

Orientação

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos voam ao encontro de todos aqueles que me apoiaram, inspiraram e me recordaram que as nossas escolhas, refletem o que realmente somos. Foi um percurso longo, exaustivo, mas bastante significativo onde fui acompanhada pelas melhores pessoas do mundo. Obrigada por escolherem caminhar ao meu lado e me mostrarem que o impossível pode ser tornado possível! De forma especial agradeço:

Ao meu pai, pelo seu grande exemplo e pela herança preciosa... o que é verdadeiro encontra sempre o seu caminho! Apesar do céu que nos separa, obrigada por estares eternamente presente.

À minha mãe por ser tão especial e por, contra tudo e contra todos, nunca ter duvidado de mim. Obrigada por me teres ajudado a comprovar que a força mais potente do mundo é a fé.

Aos meus tios, Fausto e Maríña, por serem os melhores segundos pais do mundo! Obrigada pela disponibilidade, pelo apoio e pelo amor incondicional ao longo deste percurso.

Ao meu padrinho, agradeço o apoio incondicional e à minha madrinha, agradeço por me ter oferecido algo tão maravilhoso como a paixão pelas crianças.

Ao meu afilhado Gonçalo, agradeço todo o seu carinho, todos os beijos doces e todos os abraços mágicos que se revelaram uma grande força ao longo desta caminhada.

À minha prima e irmã Patrícia, agradeço pela paciência, pela disponibilidade e pela força. Obrigada por me relembrares que, aconteça o que acontecer, estamos juntas ontem, hoje, amanhã e sempre!

À minha amiga Tânia Moreira, agradeço todas as horas de paciência e disponibilidade. Obrigada por me ajudares a acreditar nos meus sonhos.

Às crianças, agradeço todos os abraços sentidos, os sorrisos encorajadores e os olhares reconfortantes que me deram a certeza de que não existe nada mais belo no mundo.

Às educadoras cooperantes Paula e Conceição e ao meu par pedagógico Mónica Melo agradeço pelo carinho e pelas inúmeras aprendizagens partilhadas.

À minha orientadora e supervisora institucional Doutora Sara Barros Araújo, agradeço por todos os momentos de partilha de conhecimentos, conselhos e aprendizagens que me ajudaram a crescer enquanto pessoa e profissional.

RESUMO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este centra-se na descrição, análise e reflexão do trabalho desenvolvido pela mestranda, ao longo da prática pedagógica, nos contextos de creche e pré-escolar. Assim, tornou-se pertinente a articulação de referentes teóricos com a prática desenvolvida, de forma a promover uma postura coerente e indagadora.

O relatório de estágio encontra-se sustentado na metodologia de investigação-ação, integrando utilização de diferentes processos essenciais, como a observação, planificação, ação e reflexão. Estes processos apoiaram o desenvolvimento do processo reflexivo de forma a compreender e a melhorar as práticas. Neste sentido, o presente relatório, tem como um dos principais objetivos possibilitar à mestranda a abordagem do seu percurso, evidenciando as suas aprendizagens e refletindo sobre as mesmas, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e profissional na área da educação de infância.

Perante esta metodologia, torna-se basilar que o educador de infância apresente um olhar observador e atento, de forma a compreender as características das crianças, respeitando as suas necessidades e os seus interesses. Assim, revela-se importante que o educador se questione assiduamente e que tenha sempre presente que a formação não deve ser estanque, mas sim uma responsabilidade a desenvolver ao longo da vida.

Palavras-Chave: Desenvolvimento profissional, Educação de infância, Investigação-Ação, Educador de infância.

ABSTRACT

This report on the professional qualification traineeship arises within the course of Supervised Teaching Practice, inserted in the Masters in Preschool Education. It focuses on the description, analysis and reflection on the master's student work along the pedagogical practice in the contexts of day care and preschool. Therefore, it has become pertinent an articulation between theoretical referents and developed practice, in order to promote a consistent and inquiring attitude.

The traineeship report is sustained in action-research methodology, leading to the use of different essential instruments such as observation, planning, action and reflection. These tools support the development of a reflective process in order to understand and improve practice. In this sense, one of this report main objective is to enable the graduate student to approach her route, showing her learning and reflecting on it, promoting her personal and professional development in the field of early childhood education.

Given this methodology, it becomes fundamental that the kindergarten teacher develops an observer and watchful eye, in order to understand children characteristics, respecting their needs and interests. Thus it's proved important the educator questions assiduously and has always present that training should not be an end, but a responsibility to develop lifelong.

