experienciaram ao nível das experiências-chave das Relações Sociais, do Movimento, da Música, da Comunicação e da Linguagem e Tempo (ver apêndice A1, planificação nº 2).

Uma outra atividade realizada com este grupo de crianças foi uma atividade de culinária, onde se fez salada de fruta. Durante o período da refeição, reparou-se que algumas crianças não comiam algumas frutas, alegando que não gostavam. Nesta instituição tentava-se que as crianças experimentassem apenas um pouco da peça de fruta, para perceberem se gostavam. Ora, quando a fruta era trazida para a mesa individualmente (isto é, a sobremesa era maçã, ou pera, ou outra fruta qualquer) algumas crianças recusavam-se a experimentar. Por se ter caracterizado esta situação como uma necessidade, o par pedagógico decidiu iniciar uma sensibilização à alimentação saudável, nomeadamente, à ingestão de fruta.

Foram pedidas frutas às famílias, com o objetivo de, mais uma vez, envolver as famílias na temática que estava a ser trabalhada na creche e também de as sensibilizar para esta temática importante e que é discutida atualmente que é a alimentação saudável. Tal como em várias abordagens pedagógicas, como em Reggio e em Goldschmied, os pais são um elemento participante da aprendizagem das crianças. A maioria das crianças trouxe frutas variadas: morangos, bananas, peras, maçãs, morangos, uvas, *kiwis*, entre outros.

Tal como Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006) referem para o brincar heurístico com objetos, a atividade deve ser realizada em pequenos grupos de forma a que haja uma melhor gestão do grupo e as crianças tenham aprendizagens mais ricas, significativas. Por tal, a atividade foi concretizada em dois pequenos grupos. As frutas que necessitavam de lavagem foram lavadas pelas crianças (ver apêndice C1, imagem b1) e as estagiárias cortaram-nas à frente das crianças, sendo posteriormente dispostas nas taças. As crianças construíram a sua própria taça, colocando os pedaços das frutas que queriam (ver apêndice C1, imagem b2).

Durante a atividade teve de lidar-se com uma situação imprevista e caricata dado que algumas crianças queriam comer a salada de fruta e colocavam os pedaços de fruta à boca (ver apêndice C1, imagem b3). Algumas crianças comeram alguns pedaços de frutos, mas quando foi explicado que iriam comer a salada de fruta que fizeram como sobremesa na hora do almoço, pararam de o fazer, querendo ter mais pedaços para o almoço (ver apêndice C1, imagem b4)

Segundo a escala de bem-estar e envolvimento (Laevers, Debruyckere, Silkens & Snoeck, 2005) pôde notar-se que as crianças estavam num nível elevado de bem-estar e envolvimento, na medida em que sorriam, faziam comentários, tais como “quero banana!”, “esta fruta é boa!”, experimentavam, questionavam o que faziam. No que concerne às experiências-chave, a criança aprende ao nível do Sentido de Si Próprio na medida em que expressou iniciativa aquando da colocação de pedaços de fruta na sua taça, distinguiu a sua vez da vez dos outros e ainda foi autónoma na colocação das frutas, solucionando as dificuldades com que se deparava, das Relações Sociais pois estabeleceu relações com a estagiária e os pares e expressou emoções na atividade, da Comunicação e Linguagem sempre que fazia algum comentário e ainda da Noção Precoce da Quantidade e de Número pois colocava “mais” pedaços quando pretendia e escolhia o número de pedaços de fruta que gostava (ver apêndice C1, planificação nº 7).

Por fim, mobiliza-se o “jogo heurístico” proposto por Goldschmied e Jackson (2006). Este jogo, tal como referido em capítulo anterior, consiste no brincar livremente da

criança, sendo que o/a educador/a deve ser facilitador, organizador e potenciador da ação, pelo que deve proporcionar os materiais necessários à experiência. Para esta atividade a díade pedagógica levou materiais diversos e em quantidade dentro de sacos (ver apêndice C1, imagem c1), nomeadamente rolhas de cortiça, rolhas de plástico, cones de plástico de diferentes tamanhos, argolas e cordões de metal, molas de prender roupa, tubos de cartão, chaves, caixas de tamanhos distintos, pedaços de tecidos, palhas, entre outros. Esta proposta atribui um importante papel ao adulto no que concerne à organização dos materiais e do próprio espaço envolvente, mas atribui o papel principal à exploração, manipulação e criatividade que a criança deseja imprimir na sua ação. Tal como as autoras desta proposta sugerem, o brincar educativo autónomo é de extrema importância, pelo que, também como sugerido pelas mesmas, foram distinguidos dois grupos pois cada grupo não deve exceder as oito crianças. O primeiro grupo entrou na sala enquanto o segundo ficou no espaço exterior com a educadora cooperante. Foram precisos apenas uns minutos para as crianças começarem a explorar todos os objetos (ver apêndice C1, imagem c2). Os comentários surgiam e as crianças recorriam muitas vezes às estagiárias para mostrar e comentar algum objeto, realizando aprendizagem ao nível das Relações Sociais e da Comunicação e Linguagem. Observou-se que as crianças iniciavam jogo com um par, a encaixar cones ou a brincar com cordões (ver apêndice C1, imagem c3) por exemplo, realizando assim aprendizagens ao nível das Relações Sociais, do Movimento e do Espaço. A criança C. M. estava parada, observando os materiais que estavam em seu redor. Dirigiu-se para o local onde estão as latas, tirou uma e começou a tocar com ela na mão, rindo-se e contando “1, 2, 3!” (ver apêndice C1, imagem c4), demonstrando aprendizagem ao nível da Comunicação e Linguagem, assim como da Noção Precoce de Quantidade e Número. Depois de repetir o processo, troca de material, pegando numa rolha e volta a trocar, pegando numa bola, deitando-se de barriga no chão e batendo com a bola na lata, produzindo som, evidenciando aprendizagem ao nível da experiência-chave da Música. As crianças juntavam-se umas às outras nas diversas brincadeiras e faziam comentários como “Olha, chaves!” e “É chaves!”. As crianças proferiam o nome dos objetos e experimentavam as suas potencialidades: fazer som, encaixar (ver apêndice C1, imagem c5), riscar, rodar, entre outros. Ambos os grupos tiveram crianças a explorar mais e outras um pouco menos, mas foi especialmente visível a ajuda e a cooperação no jogo livre com estes materiais. Segundo Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck (2005), na sua escala de bem-estar e envolvimento, pôde observar-se que a maioria das crianças demonstra estar num nível de bem-estar elevado (nível 4) pois apresenta níveis de satisfação (nomeadamente, rindo, sentindo-

