



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

Orientação

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Sara de Barros Araújo*

## AGRADECIMENTOS

À minha **mãe**, que é sem dúvida a MELHOR DO MUNDO! Pelos conselhos, pelas palavras sábias e experientes e pela paciência infinita para os meus medos, anseios e angústias. Por todos os miminhos e carinho que nunca se esgotam, obrigada mami!

Ao meu namorado **Daniel**, por todos os dias em que me ofereceu o seu melhor sorriso e acreditou que eu seria capaz de me tornar a melhor educadora de infância do mundo. Por toda a dedicação e palavras de coragem, obrigada meu amor!

Ao meu **pai**, pelo seu jeito único de ser, tendo sempre uma palavra de apreço a dedicar à “menina dos seus olhos”. Por todas as horas em que não te esqueceste, obrigada papi!

À minha **família**, que me acompanha em todos os momentos da minha vida e que me vê crescer mais e mais todos os dias, orgulhando-se de mim e eu orgulhando-me deles pela relação que nos une. Pelos laços eternos, obrigada!

À minha amiga **Ana Sofia Gomes** pelo exemplo e pela inspiração, a amizade e o carinho que fazem de mim a amiga mais babada de sempre. Por todas as palavras de força no momento certo, obrigada minha backy!

Ao meu par pedagógico **Sofia Teixeira** por todos os momentos e confidências partilhadas, por uma amizade única e sem igual. Porque só entendes este jeito de ser da tua “amiga ternura”, obrigada por tudo minha didi!

Às minhas amigas de sempre **Ana Isabel Cancela** e **Isa Carvalho** pela amizade que nos une e que já ultrapassou a barreira dos 7 anos. Por todo o apoio, dedicação, loucuras e maluqueiras que fazem de nós um trio sem igual, obrigada amiguinhas Zuca e Isocas!

Às minhas companheiras **Francisca Araújo** e **Mafalda Peixoto** pela amizade que fomos construindo ao longo destes anos e por todas as lembranças que tornam tão especial a relação que nos une. Por todos aqueles momentos em que foi tudo caracteristicamente tão nosso, obrigada minha Chiquitita e minha Mafs!

À minha *best* **Sílvia Carvalho** que nunca se esquece de se lembrar de mim, tem sempre as palavras mais queridas a dizer e só ela entende aqueles pequenos pormenores que fazem de nós as melhores amigas. Por tudo aquilo que já vivemos juntas, obrigada!

Às minhas **colegas de turma** que partilharam comigo dúvidas, anseios e horas infinitas de trabalho que nos uniram ao longo deste ano, lutando todas juntas pelo mesmo objetivo. No fim, vence a amizade. Obrigada a todas as meninas!

À minha supervisora institucional, Professora Doutora **Sara de Barros Araújo** pela partilha de saberes e experiências, pela figura de admiração e inspiração que representa para mim e pela infinita compreensão e respeito pelos diferentes ritmos de trabalho, incluindo o meu. Obrigada por tudo o que me proporcionou neste percurso!

Às minhas orientadoras cooperantes, educadoras [REDACTED], pela partilha de práticas pedagógicas e crenças educativas que me permitiram aprender e crescer, definindo o meu perfil profissional. Também às auxiliares de ação educativa [REDACTED] por todo o apoio e disponibilidade demonstrados, pela simpatia e pelas aprendizagens diárias. Obrigada a todas por terem feito parte desta etapa do meu percurso académico!

A todos os **professores** que contribuíram para o meu percurso de formação, tornando-me uma estudante com um espírito curioso, crítico e investigativo, olhando a Educação numa outra perspetiva e fazendo-me acreditar que posso fazer a diferença. A todos eles, obrigada pelos ensinamentos!

A todas as **peçoas** que não se encontram aqui mencionadas individualmente, mas que fizeram parte deste percurso e contribuíram de alguma forma para que eu me tornasse aquilo que sou hoje. Obrigada a todos vocês por terem lá estado e me ajudarem a concretizar um sonho!

Acima de tudo, às **crianças** que vi crescer e que me fizeram crescer com elas. Porque “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Antoine de Saint-Exupéry, 1943). Porque levo comigo um bocadinho de cada uma delas, com a certeza de que cada uma delas leva um bocadinho de mim. Porque por elas vai valer sempre a pena e é por elas que o meu sorriso se renova a cada dia.

## RESUMO

A educação de infância assume-se como o nível educativo que abrange os contextos de creche e educação pré-escolar. Deste modo, este relatório surge no âmbito da prática pedagógica realizada em contexto de estágio nestas duas valências, encontrando-se integrada no mestrado profissionalizante em Educação Pré-escolar do ano letivo 2014/2015.

Focando a sua atenção na imagem de criança e no desenvolvimento das suas competências profissionais ao longo deste período de formação, a mestranda descreve e analisa os processos e atividades desenvolvidos em contexto de estágio à luz de um quadro teórico e legal que lhe permitiu desenvolver a sua práxis, definindo o seu perfil pedagógico.

Encarando a criança como um ser competente, ativo e participativo na coconstrução do seu conhecimento, há que atribuir ao educador o papel de mediador no apoio a uma voz ativa e democrática por parte da criança, colocando-a no centro das prioridades educativas.

Ao longo de todo este percurso de aprendizagem, importa ainda atribuir destaque às estratégias formativas que estiveram na base do desenvolvimento de competências profissionais da formanda, uma vez que estas lhe proporcionaram um olhar intencional sobre as emergências da prática e uma postura reflexiva acerca de aspetos e dimensões pedagógicas centrais no processo de desenvolvimento da criança.

**Palavras-chave:** educação de infância; criança; aprendizagem; competências profissionais

## **ABSTRACT**

Childhood education is as the educational level that covers the contexts of day care and pre-school education. In this sense, this report comes into light regarding the pedagogical practice in these two valences performed in an internship context, integrated on the professional Master's Degree in pre-school education in 2014/2015 school year.

Focusing her attention on the image of the child and on the development of her professional skills throughout this training period, the graduate student describes and analyses the processes and activities developed during the internship, under the light of a theoretical and legal framework that allowed her to develop her praxis, defining her own pedagogical profile.

By facing the child as a competent, active and engaged being in the co-building of its knowledge, it is necessary to give to the educator the role of mediator in the support of an active and democratic voice of the child, placing the children at the center of the educational priorities.

Throughout this learning journey, it is important to emphasize the training strategies that were the foundation of the development of the graduate student's professional skills, since these provided her a knowledgeable insight on the practice urgencies, and a reflective attitude regarding central aspects and dimensions of the child development process.

**Keywords:** childhood education; child; learning; professional skills

## ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| Lista de Abreviaturas  | VII |
| Introdução   | 1   |
| I. Enquadramento teórico e legal   | 3   |
| II. Caracterização do contexto de estágio e da metodologia de investigação     | 19  |
| III. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos | 33  |
| Reflexão Final   | 65  |
| Referências bibliográficas   | 69  |
| Anexos   |     |

## ÍNDICE DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)

### Anexo A – Grelhas de Avaliação

Anexo A.1 – Grelha de Avaliação Intercalar

Anexo A.2 – Grelha de Avaliação Reguladora

Anexo A.3 – Grelha de Avaliação Final

### Anexo B – Planificações Semanais

Anexo B.1 – Planificações Semanais do Pré-Escolar

Anexo B.1.1 – Planificação Semanal de 24 a 28 de novembro

Anexo B.1.2 – Planificação Semanal de 1 a 5 de dezembro

Anexo B.1.3 – Planificação Semanal de 8 a 12 de dezembro

Anexo B.1.4 – Planificação Semanal de 15 e 16 de dezembro

Anexo B.1.5 – Planificação Semanal de 5 a 9 de janeiro

Anexo B.1.6 – Planificação Semanal de 12 a 16 de janeiro

Anexo B.1.7 – Planificação Semanal de 19 a 23 de janeiro

Anexo B.1.8 – Planificação Semanal de 26 a 30 de janeiro

Anexo B.2 – Planificações Semanais da Creche

Anexo B.2.1 – Planificação Semanal de 2 a 6 de março

Anexo B.2.2 – Planificação Semanal de 9 a 13 de março

Anexo B. 2.3 – Planificação Semanal de 16 a 20 de março

Anexo B.2.4 – Planificação Semanal de 6 a 10 de abril

Anexo B.2.5 – Planificação Semanal de 13 a 17 de abril

Anexo B.2.6 – Planificação Semanal de 20 a 24 de abril

Anexo B.2.7 – Planificação Semanal de 27 a 30 de abril

Anexo B.2.8 – Planificação Semanal de 4 a 8 de maio

Anexo B.2.9 – Planificação Semanal de 11 a 15 de maio

Anexo B.2.10 – Planificação Semanal de 18 a 22 de maio

Anexo B.2.11 – Planificação Semanal de 25 a 29 de maio

Anexo C – Narrativas Reflexivas Individuais

Anexo C.1 – Narrativa Reflexiva Individual de 21 de novembro

Anexo C.2 – Narrativa Reflexiva Individual de 19 de dezembro

Anexo C.3 – Narrativa Reflexiva Individual de 23 de janeiro

Anexo C.4 – Narrativa Reflexiva Individual de 27 de fevereiro

Anexo C.5 – Narrativa Reflexiva Individual de 27 de março

Anexo C.6 – Narrativa Reflexiva Individual de 24 de abril

Anexo C.7 – Narrativa Reflexiva Individual de 22 de maio

Anexo D – Registos Fotográficos

Anexo D.1 – Metodologia de trabalho de projeto (figuras 1 a 35)

Anexo D.2 – Quadro de presenças (figuras 1 a 4)

Anexo D.3 – Jogo Heurístico (figuras 1 a 17)

Anexo D.4 – Manhã de relaxamento (figuras 1 a 11)

## **LISTA DE ABREVIATURAS**



GNR – Guarda Nacional Republicana

MEM – Movimento da Escola Moderna



## INTRODUÇÃO

É no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, que surge a elaboração do presente relatório de estágio desenvolvido ao longo do ano letivo 2014/2015.

A estrutura deste relatório organiza-se em três capítulos fundamentais, sendo que em cada um deles são apresentados os aspetos mais relevantes para a mestranda ao nível do desenvolvimento de competências profissionais ao longo do seu período de formação. Assim, um enquadramento teórico e legal - Capítulo I - acerca dos referentes que nortearam a prática pedagógica da estagiária, assim como a alusão a ideias e perspetivas pedagógicas com as quais a mesma se identifica surge aqui como o ponto de partida para a contextualização de fatores, práticas, atores e processos envolvidos nos seguintes capítulos.

A caracterização dos contextos de estágio (valência do pré-escolar e valência da creche) - Capítulo II - é outro dos pontos fulcrais deste relatório, sendo que esta permite uma contextualização clara e alargada acerca do tipo de instituições de estágio quanto à natureza da tutela, o meio em que estas se inserem, quais as infraestruturas que oferecem e como estas se organizam, assim como quais os recursos físicos e humanos disponíveis na gestão do seu funcionamento. É neste espaço que importa fazer também referência às políticas adotadas pelas instituições ao nível da ação educativa, partindo para uma caracterização mais específica no que diz respeito ao ambiente educativo das mesmas. Desta forma, a caracterização psicológica dos grupos de crianças com os quais a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica revela-se essencial, sendo que uma análise das suas necessidades e interesses, assim como das suas capacidades e competências permite um entendimento próximo acerca do trabalho que foi desenvolvido com os mesmos. Destaca-se a organização espaço-material e a gestão do tempo de ambas as salas, assim como a envolvência dos grupos em projetos, contando estes com a colaboração das famílias e da comunidade.

É de notar que este capítulo faz ainda referência à metodologia de investigação adotada pela formanda na sua prática pedagógica, sendo que a mobilização de um quadro teórico e metodológico que explicita as estratégias usadas na investigação-ação suportam o desenvolvimento de competências neste domínio. Assim, a triangulação praxiológica - crenças e valores, teoria e prática - (Oliveira-Formosinho, 2007) assumem aqui um lugar de destaque, conferindo ao educador a construção de um perfil que o torne também um investigador.

Por conseguinte, a descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos - Capítulo III - afigura-se como o capítulo central de todo o relatório, sendo que fazendo uma articulação entre todos eles, este deve responder de uma forma concreta e prática aos aspetos explanados nos anteriores. Os episódios mais significativos da prática pedagógica encontram-se aqui refletidos à luz das decisões tomadas na contextualização de um enquadramento teórico e legal relevante para a mestranda, mantendo também uma relação direta com a caracterização dos centros de estágio e da metodologia de investigação-ação adotada pela mesma.

Há que atribuir ainda pertinência neste relatório a uma reflexão final que abarca os aspetos mais importantes na construção do perfil profissional da mestranda, assim como apresenta um balanço crítico acerca do seu percurso de formação. Esta destaca as dificuldades sentidas e os desafios proporcionados pela prática pedagógica em contexto, bem como os aspetos mais positivos na definição do seu papel na Educação e na significatividade que pretende atingir na vida de cada criança.

## **I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

Inerentes aos contextos educativos de educação pré-escolar e creche, sobre os quais se traçam as linhas gerais do presente relatório, encontram-se os documentos orientadores do nível educativo da educação de infância. De entre os vários referentes teóricos e legais disponíveis, a mestranda irá fazer alusão aos aspetos mais relevantes e significativos do seu percurso de formação, assim como aqueles com os quais se identifica e pretende ver espelhados no seu perfil pedagógico profissional. Assim, desde a conceção de imagem de criança à abordagem às dimensões e perspetivas pedagógicas da educação de infância, a mestranda pretende criar uma ligação entre aquilo que foi uma referência para si a nível teórico e legal e aquilo que foi desenvolvido ao longo do seu período de prática pedagógica em contexto de estágio, que se encontra descrito no capítulo III do presente relatório.

De acordo com a proposta legislativa que diz respeito à habilitação profissional para a docência,

o desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores (Decreto-Lei N.º 43/2007, p. 1320).

Com vista a uma crescente aposta na qualidade na área da Educação, a iniciação à prática profissional, prevista no percurso da Licenciatura em Educação Básica, define-se como a primeira experiência real de formação no terreno em diferentes contextos educativos. No entanto, o mestrado profissionalizante específico que lhe é consequente para a efetivação da prática docente revela que “o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional” (Ministério da Educação, 2007, p. 1321). Desta forma, torna-se claro que o investimento na formação inicial procura proporcionar aos futuros profissionais oportunidades para que se criem novas ideias, novos projetos e

visões renovadas acerca do que é e do que deve ser a Educação. Tendo em conta que o período de estágio curricular constitui

o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas (...) (Decreto-Lei N.º 43/2007, p. 1321),

este deve ser encarado como a fulcral oportunidade que os formandos têm de concretizar expectativas, experimentar ideias e projetos, pensar e repensar estratégias e acima de tudo, procurarem definir-se enquanto profissionais de Educação com um caminho a seguir após esta prática de base.

Um dos pontos de partida mais significativos desta formação inicial e que deve sempre ser tido em conta ao longo da construção do percurso de um profissional de Educação é a imagem de criança. O que é uma criança? Uma questão aparentemente simples, mas que acarreta dimensões tão vastas. Importa revelar que a imagem de criança tem vindo a ser construída ao longo dos anos segundo vários autores e diferentes perspetivas, sendo que a definição de um ser participante, com direitos e competências se tem constituído o maior e mais constante desafio deste trabalho de investigação. Nesta linha de pensamento, pode assumir-se então que “a criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16). Desta forma, entende-se que a educação de infância deve recorrer a paradigmas educativos que integrem pedagogias participativas, onde as crianças se assumam como construtoras do seu próprio conhecimento, participando de forma ativa e investigativa nos vários processos de aprendizagem em que se envolvem diariamente.

Surge neste momento a importância de caracterizar de forma mais pormenorizada as valências que constituem a educação de infância – a educação pré-escolar e a creche.

A educação pré-escolar é tutelada pelo Ministério da Educação e “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei N.º 5/97, p. 670). É de considerar que “no seu aspecto formativo, [esta] é complementar e/ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei N.º 46/86, p. 3069), sendo que

se prevê que promova processos de formação e desenvolvimento da criança que visem a construção da sua personalidade e a definam enquanto cidadã.

Por sua vez, a creche é tutelada pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, sendo considerada “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade” (Portaria N.º 262/2011, p. 4338). Apesar de atualmente se saber que “o apoio a prestar a crianças dos 0 aos 3 anos de idade [ainda] não constitui prioridade” (Recomendação N.º 3/2011, p. 18026) perante o Estado, é também sugerido que “o governo poderá considerar a oferta existente para as crianças dos 0 aos 3 anos de idade e também o papel do Ministério da Educação na monitorização da qualidade de educação e cuidados prestados” (idem).

Inerente aos processos educativos que caracterizam a educação de infância encontra-se o conceito de currículo. A educação de infância é o nível educativo que apresenta uma maior flexibilidade no que diz respeito à gestão do seu currículo. Assim, esta sugere uma gama de possibilidades de trabalho muito vasta, onde as oportunidades de aprendizagem são criadas através de diferentes estratégias e com base nos conteúdos a abordar no jardim-de-infância. Segundo Zabalza (1987), “o conceito de currículo representa, neste contexto, o conjunto dos supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos previstos para as alcançar” (p. 94), sendo que o autor considera que este se constitui também através dos aspetos, dimensões ou âmbitos que é necessário abordar no contexto da prática pedagógica. Na verdade, Zabalza (1987) chega ainda a considerar que as razões ou considerações que justificam as opções tomadas pelos docentes fazem também parte da definição de currículo. O conceito de currículo não deve dissociar-se nunca da imagem de criança, uma vez que se dentro de uma perspetiva onde a criança é construtora do seu próprio conhecimento, esta pode e deve ser também considerada construtora do seu currículo.