se feliz, sendo ela própria, sendo expressiva) contudo os sinais demonstrativos de prazer não são constantes em termos de intensidade ao longo da atividade; quanto ao nível de envolvimento, este é considerado elevado (nível 4) na maioria das crianças pois há sinais claros de envolvimento, mas estes não estão sempre presentes na sua máxima expressão. Em geral, a maioria das crianças encontrava-se absorvida pela atividade e durante a maior parte do tempo existe concentração real, mas a atenção é por vezes desviada. No que concerne às aprendizagens das crianças, estas realizaram aprendizagem ao nível das experiências-chave: Sentido de si próprio, Relações Sociais, Representação criativa, Movimento, Espaço, Comunicação e Linguagem e Explorar Objetos (ver apêndice A1).

Foi extremamente enriquecedor observar (participadamente) esta atividade exploratória, mantendo o papel de organizador e facilitador (Goldschmied & Jackson, 2006). A imagem que a formanda tinha de criança evoluiu, isto é, deu-se uma valorização maior à capacidade da criança de ser autónoma, capaz de explorar (sozinha e com os pares) e ser coconstrutora da sua aprendizagem, criando e reconstruindo conceções sobre os objetos. Estas e todas as outras atividades realizadas no âmbito da PES I possibilitaram à mestranda experienciar e testar por si própria aquilo que defendem os diversos autores sobre a infância. Nas atividades descritas neste subcapítulo a formanda teve de conhecer as diferentes propostas e colocá-las em prática, organizando os materiais, o espaço, o tempo e o grupo, isto é, todo o ambiente educativo. Para além disto, existiu uma aprendizagem no que diz respeito ao papel do/a educador/a que, na atividade do jogo heurístico especificamente, é de observador e mediador. Para esta atividade particular teve ainda de existir um período de observação que possibilitou a recolha de informação dos interesses e necessidades das crianças, o que por sua vez influenciou o processo da planificação. Particularmente a atividade de culinária (salada de fruta), permitiu à formanda responder a uma necessidade detetada e conseguir resultados, isto é, após esta prática, as crianças que não comiam uma fruta específica, comeram-na na salada de fruta. As crianças gostaram de fazer a salada de fruta, como se pôde constatar pelo diálogo que ocorreu durante a construção da mesma e pelas expressões das crianças, quer faciais, quer verbalizadas. Foi notório a partir deste exercício que as crianças que habitualmente recusavam experimentar fruta, tinham agora mais propensão para provar. Esta atividade permitiu ainda à mestranda lidar com situações imprevistas, tentando torná-las em momentos de desenvolvimento das crianças. Elenca-se o exemplo das crianças que tentaram comer a fruta quando deviam esperar pelo momento da refeição. Os processos de observação, planificação, reflexão, as

narrativas reflexivas, as planificações com a educadora cooperante funcionaram como processos formativos que possibilitaram uma maior e mais rica aprendizagem profissional. A grelha de avaliação reguladora, que foi preenchida no final deste estágio em creche, e os momentos de supervisão foram igualmente formadores no sentido de permitirem à mestranda apontar alguns pontos a melhorar aquando do estágio na valência de pré-escolar.

### 3.2. ATIVIDADES REALIZADAS EM PRÉ-ESCOLAR

No que diz respeito ao contexto de pré-escolar, elencam-se três atividades realizadas na instituição B, sendo que duas delas se inseriram no projeto desenvolvido na sala. Aquando da entrada nesta valência educativa, percebeu-se que o grupo de crianças tinha dificuldade em adequar-se às regras da sala e, principalmente, na autorregulação. Ora, o par pedagógico respondeu a esta necessidade trabalhando com as crianças os instrumentos de pilotagem MEM, modelo curricular anteriormente explanado. Neste Movimento, todos os “instrumentos (intelectuais e materiais), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas” são reconstituídos, recriados e produzidos paritariamente entre adultos e crianças, trabalhando numa perspetiva de “comunidade cultural e formativa” (Niza, 2013, p. 144). Foi tendo em conta estas ideias MEM, bem como outros modelos curriculares estudados, que as estagiárias iniciaram o seu plano de ação que se desenvolve “por negociação progressiva, desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação” (Niza, 2013, p. 144) de forma a instituir na sala um “treino democrático” (Niza, 2013, p. 145), proporcionando à criança a tomada de decisões conjuntas, onde cada um e todos têm voz. Foi sempre deste modo que se agiu na construção dos instrumentos que considerámos necessários para a sala e para estas crianças, até porque a “tomada de consciência (metacognição) da apropriação dos conhecimentos, através da vivência dos processos da sua constituição, dá dimensão crítica e clarificadora (desmistificadora) aos saberes e acelera e consolida a internalização dos conhecimentos e das práticas sociais da sua construção” (Vigotsky, 1988 citado por Niza, 2013, p. 145).