São vários os instrumentos de apoio para o educador de infância que se encontram num contexto de educação pré-escolar. Começando por atribuir um lugar de destaque às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), é de salientar que a proposta prevista nas mesmas visa o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças envolvendo três principais áreas de conteúdo, sendo elas a área de *Formação Pessoal e Social*, a área de

*Expressão e Comunicação* e a área de *Conhecimento do Mundo*. Note-se que a área de *Expressão e Comunicação* abarca vários domínios, sendo estes o domínio das *expressões motora, dramática, plástica e musical*, assim como o domínio da *linguagem oral e abordagem à escrita* e ainda o domínio da *matemática*. Além deste suporte de base, o educador conta ainda com o recurso às brochuras auxiliares destas várias áreas e domínios de conteúdo. É importante reconhecer que “a escola infantil não aborda os conteúdos, entendidos estes em sentido restrito [pois] é um mundo de experiências polivalentes em que os conteúdos desempenham um papel puramente instrumental: servem como oportunidade para a acção” (Zabalza, 1987, p. 159), mas importa que se entenda que as orientações de que o educador dispõe “constituem um conjunto de princípios para apoiar (...) as decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

Desta forma, aliando as várias brochuras como *A Descoberta da Escrita, Linguagem e Comunicação na Educação Pré-Escolar, As Artes no Jardim-de-Infância, Geometria - Testo de Apoio para Educadores de Infância, Sentido de Número e Organização de Dados, Despertar para a Ciência* disponíveis para o educador às suas estratégias para o desenvolvimento de propostas com as crianças, este alude a mais um importante conceito da educação de infância – a didática. Segundo Zabalza (1987), “o sentido geral da acção didáctica não é tanto o adquirir novos conhecimentos, [mas sim] como o de produzir um desenvolvimento integral” (p. 161), sendo este o destaque a atribuir aos conteúdos, já que estes se propõe a reunir “um conjunto de actividades e temas que permitam a cada criança pôr em jogo e desenvolver os seus diversos recursos pessoais e a si mesma como um todo” (idem).

Pretendendo que a criança se desenvolva de forma integral e considerando que a pedagogia está na base da ação pedagógica, a mestranda alude agora à importância da definição de uma pedagogia que coloca a criança no centro da intencionalidade educativa. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), existem “dois modos de fazer pedagogia” (p. 15), definindo-se aqui um eixo de oposição entre os conceitos de transmissão e participação, dois motes para pedagogias através das quais os docentes definem a sua prática.

As pedagogias transmissivas reduzem a educação a “um ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos” (Formosinho, 2013, p. 17) onde os seus

objetivos e as imagens da criança e do educador se centram numa perspectiva onde é dada uma maior importância aos produtos e aos resultados do que aos processos de aprendizagem. O docente é o centro dos métodos adotados, desvalorizando-se o papel e a voz ativa das crianças, já que estas são encaradas como seres passivos, mais ouvintes e receptores do que coconstrutores da sua própria aprendizagem (Formosinho, 2013). As interações que estas estabelecem pautam-se por um desequilíbrio entre a interação adulto-criança e as interações criança-criança e criança-material, pois as relações que esta pedagogia promove resolvem “a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 17). Desta relação advém um grau de motivação da criança que é reforçado pelo docente e um tipo de atividade de carácter passivo, onde esta evita e corrige erros, assumindo uma função respondente. Há ainda uma constante comparação das realizações individuais com a norma, ignorando o conceito de diferenciação pedagógica, assim como os diferentes ritmos de aprendizagem e os contributos individuais nos processos de construção do conhecimento das crianças. Daí surgir por parte de Oliveira-Formosinho (2007) a ideia de uma “definição artificial de fronteiras e de respostas tipificadas” (p. 18) que atribui à pedagogia transmissiva um carácter de pedagogia burocrática (Formosinho, 2013).

Por sua vez e contrariamente às pedagogias anteriormente enunciadas, as pedagogias participativas centram-se “nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27). Assim, os objetivos da educação são construídos através de um trabalho colaborativo entre a imagem da criança e do educador, existindo um intercâmbio entre ambos nos processos de ensino-aprendizagem com base no diálogo e na partilha. Desta forma, pode entender-se que a perspectiva da pedagogia participativa

realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 18-19).

O docente adota uma postura alicerçada na escuta e na valorização da criança, dando-lhe voz ativa e apoiando os seus interesses e motivações, envolvendo-os num processo de participação complexo que “implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19). Assim, o adulto observa cada uma das crianças dentro de um grupo, procurando promover estratégias que integrem a diferenciação pedagógica e que respeitem os ritmos individuais das mesmas. Por seu lado, a criança sendo conceptualizada “como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade” (Formosinho, 2013, p. 20), envolve-se constantemente em processos de questionamento, experimentação, investigação e resolução de problemas, com base numa perspectiva cooperativa (Oliveira-Formosinho, 2007). Importa ainda referir que, ao nível das interações, aquelas que a criança estabelece com o adulto, com outras crianças e com os materiais são altamente potenciadoras de oportunidades de aprendizagem. O seu nível de envolvimento em interações como estas “é considerado indispensável para que [ela] dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento [cognitiva e socialmente] e aprenda a aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21).

Refletindo um pouco acerca do que preconizam as pedagogias transmissivas e à luz daquilo que a educação de infância parece querer assumir relativamente ao papel das crianças na construção do seu próprio conhecimento, a mestranda considera que importa ainda associar as pedagogias participativas ao paradigma construtivista a que se aproximam neste âmbito.

Segundo Fosnot (1996), “o construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o *conhecer* como do modo como *se chega a conhecer*” (p. 9). Esta forma de estudar o conhecimento tem como grande referência Jean Piaget que centra o seu foco de desenvolvimento da aprendizagem na questão da cognição, definindo assim estádios onde os indivíduos se vão encontrando gradualmente e onde estabelecem com os mesmos padrões de desenvolvimento (Papalia, Olds & Feldman, 2001). É de realçar que perante esta definição de estádios de desenvolvimento surgiram algumas críticas à proposta de Piaget, uma vez que uma leitura rígida e estática dos mesmos pode descurar a importância que se

deve atribuir aos diferentes ritmos de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. O desenvolvimento deve ser encarado como um processo integrativo onde se entrecruzam experiências, conhecimentos e aprendizagens, tendo em conta que as potencialidades que devem surgir neste processo e que devem ser proporcionadas pelo educador visam a conceção e o desenvolvimento de um currículo “com vista à construção de aprendizagens integradas” (Ministério da Educação, 2001, p. 5572). Numa lógica de “aprender é construir” (Solé & Coll, 1999), assume-se que o processo de aprendizagem das crianças é fruto de uma construção e representação pessoais, já que estas partem da realidade para construir significados. Assim, entende-se que “para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender” (Solé & Coll, 1999, p. 19).

Partindo de um paradigma educativo assente em pedagogias participativas que atribuem ao construtivismo um forte carácter de construção e representação pessoal de cada criança, a mestranda considera que o foco da sua prática pedagógica elenca aspetos inerentes a estas perspetivas, procurando destacar os modelos pedagógicos HighScope e o Movimento da Escola Moderna (MEM). Considerando que estes foram os mais significativos para a mesma em contexto de estágio, importa referir que o HighScope é alusivo às duas valências e que o MEM se refere apenas à experiência em contexto de educação pré-escolar.

Para Spodek e Brown (2002), “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo (p. 194). Assim, a caracterização de dois modelos curriculares que idealizam elementos mais representativos num campo do que noutro, acabam por se complementar, destacando a criança como a protagonista dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

O modelo pedagógico HighScope baseia-se na organização de cinco princípios curriculares fundamentais que orientam os profissionais envolvidos na sua abordagem ao longo da prática pedagógica. O processo de aprendizagem pela ação, enunciado nesta perspetiva como sendo central para o desenvolvimento das crianças, significa que estas podem “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão (...) [sendo

que] as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Paralelamente ao desenvolvimento deste processo encontra-se o conceito de aprendizagem ativa que, tal como referem os mesmos autores, parte da iniciativa pessoal de cada criança, revelando o seu desejo natural de exploração, descoberta e resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011).

A “Roda da Aprendizagem” proposta pelo HighScope avalia-se então em princípios curriculares, sendo que dentro das valências de educação pré-escolar e creche se traçam algumas diferenças no que diz respeito à organização de cada uma das suas dimensões, tendo em conta características etárias e de desenvolvimento. Na abordagem do modelo para o pré-escolar designam-se os princípios da aprendizagem pela ação, da interação adulto-criança, do ambiente de aprendizagem, da rotina diária e da avaliação (Hohmann & Weikart, 2011), sendo que para a creche estas dimensões se designam por aprendizagem ativa, interação adulto criança, ambiente físico, horários e rotinas e observação da criança (Post & Hohmann, 2011).

Relativamente ao pré-escolar destacam-se algumas ideias alusivas à importância da aposta na resolução de problemas face aos conflitos, o cuidado na organização de espaços e materiais que deve envolver uma intencionalidade pedagógica perceptível, o cumprimento do ciclo planear-fazer-rever através de diferentes organizações do grupo de crianças e o trabalho de equipa, ilustrado aqui como uma fonte de cooperação e colaboração entre os vários atores do processo educativo (Hohmann & Weikart, 2011). É de ressaltar que neste contexto de aprendizagem, “um ambiente de aprendizagem activa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 7).

No que diz respeito à creche, há que destacar a importância das relações de confiança estabelecidas com bebés e crianças, a organização de espaços amplos e com materiais sensoriomotores, a definição de vários momentos ao longo do dia, com especial atenção à chegada e partida das crianças e às rotinas de cuidados, e os registos episódicos como fontes essenciais de aprendizagem ativa (Post & Hohmann, 2011). Importa ressaltar ainda que a observação da criança se constitui uma “componente fundamental da abordagem High/Scope para bebés e crianças pequenas, (...) [uma vez que] o trabalho dos educadores de infância como parceiros dos pais proporciona a continuidade dos cuidados

entre a casa e o centro infantil” (Post & Hohmann, 2011, p. 15) e permite criar um conhecimento individualizado de cada criança, contribuindo este para uma maior harmonia entre as várias dimensões da “Roda da Aprendizagem”.

Assumindo ainda que “a estrutura curricular *High-Scope* está toda pensada para realizar (...) [uma] grande finalidade piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 81), a mestrandia considera ainda pertinente fazer referência a outro conceito inerente a este modelo curricular: as experiências-chave. Segundo Hohmann e Weikart (2011), no que diz respeito ao contexto do pré-escolar, “as experiências-chave levam as crianças, por exemplo, a *fazer-de-conta, a desempenhar papéis, a brincar com a linguagem, (...) [permitindo que] a extensão com que os adultos apoiam as iniciativas das crianças e compreendem as suas acções*” (p. 5) seja um momento de elevada qualidade de interação entre eles. No que toca à perspectiva de Post e Hohmann (2011) relativamente à creche, importa destacar a definição de *experiências-chave* como ponte orientadora entre as planificações de propostas e as aprendizagens das crianças, passando a mestrandia a enunciá-las para uma clarificação mais precisa do que estas promovem e desenvolvem: *Sentido de Si Próprio, Relações Sociais, Representação Criativa, Movimento, Música, Comunicação e Linguagem, Explorar Objetos, Noção Precoce de Quantidade e de Número, Espaço e Tempo*.

O modelo pedagógico MEM “visa uma sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos” (Folque, 2014, p. 52), procurando que estes se revelem autónomos e responsáveis na construção de uma aprendizagem partilhada, envolvendo-se ativa e solidariamente com os outros, valorizando fortemente a experiência cultural de cada um (Folque, 2014). Centrado numa imagem de criança com uma voz ativa e participativa na sociedade, o MEM define três condições essenciais na educação de infância, sendo elas: *os grupos são organizados com crianças de diferentes idades e capacidades*, permitindo que de forma inclusiva e diversificada, as crianças interajam com os pares e com o educador e enriqueçam as suas aprendizagens sociais e cognitivas com base na heterogeneidade; *existe um clima de expressão livre*, onde são valorizadas as experiências de vida das crianças e onde estas partilham as suas ideias e opiniões, potenciando-se o alargamento das suas competências; *é proporcionado às crianças um tempo lúdico para*

*explorarem e descobrirem materiais e documentos*, numa perspetiva de pesquisa e investigação autónomas, com vista a uma envolvimento ativa em compreender o mundo que as rodeia (Folque, 2014). É com base na proposta de Niza (2013) acerca da existência de um “sistema interativo de cooperação [em] que o conhecimento se apropria e integra” (p. 145) e nas condições supramencionadas, que a mestranda considera ver patentes na prática pedagógica em contexto de pré-escolar aspetos alusivos à cooperação entre pares, devido à heterogeneidade etária e desenvolvimental do grupo de crianças. Destaca-se um sistema de “tutorias” proposto pela educadora e colaborado pela estagiária, promovendo-se interações ricas entre as crianças em termos de aprendizagem, assim como um forte espírito de entreajuda, segurança e bem-estar entre as mesmas.

Ainda dentro dos aspetos mais significativos deste modelo curricular são de destacar o conjunto de mapas de registo que auxiliam as crianças e o educador na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa (Niza, 2013). Desta forma, a mestranda enfatiza o recurso a alguns instrumentos em contexto de estágio que se aproximam da proposta deste modelo pedagógico, como é o caso do *Quadro de Tarefas*. Embora as crianças do grupo não tivessem um mapa de suporte onde se encontrassem explanadas as tarefas a realizar, todos os dias era eleito um responsável e uma responsável da sala, estando já definidas as suas funções naquele âmbito. Estas crianças estavam responsáveis por organizar o grupo na ida para o refeitório à hora do almoço, tinham de verificar se todos os materiais tinham sido devidamente arrumados no final das atividades, tinham de estar atentos à criação de um ambiente calmo e tranquilo ao longo de toda a rotina, destacando-se aqui também um trabalho cooperativo entre as duas crianças responsáveis do dia. Há ainda que fazer referência a outro instrumento de gestão da rotina do grupo, o *Mapa Mensal de Presenças*, embora este se apresente construído noutros moldes neste contexto em específico, sendo que uma caracterização mais detalhada do mesmo se encontra patente no capítulo III do presente relatório.

Aludindo a uma última dimensão que caracteriza o trabalho desenvolvido pelo MEM, há que atribuir importância à construção participada de projetos por parte das crianças. De acordo com Niza (2013), “os projetos caracterizam-se por uma cadeia de atividades que se têm de *desenhar* mentalmente” (p. 152), sendo que é através das fases da metodologia de trabalho de projeto

propostas por Vasconcelos (2012) que a mestranda irá sustentar teoricamente uma proposta desenvolvida em contexto de estágio.

Segundo Katz e Chard (1997), “um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo (...) [e que] poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico” (p. 3). Ora, de acordo com esta perspetiva de projeto apresentada pelas autoras, entendemos que este tipo de metodologias “envolvem habitualmente as crianças num planeamento avançado e em várias atividades” (Katz & Chard, 1997, p. 4), onde podem ser exploradas e desenvolvidas as suas capacidades de pesquisa e investigação, atribuindo aos projetos um caráter de aprendizagem por descoberta, um conceito apresentado por Bruner.

A metodologia de trabalho de projeto surge então como forma de trabalhar um tema ou uma questão-problema, a partir do qual se vai debater, investigar e descobrir e onde se “assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional” (Gâmbua, 2011, p. 55), já que este pressupõe deliberação e planeamento em todo o seu âmbito. Esta metodologia, segundo Vasconcelos (2012), parte normalmente de uma situação desencadeadora que define o contexto do projeto, seguindo-se de quatro fases distintas, sendo elas: Fase I – Definição do problema (formula-se o problema ou as questões a investigar e partilham-se os saberes que o grupo já conhece sobre o assunto através de uma conversa em grande grupo, segundo o lema “o que sabemos”. Pode construir-se uma “teia inicial” com as crianças, sendo que o educador faz também a sua própria teia, ou então contribui para a teia das crianças, alargando-a); Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho (é feita uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de objetivos de trabalho. Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa, definindo-se o que se vai fazer, por onde se começa e como se vai fazer. Dividem-se ainda tarefas, organizam-se os dias ou as semanas e inventariam-se recursos); Fase III – Execução (as crianças partem para o processo de pesquisa/investigação através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber e organizam, selecionam e registam a informação, através de desenhos, fotografias, textos, construções, gráficos e sínteses da informação recolhida. Recorrem à informação obtida para discutir, representar e contrastar com as ideias iniciais, respondendo de forma eficaz às

questões “o que sabíamos antes”, “o que sabemos agora” ou “o que não era verdade”. As teias construídas no início do projeto podem ir sofrendo modificações ao longo do mesmo, assim como a realização de pontos de situação diários e avaliações de processo são também feitos para relançar e planificar o que vem a seguir. Podem surgir grandes mapas, gráficos ou quadros, elementos que são depois afixados nas paredes da sala); por fim, Fase IV – Divulgação/Avaliação (esta é a “fase da socialização do saber”, tornando-o útil aos outros e divulgando-se o trabalho desenvolvido através de vários meios como uma sistematização visual nos átrios de entrada e nos corredores, a criação de álbuns ou portefólios, entre outros exemplos. Avalia-se o trabalho (como ao longo de todo o processo), a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreatajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida e ainda as competências adquiridas. Elaboram-se também narrativas de aprendizagens (individuais e coletivas), os processos individuais das crianças (ou portefólios) são ilustrados com trabalhos realizados e que contenham alguma informação sobre o desempenho e a evolução da criança ou o seu contributo específico para o projeto). Importa, no entanto, realçar que estas fases “não são passos cronológicos, com uma sequência obrigatória e muito menos passos estanques, isoláveis” (Kilpatrick, 1926, citado por Gâmboa, 2011, p. 57), mas sim “passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Gâmboa, 2011, p. 57). É com base nestes princípios teóricos acerca da metodologia de trabalho de projeto que será apresentada no Capítulo III do presente relatório a sua mobilização prática em contexto educativo específico.

Ainda no âmbito das várias perspetivas pedagógicas da educação de infância, a mestranda faz questão de referenciar uma abordagem proposta por Goldschmied e Jackson (2006) relacionada com as dimensões educativas da creche. Segundo estas autoras, é “no segundo ano de vida [que] as crianças sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” (p. 148). Desta forma, há que promover momentos e situações em que as crianças possam usufruir de oportunidades de exploração de diferentes materiais, procurando sempre a variedade, a qualidade e a quantidade. É assim que nasce a abordagem do “brincar heurístico”, onde segundo a proposta das autoras supramencionadas, esta consiste em “oferecer a um

grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente e sem a intervenção de adultos” (p. 147).