A mestranda valoriza esta ideia elencada por Vigotsky e é nesse prisma que tenta desenvolver as suas práticas. Para introduzir na rotina destas crianças os instrumentos de pilotagem MEM, as estagiárias motivaram as crianças de acordo com um dos seus

interesses gerais: a leitura de uma história denominada “As regras são importantes!” da coleção “rato Renato”, que retrata o cotidiano do rato Renato, um rato que não gosta de regras e faz o que lhe apetece. **A sua mãe tenta que ele cumpra algumas regras, mas o rato Renato só se apercebe que as deve cumprir quando, não cumprindo regras, a sua vida fica uma confusão.** As crianças responderam com entusiasmo à história e compreenderam-na, o que foi perceptível pelas respostas às questões que as estagiárias colocavam. Após a audição da história foi feita uma analogia entre o quarto do rato Renato e a sala de atividades da instituição B, dialogando com as crianças acerca de algumas regras e estas concordaram que, sem regras, a sala poderia ficar uma balbúrdia. Posto isto, as crianças viram no computador algumas imagens suas em situação de conflito (ver apêndice C2, imagem d1), que as estagiárias tiraram previamente. Posteriormente, em conjunto com as crianças delinearão-se quais as regras mais importantes que deviam constar no quadro, fomentando o “debate e a negociação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 39), sendo que foram estas as decididas: “devemos pedir desculpa e dar um abraços aos amigos”, “devemos colocar o dedo no ar para falar”, “devemos estar sentados na manta com perninhas à chinês”, “devemos dar a mão a um amigo no comboio”, “devemos brincar na área que escolhemos e trocar a fotografia sempre que queremos trocar de área”, “devemos lavar as mãos antes das refeições” e “devemos arrumar os brinquedos” (ver apêndice C2, imagem d4). O título do quadro foi decidido concomitantemente com as crianças, sendo que se adotou o mesmo do livro e o quadro foi pintado pelas crianças (ver apêndice C2, imagem d2). Ao lado de cada regra está uma fotografia das crianças num momento identificativo, assim como a sua representação através do desenho de algumas crianças (ver apêndice C2, imagem d3). Foi importante considerar a criança “sujeito e agente do processo educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9) pois desta forma as regras foram incutidas mais facilmente. É atualmente notório na sala que, após a introdução do quadro das regras, as crianças têm mais propensão para as cumprir. Elencando a regra “devemos pedir desculpa e dar um abraço aos amigos”, por exemplo, quando alguma criança entra em conflito com outra e é necessária a intervenção de uma das estagiárias; faz-se menção ao quadro das regras, perguntando por exemplo “quando se bate a um amigo, o que devemos fazer?” e as crianças respondem “pedir desculpa”. A maioria das crianças modera o comportamento, no entanto, ainda existem algumas exceções, pois existem ainda crianças que falam simultaneamente a outras na roda, não esperam pela sua vez e algumas até que iniciam um conflito. Com estas crianças, tem de existir um trabalho mais preciso, isto é, observar o quadro, questioná-las acerca das regras e persistir nas mesmas. A

mestranda adotou ainda a estratégia de referir uma situação que tenha acontecido em que as crianças que não querem pedir desculpa tenham sido as que receberam o pedido de desculpa depois de um conflito, perguntando por exemplo como se sentiram e se gostaram que lhes tivessem pedido desculpa. Em algumas situações esta estratégia resultou e a criança acaba por pedir desculpa. É notória aqui a importância das interações e da relação adulto-criança, nomeadamente nas situações de conflito. Deve existir, assim, uma atenção cuidada e mais específica da parte do/a educador/a. Observou-se ainda que as crianças não resolvem o conflito autonomamente, o que se traduziu num objetivo a atingir. Nas últimas semanas de estágio, tentou-se que a criança vá ter com a outra envolvida em conflito e falem acerca das regras, chegando ao pedido de desculpa, no entanto, não foram notados progressos antes do término do período de estágio. Com esta atividade as crianças desenvolveram-se ao nível da Área de Formação Pessoal e Social e da Área da Expressão e Comunicação particularizando a comunicação oral (ver apêndice A2), devido ao facto de ser valorizado o diálogo na resolução de conflitos, onde se escuta a criança e se pretende que esta expresse o que sente no momento de conflito.