De entre as várias ofertas de materiais sugeridos por esta abordagem, encontram-se dois grandes grupos, o grupo dos materiais a ser obtidos ou manufaturados e o grupo dos materiais a ser comprados. Quanto ao primeiro grande grupo, destinam-se a ele materiais como castanhas grandes, chaves velhas (em molhos pequenos), cilindros de papelão de todo o tipo, conchas de moluscos, cones de pinho, latas e recipientes de tamanhos variados, pompons de lã, restos de madeira de carpintaria, rolhas, sacolas e caixas pequenas, tampas de latas de metal e tiras de veludo, seda e renda. Quanto ao segundo grande grupo, destinam-se-lhe materiais como argolas de cortina (madeira e metal), bolas de pingue-pongue, botões grandes de marfim, pedaços de correntes com diferentes comprimentos e tamanhos de elos, prendedores de roupa, rolhas pequenas e grandes, rolos para cabelo de diâmetros diferentes e tapetes de borracha. É de notar que a seleção de materiais para a realização da proposta pode e deve ser alargada a elementos que não constem na lista sugerida, desde que estes estejam dentro das características pretendidas, ou seja, que se pautem por ser materiais naturais, abertos e com vastas possibilidades de combinações entre si. Transpondo a origem da proposta de Goldschmied e Jackson (2006) para o contexto real e específico de creche onde a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica, a sua mobilização será apresentada no Capítulo III do presente relatório.

Outro dos aspetos mais importantes

para construir e desenvolver uma pedagogia participativa que escuta e responde há que organizar três elementos essenciais que condicionam a qualidade do quotidiano e estruturam a organização do trabalho no jardim de infância - o espaço pedagógico; o tempo pedagógico; as interações e relações pedagógicas (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gâmbôa, 2009, p. 10).

Estes constituintes da realidade educativa representam para a formanda um forte influente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Quer em contexto de educação pré-escolar, quer em contexto de creche, a reorganização ou remodelação da sala de atividades se definiu como primordial para a promoção de potencialidades de trabalho.

A organização do ambiente educativo de uma sala de atividades do jardim-de-infância apresenta diferentes perspectivas segundo diferentes abordagens pedagógicas para a educação de infância. Porém, parece consensual a ideia de que esta organização tem uma influência direta nas oportunidades de aprendizagem que são proporcionadas às crianças que dele fazem parte. Tal como está patente na definição do seu perfil específico de desempenho no que diz respeito a este tópico, “o educador de infância organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei N.º 241/2001, p. 5573), revelando assim a importância destes elementos para o processo de construção da criança.

Embora existam várias perspectivas pedagógicas que sugerem organizações do espaço e dos materiais distintas entre si, há que notar que todas elas propõem que a sala de atividades se encontre dividida em áreas diferenciadas, cada uma com a sua personalidade e características próprias, pois “esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83). Ainda que esta ideia aluda claramente ao conceito do modelo curricular HighScope, onde através das potencialidades que as várias áreas apresentam, a criança experiencia um papel social, promove relações interpessoais e desenvolve estilos de interação (Oliveira-Formosinho, 2013), outras propostas atribuem igual significatividade a esta ideia de que as diferentes áreas da sala permitem uma “vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83-84). A perspectiva educativa da Pedagogia-em-Participação revela que, em relação à organização do seu espaço pedagógico, “as áreas são territórios plurais de vida, experiência e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 45), ao que o modelo pedagógico Reggio Emilia responde que “este espaço reflete as vidas pessoais, as culturas, as histórias, a evolução das crianças (...) [e] pelo importante papel educacional que desempenha, o espaço é considerado o 3º educador” (Malaguzzi, 1998 citado por Lino, 2013, p. 123) e o modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa completa dizendo que “cada uma destas áreas de atividades deverá aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar os materiais autênticos (...)” (Niza, 2013, p. 151). Pode então concluir-se que, à luz das

ideias das várias abordagens mencionadas, a diversidade de escolhas e desafios que as várias áreas da sala de atividades possibilitam passam por finalidades comuns das várias perspectivas pedagógicas da educação de infância, ainda que cada uma delas se pautem pela sua especificidade em relação à definição de características próprias, relacionadas com as suas crenças e valores pedagógicos.

Da mesma forma que o “espaço pedagógico deve ser um território organizado para a aprendizagem; (...) organizado e flexível; plural e diverso; (...) estético, ético, amigável; (...) seguro; (...) lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gâmbôa, 2009, p. 10), também ao tempo pedagógico deve ser atribuída igual importância educativa. Este “deve organizar o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças e organizada tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gâmbôa, 2009, p. 11) das mesmas. O tempo é um elemento fundamental na gestão das várias propostas de trabalho, entendendo-se que este deve ser regulado consoante a motivação e o interesse das crianças, atendendo também ao seu nível de envolvimento. Diferentes organizações de um grupo de trabalho, assim como a integração de uma rotina diária bem definida e sequencializada, mas flexível e adaptativa afiguram-se referências essenciais na avaliação do tempo como dimensão pedagógica.

Importa ainda “desenvolver as interações, reflecti-las, pensá-las, reconstruí-las [sendo que isso] é uma experiência profissional incontornável [e] a pedagogia participativa é uma proposta que incorpora a co-construção da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gâmbôa, 2009, p. 11). Desta forma, a conjugação destes três fatores no desenvolvimento do processo educativo constituem para a criança uma harmonia plena entre espaço, tempo e interações, podendo esta encontrar condições para que as oportunidades de aprendizagem que surjam possam ser realizadas da melhor maneira possível.



## II. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O primeiro contexto de estágio onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica foi a [REDACTED]

[REDACTED]. Esta instituição pública entrou em funcionamento a 28 de outubro de 1957 e é atualmente um dos nove estabelecimentos de ensino que integram o [REDACTED]

O meio envolvente desta instituição caracteriza-se por ser polarizador de fatores muito diferenciados. A nível socioeconómico, as fábricas e as manufaturas deixaram de existir com o passar dos anos, dando lugar a outras atividades económicas como o comércio, as instituições bancárias, as pequenas empresas e os serviços. Com a chegada do Metro do Porto, passou a valorizar-se mais esta zona, alargando a sua rede viária e os acessos à mesma. No entanto, esta é ainda uma área de habitação destinada à classe média baixa, onde a precariedade e a degradação fazem parte do dia-a-dia de muitas famílias. A nível histórico, cultural e patrimonial esta zona apresenta uma enorme riqueza na sua formação e constituição, além de oferecer inúmeras possibilidades de escolha no que diz respeito a espaços verdes e edifícios de interesse cultural. Para além do elevado número de estabelecimentos de ensino e comércio, a freguesia conta ainda com um grande número de coletividades, que cumprem um papel decisivo no desenvolvimento cultural da mesma.

O [REDACTED], onde está inserida a [REDACTED], encontra-se envolvido em vários projetos, sendo a sua grande maioria decorrentes da parceria estabelecida com a Câmara Municipal do Porto. Os vários programas propostos visam a realização de atividades e projetos, sendo eles “Porto de Futuro”, “Porto de Crianças”, “Porto Atividades”, “O Porto a Ler”, “Educação para o Conhecimento”, entre outros. Destaque ainda para o facto de todos os estabelecimentos do Agrupamento serem apoiados pela Polícia de Segurança Pública (PSP), no âmbito do Programa “Escola Segura”,

“sendo de relevar a proximidade e colaboração existente no apoio prestado por esta instituição à organização e execução de diversas ações levadas a cabo pelas escolas” (██████████, 2013/2017, p. 15).

Relativamente às infraestruturas que caracterizam o contexto educativo em particular onde foi desenvolvida a prática pedagógica da formanda, importa revelar que o projeto de construção do edifício da ██████████ se define num bloco único, constituído por dois pisos. No que diz respeito ao espaço exterior do edifício principal, este localiza-se no setor traseiro da escola e neste pode encontrar-se um pátio de recreio, com algumas árvores e um campo de jogos, casas de banho e ainda a conjugação de três pequenos alpendres cobertos que permitem que o acesso ao espaço exterior seja possível quando as condições climatéricas não são as mais favoráveis.

No que concerne ao espaço interior do edifício, importa revelar que existem atualmente em funcionamento seis salas, sendo quatro delas pertencentes ao 1º ciclo e duas à educação pré-escolar. Todas as salas apresentam uma estrutura semelhante, caracterizando-se por serem relativamente amplas, bem iluminadas e arejadas e com equipamentos em bom estado. Outros espaços disponíveis na instituição são uma sala de informática, uma biblioteca, um laboratório, uma sala de Yoga, uma sala de Inglês, uma sala de Matemática, uma sala de Expressões e ainda salas destinadas à lecionação de atividades extracurriculares várias. Existem também vários gabinetes, como é o caso do Gabinete da Coordenadora da instituição, do Gabinete da Associação de Pais, do Gabinete de Atendimento aos Encarregados de Educação, da Sala dos Professores, entre outros. Existe também uma cantina devidamente equipada para servir as crianças da instituição, um ginásio e um salão multiusos com museu, onde se realizam espetáculos ao longo do ano letivo e outras atividades complementares. Importa destacar que existem várias casas de banho distribuídas pelo interior do edifício e adaptadas às faixas etárias das crianças e ainda alguns espaços de arrumação de materiais pertencentes às várias salas da instituição, quer no que se refere ao 1º ciclo, quer no que diz respeito à educação pré-escolar.

Em relação aos recursos humanos da instituição, é de referir que existe uma professora do 1º ciclo do Ensino Básico por cada sala de aula, sendo uma delas também a coordenadora da escola. Existem duas funcionárias que asseguram

as necessidades desta valência ao longo do dia. Na valência do pré-escolar, existe uma educadora e duas auxiliares por cada uma das salas. Há ainda pessoal docente que pertence à instituição, mas que se encontra sem componente letiva e ainda professores responsáveis pela lecionação das atividades extracurriculares, em sistema de rotatividade periódica. Importa realçar que o trabalho de equipa é um lema a considerar pelos profissionais desta instituição, nomeadamente na valência do pré-escolar, onde as educadoras das duas salas existentes procuram discutir ideias e estratégias de trabalho com os grupos, criando também momentos de partilha de experiências entre as crianças.

Fazendo agora uma referência mais específica acerca do ambiente educativo da sala onde a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica, importa começar por caracterizar o grupo de crianças com o qual estabeleceu ligação. Este era um grupo de 25 crianças, em que onze eram do sexo masculino e treze do sexo feminino, tendo idades compreendidas entre os três anos (14 crianças) e os quatro anos (11 crianças). Era um grupo formado por crianças que ingressaram no início do ano pela primeira vez na educação pré-escolar (maioritariamente as de três anos) e apenas algumas de quatro anos já integravam a instituição desde o ano letivo anterior. De uma forma geral, este grupo revelava algumas necessidades ao nível da autorregulação de comportamentos e ao nível das questões da atenção e concentração no desenvolvimento das atividades. No entanto, caracterizava-se por uma forte capacidade de resolução de problemas e por uma crescente capacidade de argumentação das suas ideias. Procurando autonomizar e responsabilizar as crianças, a educadora que seguia este grupo caracterizava-se por uma marcada capacidade de estimulação nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, fomentando o pensamento crítico e reflexivo de cada um e promovendo valores como a partilha, a cooperação e a ajuda mútua, recorrendo por exemplo ao sistema de “tutorias” entre as crianças do grupo. Não seguindo um único modelo pedagógico nas suas práticas, a educadora desta sala possibilitava, através de uma abordagem altamente construtivista, que as crianças construíssem o seu próprio conhecimento e aprendessem ativamente através das suas ações. Embora apresentando diferentes faixas etárias e dentro dessa característica uma forte heterogeneidade a nível de desenvolvimento, a grande maioria das crianças do grupo revelava interesse pelas várias

expressões e uma grande curiosidade na exploração das várias vertentes das histórias. É de realçar que, ao nível das aprendizagens evidenciadas nas crianças, a mestranda considera que a evolução que se conseguiu observar nas pequenas ações do dia-a-dia desde o primeiro ao último dia de estágio é muito significativa. Há que atender aos diferentes ritmos de aprendizagem e definir a diferenciação pedagógica como um marco na interação com qualquer grupo de crianças, sendo que é muito gratificante quando se consegue perceber que a ação desenvolvida com um grupo de crianças teve impacto e se revela no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Em relação à envolvência deste grupo de crianças em projetos supramencionados promovidos pelo agrupamento, é de colocar algum destaque nas atividades extracurriculares de que dispunha semanalmente, como é o caso das aulas de Yoga. Outro aspeto importante tem a ver com a criação do projeto de sala “Há magia na [REDACTED]”, intimamente relacionado com o Projeto Educativo dos jardins-de-infância do agrupamento - “Crescer com Arte” -, com enfoque no domínio da expressão plástica. As crianças já estiveram também envolvidas em atividades sobre a alimentação saudável, tendo adotado na sala a temática dos “Heróis da Fruta”, no âmbito de um Projeto de Educação para a Saúde (EPS), também promovido pelo agrupamento.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), há vantagens no facto de um projeto educativo incluir a “participação de outros parceiros da comunidade, como autarcas e outros serviços e instituições locais que podem contribuir para melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças” (p. 44). Desta forma, importa ainda destacar a participação de parceiros como a Junta de Freguesia do Bonfim ou a Biblioteca Pública Municipal do Porto na promoção de atividades em que as crianças deste grupo se possam envolver, como visitas de estudo a estas infraestruturas, assistência a peças de teatro ou “horas do conto” e ainda apresentação de projetos de interesse cultural para a faixa etária das crianças em questão.

Em relação à organização espacial da sala de atividades do grupo, importa salientar que a sua configuração inicial foi reorganizada pelas estagiárias, encontrando-se estes aspetos explanados no capítulo III do presente relatório. Assim, esta acabou por ficar dividida em quatro principais áreas de interesse bem definidas, sendo elas a área da casinha, a área dos jogos e construções, a

área da expressão plástica e a área da biblioteca e do teatro. Os materiais de que a sala dispunha encontravam-se, de uma forma geral, em bom estado, apresentando ainda assim alguma escassez em termos de quantidade e diversidade de materiais em algumas áreas. Porém, destaque para a área dos jogos e construções que apresentava uma grande diversidade no que diz respeito não só à escolha por parte das crianças, como também às oportunidades que proporcionava ao nível da exploração e estimulação. Conjugando características próprias de materiais considerados “abertos”, estes conseguiam cumprir uma premissa que unia os conceitos de quantidade e qualidade.

No que diz respeito à organização temporal da sala, há que considerar que esta apresentava rotinas diárias bem definidas e estruturadas, estando patente na grande maioria das crianças o desenvolvimento da noção temporal e ordinal da sequência dos dias da semana. Salvo específicas exceções, a rotina diária do grupo organizava-se da seguinte forma: acolhimento, canção dos “Bons Dias”, marcação de presenças, lanche da manhã, jogo livre, atividade orientada, higiene pessoal, almoço, atividade orientada, jogo livre e lanche da tarde. Esta rotina encontrava-se definida em termos de horas das 9h às 12h30 e das 14h às 15h30, sendo que algumas crianças usufruíam do período de prolongamento, permanecendo na instituição até às 17h30.

O segundo contexto de estágio onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica foi o [REDACTED], em Vermoim (Maia). Esta instituição é de cariz particular e cooperativo, tendo entrado em funcionamento a 1 de setembro de 2005 e caracterizando-se pela permanência atual de duas valências educativas: a creche e o jardim-de-infância. Partindo de uma estrutura física de raiz e com o objetivo de criar um projeto diferente, esta instituição procurou reunir “recursos humanos motivados para a construção de um espaço de aprendizagem assente na qualidade educativa” [REDACTED], 2012/2015, p. 3).

O meio envolvente desta instituição caracteriza-se pela existência de zonas habitacionais destinadas maioritariamente à classe social média alta, existindo no entanto algumas carências habitacionais de outras classes sociais que recebem apoio da Câmara Municipal da Maia. No que diz respeito ao contexto socioeconómico, outrora marcado pela indústria artesanal, a freguesia de Vermoim mantém atualmente uma atividade económica predominantemente

terciária e industrial, com destaque para as infraestruturas desportivas mais importantes do município que lá se localizam.

O [REDACTED], de forma a concretizar as atividades previstas no seu plano anual, recorre frequentemente a espaços situados na freguesia onde se encontra situada a instituição e com as quais estabelece uma parceria. São alguns destes exemplos a Casa do Povo de Vermoim, o Estádio Municipal Prof. José Vieira de Carvalho, o Pavilhão Municipal, o Complexo Municipal de Ginástica e o Complexo Municipal de Ténis.

Ao nível das infraestruturas, esta instituição tem capacidade para acolher seis salas, sendo que três delas são na valência da creche (uma de um ano e duas de dois anos) e as outras três são na valência do pré-escolar (uma de três anos, uma de quatro anos e uma de cinco anos). Todas as salas de atividades dispõem de equipamentos tecnológicos e de aquecimento.

O edifício do infantário é constituído por dois pisos, sendo que no piso superior se encontram em funcionamento as três salas da creche e a sala de três anos, três casas de banho com farmácia, uma sala de isolamento e um parque infantil exterior de apoio à creche com acesso através de uma das salas de dois anos. No piso inferior, pode encontrar-se um *hall* de entrada, que serve de espaço de receção às crianças e aos pais, sendo também um local onde se encontram afixadas informações importantes acerca da instituição, assim como imagens alusivas ao trabalho desenvolvido com as crianças. Existe ainda neste piso um escritório, três casas de banho (uma delas com farmácia), as salas dos quatro e cinco anos, uma pequena sala de arrumação de materiais, um refeitório/ sala polivalente, uma cozinha e uma despensa.

Em relação ao espaço exterior do edifício, importa realçar que existem dois espaços principais distintos: um parque inferior e um parque superior nas traseiras da instituição. Estes apresentam diversas estruturas que servem o funcionamento da instituição e ainda equipamentos e materiais disponíveis para a utilização livre por parte das crianças. É de referir também que, na parte da frente da instituição, encontra-se um parque de estacionamento que funciona principalmente como local de receção aos encarregados de educação no momento de chegada e partida das crianças do infantário.

Como é facilmente perceptível através da descrição das ofertas de espaços e equipamentos, entende-se que esta instituição procura manter-se munida de

material didático e equipamentos pedagógicos que permitam o acesso às novas tecnologias e à atualização constante da qualidade da Educação.

Aludindo agora aos recursos humanos desta instituição, destaca-se a existência de um elemento que gere a organização do infantário e da equipa educativa, assumindo-se como líder que procura definir e avaliar de forma cooperada os processos e o desempenho dos objetivos propostos pelo trabalho em equipa, tendo muitas vezes de melhorar ou redefinir estratégias. A participação de todos os intervenientes educativos é fundamental no desenvolvimento de propostas para a instituição e para cada uma das salas e das valências, sendo que a partilha de ideias e opiniões torna mais ricas as oportunidades pedagógicas que se podem proporcionar às crianças.