No âmbito da UC de Prática Educativa Supervisionada II todas as mestrandas experienciaram com as suas crianças a Metodologia de Trabalho de Projeto. Neste campo de ação foram realizadas diversas atividades, tendo como ponto de partida a escolha da questão-problema inicial, tal como foi referido em capítulo anterior. Esta escolha partiu do interesse de uma criança por comboios e da sua necessidade, exprimida através do desejo, de ter um comboio da sala de atividades. Este interesse, que a formanda considera também uma necessidade, foi detetado no decorrer de umas entrevistas realizadas às crianças por parte da instituição. Estas entrevistas foram realizadas fora da sala e consistiram numa série de questões que eram colocadas às crianças, que iam a pares, tais como “o que é ser criança?”, “tu és uma criança?”, “o que gostavas de ter que não tens?”, “quem são os teus amigos?”, que pretendiam que a criança pensasse sobre elas e respondesse o que achava adequado. As respostas eram registadas pelas entrevistadoras (educadora cooperante e estagiárias da sala) exatamente como as crianças as davam.

A formanda trouxe uma história motivadora acerca de comboios intitulada “O comboio Artur”, que retratava a história de um comboio de passageiros que vivia numa estação de comboios com o seu melhor amigo, um comboio de mercadorias chamado Tobias. Após a leitura da história, a estagiária iniciou uma conversa em grande grupo de onde surgiram algumas questões das crianças, nomeadamente: “como se chama a parte da frente de um comboio?”, “para onde é que vão os

comboios?”, “os comboios têm rodas?”, “os comboios precisam de gasolina?”, “os comboios só levam pessoas?”, “que tipos de comboios existem?”, “como se chama a parte de trás de um comboio?”, entre outras. Com estas questões iniciais formulou-se concomitantemente com as crianças o quadro-base do projeto, com as questões “o que sabemos?”, “o que queremos saber?”, “o que vamos fazer?” e “como o vamos fazer?” (ver apêndice C2, imagem e1). Nesta fase escolheu-se, com as crianças, o título deste projeto, que se baseou numa conceção que uma criança tinha de “comboio”, nomeadamente que “o comboio dança” (título do projeto), e que foi desconstruída ao longo da progressão do trabalho.

Pediu-se então às crianças que trouxessem comboios de casa e a adesão foi imensa. As crianças trouxeram variados tipos de comboios (ver apêndice C2, imagens e2 e e3), em diferentes materiais e algumas até imagens de comboios em suporte de papel. Posto isto, o par pedagógico tentou perceber se este interesse era comum a várias crianças e se estas gostavam de ter um comboio na sala tal como a criança R. M. havia demonstrado. As crianças mostraram-se entusiasmadas com esta sugestão da criança R. M. e aderiram de imediato à ideia. Os comboios foram explorados com as crianças relativamente à sua cor, ao seu tamanho, ao material de que era feito, à sua constituição (carruagens, janelas, portas, entre outros). Algumas crianças mostravam já bastante conhecimento no que concerne aos nomes dados às diferentes partes dos comboios, ao nome atribuído ao seu condutor (maquinista) e ainda ao local por onde se deslocam (carris), o que contribuiu para o preenchimento do quadro. Este quadro foi ainda ilustrado com desenhos das crianças relativos às suas conceções dos tópicos elencados. Como ainda ficaram algumas questões por responder, as estagiárias pediram a cada família que trouxesse a resposta a uma questão e que o resultado viesse em formato digital ou de papel, como preferissem. Mobilizam-se com esta prática diversos referenciais que valorizam a integração da família nos projetos do jardim de infância. Elenca-se nomeadamente o DL nº 241, as OCEPE e as abordagens de Reggio Emilia e MEM, que consideram a família parte integrante da aprendizagem das crianças. Nas semanas seguintes, os trabalhos foram surgindo e, quando isso acontecia, as crianças iam ter com as estagiárias logo pela manhã para mostrar o que tinham trazido. Os trabalhos eram apresentados, comunicados e explorados em grande grupo no acolhimento da manhã, sendo que eram as crianças que apresentavam o seu trabalho com o auxílio da educadora cooperante e das estagiárias (ver apêndice C2, imagens e4 e e5). Na ótica da mestranda, este momento tornou-se vital para a aprendizagem das crianças e para a sua motivação face a este projeto. A escolha da organização em grande grupo para estes momentos, permitiu que houvesse

tempo de comunicação adulto-criança e criança-criança, existindo ainda uma sensibilização à tomada de decisões, na medida em que, após a nova informação que chegava, se decidia que rumo é que o projeto deveria levar.

O projeto começou a fluir e a sala já “respirava” o tema dos comboios. As crianças traziam regularmente diferentes comboios, proferiram constantemente a onomatopeia “u-uuu” que pretende imitar o som de um comboio em andamento, e os pais traziam ainda a *feedback* de que, em casa, os filhos falavam muito em comboios. Posteriormente passou-se à fase II do projeto, sendo esta a execução das atividades planeadas. As crianças visitaram a linha de comboio que passa junto da instituição B e entusiasmaram-se ao ver os carris e à espera do comboio (ver apêndice C2, imagens e6 e e7). Nesse dia, não passou nenhum comboio até à hora da refeição, pelo que as crianças voltaram à sala. Num outro momento, construíram-se comboios individuais (ver apêndice C2, imagens e8 e e9), pedidos pelas crianças, com materiais trazidos de casa por elas e que pudessem ser reutilizados (rolhas, tampas, rolos de papel higiénico e de papel de cozinha, cápsulas de café, pacotes de leite). Curiosamente quando trouxeram cápsulas de café utilizadas as crianças não sabiam do que se tratava, pelo que foram dadas a cheirar e algumas crianças confirmaram ser café. As crianças tiveram oportunidade de decifrar um puzzle de um comboio (ver apêndice C2, imagem e10), atividade proposta a partir do interesse das crianças pelos jogos; nesta atividade de pequeno grupo, colocaram-se várias questões às crianças acerca da imagem do comboio e as crianças foram colocando as peças no *puzzle*. Devido ao facto de as crianças mostrarem muito interesse nos passageiros e no maquinista, foi proposta pelo adulto a atividade de construção de fantoches para ingressar o comboio da sala – uma atividade de pequeno grupo que consistiu na construção de fantoches em colheres de pau (ver apêndice C2, imagem e11), com cartões, tecidos, lã, canetas. As crianças puderam fazer colagens e pintar os seus “maquinistas e passageiros” (ver apêndice C2, imagens e12 e e13). Escolhiam se queriam construir um fantoche “passageiro” ou um fantoche “maquinista” e escolhiam como o vestir e como o pintar, selecionando materiais de entre os que tinham à sua disposição. As crianças passaram a usar estes fantoches no comboio brincando ao “faz-de-conta”. Transversal a todas estas atividades, esteve sempre a construção do comboio “grande” (ver apêndice C2, imagem e14) para a sala, que se foi construindo à medida que as crianças traziam os materiais necessários, nomeadamente pacotes de leite, papel de cenário, fita-cola. Concluiu-se esta fase projetual com a visita ao Terminal de Leixões, onde as crianças puderam ver como se processa a montagem de um comboio de mercadorias (ver apêndice C2, imagem f1), quais as denominações dadas a cada parte do comboio e

respetiva mercadoria, assistir à montagem dos vagões (ver apêndice C2, imagem f2) e ainda puderam entrar na zona do maquinista com um condutor e tocar na buzina (ver apêndice C2, imagem f3). No final, ainda foi tirada uma foto de grupo (ver apêndice C2, imagem f4) com as responsáveis pela visita ao Terminal, que depois ia ingressar o portefólio individual das crianças. É da opinião da estudante que as saídas ao exterior são fundamentais no âmbito do projeto que se estava a desenvolver, visto que se tratava de um meio de transporte, pelo que se decidiu, concomitantemente com as crianças, realizar esta visita de forma a finalizar o projeto.

Destas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “O comboio dança”, serão esmiuçadas duas: a construção de fantoches em colheres de pau – sendo esta uma atividade significativa para a mestranda ao nível da sua aprendizagem profissional – e a visita ao Terminal do Leixões – uma atividade satisfatória para as crianças da instituição B. A atividade de construção de fantoches em colheres de pau foi planeada com base num interesse das crianças pelos maquinistas e passageiros de um comboio e ainda da necessidade assinalada de terem mais momentos de brincar ao “faz-de-conta”. As crianças construíram as colheres em grupos de três crianças, sendo que puderam escolher para a personagem a cor do seu cabelo feito de lã, as suas roupas feitas com restos de tecidos e cartão, colar os seus olhos e desenhar o seu nariz e boca (ver apêndice C2). A atividade foi planeada de forma a dar a maior autonomia às crianças, no que diz respeito à escolha dos materiais e à sua disposição na colher de pau. Todavia, foi em reunião posterior ao momento de supervisão que, em conversa com a orientadora institucional, se discutiu e analisou todo o decorrer da atividade e se percebeu que as crianças não foram totalmente autónomas na medida em que, por exemplo, não puderam escolher o modelo de personagem que fariam. Foi proposta do adulto que fossem construídas em colheres de pau, sendo que as crianças poderiam ter tido à disposição delas vários modelos de maquinistas e passageiros, construídos em diferentes materiais (nomeadamente latas, cartão, rolhas, entre outros), para que pudessem escolher em que material queriam construir. De salientar também que relativamente à movimentação das crianças pela área da expressão artística, podia ter sido conferida mais autonomia à criança, não estando os materiais já dispostos na mesa, como estavam. Nesta atividade as crianças realizaram aprendizagem ao nível da Área do Conhecimento do Mundo e Área da Expressão e Comunicação- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Comunicação oral; Domínio da Educação Artística – Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro (ver apêndice A2).

Outra atividade a realçar é a visita ao Terminal de Leixões onde as crianças puderam ver as máquinas a colocar as mercadorias nos vagões (ver apêndice C2), subir ao

comboio (ver apêndice C2) e ainda tocar na sua buzina. A criança T. Q. pôde ainda disfrutar de uma pequena viagem (ver apêndice C2) por ser o seu dia de aniversário. As crianças ficaram extremamente entusiasmadas com esta visita, o que foi visível pelas suas expressões faciais e pelos comentários que proferiam constantemente “olha o comboio!”, “que grande!”, “está a pôr a mercadoria!”, “uh-uuu!”. Nesta fase final do projeto, as crianças mostravam já aprendizagens relativas à constituição dos comboios e às denominações dadas a cada uma das suas partes. As crianças distinguiam o “maquinista” dos “passageiros”, assim como demonstravam saber que o que tinham ido ver era um “comboio de mercadorias” e não um “comboio de passageiros”.