Sendo atribuída uma educadora a cada sala, esta é acompanhada de uma auxiliar de ação educativa que trabalha em colaboração com a mesma na organização, planificação, execução e gestão das rotinas, à exceção de uma sala de dois anos e da sala de três anos, onde as equipas são constituídas por três elementos (duas educadoras e uma auxiliar de ação educativa e uma educadora e duas auxiliares de ação educativa, respetivamente). Existem ainda duas funcionárias que integram a gestão das tarefas da cozinha e do refeitório, uma funcionária que assegura os serviços de limpeza e um funcionário responsável pela portaria. Importa ainda realçar que a instituição conta com a colaboração de técnicos especializados na área da Saúde (uma pediatra e uma terapeuta da fala), Psicologia (uma psicóloga) e Educação (professores da área da Música e da Educação Física).

No que concerne às políticas educativas que norteiam a ação desta instituição, a prática pedagógica é assumida com base numa perspetiva que assenta na construção do conhecimento e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, procurando estabelecer uma articulação de vários modelos educacionais com vista à obtenção de uma resposta educativa. Assim, a equipa educativa do infantário trabalha e desenvolve os seus objetivos pedagógicos fundamentalmente de acordo com a ideologia do modelo curricular HighScope, conferindo também um forte papel à metodologia de trabalho de projeto nos seus processos construtivistas de aprendizagem. De acordo com a importância dada ao processo de envolvimento ativo da criança com pessoas, materiais e ideias proposto pelo modelo curricular HighScope, há por parte desta instituição “uma preocupação em proporcionar momentos e

materiais facilitadores e enriquecedores da aprendizagem [da criança], (...) de forma a enriquecer diariamente o seu conhecimento” (IMR, 2012/2015, p. 13). O enfoque que é dado à metodologia de trabalho de projeto relaciona-se com o facto de esta ser uma proposta onde as crianças são os principais agentes da sua aprendizagem, atribuindo-se ao educador um papel de mediação do desenvolvimento dos processos inerentes aos projetos. A este cabe a função de orientar o grupo no geral e cada criança em particular na “construção e co-construção do seu conhecimento” (IMR, 2012/2015, p. 13).

A equipa educativa desta instituição pauta-se pelo importante realce atribuído ao trabalho colaborativo entre valências, entre salas e entre educadoras, respeitando a individualidade de cada uma e os pressupostos que orientam a sua prática. A comunicação é vista como fundamental para o desenvolvimento profissional de todos os atores educativos, considerando que crescer com os outros torna-os mais competentes e abertos às possibilidades e oportunidades de trabalho e aprendizagem.

Segundo o Projeto Educativo da instituição, a intervenção educativa dos vários elementos da equipa respeita as etapas previstas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). Desta forma, é através da observação que as educadoras acreditam adquirir um maior conhecimento acerca da criança (necessidades, interesses e aprendizagens), planeando uma ação que seja promotora de aprendizagens significativas e diversificadas. É na ação propriamente dita que se encontra o foco da intencionalidade educativa, precavendo constantemente a ocorrência de situações imprevistas, e colocando na fase final desta etapa o processo de avaliação das causas e dos efeitos da ação, consciencializando aprendizagens a desenvolver ainda com cada criança. É através da comunicação que se estabelece entre os vários intervenientes no processo de desenvolvimento da criança que se enriquece a interpretação que é feita da sua evolução e da forma como esta vai construindo o seu conhecimento sobre o mundo, permitindo também desta forma criar uma continuidade educativa que vai permitir uma articulação gradual entre a idade pré-escolar e o ingresso no 1º ciclo do Ensino Básico, facilitando o processo de transição da criança, tornando-o num momento tranquilo e harmonioso.

O [REDACTED], cumprindo o estabelecido no que diz respeito à construção de projetos, apresenta um Projeto Educativo de instituição de 2012 a 2015, visando responder às características das crianças,

das famílias e do ambiente educativo. Assim, “Quero Crescer” é um projeto que surge a partir de um cruzamento de interesses e prioridades destes intervenientes educativos. Pautando-se por ser caracteristicamente um espaço em permanente construção e que está aberto a periódicas revisões e atualização, este projeto centra-se na importância do crescimento saudável e sustentado enquanto motor de desenvolvimento das crianças, uma preocupação tão premente por parte dos encarregados de educação.

Partindo deste mote e procurando responder aos pedidos e preocupações dos encarregados de educação, a instituição criou regimes alimentares para crianças que se encontravam sinalizadas pelos pediatras e nutricionistas como tendo excesso de peso e planeou também atividades que envolvessem a curiosidade e a exploração natural através de atividades físicas ao ar livre. São de extrema importância o envolvimento e as relações físicas que a criança estabelece com o brinquedo e o espaço, daí esta instituição sentir que deve proporcionar descobertas às crianças através do brincar com o real e concreto e aproveitar o seu espaço exterior para explorações naturais e portanto mais ricas. É convicta na ideia de que é através destas experimentações que a criança descobre a sua própria maneira de ser, a sua própria afetividade e define a sua personalidade que esta instituição salienta a importância de proporcionar situações de bem-estar às crianças, nomeadamente no âmbito da saúde, e por isso consequentemente, nos objetivos deste projeto. Desta forma, os agentes educativos deste infantário consideram que o Projeto Educativo tem tido um impacto muito positivo junto das crianças e das suas famílias.

Centrando agora atenções no ambiente educativo da sala onde a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica, é altura de caracterizar o grupo de crianças com o qual interagiu na valência da creche. Este era um grupo constituído por 12 crianças na faixa etária dos dois anos, onde onze delas eram do sexo masculino e apenas uma era do sexo feminino. Todas as crianças já tinham frequentado a instituição anteriormente.

Todas as crianças deste grupo se desenvolviam em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais, sendo que é importante que o ambiente que a sala de atividades proporciona seja seguro, saudável e adequado ao seu desenvolvimento. Esta é uma fase em que as crianças começam a tentar impor a sua vontade, mas simultaneamente procuram a aprovação do adulto e revelam frequentemente querer ser independentes e

autónomas. Note-se que neste grupo, a grande maioria das crianças revelava um grande sentido de autonomia, nomeadamente nas questões da higiene e da alimentação. No entanto, ainda revelavam alguma dificuldade em partilhar com os outros e demonstravam sentimentos de rivalidade. De uma forma geral, este grupo apresentava algumas necessidades ao nível da linguagem oral, característico desta fase de desenvolvimento, notando-se no entanto em algumas crianças um crescente aumento da verbalização de sons e palavras, apresentando já um bom nível de comunicação oral entre pares e com adultos. A noção de ritmo e a coordenação de movimentos eram também necessidades apontadas a trabalhar com o grupo, considerando que são as noções de movimento que permitem à criança estabelecer um conjunto de relações, quer com o outro, com o espaço e com os objetos. Este grupo revelava ainda interesse pela Música, dança e jogos de movimento e pela exploração de histórias.

Relativamente à organização espaço-material, a sala de atividades destinada a este grupo de crianças apresentava pequenas dimensões, um pouco limitativas em termos de gestão dos equipamentos. Ainda assim, encontrava-se em permanente construção e renovação de acordo com as necessidades de trabalho com o grupo. Esta encontrava-se dividida em áreas diferenciadas, sendo elas a área da leitura, a área dos jogos e construções, a área do faz-de-conta (espaço da cozinha e do quarto) e a área da pintura, sendo que esta não se encontrava muito perceptível nem acessível ao grupo devido à sua localização e organização. Existia ainda um espaço central na sala destinado à movimentação de uma área para a outra, para jogos de ação e também para a reunião em grande grupo, nomeadamente no acolhimento, em diálogos, exploração de histórias, canções, entre outros. A sala dispunha ainda de armários destinados ao arrumo de algum material pedagógico e de objetos pessoais das crianças. É de destacar que o jogo simbólico realizado na área do faz-de-conta permitia conhecer alguns aspetos dos diferentes contextos e ambientes familiares das crianças, uma vez que estas transpunham e reviviam pormenores do seu dia-a-dia durante o tempo de escolha livre na rotina diária da sala de atividades.

Relativamente à organização temporal adotada na sala, é importante ter em conta que as crianças nesta faixa etária necessitam de tempo para explorar o espaço livremente, sem terem um horário demasiado rígido, a ser gerido de

acordo com as necessidades e interesses de cada criança. Neste sentido, as rotinas diárias devem ser flexíveis, mas sem dispensar uma certa sequencialidade de ações que permitam às crianças compreender os variados momentos que se sucedem ao longo do dia. É de destacar que este grupo, de uma forma geral, revelava ter já desenvolvido noções temporais relacionadas com a rotina diária, percecionando qual a ação que se seguia a seguir à anterior realizada. Assim, a rotina diária desta sala apresentava a seguinte estrutura: acolhimento, lanche da manhã, canção dos “Bons Dias”, atividade proposta pelo adulto, tempo de escolha livre, higiene e preparação para o almoço, almoço, higiene e preparação para o descanso, hora do descanso, higiene e preparação para o lanche, lanche da tarde, tempo de escolha livre. Em termos de horas, esta rotina organizava-se das 9h às 12h30 e das 15h às 16h30. Note-se que a hora do descanso ocorria entre as 12h30 e as 15h (período de intervalo da equipa educativa) e que, após as 16h30, havia crianças que permaneciam na instituição até quase à hora do fecho (19h30) e portanto voltavam a lanchar ao final do dia.

À semelhança da ideologia proposta pela instituição no que diz respeito às pedagogias educativas adotadas, o Projeto Curricular da Sala dos dois anos - “CSI - crescer a sorrir e a investigar” - apresenta-se como um instrumento clarificador e orientador da ação, que possibilita explicar as opções tomadas pela equipa educativa e os contextos que as justificam. Este documento serve para organizar intencionalmente a ação, de acordo com as necessidades e os interesses das várias crianças e do grupo. Atribuindo ao conceito de “brincar” uma forte valorização, é através das experiências-chave propostas pelo modelo curricular HighScope (2011) que este projeto pretende atribuir às crianças o direito de explorar, vivenciar e questionar o seu corpo de forma global através de atividades diversificadas. Assim, é construindo um ambiente agradável e rico em estímulos sensoriais que permitam às crianças experimentar, tocar e expressar-se, que se permite que estas se conheçam a si próprias e aos outros, desenvolvendo-se e crescendo de forma equilibrada.

Após uma caracterização dos contextos de estágio onde a mestrandia desenvolveu a sua prática pedagógica, chega o momento de fazer referência a alguns aspetos fundamentais da metodologia de investigação na qual esta suportou a sua ação. Os princípios em que se baseou e os processos a que recorreu aproximam o seu trabalho investigativo à metodologia de

investigação-ação. São vários os autores que definiram e redefiniram o conceito de investigação-ação, assumindo-a como uma investigação em busca de saberes que orientam e reconstróem a prática.

Segundo James McKernan (1998), citado por Máximo-Esteves (2008), a “investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p. 20), partindo-se assim de situações reais da prática em contexto que desencadeiam uma necessidade a ser investigada e trabalhada, com vista a uma ação mais eficaz sobre a mesma. Parece ser consensual entre os vários autores a ideia de que se deve aprofundar a compreensão de um problema prático, constituindo-se esta a base para o desenvolvimento do processo investigativo. Importa, no entanto, realçar que “esta compreensão não impõe nenhuma resposta específica mas indica, de maneira mais geral, o tipo de resposta adequada. A compreensão não determina a ação adequada, embora a ação adequada deva basear-se na compreensão” de um problema (Elliott, 2000, p. 24).

Ao encontrar-se e compreender-se a origem de um problema prático, há que atender à importância das fontes para a definição de problemas, tal como refere Coutinho (2014). Segundo esta autora, o interesse e a experiência do investigador podem determinar o processo de investigação de um problema, redefinindo-se objetivos e estratégias, neste caso no âmbito educativo. As dúvidas ou o interesse suscitados pelo investigador acerca de estudos prévios podem ser outro ponto de partida para a investigação, sendo que este procura levar a cabo um estudo noutra contexto e/ou com outros sujeitos (Coutinho, 2014). Esta experiência real e situada permite-lhe verificar e ampliar os resultados obtidos anteriormente noutros estudos (Coutinho, 2014), baseando-se num processo cíclico que abrange várias dimensões nas quais os intervenientes, os instrumentos e os processos se envolvem de forma a investigar para agir.

Assumindo a sequencialidade do ciclo de investigação-ação (Coutinho et al, 2009) e encarando a importância de cada uma das suas fases, importa que ao atribuir destaque aos processos de observação, planificação, ação e reflexão, se respeite as especificidades decorrentes de cada um deles. De acordo com James McKernan (1998), citado por Máximo-Esteves (2008) e segundo a metodologia que a estagiária adotou na prática pedagógica, o conhecimento da

realidade é a primeira fase a ter em conta neste processo, sendo que os dados recolhidos permitem definir claramente o problema a investigar. De seguida, os objetivos a definir e as estratégias a adotar constituem o plano de ação que é entretanto colocado em prática, permitindo verificar se o planeado vai ao encontro dos efeitos que se pretendem ver acontecer. Por fim, o decorrer da ação e o impacto que ela causa permitem abrir portas ao processo de reflexão, tão fundamental para reinterpretar decisões e potenciar a transformação de aspetos menos conseguidos na prática.

Desta forma e inerente a todos os aspetos da metodologia de investigação-ação encontra-se o desenvolvimento do conhecimento profissional que, segundo Elliott (1983) citado pela Kogan Page (2000), revela que

a ideia da prática profissional pode ser analisada em duas componentes. A primeira relaciona-se com o compromisso com os valores éticos, daí o término “profissão”. O segundo exige possuir os conhecimentos necessários a alto nível. A questão fundamental consiste em como se concebe a relação entre estes dois componentes da prática profissional (p. 88).

Perante esta ideia podemos referenciar a importância da triangulação praxiológica no desenvolvimento de competências profissionais, atribuindo à investigação-ação “uma forma particular de olhar para a nossa prática para verificar se ela é como nós sentimos que deveria ser” (McNiff, 2013, p. 23). As oportunidades para investigar que vão surgindo diariamente na prática profissional e que permitem formular problemas e refletir acerca deles revelam que o perfil do educador envolve não só um profissional ético, competente e ativo, mas também um espírito investigador, indagador e crítico sobre a sua prática. Afinal, o processo de investigação-ação necessita “que se pense cuidadosamente sobre o que se está a fazer, por isso torna-se uma prática crítica autorreflexiva” (McNiff, 2013, p. 23) que deve estar na base de formação dos educadores de infância, assim como no seu processo de formação ao longo da vida.



### **III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

Qualquer percurso é feito de etapas. Tal como é definido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, "a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando (...)" (Ministério da Educação, 1997, p. 25). Assim, ao percorrer-se o ciclo de estudos inerente ao processo de formação profissional docente, há que tomar consciência da importância da componente faseada da prática pedagógica que, de acordo com o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, assume que este

incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Decreto-Lei N.º 240/2001, p. 5571).

Assumindo que este ano de formação foi extremamente relevante sob o ponto de vista da construção da profissionalidade da mestrandia, esta propõe-se agora a descrever e analisar de forma reflexiva as situações vivenciadas na prática pedagógica em contexto de estágio. Procurando aludir a cada uma das etapas que definem o processo educativo de um educador de infância, vai destacando aspetos respeitantes ao desenvolvimento das suas competências profissionais, fazendo também referência às estratégias formativas que contribuíram para a definição do seu "eu" profissional. É importante lembrar que ao longo deste percurso deve ser valorizada a conjugação de três fatores fundamentais: as crenças e valores, os saberes e teorias e as ações práticas (Oliveira-Formosinho, 2007). Ressalva-se assim que "a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores" (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14). Estes constituintes de um triângulo praxiológico que define a ação de um docente devem funcionar de forma indissociável, sendo que se

deve atribuir um carácter bidirecional à teoria e à prática, mobilizando os valores e as crenças de cada um na construção do seu perfil pedagógico.

Acolhendo e mobilizando os vários domínios da prática pedagógica e assumindo que um processo educativo pressupõe sempre um processo reflexivo (Dewey, 1989), é chegado o momento de descrever e analisar a ação desenvolvida nos contextos de educação pré-escolar e creche, a fim de situar as dimensões profissional, social e ética que a mestranda assumiu perante a Educação a partir do momento em que a integrou como parte fundamental do seu percurso.

Fazendo então referência aos domínios da prática pedagógica inerentes ao papel do educador e ressaltando que este “recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente” (Decreto-Lei N.º 240/2001, p. 5570), parece pertinente interpretar cada um deles à luz da prática pedagógica desenvolvida em contexto de estágio ao longo deste ano letivo.

Sob o ponto de vista da observação, atendendo à sistematicidade do processo e exercendo-o sobre os contextos, os processos e os resultados de aprendizagem das crianças, a formanda considera que realizou um trabalho contínuo em ambos os contextos de estágio, na medida em que procurou estar atenta às necessidades e interesses do contexto, do grupo e de cada uma das crianças. É através da observação que se identificam necessidades específicas do grupo, mas também de cada criança, constituindo-se este como o ponto de partida para a planificação de atividades. É necessário ter também em conta quais os interesses da criança neste processo, sendo que é a observação que nos permite atribuir significados às situações, incidentes ou aquisições realizadas pelas crianças. A interação adulto-criança e o trabalho de mediação do educador são também fundamentais para que se saiba interpretar através do que se observa quais as aprendizagens realizadas pelas crianças e quais são os objetivos ainda a desenvolver com o grupo. É de destacar que assumindo este processo como motor para a planificação, foi semanalmente que a estagiária foi construindo uma caracterização mais detalhada de cada criança, destacando algumas necessidades específicas de trabalho. No contexto do pré-escolar, destacaram-se algumas necessidades ao nível da autorregulação de comportamentos e da capacidade de atenção e concentração do grupo nas

propostas, assim como a capacidade de observação e problematização de algumas questões, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo das crianças e a valorização pessoal de algumas delas, no que diz respeito à confiança e autoestima na interação e comunicação em grande grupo e com adultos. No que diz respeito ao contexto da creche, a estagiária destaca algumas necessidades individuais de trabalho como por exemplo, o desenvolvimento da linguagem oral e o desenvolvimento da autonomia na higiene e na alimentação, assim como necessidades do grupo, tais como a capacidade de escuta e aceitação das ideias e opiniões dos outros, a partilha de materiais e objetos e a resposta a desafios que envolvam o pensamento reflexivo e a consciência democrática na tomada de decisões. No que toca aos interesses, ambos os grupos revelavam um demarcado gosto pela Música e por jogos e atividades de movimento, gosto pelas histórias e pelo desenvolvimento das mesmas e particular interesse pela área dos jogos e construções. No primeiro contexto a formanda destaca um forte interesse por desafios e resolução de problemas por parte do grupo e no segundo contexto destaca o interesse das crianças pela exploração sensorial de materiais e objetos e pelos diálogos em grande grupo acerca de temas relacionados com o seu ambiente familiar e com atividades do seu dia-a-dia.