Ao nível da aprendizagem profissional, a utilização específica dos instrumentos MEM deu à mestranda uma perspetiva diferente, mais prática, daquilo que estudou acerca do modelo e, especificamente, dos instrumentos de regulação sugeridos por este. Ter colocado em prática o que sugeriam os referenciais teóricos que se estudou foi uma experiência enriquecedora e construtiva a todos os níveis. Foi através da experiência vivenciada, sentida, que se pôde criar e recriar conceções sobre a educação de infância. Foi também através desta prática que se valorizou efetivamente a relevância dada à experimentação da criança. Transpôs-se da teoria para a prática aquilo que se questiona “será possível?”. A estagiária considera que o período em que se trabalhou estes instrumentos foi dos mais enriquecedores neste estágio. Traçar objetivos, desenvolver o trabalho e ver resultados concretos é motivador e potenciador de novas metas profissionais. Esta atividade e todas as desenvolvidas centradas na metodologia projetual proporcionaram uma aprendizagem formativa e importante nos diferentes níveis: no âmbito do papel do adulto, na medida em que este teve a sua função no planeamento e execução de todas as atividades, mas que é um mediador capaz de colocar em prática o que as crianças querem fazer, no âmbito da gestão do ambiente educativo, particularizando a gestão do tempo, espaço, materiais e grupo. Esta metodologia baseia-se, como referido anteriormente, no reconhecimento central na criança, assim como no coletivo. Foi precisamente isso que foi conseguido. Ao vivenciar-se esta metodologia projetual, percebe-se que a sala imerge no projeto, o que dá a quem a trabalha uma visão inovadora da educação de infância. Foi uma experiência que enriqueceu a aprendizagem profissional da formanda, que pôde avaliar o projeto e refletir sobre ele regularmente ao longo do seu desenvolvimento. Todo este processo capacitou a mestranda para futuramente usar a metodologia de trabalho de projeto de forma consistente e sustentada, sendo agora mais capaz de melhorar os pontos menos positivos e melhorar o bom trabalho que conseguiu.



#### 4. REFLEXÃO FINAL

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II foram pedidas diversas narrativas escritas, que têm como objetivo a reflexão consciente e sustentada acerca da prática pedagógica, no sentido de se repensar as práticas de forma a que exista uma evolução e uma tomada de consciência. É neste prisma que se tenciona fazer uma reflexão crítica e construtiva acerca das práticas realizadas com as crianças da creche e do pré-escolar. Para Schon (1987) citado por Alarcão (1996), “a formação do futuro profissional” deve incluir “uma forte componente de reflexão partir de situações práticas reais” (p. 11), pelo que foi nesta linha de pensamento que se escreveram as narrativas reflexivas nos dois estágios. Segundo o mesmo autor é dessa forma que o futuro profissional se por sentir capaz de “enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam” (p. 11).

É ainda refletindo “sobre, na e para ação” (Schon, 1987, citado por Alarcão, 1996, pp. 16-17) que se expõe nesta narrativa o que se considerou como aspetos a melhorar em atividades futuras. As narrativas escritas que expõem a reflexão acerca e para a ação pedagógica foram-se tornando cada vez mais formativas no que concerne ao futuro enquanto educadora. É através destas reflexões individuais que a mestranda se direciona para aquele que deve ser o seu foco de ação, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças com quem trabalha e ainda as dificuldades e os desafios que enfrenta enquanto estagiária da sala num processo de formação.

A organização deste mestrado fez com que os períodos de estágio fossem curtos e intensos simultaneamente. Foi proposto que se realizassem uma série de atividades experimentais de forma a que a mestranda pudesse experienciar em contexto algumas propostas teóricas. Esta organização temporal requereu um rigor na construção e planificação de atividades significativas, tendo sempre em vista os interesses e as necessidades das crianças. Esta decisão teve de ser criteriosa para que fossem colocadas em prática algumas experiências que o par pedagógico considerava fulcrais. Todo o percurso foi crítico e reflexivo, consciencializando a estagiária das suas práticas.

É de referir a construção de um portefólio no período de estágio em creche, que constituiu um elemento avaliador e uma estratégia de formação, que permitiu à mestranda compilar num documento as suas notas de campo, registos diários, escritos e fotográficos, reflexões e planificações e ainda documentação pedagógica construída (ver apêndice F). Este portefólio funcionou como uma forma de reflexão, na medida

em que, ao ser construído, a mestrandanda ia tomando consciência daquilo que executou na prática e, especialmente através da documentação pedagógica, falas das crianças e registros fotográficos, teve a possibilidade de perceber as aprendizagens que as crianças tiveram ao nível das experiências-chaves envolvidas. Relativamente ao período de estágio na valência de pré-escolar, elenca-se este relatório final de estágio que resulta no culminar de um processo longo e contínuo de formação, que teve início na licenciatura em Educação Básica e se estendeu ao Mestrado em Educação Pré-Escolar. No decorrer deste percurso, as aprendizagens foram diversificadas quer a nível teórico e legal, quer a nível pedagógico no que concerne à postura de um/a educador/a de infância. Nos diferentes estágios foi permitido à mestrandanda a constante reflexão crítica e construtiva acerca da sua prática e dos ideais em que se baseava. Este processo reflexivo, anteriormente mencionado, teve em vista o aperfeiçoamento das suas práticas, o autoconhecimento das suas principais dificuldades e limitações e a sua progressiva melhoria. Os processos de “reflexividade, análise teorizada de práticas, trabalho colaborativo [e] investigação na acção” (Roldão, 2005, p. 20) permitiram a construção, co construção e reconstrução de crenças e valores levados inicialmente para a prática pedagógica.