No que diz respeito ao processo de planificação, este define-se como o resultado do processo de observação, onde se encontram patentes os objetivos e as estratégias de trabalho com as crianças, tendo como base uma orientação curricular e uma resposta às necessidades e interesses evidenciados pelas mesmas. Relativamente ao pré-escolar, o conteúdo curricular é baseado essencialmente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) e na creche é baseado, nesta formação em particular, nas experiências-chave propostas pelo modelo curricular HighScope (2011) por este se revelar um instrumento de apoio com qualidade no nosso país. É importante estabelecer uma diferenciação entre os objetivos (função) e as estratégias (meio para) no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois os objetivos estão relacionados com as áreas de conteúdo e com as competências a atingir pela criança, sendo que é através das estratégias seleccionadas para o desenvolvimento de propostas que se potenciam essas aprendizagens. De forma abrangente e transversal, a planificação deve refletir uma ação altamente diferenciadora, integrante e integradora, onde estejam

previstas múltiplas oportunidades de exploração e aprendizagem para as crianças. Fazendo com que "este planeamento (...) [tenha] em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças" (Ministério da Educação, 1997, p. 26), a planificação deve envolver conteúdos curriculares da educação de infância e estratégias e recursos diversificados que espelhem as propostas das crianças, assim como situações imprevistas no decorrer da ação. Neste domínio, quer no pré-escolar, quer na creche, a mestranda considera que conseguiu, juntamente com o seu par pedagógico, construir planificações que se pautassem pelas características já aqui definidas. Considera que foi criada uma boa ligação entre as necessidades das crianças e os objetivos de trabalho, assim como tidas em conta as aprendizagens registadas de semana para semana, evidenciando os processos de desenvolvimento e as competências adquiridas pelas crianças. Importa ainda realçar que no pré-escolar, ao nível da planificação tendo em vista a diferenciação pedagógica, esta era feita essencialmente tendo em conta a distinção entre faixas etárias existentes no grupo (três e quatro anos). A formanda considera que esta intervenção pedagógica ficou um pouco aquém de algumas necessidades individuais evidenciadas, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da linguagem oral de algumas crianças mais novas e de outras que pertenciam a grupos linguisticamente minoritários. Talvez tenha havido pouco investimento relativamente a uma análise mais cuidada deste tipo de casos, sendo que este foi um dos aspetos a melhorar na transição de contexto para a creche. Assim, a formanda considera que, após o segundo período de estágio, a questão da diferenciação pedagógica foi encarada sob uma perspetiva mais intencional. Trabalhando com um grupo com metade do número de crianças em comparação com o anterior, a mestranda considera que houve uma efetiva diferenciação pedagógica, sendo que este aspeto se revelou mais premente na planificação de propostas, constituindo-se um ambiente de sala personalizado, onde as crianças foram encaradas como "protagonistas activos que se podem diferenciar entre si no âmbito das aprendizagens que realizam" (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14). Desta forma, de acordo com a maioria e de uma forma geral, no primeiro contexto delineavam-se objetivos para as crianças de quatro anos e simplificavam-se os mesmos para as crianças de três anos, salvo algumas exceções de acordo

com o nível de desenvolvimento das mesmas. No que diz respeito à creche eram definidos objetivos para as crianças mais novas, complexificando-se as propostas para as crianças que já eram mais competentes em determinados aspetos. Importa realçar que, embora os objetivos fossem diferenciados de acordo com as faixas etárias e com o nível de desenvolvimento de cada um, houve sempre a preocupação de “chegar” a todas as crianças, proporcionando as mesmas oportunidades, mas diferenciando o caminho que cada uma podia traçar até alcançar o objetivo proposto.

Focando agora esta análise no domínio da ação, este processo constitui-se como o culminar de todo o trabalho desenvolvido ao nível da observação e da planificação, onde se mobilizam e articulam os objetivos e as estratégias de trabalho, com vista à concretização de oportunidades de aprendizagem e interações pedagógicas de qualidade com as crianças ao nível da sensibilidade, estimulação e autonomia (Bertram & Pascal, 2009). Tal como nos processos de observação e planificação, as dimensões de trabalho previstas ao nível da ação pedagógica revelam que este é um processo onde intervêm vários atores como as crianças, o educador, a equipa educativa, as famílias, o centro educativo e a comunidade, assim como fatores inerentes à organização de uma rotina na educação de infância, como é o caso do espaço e dos materiais, do tempo, das interações, das estratégias, das atividades e dos projetos. É de referir que é ao nível da ação que se deve encontrar o pilar da prática pedagógica, pois com uma boa construção e definição dos processos anteriormente descritos, é aqui que se concretizam os objetivos de trabalho com as crianças, assim como o reflexo da qualidade das interações com as mesmas. A mestranda considera que neste ponto é de ressaltar a evolução positiva evidenciada na transição de contextos educativos de estágio, no que diz respeito nomeadamente ao recurso a estratégias diferenciadas no desenvolvimento de atividades, a uma melhor gestão do tempo, especificamente em momentos de transição da rotina diária e à construção de materiais, respeitando os critérios de qualidade e segurança definidos para os mesmos.

É chegado agora o momento de atribuir um maior destaque a algumas intervenções realizadas no domínio da ação nos contextos do pré-escolar e da creche através da descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos com as mesmas. Assim, relacionado com o pré-escolar, a formanda vai dar enfoque à mobilização de uma proposta com base nas fases

definidas por Teresa Vasconcelos (2012) – metodologia de trabalho de projeto – e à construção de um instrumento regulador do quotidiano da sala de atividades – o quadro de presenças. Relativamente à creche, a formanda vai centrar a sua atenção na experimentação da proposta de Goldschmied e Jackson (2006) – Jogo Heurístico – e no desenvolvimento de uma manhã de relaxamento com o grupo de crianças.

É a partir da proposta sugerida por Vasconcelos (2012) e à luz da importância que o trabalho de projeto parece assumir no desenvolvimento intelectual das crianças, já que estas “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (p. 11), que surge por parte das mestrandas o recurso a uma metodologia de trabalho de projeto no contexto educativo do pré-escolar onde desenvolveram a sua prática pedagógica. Assim, revela-se pertinente fazer uma espécie de análise lógica, mas não necessariamente cronológica, dos acontecimentos decorrentes das fases desta metodologia.

O tema/problema que deu origem ao desenvolvimento do projeto com este grupo de crianças desencadeou-se a partir do momento em que se percebeu que, a partir de uma atividade de expressão musical, não havia instrumentos musicais para todos (cf. anexo D.1 – figura 1). A partir daqui, começou por se fazer com o grupo uma atividade de audição ativa de uma canção, onde foram apresentados instrumentos musicais não convencionais construídos com materiais reutilizáveis que acompanhavam ritmicamente a canção (cf. anexo D.1 – figura 2). Após se ter proporcionado ao grupo a experimentação dos mesmos (cf. anexo D.1 – figura 3), foi dialogada a questão da falta de instrumentos musicais para todos, surgindo a possibilidade e o interesse das crianças em construir instrumentos musicais para a sala de atividades. Posto isto, foi realizada numa fase inicial uma atividade de exploração livre de materiais por parte das crianças (cf. anexo D.1 – figuras 4 e 5), onde estas reuniram uma série de possibilidades de instrumentos musicais (cf. anexo D.1 – figuras 6 e 7), comparando-os com os já existentes na sala (cf. anexo D.1 – figuras 8 a 10) e percebendo que facilmente e com materiais acessíveis do nosso quotidiano, se poderiam construir objetos reais e que emitiam sons semelhantes aos que eles já conheciam. Foi neste momento que começou a surgir a constituição da estrutura deste projeto, onde após a definição de uma questão-problema - *não há instrumentos musicais para todos* - e de um

contexto de ação, surgia agora a necessidade de planificar os vários passos da metodologia de trabalho.

Desta forma, e procurando envolver a família na construção deste projeto conjunto, o par pedagógico começou por pedir a colaboração dos encarregados de educação das crianças na construção de um instrumento musical a partir de materiais reutilizáveis. Fazendo uma exposição de materiais e convidando os familiares das crianças a entrarem neste projeto, foram apresentados vários exemplos e sugestões de instrumentos musicais que poderiam ser construídos com as mesmas, pedindo que após a sua execução, o objeto fosse levado para a instituição para que pudesse ser utilizado em atividades no âmbito deste mesmo projeto (cf. anexo D.1 – figura 11). Importa referir neste momento que, tal como define o seu perfil geral de desempenho profissional, o educador de infância deve procurar promover “interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação (...)” (Decreto-Lei Nº 240/2001, p. 5571) das crianças, fortalecendo a relação entre a comunidade educativa e as famílias e proporcionando às mesmas uma participação mais ativa na construção do projeto pessoal de cada criança.

Todo o trabalho de preparação para o desenvolvimento das várias etapas do projeto já anteriormente descrito foi realizado ao longo do mês de dezembro, iniciando-se as fases propriamente ditas do mesmo a partir do mês de janeiro. Assim, as fases I e II do projeto (definição do problema e planificação e desenvolvimento do trabalho) consistiram num diálogo com o grupo sobre os instrumentos musicais, procurando responder a três questões fundamentais: “O que sabemos?”, “O que queremos saber?” e “Como vamos descobrir?”. As respostas a estas questões foram dadas pelas crianças, sendo que algumas delas foram a nível individual e outras foram encontradas após um consenso em grupo (cf. anexo D.1 – figuras 12 a 14). À questão “O que sabemos?” sobre os instrumentos musicais, surgiram respostas por parte das crianças como "Podemos tocar uma música com eles." (C.); "Podemos dançar ao som dos instrumentos." (L.); "Podemos ouvir os diferentes sons dos instrumentos." (R.); "Há instrumentos que se sopram." (Le.); "Não se pode estragar os instrumentos que nós construímos." (Sa.); "Podemos construir instrumentos musicais." (Sa.); "Podemos pintar instrumentos." (I.); "Podemos construir instrumentos com materiais que temos em casa." (Todos); "Podemos utilizar materiais que deem som." (J.) e "Podemos tocar instrumentos com a mão e

com uma baqueta." (C.). À questão "O que queremos saber?" sobre os instrumentos musicais, as crianças questionaram-se sobre "Como se tocam alguns instrumentos musicais?" (Todos); "Gostávamos de conhecer o som de alguns instrumentos que não conhecemos." (Todos); "Gostávamos de conhecer um grupo que toca instrumentos." (Todos) e "Gostávamos de conhecer um sítio que tenha instrumentos musicais." (Todos). Por fim, à questão "Como vamos descobrir?" o que não sabemos sobre os instrumentos musicais, as crianças revelaram que "Podemos ver no computador como se toca os instrumentos." (C.); "Podemos ver nas lojas." (J.); "Visitar alguns lugares onde se tocam instrumentos, como concertos (bandas)" (I.); "Pedir ajuda a alguém que saiba tocar instrumentos para nos ensinar." (Todos) e "Visitar uma loja de instrumentos." (Todos). Este momento serviu para conhecer as expectativas e desejos do grupo em relação ao tema do projeto e planificar as ideias para as atividades a desenvolver no seguimento do mesmo. Importa aqui realçar que, aquando do desenvolvimento destas fases do projeto, o grupo encontrava-se um pouco agitado e desconcentrado da proposta, o que dificultou em parte o alcance dos objetivos definidos para as mesmas. No entanto, este fator serviu de mote para uma reflexão individual acerca da flexibilidade e adequabilidade que deve existir numa atividade orientada para um grupo de crianças, atendendo ao seu nível de envolvimento.

A fase III do projeto (execução) desenvolveu-se em resposta ao que as crianças demonstraram "querer saber" acerca dos instrumentos musicais e de que forma "iriam descobri-lo". Assim, após a exploração da história "Os músicos de Bremen" dos Irmãos Grimm e da canção "Era uma vez um cavalo" do DVD Jardim-de-infância (Vol. 2), as crianças puderam explorar também livremente os instrumentos musicais que construíram com as suas famílias (cf. anexo D.1 – figura 15), aprendendo depois a tocar diferentes instrumentos e a distinguir propriedades sonoras (cf. anexo D.1 – figura 16), podendo com eles acompanhar ritmicamente a canção, interpretando o papel de verdadeiros músicos (cf. anexo D.1 – figura 17). Ainda no seguimento dos interesses demonstrados, as crianças receberam na sala de atividades a visita de um grupo musical feminino, a CANTUNA (Tuna Feminina da Escola Superior de Educação do Porto), tendo ficado a conhecer as suas músicas e os seus instrumentos musicais, que puderam experimentar e tocar (cf. anexo D.1 – figuras 18 a 20). Importa aqui destacar que, revelando que não eram só as

meninas da tuna que sabiam tocar instrumentos, mas que o grupo também estava preparado para uma demonstração, as crianças mostraram-lhes os instrumentos musicais que tinham construído e tocaram-nos em conjunto ao som de uma canção (cf. anexo D.1 – figuras 21 e 22). Após este momento do projeto, as crianças, organizadas em grande grupo, reuniram algumas ideias acerca do que experienciaram com esta visita, evidenciando aprendizagens acerca de instrumentos musicais que anteriormente não conheciam, como foi o caso do clarinete, do *cajon*, do bandolim ou do cavaquinho. Por fim, realizaram um registo individual pictográfico desta visita à sala de atividades, destacando os elementos de que mais tinham gostado (cf. anexo D.1 – figuras 23 a 25). Ainda no decorrer desta fase, foi também realizada com o grupo uma visita de estudo à Guarda Nacional Republicana (GNR) – Comando Territorial do Porto, a fim de conhecer a sua banda, a sua estrutura, as suas músicas e os seus instrumentos musicais (cf. anexo D.1 – figuras 26 a 29). Esta visita surgiu devido ao facto de o pai de uma das crianças da sala trabalhar na GNR e ter facilitado o contacto com esta entidade. É de salientar que o grupo revelou bastante agrado e satisfação com este momento, tendo guardado aspetos muitos positivos desta visita, que se pautou também por uma exploração mais abrangente deste núcleo territorial (cf. anexo D.1 – figuras 30 a 32).

Por fim, já na fase IV deste projeto (Resultados e produtos/Divulgação/Avaliação) foi realizada com o grupo uma avaliação das várias atividades desenvolvidas ao longo do projeto, acompanhada de fotografias representativas das várias fases do mesmo. Neste momento, questionaram-se as crianças acerca do que mais tinham gostado e daquilo que tinham aprendido com este projeto, dando-lhes voz ativa na apresentação dos resultados de um produto construído em parceria com elas. Relativamente ao que mais gostaram, as crianças revelaram que "O que eu mais gostei foi da tuna das meninas." (Vários); "Eu gostei da tuna dos homens." (I.); "Eu gostei de construir o instrumento." (M.E.) e "Eu gostei de ir à GNR." (ST.). Em relação ao que aprenderam, as crianças revelaram que "Aprendemos a tocar alguns instrumentos." (Vários); "Podemos construir instrumentos musicais com materiais que temos em casa." (I.); "Vimos que os instrumentos têm diferentes sons." (Vários); "Aprendemos o nome de alguns instrumentos que não conhecíamos." (Sa.) e "Vimos que existem grupos que tocam vários instrumentos." (Vários). Para o par pedagógico este foi um momento muito

significativo na construção deste projeto, pois revelou-se assim um processo que pareceu ir ao encontro dos interesses do grupo e das suas expectativas em relação ao trabalho desenvolvido.

Após esta avaliação final, foi feita a apresentação do projeto à sala dos cinco anos, com a qual o grupo estabelece relações próximas de confiança e bem-estar. As crianças mostraram os instrumentos musicais que tinham construído com as suas famílias e falaram das várias experiências vividas ao longo do projeto, evidenciando a importância da utilização de materiais reutilizáveis para fins como este (cf. anexo D.1 – figuras 33 e 34). Demonstrando ainda que gostaram de realizar este projeto e que aprenderam com o mesmo, partilharam os seus instrumentos musicais com o outro grupo de crianças, tendo-lhes dado liberdade para experimentar as suas propriedades sonoras e a distinção entre elas (cf. anexo D.1 – figura 35).

São de destacar ao longo do desenvolvimento deste projeto os contributos de algumas áreas e domínios de conteúdo relevantes para o processo de aprendizagem das crianças. Assim, inseridos na área da *Expressão e Comunicação*, realçam-se o domínio da *expressão musical*, em tudo respondente aos objetivos deste projeto, desde a exploração de instrumentos musicais convencionais e não convencionais às propriedades sonoras dos mesmos, e o *domínio da linguagem oral*, pedindo às crianças que através da sua voz ativa na elaboração deste projeto, contribuíssem com opiniões e decisões proporcionadas pelos diálogos em grupo. A área de *Formação Pessoal e Social* relaciona-se com o espírito crítico, democrático e participativo da criança em todos os processos desta proposta, contribuindo para a sua formação integral, assim como a área do Conhecimento do Mundo permitiu que esta conhecesse novos conceitos, outras pessoas, grupos e entidades, enriquecendo a sua área de conhecimento acerca de temas que até aqui lhe poderiam ser desconhecidos.

Encarando um projeto como visão de futuro e tendo em conta que “as fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear [mas] entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 2012, p. 17), há que atender a um aspeto fulcral no desenvolvimento deste tipo de estratégias educativas – o tempo. Na opinião da mestrandia, a metodologia de trabalho de projeto requer tempo no

desenvolvimento das suas várias fases, no planeamento e organização de ideias e na consecução de objetivos, tempo esse que no diz respeito à proposta de calendarização da prática pedagógica se torna um pouco escasso e limitativo. Ainda assim, a mestranda considera que de uma forma geral, esta metodologia foi abordada e trabalhada com o grupo com relativo sucesso, respondendo às expectativas do mesmo, embora não se tenham aprofundado determinadas questões nem explorado mais atividades devido às limitações características da estrutura temporal da formação inicial das estagiárias, que também se compreende que assim seja.