Desta forma, a estagiária pôde tomar consciência de si própria e das suas práticas, podendo amadurecer no que diz respeito à sua autonomia, através das experiências que viveu nos períodos de estágio. Apesar deste crescimento ter acontecido gradualmente, foram sentidas algumas dificuldades, naturais de um processo de formação. Todas essas dificuldades fazem também parte do processo de evolução do ser humano, que tem a capacidade de ser resiliente e superar-se e aos seus limites, de forma a evoluir, aumentar o seu conhecimento exponencialmente e trabalhar a criatividade na forma como soluciona os problemas que vão surgindo. Ao trabalhar estas características diária e semanalmente (como corresponde a organização temporal dos estágios) pôde construir-se uma forma de ser, estar e fazer que fosse ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, que os transmitiam quando dialogavam com a estagiária e subentendidamente nas suas brincadeiras. Permitiu a constante descoberta de possibilidades de ação e de organização de atividades e projetos.

Foi através de tudo o que foi colocado em prática, refletido e, posteriormente, alterado ou reformulado, que se conseguiu a construção de uma identidade docente, que se encontra presentemente ainda em construção. Esta experiência de prática educativa supervisionada possibilitou inúmeras aprendizagens à mestrandanda. Abrangendo uma panóplia de processos formativos, nomeadamente os momentos de

supervisão, as planificações semanais, as conversas informais com as educadoras, os seminários, a grelha de avaliação reguladora (ver apêndice D), este mestrado funciona, de facto, como uma formação intensa das futuras profissionais. Os momentos de supervisão colocam a estagiária num lugar objeto de avaliação onde toda a ação deve ser planeada e refletida de acordo com as necessidades e interesses das crianças, os momentos de planificação em díade e com a educadora cooperante permitiram ir ao encontro dessas necessidades e interesses e ainda compreender a visão de uma profissional ativa. As conversas informais com as educadoras cooperante foram igualmente essenciais, na medida em que toda a carga formal que é atribuída aos momentos de avaliação, pode constranger a partilha de ideias. Os seminários, para além de nos fornecerem bases teóricas para a ação, funcionaram como momentos de debate e discussão de diversos temas que surgiam no quotidiano dos estágios, o que enriqueceu a experiência de todas e de cada uma. Por fim, a grelha de avaliação reguladora, preenchida e refletida no final do estágio do primeiro ano deste mestrado, isto é, finalizado o estágio em contexto de creche, resultou na reflexão do que se fez e do que se queria fazer, dando à formanda uma extrema lucidez relativamente ao seu eu profissional. Foi a partir desta avaliação que a mestranda repensou as suas práticas e os seus ideias e optou por modificar a atitude que colocava na sua ação. A estagiária considera que o estágio na valência de pré-escolar foi, indubitavelmente, o mais formador, na medida em que os processos foram discutidos e analisados em parceria estagiárias-educadora-supervisora, o que motivou melhorias de semana para semana.

António Nóvoa (1992) defende que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (p. 17), isto é, aquilo que a estagiária colocou em prática de acordo com os conhecimentos científicos que obteve foi também praticado de acordo com aquilo que é, tem a sua marca pessoal nas práticas que exerce. Ao fazê-lo, cria-se um processo relacional entre estagiária e criança, o que favorece a construção de um ambiente seguro e de bem-estar, fundamental ao desenvolvimento das crianças e à aprendizagem rica e significativa das mesmas. Nesta fase, o/ educador/a é capaz de “estabelecer relações pessoais, genuínas e pedagógicas com cada criança e com o grupo” (Lino, 2013, p. 131), estimulando simultaneamente relações saudáveis entre os pares de crianças. Isto é conseguido através da escuta e da valorização de cada uma e de todas as crianças. O conhecimento gradual das crianças de cada grupo permitiu o respeito pelo seu ritmo pessoal, de forma a que cada criança se sentisse despeitada e criasse uma imagem positiva de si mesma, de forma a alcançar o adequado crescimento cognitivo e emocional. Uma das mais desafiadoras situações é, de facto, a

diferenciação pedagógica, isto é, a adequação das práticas e a gestão dos diferentes momentos de participação em grupo.

Em suma, de acordo com o perfil específico de um/a educador/a de infância decretado no DL 241/2007, no âmbito da organização do ambiente educativo, a mestranda notou uma evolução significativa de um estágio para o outro, na medida em que organizou melhor os materiais e o espaço, pensando na sua qualidade e diversidade, preocupando-se profundamente em proporcionar às crianças experiências significativas. No âmbito da observação, esta foi sendo um recurso ao qual se recorria progressivamente mais, sendo que no final do mestrado, é evidente o quão fulcral sempre foi. No que concerne à planificação, apesar de ter sido já bem planeada e construída no início do mestrado, teve melhorias ao longo do mestrado. Relativamente à avaliação, este foi um parâmetro tido em conta e pensado formativamente, quer em ambos os períodos de estágio, quer nas atividades propostas e realizadas. No setor da relação e da ação educativa, estes foram princípios trabalhados pormenorizadamente, tendo sempre em vista o bem-estar e a segurança da criança, para que esta se sentisse bem no ambiente onde se iria desenvolver e aprender. Ainda neste patamar, foi sempre privilegiada a relação saudável com as famílias e a comunidade envolvente, de forma a que estas tivessem parte ativa no quotidiano das crianças e ainda tomassem consciência das competências das mesmas nestas idades. No âmbito da expressão e comunicação, o ambiente foi sempre organizado de forma a fomentar a comunicação adulto-criança e criança-criança e o desenvolvimento da linguagem das crianças, promovendo diversos tipos de expressão. Elenca-se a construção de materiais pedagógicos (ver apêndice E), que permitiu à mestranda experienciar o cuidado e o rigor que se deve ter na construção de materiais para as crianças. Por fim, no âmbito do conhecimento do mundo, a estagiária considera que foram criados momentos de observação e exploração do mundo.

Ao longos dos dois estágios foram sentidas diversas dificuldades, nomeadamente em creche devido ao facto de ser a primeira vez que a estagiária contactava com esta valência. Foi difícil a adaptação à rotina destas crianças, especialmente por integrarem essa rotina os momentos de higiene e cuidados e os momentos de transição suave. A principal dificuldade notada foi a gestão do tempo e do grupo simultaneamente, o que consistiu em alguns constrangimentos aquando da realização de atividades. Apesar de a planificação ter começado já a ser construída conscientemente e fundamentadamente, a ação carecia de alguma segurança por parte da estagiária, que se perdia nas interações com as crianças negligenciando a organização temporal da rotina. Foi uma lacuna detetada ao longo do estágio e em alguns momentos de

avaliação. Na transição para o segundo estágio, em contexto de pré-escolar, a estagiária notou nela própria uma evolução e um amadurecimento no que diz respeito a esta questão e não só. Neste contexto, a adaptação à rotina diária das crianças foi mais tranquila e natural, sendo que existiam algumas limitações devido ao facto de o grupo ter algumas necessidades no que diz respeito à autorregulação. A gestão do tempo e do grupo não constituíram num problema, visto que o tempo era definido, mas bastante flexível. A maior dificuldade foi denotada ao longo da realização de atividades e correspondia à autonomia dada à criança. Foi difícil desconstruírem-se alguns ideais que se tinham como verdades absolutas e passar a favorecer a máxima autonomia da criança. Isto foi sendo conseguido ao longo das diferentes atividades, no entanto, é da opinião da mestranda que ainda ficaram coisas por fazer e por melhorar. É tendo este futuro próximo em vista que a estagiária considera que, incontestavelmente, a palavra que melhor define este percurso de dois anos em prática educativa supervisionada é “rico”.

Foram muitas experiências, erros cometidos, aprendizagens (umas mais significativas que outras), momentos formais e informais de avaliação. Certamente que todos eles farão parte do eu profissional que começou a ser construído no início da licenciatura, que se está a construir e que ainda se irá formar toda a vida. Tal como defendem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), as crianças devem ser coconstrutoras do seu desenvolvimento. Também a estagiária foi coautora da sua aprendizagem e do seu crescimento que se deu em pleno nestes contextos de estágio.

Este processo é facilitado se existir um verdadeiro trabalho colaborativo entre diáde e entre a equipa educativa de cada centro de estágio. Todas as experiências de estágio da mestranda corresponderam a um ambiente de plena entajuda e colaboração, o que potenciou a partilha articulada de saberes o que, conseqüentemente, permitiu a aquisição de novos conhecimentos e a reconstrução de outros já existentes. Permitiu também a autonomização da estagiária bem como a sua responsabilização nas suas práticas. Assim, perspectiva-se que todo processo de formação é contínuo e infindável, no sentido em que se deve procurar uma formação ao longo da vida, que seja atual e potenciadora de novas e recorrentes reconstruções de crenças, valores e práticas. Assim, poderá conseguir-se a transição natural, saudável e coerente entre contextos educativos, como deve ser, por exemplo, a transição do jardim de infância para o 1º. CEB, da qual o/a educador/a é também responsável.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Christensen, S. & Rosen, A. (2010). Tackling Program Quality. *ReSource Spring*, 5-9.
- Costa, 2016. Preâmbulo. In Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p. 4*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Díez, R. B. (2009). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. San Vicente: Editorial Club Universitario.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). Aspectos Gerais. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. São Paulo: Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores (4ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (s.d.). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação, online, vol. 14 (nº 2), pp. 273-291*. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414212>.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). Prefácio. In, Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (2016). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Vols. 1). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância, pp. 137-151*. Porto Alegre: Penso.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche (2ª. ed.)*. (M. Xavier, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- González, 2002. *O Movimento da Escola Moderna – um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoyuelos, A. & Riera, M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação, pp. 109-140*. Porto: Porto Editora.

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*, pp. 141-159. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*, pp. 11-30. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*, pp. 25-60. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários (4ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso, & M. Roldão, *Ser professor do 1º. Ciclo: construindo a profissão*, pp. 13-26. Coimbra: Edições Almedina.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

Circular nº 4/2011 de 11 de abril. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Acedido a 13 de março de 2018. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circularavaliacaoepedocumentofinal.pdf>.

Circular nº 17/2007 de 10 de outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Acedido a 13 de março de 2018. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17\\_dc\\_depeb\\_2007\\_0.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dc_depeb_2007_0.pdf).

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Acedido a 15 de fevereiro de 2018. Disponível em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized>.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Acedido a 6 de fevereiro de 2018. Disponível em [http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001\\_30Ago.pdf](http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf).

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. Acedido a 6 de fevereiro de 2018. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241\\_01.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf).

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro do Ministério da Educação. Diário da República: I série – A, nº 34 (1997). Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Acedido a 6 de fevereiro de 2018. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro\\_educacao\\_pre-escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf).

**NM**