Aludindo ainda à dimensão do conceito de projeto, é importante não esquecer que neste tipo de metodologias, a participação das crianças é fundamental para o desenvolvimento das propostas, já que os projetos devem ser construídos por elas e não para elas. É necessário ter-se em atenção se se está, “de facto, a dar oportunidade para que as crianças participem real e genuinamente na decisão de desenvolver o projecto, submetendo a proposta à apreciação das crianças que a podem enriquecer ou modificar” (Silva, 1998, p. 102). Assim, e retirando desta experiência uma aprendizagem metodológica que a formanda pretende mobilizar no seu futuro profissional com um grupo de crianças, há que lembrar, tal como define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, que este

planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo (Decreto-Lei N.º 241/2001, p. 5573).

É aqui que surgem os projetos educativos, enquanto propostas de intercâmbio entre o adulto e as crianças, num processo de mediação e negociação que se prevê construtivo e bem-sucedido, tal e qual como a formanda pretende ver espelhado na sua profissionalidade.

No que diz respeito ainda ao desenvolvimento da ação no contexto do pré-escolar, a mestranda gostaria de fazer referência a um instrumento regulador do quotidiano que era explorado com este grupo de crianças de forma muito peculiar e que se constituiu como um elemento marcante da sua prática pedagógica – o quadro de presenças. A partir de uma folha branca de tamanho A3, as crianças assinalavam a sua presença, construindo gradualmente a noção do antes e do depois, do ontem e do hoje e sabendo que tinham de situar-se no

dia que vem a seguir ao anterior em que marcaram. As crianças sabiam que não podiam marcar num dia que já tivesse passado e que, embora a folha não tivesse qualquer linha, elas deveriam seguir uma lógica de cima para baixo e da esquerda para a direita (cf. anexo D.2 – figura 1). Naturalmente que estas questões não eram sempre bem conseguidas e que este instrumento se pautava por constantes avanços e recuos no que toca aos objetivos da educadora. Gradualmente iam sendo registados alguns avanços, como foi o caso da discriminação dos dias da semana numa folha branca auxiliar (A4) do quadro de presenças. Esta apresentação constituía-se pela leitura do dia da semana associado a um numeral (segunda-feira=dois; terça-feira=três; quarta-feira=quatro, quinta-feira=cinco e sexta-feira=seis) que as crianças incluíam no quadro no momento em que iniciavam a marcação das presenças do dia em que se encontravam (cf. anexo D.2 – figura 2). Por vezes este elemento era esquecido por parte das crianças, mas nem a educadora nem as estagiárias o relembravam, pois o objetivo era que fossem as crianças a detetar a ausência do numeral correspondente a esse dia e que fossem discutindo e argumentando entre si se a marcação das presenças estava a ser bem realizada. Esta marcação era feita com as fotografias das crianças ou com o nome daquelas que já o sabiam escrever ou que estavam no desenvolvimento do processo da sua escrita. Outro aspeto curioso ocorrido neste âmbito diz respeito a esta questão da escrita dos nomes, pois quando a educadora se apercebia que uma criança começava a revelar sinais de escrita do seu nome, retirava a bolsa de fotografias da criança que estava junto do quadro de presenças (cf. anexo D.2 – figura 3). Com isto, pretendia que ela, ao detetar que já não tinha fotografias, tomasse a iniciativa de escrever o seu nome sozinha ou com a orientação de um cartão com a sua fotografia e o seu nome (existe na sala um recipiente com estes elementos para uso autónomo das crianças na área da expressão plástica).

Importa aqui fazer referência ao facto de, embora a exploração deste instrumento ter sido um trabalho iniciado pela educadora, as estagiárias deram continuidade ao mesmo, focadas nos mesmos objetivos e tendo em conta de que este é um recurso que explora inúmeros aspetos de todas as áreas e domínios de conteúdo. Segundo a educadora, o seu objetivo “final” com a construção deste quadro de presenças é conseguir definir uma tabela de dupla entrada que é gradualmente construída pelas crianças, mas garante ser apenas

um objetivo a alcançar quando as crianças já estiverem na sala dos cinco anos. Até lá, desenvolvem-se as noções temporais que já aqui foram descritas e procura fazer-se, através da tentativa contínua da resolução de problemas quando se misturam os dias, a divisão destes na folha A3 através de um traço separador entre os vários dias da semana (cf. anexo D.2 – figura 4).

A mestranda gostaria de ressaltar que, tendo passado a conhecer este instrumento regulador que tanto se caracteriza por ser construído em moldes pouco comuns, considerou-o uma aprendizagem muito significativa no seu processo de formação. Procurou, quando esteve responsável pela dinamização de um dia, observar atentamente cada criança no processo de preenchimento do quadro, visando identificar aprendizagens ou necessidades evidenciadas. Procurando também investir nos aspetos inerentes à área de *Formação Pessoal e Social* de cada criança, esta instigou a capacidade de autonomia das mesmas na construção deste recurso. Aludindo às capacidades de atenção e concentração do grupo, a mestranda promoveu a responsabilidade individual de cada criança ao ser passada à frente quando não esteve atenta à sua vez e alertou o grupo para que procurasse incentivar o colega para a importância deste momento. É de realçar ainda que questões relacionadas com o domínio da *linguagem oral e abordagem à escrita*, assim como noções temporais, espaciais e sequenciais integrantes do domínio da *matemática* foram trabalhadas frequentemente com este recurso, sendo que a estagiária procurou valorizar as conquistas individuais das crianças relativamente ao facto de estas já conseguirem escrever o seu nome e estimular as que revelavam iniciativa em iniciar este processo. Esta considera assim que este foi um exemplo de uma prática de qualidade que pretende mobilizar no seu futuro profissional enquanto educadora, constituindo-se este o seu método de eleição para a utilização deste tipo de instrumentos reguladores do quotidiano.

Focando agora o domínio da ação desenvolvido no contexto da creche, revela-se importante destacar os benefícios de determinadas propostas existentes para contextos reais específicos. A mestranda considera ainda fundamental aludir também à evolução do conceito de creche em Portugal, visto que este tem vindo a sofrer alterações ao longo dos anos e a ganhar cada vez mais credibilidade educativa, sendo que “a maior parte das pessoas está de acordo quanto à ideia que a creche não é apenas um lugar de guarda das crianças mas sobretudo um meio educativo” (Portugal, 1999, p. 192). É aqui

que se entende que, independentemente do contexto em que se trabalhe e do grupo com que se trabalhe, o fundamental é encarar este nível educativo como potenciador de oportunidades de exploração e aprendizagem precoces para bebés e crianças. É no âmbito de experimentações precoces por parte de bebés e crianças em contexto educativo que se torna pertinente colocar em destaque, tal como já foi supramencionado na relação com o segundo período de estágio da formanda, uma proposta das autoras Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006) que diz respeito ao “brincar heurístico com objetos”.

Aludindo ao seu carácter contínuo e sistemático, a proposta do “Jogo Heurístico” foi experimentada em duas sessões com o grupo de crianças da creche, tendo estas idades compreendidas entre os dois e os três anos. De forma semelhante ao que surge na proposta das autoras, foi preparado um espaço, na primeira sessão exterior à sala (cf. anexo D.3 – figura 1) e na segunda no interior da mesma (cf. anexo D.3 – figura 2). No espaço disponível, foram distribuídas caixas de cartão de diferentes tamanhos e uma caixa de esferovite (esta apenas da primeira vez), latas de metal, caixas de metal e recipientes de plástico (estes apenas na segunda sessão), e finalmente, sacos de plástico que continham diversas categorias de materiais. Sabendo que, em alternativa aos sacos de plástico, os sacos de tecido seriam uma melhor opção, o par pedagógico, não tendo conseguido em nenhuma das sessões reunir um número de sacos de tecido proporcional à quantidade dos materiais existentes de forma a serem todos iguais, optou pela utilização dos sacos de plástico. Cada um dos sacos existentes continha uma categoria diferente, sendo que algumas categorias de materiais se encontravam dentro das caixas de cartão e esferovite ou das caixas de metal. Os materiais reunidos para a realização da primeira sessão da proposta foram cilindros de cartão de diferentes tamanhos, caixas de ovos, garrafas de plástico de diferentes tamanhos, esponjas, molas da roupa, argolas de cortina de metal, bolas de esferovite, garrafas com líquidos (água, corante alimentar e missangas), pinhas, conchas, rolos de cabelo, copos de plástico, tampas de plástico, cones de linhas, uma corda e um novelo de lã. Para a segunda sessão, foram mantidos alguns materiais já utilizados e eliminados ou acrescentados outros. Assim, os materiais reunidos foram placas e ripas de madeira, cilindros de cartão de diferentes tamanhos, rolos de cabelo com diferentes diâmetros, molas da roupa, cones de linha, argolas de cortina (madeira e metal), esponjas, bolas de pingue-pongue, bolas de

esferovite, copos de plástico, tampas de plástico e de metal, tiras de tecido de diferentes texturas (renda, pelo e seda), pompons de lã, conchas e búzios, amêndoas, pinhas, bugalhos, cabeças de bolota, frutos do eucalipto, folhas e cascas de árvore. Importa referir que alguns destes elementos naturais foram recolhidos pelas crianças quando foi realizada com o grupo uma visita ao exterior (bouça) perto da instituição, proporcionando assim uma relação e um cruzamento das potencialidades das diversas propostas. É de salientar também que na reunião de todos estes materiais, assim como na preparação dos mesmos, foi salvaguardada a higiene e a segurança das crianças, estando as estagiárias atentas a todas as situações, que por algum motivo, pudessem constituir um desconforto ou perigo para as crianças.

Relativamente à organização do grupo em ambas as sessões, é de referir que, dado que este era composto por 12 crianças, o par pedagógico definiu previamente que iria realizar duas vezes a proposta na mesma manhã, mas com dois grupos distintos. Na primeira sessão, como uma das crianças chegou muito tarde à instituição e já não foi a tempo de participar em nenhum dos momentos proporcionados, os grupos acabaram por ser organizados da seguinte forma: o primeiro com seis crianças e o segundo com cinco crianças. Na segunda sessão, como uma das crianças faltou e outra conseguiu chegar a tempo de integrar o segundo momento da proposta, os grupos acabaram por se organizar da seguinte forma: o primeiro com cinco crianças e o segundo com seis crianças. Em ambas as sessões, o grupo que experimentou a proposta em segundo lugar usufruiu das mesmas oportunidades e disponibilidades em termos de tempo, espaço e materiais disponíveis em relação ao primeiro grupo. É no entanto de destacar que, na primeira sessão, ao segundo grupo não foi disponibilizado o novelo de lã, visto que este se emaranhou por entre as crianças do grupo no primeiro momento da proposta, revelando-se incómodo e pouco útil para as mesmas. De forma semelhante, foi também retirado dos materiais um cilindro de cartão que se estragou durante o primeiro momento. Cada um dos grupos esteve em desenvolvimento da proposta cerca de 45 minutos em ambas as sessões.

Refletindo agora sobre a ação passada no âmbito da experimentação desta proposta, a estagiária considera que de uma forma geral, em ambas as sessões, as crianças revelaram uma enorme curiosidade e entusiasmo relativamente ao que lhes foi apresentado. Tendo descoberto aos poucos e poucos o que

continha cada saco e tendo explorado as diferentes vertentes dos materiais oferecidos, as crianças procuraram sempre questionar-se e responder de forma entusiasta ao que iam encontrando: “O que é isto?”, “O que tem aí dentro?”, “Posso abrir?”, “Olha o que eu encontrei!”, “Ei, o que é que está aqui dentro?”, entre outros exemplos (cf. anexo D.3 – figuras 3 a 5).

Neste sentido, a mestranda passa a relatar um episódio experienciado por uma criança durante a primeira sessão da proposta. O T.P. (três anos) pegou num cilindro de cartão comprido, tendo recorrido de seguida a um outro cilindro de cartão do mesmo diâmetro, mas mais pequeno em comprimento. A criança tentou inserir o cilindro mais pequeno dentro do maior, sentindo alguma dificuldade na execução deste movimento e tendo partilhado: “Não sei pôr isto direito ... Eu não consigo pôr isto, eu ...” (cf. anexo D.3 – figura 6). Entretanto, concentrado no que estava a fazer, decidiu apertar ligeiramente o cilindro de cartão mais pequeno de forma a que ele se inserisse no cilindro de cartão maior, embora tivesse o mesmo diâmetro (cf. anexo D.3 – figura 7). Sem sucesso, largou o cilindro de cartão mais pequeno e agarrou num cone de linha de plástico que estava próximo de si e, repetindo o processo experimentado anteriormente, conseguiu que o cone de linha atravessasse o cilindro de cartão de um lado ao outro, sentindo-se satisfeito com essa realização (cf. anexo D.3 – figura 8). Importa ainda realçar que, mais tarde, esta criança voltou a tentar inserir novamente o cilindro de cartão mais pequeno dentro do maior, revelando assim o seu interesse e persistência nesta ação, sendo que desta vez a conseguiu realizar com sucesso, ainda que os diâmetros fossem semelhantes.

Aludindo agora a um episódio experienciado por uma criança na segunda sessão da proposta, a mestranda passa a relatar que a S. (três anos), estando a explorar diferentes materiais, acabou por concentrar-se nos pompons de lã. Começando por escolher um pompom de maiores dimensões, decidiu pegar num cone de linha e começar a “pentear” o pompom. Revelando-se satisfeita com essa realização, partilhou em voz alta “Estou a pentear este pompom e vou pentear os outros todos ...” (cf. anexo D.3 – figura 9). Posto isto, quando considerou que já tinha terminado a sua tarefa com aquele pompom, levantou-se e foi à procura de outro, acabando por repetir o processo já realizado anteriormente (cf. anexo D.3 – figura 10). Quando terminou de “pentear” o segundo pompom, voltou a procurar um outro que estava espalhado pelo chão

da sala e repetiu o processo anteriormente descrito com todos os pompons que encontrou (cerca de três ou quatro). Quando achou que já não havia mais pompons para “pentear”, largou o que tinha na mão, juntamente com o cone de linha, e rapidamente se lançou na exploração de outro objeto com outras características.

Tanto na primeira como na segunda sessão, há crianças que revelaram claros sinais de concentração e envolvimento com a exploração da proposta. Os casos anteriormente relatados são um exemplo disso, em que o *Sentido de Si Próprio* na resolução de problemas com que as crianças se deparam ao explorar e brincar, a *Representação Criativa*, que permite imitar e brincar ao “faz de conta” e o *Explorar Objetos* nas suas mais variadas vertentes, são alguns dos exemplos do desenvolvimento de *experiências-chave* realizadas pelas crianças, constituindo-se como momentos de aprendizagem ativa significativos para as mesmas (Post & Hohmann, 2011).

É de destacar que, após a primeira sessão, a mestranda considerou que nem todas as crianças se tinham concentrado ou focado em algo concreto, nalgum objeto específico, nem explorado as propriedades dos materiais de acordo com as suas vastas possibilidades de caracterização. Estando provavelmente à espera de um ambiente mais calmo e tranquilo do que aquele que se proporcionou, salienta-se que este fator foi encarado numa outra perspetiva aquando da realização da segunda sessão da proposta, sendo que se manifestou um maior grau de concentração e envolvimento por parte da maioria das crianças. Houve, porém, outras crianças que pareceram continuar a não enquadrar-se nos parâmetros característicos do “brincar heurístico”, o que na visão da formanda deve ser interpretado à luz do respeito pelos diferentes ritmos, motivações e personalidade de cada criança.

Importa ainda destacar que da primeira para a segunda sessão da proposta, surgiu a necessidade de refletir acerca dos critérios selecionados para realização da mesma, com vista a uma ação futura. Desta forma, repensar o espaço escolhido para o “brincar heurístico”, assim como uma diferente seleção dos materiais revelaram-se pontos a melhorar para uma nova exploração desta proposta.

Tendo sido revelada desde cedo a intenção de explorar duas vezes o “jogo heurístico” com o grupo e procurando desta forma responder às lacunas sentidas na primeira sessão, a mestranda considerou que num segundo

momento talvez se pudesse optar pela sua realização no espaço interior, ou seja, na sala de atividades. Assim, procurava-se criar um ambiente mais calmo e tranquilo, que embora menos amplo, pudesse ser motivo de menos distrações ou desconcentrações por parte das crianças. Estas, estando envolvidas no seu espaço habitual de sala e não tendo fatores externos tão presentes como o caráter lúdico e os equipamentos do espaço exterior e os ruídos que muitas vezes dele advêm, conseguiram usufruir de mais prolongados momentos de concentração e consequente envolvimento com a proposta. Outro dos fatores também a melhorar podia estar relacionado com a seleção dos materiais, sendo que a estagiária considerou que podia talvez recorrer-se a menos diversidade e a mais quantidade, por exemplo. Com isto não queria que fosse retirada a gama de possibilidades que se podem oferecer às crianças, mas sim, mimando um pouco mais a qualidade, permitir explorações mais vastas e mais convidativas. Há que ter em conta que a díade na primeira abordagem procurou recolher apenas alguns materiais, sendo que outros ficaram selecionados para uma abordagem seguinte, não querendo isto significar que alguns deles não pudessem ser repetidos, mas até devessem, como acabou por se verificar na realização da segunda sessão da proposta. É de notar que o par pedagógico dedicou um pouco mais de atenção a este ponto na segunda proposta e preparou os materiais com um cuidado relativamente específico quanto à quantidade de objetos disponíveis, já que este tinha sido um motivo de conflito entre as crianças, nomeadamente na partilha de objetos.

Embora o papel do adulto seja mais observador do que intervencionista no “jogo heurístico”, a verdade é que há momentos em que este deve responder à criança que o solicita, no caso de esta precisar de satisfazer alguma necessidade a nível físico ou emocional, ou caso esteja a perturbar as outras crianças com determinado comportamento. Nesta experimentação em contexto, a intervenção por parte das estagiárias também teve de acontecer pontualmente, dada a necessidade de resolução de alguns conflitos entre as crianças no que diz respeito à partilha de objetos (ocorrida maioritariamente na primeira sessão). Aconteceu ainda um ou outro caso de perturbação do ambiente por parte de algumas crianças que atiraram objetos pelo ar, sendo que estas foram intercetadas pelo adulto, que na sua função de facilitador e mediador, as acalmou e procurou redirecioná-las para a exploração de um outro objeto.

Um dos fatores que a estagiária considera poder ter estado relacionado com a falta de concentração por parte de algumas crianças ao longo das duas sessões diz respeito à sua faixa etária, sendo que quatro crianças do grupo já tinham três anos de idade aquando da realização da primeira sessão e a grande maioria que restava estava praticamente a atingi-los. Apesar de os casos acima relatados terem sido observados em crianças de três anos, sendo que o T.P. até revelava sinais de desconcentração diários, mas por outro lado, revelava-se bastante persistente, e a S. que, conseguindo manter um maior nível de concentração nas propostas, quando se encontra perante a novidade e situações de exploração livre, dispersa muito mais facilmente a sua atenção, a estagiária considera que este fator possa influenciar a essência da proposta. Obviamente que há crianças que ainda se encontravam muito próximas do seu segundo ano de vida, mas a verdade é que muitas delas já começavam a afastar-se da fase de desenvolvimento característica dessa faixa etária. Seja ao acaso ou não, os exemplos relatados por Goldschmied e Jackson (2006) acerca do “brincar heurístico em ação” (pp. 149-150) dizem respeito a crianças que tinham, no máximo, 19 meses de vida, sendo que neste grupo em específico, a maioria das crianças rondava já os 36 meses de vida, havendo até uma criança que já tinha 39 meses de vida. A formanda considera assim que este fator pode ter influência no envolvimento e na concentração das crianças na realização do “jogo heurístico”.

Após a análise dos aspetos mais e menos positivos conseguidos com a realização desta proposta, a mestranda gostaria ainda de realçar que, em ambas as sessões de experimentação do “brincar heurístico”, o par pedagógico procurou aproximar-se o mais possível da proposta original, sendo que atribuiu também valor à fase de reorganização e arrumação dos materiais com os dois grupos, tendo as crianças ajudado e contribuído de forma autónoma neste processo de catalogação dos mesmos (cf. anexo D.3 – figuras 11 a 13).

A formanda considera assim que as duas sessões de “jogo heurístico” foram muito ricas sob o ponto de vista da exploração livre da criança e que foram reunidos episódios muito interessantes acerca das aprendizagens das mesmas (cf. anexo D.3 – figuras 14 a 17). É de realçar ainda que, as lacunas observadas, analisadas e refletidas sobre a primeira sessão foram fundamentais para que a reflexão para a ação pudesse ser mais aprofundada e os aspetos a melhorar na segunda sessão fossem tidos em conta e pudessem ter sido, efetivamente,

melhorados. A estagiária considera que houve uma evolução no processo da ação na transição de sessões do “jogo heurístico”, fazendo referência ao facto de a seleção dos materiais para a segunda sessão se ter pautado por uma maior quantidade de elementos naturais e materiais considerados “abertos”.

Atribuindo ainda “enorme importância (...) [a este] tipo de atividade exploratória espontânea, dando a ela o significado e a importância que realmente merece” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148), a formanda considera que o “brincar heurístico” deve fazer parte do processo de formação de qualquer criança e de qualquer educador. Já que, tal como define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, este “disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Ministério da Educação, 2001, p. 5573), a mestranda considera que esta proposta deve ser incluída na construção da profissionalidade de cada um.

Fazendo alusão a outra proposta dinamizada em contexto de creche, a mestranda gostaria de apresentar uma sequência de atividades desenvolvidas com o grupo de crianças, constituindo-se esta numa manhã de relaxamento. Com base na ideia de que a rotina diária das crianças deverá incluir “actividades (...) que suponham relaxamento e calma” (Zabalza, 1987, p. 172), o par pedagógico decidiu planificar um conjunto de atividades que perspectivava a realização de alguns jogos de exploração corporal e de exploração do espaço por parte das crianças. Estas deveriam estar envoltas num ambiente tranquilo e que lhes proporcionasse sensações de relaxamento. Assim, toda a manhã foi dedicada a uma exploração diferente da “habitual” organização da rotina do grupo, sendo que após um momento de diálogo no acolhimento e lanche da manhã, a sala foi preparada para as crianças enquanto estas realizavam a sua higiene pessoal. Com as cortinas descidas, o espaço da sala livre e velas espalhadas por vários pontos da mesma, foi altura da mestranda reunir o grupo no chão em roda e explicar que aquele ia ser um dia diferente, onde todos tinham de falar “baixinho” e escutar com muita atenção e calma todas as indicações que fossem sendo dadas. Posto isto, a mestranda começou por ler uma história às crianças, acompanhando-a de pequenas sonorizações dos vários elementos que a constituíam (cf. anexo D.4 – figura 1). De seguida, pediu às crianças que se espalhassem pelo espaço da sala e que se encolhessem no chão, imitando uma pequena “bola” (cf. anexo

D.4 – figura 2). Aí, foi pedido às mesmas que começassem a imaginar que eram uma “semente” muito pequenina que ia crescendo à medida que era “regada”. Assim, de cada vez que sentissem um ligeiro toque nas suas costas, as crianças começavam por deixar “crescer” um braço, depois o outro, depois o tronco, depois um joelho de cada vez, até se encontrarem de pé e já se serem uma “árvore” bem crescida que abanava os seus “ramos” (cf. anexo D.4 – figuras 3 e 4). Após esta primeira proposta, foi pedido às crianças que imaginassem que agora eram “folhas” dessa árvore que iam começando a “cair”, pois tinha chegado o outono. Desta forma, a estagiária ia dizendo aleatoriamente o nome de cada uma das crianças, sendo que estas ao ouvirem-no deixavam-se cair lentamente no chão, ficando deitadas no mesmo. Seguidamente, as “folhas” depois de já terem descansado, começaram a imaginar que eram “gatos”. Esses “gatos” eram muito curiosos e então decidiram começar a explorar o espaço da sala que era um belo “jardim”. “Gatinhando” pelo mesmo e simulando comportamentos característicos destes animais, como por exemplo “miar”, lamber as “patas” ou beber água de uma tigela, as crianças puderam experimentar “vestir” a pele de uma personagem, representando um papel e interagindo entre si, percecionando as diferenças e semelhanças promovidas por cada um (cf. anexo D.4 – figura 5). Procurando depois que as crianças pudessem conhecer-se melhor a si próprias e aos seus colegas, numa perspetiva agora mais realista, foi pedido que estas se agrupassem duas a duas, sentadas no chão e viradas de frente uma para a outra. A estagiária começou por fazer alguns movimentos com duas das crianças, pedindo aos restantes pares que o experimentassem também, tendo depois auxiliado todos os grupos de crianças e tendo contando com a ajuda da restante equipa educativa (cf. anexo D.4 – figura 6). O que se proporcionou aqui às crianças foi que elas experimentassem “tocar” nos pares, procurando sentir o seu rosto, os seus olhos, o seu nariz, a sua boca, o seu cabelo, as suas mãos, os seus braços, numa tentativa de aproximar as crianças num momento mais intimista e reforçar os laços entre elas, fazendo com que se reconhecessem numa outra perspetiva (cf. anexo D.4 – figura 7). Como forma de finalizar esta sequência de atividades, pediu-se ao grupo que se espalhasse pela sala e a uma das crianças que se dispusesse a colocar uma venda nos olhos. Pretendia-se que a criança de olhos vendados procurasse outra criança, tentando identificá-la através do toque e recorrendo ao exercício realizado na

proposta anterior (cf. anexo D.4 – figuras 8 e 9). Importa aqui salientar que a venda foi segurada pelas mestrandas numa tentativa de não causar desconforto às crianças, uma vez que a algumas delas este elemento pareceu causar alguma estranheza se utilizado de uma outra forma. É de referir ainda que, no que toca ao objetivo desta última proposta, não era pretendido que as crianças identificassem rapidamente o colega que tinham encontrado, mas sim que experimentassem percorrer o espaço disponível sem estabelecer contacto visual com as outras crianças, procurando reconhecê-las através da exploração tátil.

Como forma de finalizar esta manhã de relaxamento, pediu-se às crianças que se deitassem espalhadas pelo chão, tendo-se colocado uma música de fundo propícia àquele momento. As mestrandas foram circulando pelo espaço da sala e fazendo algumas massagens às crianças enquanto estas disfrutavam de todo o ambiente que as rodeava (cf. anexo D.4 – figuras 10 e 11). A música de relaxamento acabou por integrar toda a rotina desse dia, sendo que imbuídas pelo espírito relaxado e tranquilo proporcionado por estas propostas, as crianças revelaram-se satisfeitas com os momentos vivenciados, tendo conseguido distanciar-se um pouco da agitação diária em que se envolvem frequentemente. Considerando que com esta proposta foram desenvolvidos aspetos das *experiências-chave* propostas pelo HighScope (2011) para bebés e crianças, é nas *Relações Sociais* estabelecidas com os pares, na expressão de emoções, nas várias vertentes do *Movimento* e na *Comunicação e Linguagem* essencialmente não-verbal que se centram as aprendizagens potenciadas por esta sequência de atividades. A mestranda considera que esta foi uma das aprendizagens mais significativas que vivenciou em contexto de estágio, tendo sido proporcionado um momento de partilha entre os vários intervenientes do processo educativo daquela sala, onde todos se sentiram tranquilos, seguros e confortáveis.

Ainda dentro do domínio da ação, a mestranda considera relevante fazer referência na sua prática a dimensões pedagógicas centrais já contextualizadas no capítulo I do presente relatório, sendo elas a organização dos espaços e materiais e a organização do tempo. Deste modo, importa referir que em ambos os contextos de estágio foi significativa, sob o ponto de vista da aprendizagem, a intervenção que houve por iniciativa das estagiárias no enriquecimento destas dimensões, com destaque para os espaços e materiais.

Chegado o momento de transpor as ideias de toda a bagagem teórica apresentada acerca da organização de espaços e materiais e aludindo a um dos aspetos mais prementes da prática pedagógica desenvolvida em contexto de estágio do pré-escolar, a formanda considera pertinente refletir acerca das disponibilidades que a sala de atividades do [REDACTED] oferecia. A sala, embora sendo apresentada como um espaço pequeno em relação ao grupo de crianças que nela se inseria, encontrava-se dividida em áreas de interesse aparentemente bem definidas e diferenciadas, onde as crianças conseguiam executar o ciclo “encontra-brinca-arruma” (Hohmann & Weikart, 2011). De forma semelhante ao sugerido pelo modelo curricular HighScope, esta sala de atividades contava inicialmente com a área da casa, a área da expressão plástica, a área dos jogos e construções, a área da biblioteca e por fim, a área da garagem (que podia assumir apenas o conceito de equipamento, dado que não se encontrava muito explorada enquanto área de interesse bem definida). É de realçar, no entanto, que apesar da existência destas várias áreas dentro da sala de atividades, nem todas se dotavam das características necessárias para a promoção de experiências significativas para a criança. Após terem sido analisadas as diferentes áreas da sala, o foco da nossa ação centrou-se essencialmente na área da biblioteca, que comparativamente à área da leitura e escrita sugerida pelo HighScope, apresentava uma grande escassez de materiais, sendo também a área menos procurada pelas crianças. Tendo em conta que a única componente de que dispunha eram os livros, a verdade é que alguns deles já se encontravam ligeiramente danificados. No que toca à sua quantidade, à diversidade de temas e formatos dos seus conteúdos e ainda referências a outros objetos de leitura como revistas, por exemplo, é de destacar que a falta destes elementos caracterizava a biblioteca como sendo uma área pobre para o grupo de crianças e que conquistava muito pouco do seu tempo e da sua atenção.

Neste momento, revelou-se necessário refletir um pouco sobre aquilo que o espaço da sala de atividades oferecia, o que permitia explorar e estimular à criança e quais as potencialidades que nele podiam existir, a partir do que já se encontrava construído e organizado pelas crianças e pela equipa educativa. Prevendo mudanças para este espaço no sentido do enriquecimento das propostas para as crianças e considerando que muitas vezes, e em muitos casos, é função supletiva do jardim-de-infância proporcionar oportunidades de

experimentação à criança que esta nem sempre encontra fora do ambiente educativo, imperava a necessidade de haver uma intervenção pedagógica a este propósito. Questionando constantemente o seu papel enquanto membro da comunidade educativa e nunca esquecendo o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância que para estes docentes foi definido, a mestranda considerou pertinente ressaltar que, no que diz respeito à organização do ambiente educativo, “o educador de infância disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Decreto-Lei N.º 241/2001, p. 5573). Desta forma, e procurando agir de acordo com a postura profissional que se encontrava a construir, a estagiária revela que o que foi feito a este nível caracteriza-se por uma reestruturação da sala de atividades. Assim, sendo a sala pequena em relação ao número de crianças do grupo, a primeira intervenção neste sentido foi a eliminação de uma das mesas existentes no centro da sala, o que permitiu tornar o espaço ligeiramente mais amplo e não prejudicou a distribuição do grupo pelas mesas, dado que como estas estavam agrupadas duas a duas em semicírculos, a organização das crianças era adaptável aos recursos existentes. Importa destacar que no desenvolvimento deste processo foram as próprias crianças que experimentaram alterar a disposição das mesas, verificando se conseguia sentar-se o mesmo número de crianças num espaço diferente. A nossa proposta de intervenção visou ainda o enriquecimento da área da biblioteca, sendo que dialogamos com as crianças acerca da possibilidade de trazerem livros de casa e os partilharem com as outras crianças, assim como a equipa educativa. Paralelamente foi integrado nesta área um fantocheiro, sendo que este já existia na instituição e como se encontrava disponível, foi reaproveitado para o enriquecimento desta área em concreto e da sala de atividades em geral. A mestranda gostaria ainda de realçar que as propostas realizadas no âmbito da reorganização do ambiente educativo poderiam ter sido alargadas a outros espaços da sala que mereciam um igual enriquecimento de materiais como é o caso da área da casa, por exemplo, sabendo que “os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 45). Todas as alterações projetadas para o espaço e conseqüentemente, para as potencialidades proporcionadas ao grupo, foram elementos de reflexão onde se pretendeu

“atender aos ingredientes da aprendizagem activa [protagonizados por] objectos e materiais, manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio dos adultos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 162).

Relativamente à organização do ambiente educativo na sala de atividades da creche, a intervenção pedagógica por parte das estagiárias teve lugar numa remodelação um pouco mais acentuada no que toca à organização de espaços e materiais. Aludindo às áreas definidas e diferenciadas nesta sala, sendo elas a área da leitura, a área dos jogos e construções, a área do faz-de-conta (espaço da cozinha e do quarto) e a área da pintura, importa destacar que foi sentida por parte das estagiárias a necessidade de reorganizar a disposição das várias áreas da sala, assim como procurar dialogar com as crianças acerca da possibilidade de enriquecer a área da leitura, pouco aproveitada ao nível das suas potencialidades e interesses do grupo.

Desta forma, partindo da exploração de uma história com as crianças, foi debatido o facto de haver pouco espaço para arrumar os livros na área da leitura, assim como o interesse demonstrado pelas mesmas em pensar num novo espaço para essa área, constituindo-se assim a possibilidade de criar uma “sala nova” para o grupo. Assumindo a mudança como mote para uma intervenção em parceria com as crianças, salienta-se uma reestruturação da organização das várias áreas, tendo sido as mesmas transportadas e colocadas numa nova disposição que permitia criar uma zona mais ampla com vista à dinamização de uma área em específico – a área da leitura. Posto isto, as crianças concordaram entre si que passou a existir um novo espaço na sala que permitia criar uma nova área da leitura e ajudaram a equipa educativa na organização da mesma. Importa aqui atribuir destaque ao facto de esta área ter passado de se constituir apenas de um pequeno sofá e um móvel de apoio onde se colocavam livros, para uma nova configuração, onde passou a existir uma manta no chão, ao sofá aliaram-se algumas almofadas para uso das crianças e o armário foi substituído por um organizador de livros suspenso, permitindo este uma melhor arrumação dos materiais, assim como uma menor ocupação do espaço destinado ao conforto das crianças. É de realçar ainda que foram desenvolvidas algumas atividades em torno do enriquecimento desta área, destacando-se a formulação das regras da mesma com a colaboração das crianças; a construção de um livro com materiais e personagens selecionados pelas mesmas, tendo sido este recurso uma sugestão

de uma delas, como forma de tornar esta área mais atraente e caracterizadora deste grupo em questão; e o contributo pessoal de cada criança ao trazer um dos seus livros de casa para esta área da sala, partilhando-o com os colegas e responsabilizando-se pelo bom tratamento de todos os livros.

Após a reestruturação das várias áreas da sala de atividades e da remodelação da área da leitura, destaca-se ainda a introdução de alguns materiais nas outras áreas, tendo sido a maioria deles aproveitados depois da sua utilização nas sessões da proposta de “Jogo Heurístico”. Assim, para uma utilização autónoma, foram apresentados ao grupo e colocados à disposição das crianças as garrafas com líquidos (água, corantes e missangas), os rolos de cabelo e ainda dois espelhos trazidos pelas estagiárias na área do faz-de-conta, uma caixa com as ripas de madeira no espaço exterior de apoio à creche e as placas de madeira na área dos jogos e construções, tendo servido estas para criar um recurso denominado “dominó dos alimentos saudáveis”.

Rematando toda esta análise acerca da organização do espaço e dos materiais dentro de uma sala de atividades do jardim-de-infância, a mestranda leva consigo a ideia de que um ambiente educativo rico e que espelhe uma diversidade de potencialidades de exploração e construção para a criança revela, à partida, uma boa organização destes elementos pedagógicos. As várias perspetivas apresentadas, assim como a experiência real em contexto, auxiliaram a formanda no entendimento de uma visão crítica e fundamentada acerca da importância deste tema para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

No que diz respeito à organização e gestão do tempo em educação de infância, esta é outra das dimensões à qual a mestranda pretender atribuir um papel ativo no seu período de formação em contexto de estágio. Prevendo que o educador, de acordo com o seu perfil específico de desempenho profissional, “procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças” (Decreto-Lei N.º 241/2001, p. 5573), importa referir que este é um dos fatores com o qual deve estabelecer uma certa relação de cuidado, respeitando por um lado, a sequencialização de uma rotina diária, mas flexibilizando, por outro, ritmos e necessidades emergentes.

As noções temporais no jardim-de-infância são abordadas essencialmente através das rotinas diárias que “é necessário ter claro que (...) são

aprendizagens, são algo que as crianças devem aprender” (Zabalza, 1987, p. 172), pois estas vão construindo cadeias sequenciais que lhes permitem compreender a sucessão dos diversos momentos do dia, assim como numa dimensão mais ampla, da semana e posteriormente, do mês.

Importa destacar que ao longo do processo de formação em contexto de estágio por parte da mestranda, estas noções foram sendo percecionadas através dos diálogos que as crianças estabeleciam com a mesma. No pré-escolar, as crianças abordavam noções temporais, não só com o desenvolvimento de uma rotina, mas também através da construção do quadro de presenças, por exemplo, tal como já foi supramencionado. Já no contexto da creche, onde estas noções se encontram num nível de desenvolvimento mais precoce, é de destacar que se evidenciava a estruturação das mesmas por parte das crianças, através, por exemplo, do questionamento acerca do que iria acontecer a seguir, percebendo estas que havia uma certa regularidade no tipo de organização temporal diária. Assumindo que “as rotinas (...) não situam, nem definem, um contexto de necessidade e imposição (...), não são elementos bloqueadores porque o são de estruturação [e] definem um contexto de segurança através da conservação e manutenção de modelos” (Zabalza, 1987, p. 172), estas permitem à criança compreender a dimensão do tempo numa perspectiva que embora abrangente, se afigura contínua e regulada com base numa certa sequencialidade de acontecimentos.

Revela-se ainda importante, na ótica da mestranda, que esta aluda à dimensão pedagógica do tempo como sendo este um aspeto a ser gerido na dinamização de um dia em contexto de estágio. Esta considera que houve uma evolução na sua postura relativamente à gestão de momentos de transição da rotina diária, procurando respeitar a regularidade da mesma, mas flexibilizando-a sempre que necessário. No entanto, é de salientar que esta concorda que o tempo deve ser gerido consoante a motivação do grupo e o seu nível de envolvimento, mesmo que isso por vezes signifique a não concretização de uma proposta. Há que atender a um trabalho de mediação por parte do adulto que permita acolher as crianças num ambiente propício ao seu envolvimento, mas há que saber gerir os momentos em que estas se encontram motivadas e aqueles em que o seu interesse já não se encontra ao mesmo nível. As diferentes organizações do grupo são também um dos fatores associados à gestão do tempo pedagógico, sendo que estas devem ter em conta

as características de todo o grupo, assim como as de cada uma das crianças pertencentes ao mesmo.

Após a mestranda ter descrito e analisado as atividades desenvolvidas e os resultados obtidos com as mesmas no domínio da ação, procurou aludir também à importância das dimensões pedagógicas no seu percurso de formação. É com base na ideia de que o educador de infância, tal como prevê o seu perfil específico de desempenho profissional, “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei N.º 241/2001, p. 5573), que parte agora para a análise do domínio da reflexão. Este é um processo fundamental na construção da profissionalidade de qualquer docente, na medida em que permite avaliar uma situação desde a sua origem até à sua concretização. Ou seja, é através da reflexão que o educador interpreta quais os aspetos mais significativos da sua observação, planificação e ação, destacando aquilo que falhou e que pode ser melhorado, assim como o que se constituiu numa aprendizagem significativa, quer para as crianças, quer para si próprio. Associada a esta análise e intrinsecamente relacionada com a prática encontram-se os conceitos de reflexão sobre a ação, na ação (Schön, 1998) e para a ação (Shulman, 1986). A formanda considera que estes são os aspetos mais relevantes deste domínio, sendo que só a prática pedagógica em contexto permite uma abordagem mais pormenorizada de situações, incidentes e aprendizagens. A mestranda sente que ao longo destes meses foi construindo um percurso evolutivo neste sentido, sendo que a reflexão sobre a ação permite apontar sempre os aspetos positivos e negativos das intervenções pedagógicas, a reflexão na ação surge agora de forma muito mais imediata, permitindo redirecionar os seus objetivos durante a realização das propostas com as crianças e a reflexão para a ação é um dos pontos que mais destaca, no sentido em que consegue identificar muito melhor o que deve ser alterado e melhorado, assim como perspetivar uma ação futura com outros contornos, partindo da mesma proposta. Uma postura indagadora e crítica sobre a prática, assim como a problematização de questões emergentes são dos aspetos mais espelhados nos momentos reflexivos, que construídos ao longo da prática pedagógica permitem que os formandos cresçam profissionalmente e desenvolvam competências que os formarão ao longo da vida.

Após a análise detalhada de cada um dos domínios da prática pedagógica e da relação que existe entre eles (ciclo de investigação-ação), assim como a conjugação de ideias e autores referenciados pelas várias perspetivas pedagógicas, chega o momento em que começa a definir-se e a moldar-se o projeto pedagógico pessoal da formanda, onde esta pretende ver refletidas muitas das experiências e aprendizagens proporcionadas pela prática pedagógica em contexto de estágio.

A mestranda gostaria ainda de relatar outra das aprendizagens mais significativas para si em todo este processo de desenvolvimento de competências, referindo-se a uma criança da creche, sobre a qual ao nível da estimulação considera que ajudou a desenvolver competências através de um processo muito positivo. O P., de dois anos de idade, revelava muita dificuldade em comunicar em grande grupo e com adultos, sendo que cada vez que era solicitada a sua comunicação verbal pelo adulto, este não respondia, muitas vezes nem através de comunicação não-verbal como alternativa. Perante este desafio, a estagiária procurou diariamente estimular várias formas de expressão e comunicação por parte do P., numa fase inicial a nível individual e mais tarde em grande grupo, sendo que este começou por verbalizar o seu nome, primeiro por repetição e depois por solicitar o seu apoio por iniciativa própria, sendo que depois começou autonomamente a nomear e a isolar palavras e a construir frases, articulando as palavras de forma cada vez mais perceptível. Atualmente verifica-se que o P. desenvolveu claramente a sua linguagem oral e a comunicação entre pares, com adultos e em grande grupo, mostrando que foi através da sensibilidade dos adultos que o rodeavam e da estimulação que lhe foi proporcionada que este agora se revela mais autónomo na procura do adulto, na participação em grande grupo nas propostas de atividade e na confiança que revela nas mais diversas situações da rotina diária e na interação com os outros. É de acordo com o educador de infância que

mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado (...), organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças [e] promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças (...) (Decreto-Lei N.º 241/2001, p. 5573)

e com a Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994 referenciado por Bertram & Pascal, 2009) que a formanda caracteriza este processo de envolvimento com esta criança em particular. Sendo esta escala um instrumento de avaliação da qualidade das interações adulto-criança ao nível da sensibilidade, estimulação e autonomia, a mestranda pretende que a sua prática profissional reflita altos níveis de empenhamento da sua parte, proporcionando oportunidades de aprendizagem às crianças semelhantes a exemplos como o acima relatado. É em casos como o do P. que, através da observação de necessidades, se planificam objetivos e desenvolvem ações pedagógicas que permitem refletir acerca das competências profissionais de cada um, colocando as crianças no centro das prioridades educativas e assumindo um perfil altamente interventivo e significativo na construção da personalidade de cada uma delas.

A mestranda gostaria ainda de fazer referência também a algumas estratégias formativas que apoiaram a sua aprendizagem profissional, sendo elas as planificações semanais, as narrativas reflexivas individuais, a grelha de avaliação intercalar, as reuniões de avaliação semanal das atividades, a reunião de avaliação reguladora e a reunião de avaliação final (cf. anexos A, B e C). Das estratégias enunciadas, as que merecem maior destaque da sua parte são as narrativas reflexivas individuais, constituindo-se estes momentos de enorme significatividade no desenvolvimento de competências profissionais, pois foi a partir de situações reais da prática pedagógica que a estagiária pôde ressignificar a sua bagagem teórica e aludir às suas crenças, numa tentativa de construção gradual do seu perfil pedagógico. Destaque ainda para a grelha de avaliação intercalar, pois foi ao desenvolver o preenchimento desta grelha que a formanda foi tomando consciência dos aspetos em que podia considerar já ter desenvolvido boas práticas e outros em que poderia melhorar a sua postura ou adaptar objetivos, estratégias e expectativas. Finalmente, as reuniões de avaliação semanal das atividades foram outro dos elementos que a mestranda considera ter sido mais significativo para o desenvolvimento de competências profissionais. Primeiro pelo facto de estas serem feitas com o par pedagógico e com a orientadora cooperante, o que permitia conhecer outros pontos de vista acerca da sua ação, assim como reconhecer as críticas como elementos construtivos da sua ação pedagógica. Assim, o “amigo crítico” proposto por Formosinho e Machado (2009) revelou-se um elemento chave na perspetiva

da formanda, que confrontando a sua reflexão sobre a ação (Schön, 1998) e para a ação (Shulman, 1986) com os outros atores do processo educativo, pôde compreender e reinterpretar a sua postura prática e as suas decisões pedagógicas, procurando construir um perfil profissional à luz dos exemplos de qualidade com os quais contactou, assim como daqueles que foi construindo a nível pessoal e individual.



## REFLEXÃO FINAL

As várias narrativas reflexivas das quais se vai sendo autor ao longo da vida sugerem a criação de momentos de reflexão onde se partilham acontecimentos, vivências, expectativas, experiências e concretizações pessoais que nos vão definindo enquanto seres capazes de agir sobre nós próprios e sobre as nossas ações. É desta forma que se deve encarar a importância da “consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores (...) [e a mestranda entende que deve aludir na sua prática pedagógica à figura] (...) do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa” (Alarcão, 2003, p. 5).

É no âmbito de uma ação situada e reativa sobre os processos educativos desenvolvidos ao longo do período de formação da mestranda que surge a necessidade de refletir acerca das dificuldades encontradas, dos constrangimentos sentidos, das provas superadas e dos sucessos alcançados.

Começando por refletir um pouco acerca da importância do papel do educador, importa revelar que “é compreensível e legítimo que o educador se esforce e, esforçando-se, se inquiete” (Baptista, 1998, p. 73). É desta inquietação que deve viver a prática pedagógica no dia-a-dia de qualquer docente, sendo que este “movido por uma boa intenção, acreditando fazer o seu melhor, (...) recorre legitimamente a todos os meios que lhe permitam compreender o educando e, assim, poder ajustar a intervenção pedagógica às suas necessidades e interesses” (Baptista, 1998, p. 73).

É partindo destas premissas que a mestranda pretende aludir agora a alguns aspetos da prática pedagógica em contexto de estágio que considerou mais ou menos positivos, colocando o desenvolvimento das suas competências profissionais como questão central desta partilha.

Um dos aspetos que a formanda considera por vezes ter-se revelado limitativo diz respeito à organização temporal do estágio curricular. Sendo este distribuído por dois semestres, três dias por semana e um total de 300 horas presenciais, é de entender que são válidos os critérios definidos para a forma

como este se cumpre em termos práticos. No entanto, a mestranda gostaria de realçar que em determinados momentos da prática pedagógica quer em contexto de pré-escolar, quer na creche, o facto de a semana de estágio terminar à quarta-feira e só retomar na segunda-feira seguinte, criou algumas quebras em termos de continuidade de trabalho. Por exemplo, no desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto no pré-escolar, a estagiária sentiu que embora tivessem sido realizadas todas as atividades propostas nesse âmbito e estas tivessem surtido um *feedback* muito positivo por parte das crianças, a sensação que ficou foi que houve pouco tempo para o desenvolvimento do projeto em si. A formanda tem noção que a durabilidade de um projeto é relativa e pode durar apenas dias ou até meses, mas sentiu que acabou por ser tudo muito compactado porque não havia espaço temporal para que não assim fosse. E o porquê de considerar relevante este espaço? Há que atender ao nível de envolvimento e de motivação das crianças na realização das propostas, o que por vezes foi mais complicado de gerir, tendo em conta que o período de estágio envolvia essa quebra semanal e era importante conseguir desenvolver com as crianças as várias etapas que constituem uma metodologia de trabalho de projeto. No que diz respeito à creche, a estagiária considera que a maior dificuldade sentida em termos temporais foi mesmo atender ao facto de essa quebra semanal ser mais notória em crianças mais pequenas. A continuidade de um tema a ser abordado, o desenvolvimento de uma proposta constituída por várias atividades ou mesmo a construção de um material com as crianças acabava por ser interrompido por esse motivo. Porém, e apesar desta organização curricular apresentar algumas limitações, a mestranda considera que de uma forma geral este fator foi bem gerido pelo par pedagógico. Assim, considera que esta se constitui uma aprendizagem a ser mobilizada no futuro profissional, uma vez que esta se pode deparar com algum tipo de limitações de carácter variado. Destaca-se também neste âmbito a gestão dos imprevistos, por exemplo, fazendo estes parte do dia-a-dia educativo. Há que compreender que “lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.19), promovendo no educador uma forte capacidade de reorganização e gestão de uma oportunidade ou potencialidade diferente da inicialmente prevista.

Outro dos aspetos ao qual a mestranda gostaria de atribuir destaque, não diz respeito só a uma dificuldade, mas também a um desafio. Ao longo do período de estágio em contexto pré-escolar, a estagiária considera ter sentido dificuldades em integrar a diferenciação pedagógica na sua ação. Esta compreendia o seu âmbito, quais os seus objetivos, podendo até planificá-la de forma indireta, mas na prática esta não se verificava de forma efetiva. Perante esta experiência, a diferenciação pedagógica revelou-se um desafio a enfrentar, considerando a formanda que no segundo contexto de estágio (creche) esta questão se verificou efetivamente com o grupo de crianças e com cada criança em particular. A diferenciação pode ser definida como “uma forma de resposta proactiva (...) às necessidades” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14) evidenciadas por uma criança. Assim, o educador deve compreender essa necessidade e responder de forma ativa e positiva, sendo que de acordo com o seu perfil geral de desempenho profissional, este “desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização (...) da heterogeneidade dos sujeitos” (Decreto-Lei N.º 240/2001, p. 5571). Perante esta proposta, a mestranda pretende constituir este conceito como um baluarte da sua prática pedagógica futura.

Considerando agora uma visão geral acerca das várias competências profissionais desenvolvidas pela mestranda ao longo da sua formação inicial e embora perspetivando uma intenção contínua de formação ao longo da vida, surge inevitavelmente a questão: será que esta se sente preparada para ingressar no campo profissional? Quais os medos? Quais as expectativas?

Neste momento, um docente que parta para o contexto profissional leva na sua bagagem a construção de um perfil pedagógico com base em paradigmas, pedagogias e perspetivas diversificadas. Aludindo à “dimensão reflexiva da socialização profissional, cujo horizonte é o desenvolvimento da identidade profissional do docente” (Carrolo, 1997, p. 23), importa ressaltar que é após entrar no âmbito profissional que este se vai questionar, moldar e redefinir a cada instante, num ponto de vista flexível e adaptativo às realidades e contextos com os quais irá trabalhar. Assim, a expectativa da formanda relativamente ao futuro é positiva, na medida em que esta pretende criar o seu projeto pedagógico pessoal ao longo dos anos da prática pedagógica em contextos diferenciados, podendo expandir e fortificar as bases daquilo que considera a sua profissão.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [REDACTED]. (2013/2017). *Projeto Educativo “A diferença é um valor ... Educar é intervir”*.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Baptista, I. (1998). *Ética e Educação – Estatuto ético da relação educativa*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique – Departamento de Ciências Históricas e da Educação.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carrolo, C. (1997). Formação e Identidade Profissional dos Professores. In M. T. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 21-50). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos - Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4ª edição). Madrid: Ediciones Morata.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar – O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio: Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Gâmboa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos – O atendimento em creche* (2ª edição). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas.
- [REDACTED]. (2012/2015). *Projeto Educativo “Quero Crescer”*.
- [REDACTED]. (2014/2015). *Projeto Curricular da Sala dos 2 anos – “CSI – Crescer a sorrir e a investigar”*.
- Kogan Page. (2000). *La investigación-acción educativa*. In J. Elliott (org.), *La investigación-acción en educación* (pp. 82-102). Madrid: Ediciones Morata.
- Maia, J. S. (2009). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McNiff, J. (2013). *Action research – Principles and practice* (3ª edição). Oxon: Routledge – Taylor & Francis Group.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado - Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância –*

- Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Gâmbôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª edição). Lisboa: McGraw-Hill.
- Portugal, G. (1999). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo – Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Silva, M. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In L. Katz, J. Ruivo, M. Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91-122). Lisboa: Ministério da Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Solé, I. (1999). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O Construtivismo na sala de aula* (pp. 29-55). São Paulo: Editora Ática.
- Solé, I. & Coll, C. (1999). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O Construtivismo na sala de aula* (pp. 9-28). São Paulo: Editora Ática.
- Spodek, B. & Brown, P. C. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica. In B. Spodek (org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M. A. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

## REFERÊNCIAS SITOGRÁFICAS

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, (Online), volume XIII, nº 2, pp. 355-380. Retirado de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o Ac%C3%A7%C3%A3o Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20Metodologias.PDF) em 19/06/2015.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, (Online), volume 15, nº 2, pp. 4-14. Retirado de [http://coe.utep.edu/ted/images/academic\\_programs/graduate/pdfs/matharticles/Knowledge%20Growth%20in%20Teaching%20Shulman.pdf](http://coe.utep.edu/ted/images/academic_programs/graduate/pdfs/matharticles/Knowledge%20Growth%20in%20Teaching%20Shulman.pdf) em 21/06/2015.

## DOCUMENTAÇÃO LEGAL

Decreto-Lei N.º 240/2001 – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. D.R. N.º 201, Série I-A de 30 de agosto de 2001, pp. 5569-5572.

- Decreto-Lei N.º 241/2001 – Aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. D.R. N.º 201, Série I-A de 30 de agosto de 2001, pp. 5572-5575.
- Decreto-Lei N.º 43/2007 – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. D.R. N.º 38, 1ª Série de 22 de fevereiro de 2007, pp. 1320-1328.
- Lei N.º 5/97 - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. D.R. n.º34, Série I-A de 10 de Fevereiro de 1997, pp. 670-673.
- Lei N.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo. D.R. n.º237, Série I de 14 de Outubro de 1986, pp. 3067-3081.
- Portaria N.º 262/2011 - Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. D.R. n.º167, 1ª Série de 31 de Agosto de 2011, pp. 4338-4343.
- Recomendação N.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos. D.R. n.º79, 2ª Série de 21 de Abril de 2011, pp. 18026-18036.