Keywords: Professional development, Childhood Education, Action Research, Childhood Educator.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1- REFERENTES TEÓRICOS E LEGAIS	3
1.2- O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA	5
1.3- MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	8
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO	15
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO	21
REFLEXÃO FINAL	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXOS TIPO A	51

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A

A1: Planificações Semanais

A2: Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

A3: Narrativa Reflexiva Individual

ANEXOS TIPO B

B1: Organograma do Infantário M.

B2: Projeto Educativo do Infantário M.

B3: Registo Fotográfico da sala do contexto creche

B4: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas A.

B5: Registo Fotográfico da sala do contexto pré-escolar

B6: Planificações Semanais

B7: Grelha de Avaliação

B8: Narrativas reflexivas individuais com feedback

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Segundo o Decreto-Lei nº43/2007, a qualidade da educação e os resultados da aprendizagem encontram-se articulados com a qualidade da qualificação dos docentes, pelo que, ao longo do estágio e da respetiva construção do relatório relativo ao mesmo, procurou-se ter em conta a relevância do desenvolvimento pessoal e profissional, assim como a busca da autonomização a nível da prática profissional.

Com o presente relatório pretende-se contextualizar o percurso formativo, enquanto estudante, procurando o desenvolvimento de uma perspetiva reflexiva, crítica, integradora e articulada. Ao longo do percurso, enquanto aluna e estagiária, procurou-se a mobilização dos saberes adquiridos anteriormente, tendo como base um quadro teórico rigoroso e adequado, que será abordado no primeiro capítulo.

Uma vez que a prática pedagógica se realizou em contextos educativos de infância, as crianças foram sempre o foco no que diz respeito às atividades a desenvolver, procurando-se assim uma educação baseada no sócio - construtivismo de forma diferenciada e flexível. Deste modo, o estágio baseou-se na observação constante e na reflexão, apoiado numa metodologia de investigação-ação.

Relativamente à estrutura do presente relatório, este dividir-se-á em três partes. A primeira parte diz respeito ao enquadramento concetual e legal da prática realizada. Na segunda parte será feita uma breve caracterização dos contextos de estágios. A terceira parte, por sua vez, consistirá na descrição e análise das principais atividades desenvolvidas quer na valência de creche, quer na valência de pré-escolar.

Por último, será feita uma reflexão final, na qual será explicitado o contributo dos dois contextos de estágio para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da estagiária, bem como as potencialidades e constrangimentos vivenciados no decorrer do percurso formativo.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A elaboração do capítulo de enquadramento teórico e legal emerge da importância de sustentar as opções educativas desenvolvidas ao longo da prática da mestranda. Deste modo, são expostos e explorados referentes teóricos e legislativos, que se revelaram basilares para o desenvolvimento do conhecimento da mestranda, enquanto futura profissional de educação.

1.1- REFERENTES TEÓRICOS E LEGAIS

Em Portugal, a educação de infância tem ganho cada vez mais relevo no desenvolvimento da criança e as instituições educativas são basilares nesse processo de desenvolvimento. Os centros de educação de infância, são criados para acolher crianças de modo a “promover a igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 12). A creche surge como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais” (portaria n.º 262, 2011, artigo. 3º), respondendo assim às necessidades dos mesmos. A creche assume um papel importante perante a criança e a sua família, potenciando àquela todo o seu desenvolvimento, devendo respeitar todas as suas particularidades e oferecendo um ambiente seguro e acolhedor. Segundo o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, são enunciados vários objetivos da creche, nomeadamente:

Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança; Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado; Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva; Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade (portaria n.º 262, 2011, artigo. 4º).

O Despacho Normativo n.º 99/89 (1989) aprova as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos. Esta etapa educacional assenta na partilha de cuidados e no contributo para o desenvolvimento integral da criança. Segundo este despacho, as instituições devem oferecer: um atendimento de excelência às crianças e às famílias, espaços e materiais harmonizados à faixa etária, condições de higiene, de alimentação, de proteção e de segurança.

A criança é um ser social como qualquer outro Ser Humano e encontra-se recetiva ao desenvolvimento de aprendizagens. Na creche, os educadores orientam-se pelas experiências-chave. Estas são linhas orientadoras que apoiam o educador na observação do desenvolvimento da criança e das aprendizagens refletidas nas suas ações, estendendo-se a diversos domínios, nos quais focaremos a nossa atenção mais à frente.

A Educação Pré-Escolar é a etapa que dá continuidade à Creche e é essencial para o desenvolvimento de valores e aprendizagens. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de outubro de 1986 “estabelece o quadro geral do sistema educativo” (Lei nº 46/86, artigo 1.º) que assenta na união diversificada de estruturas e ações que procuram responder às necessidades provenientes da realidade social contribuindo assim, “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei nº 46/86, artigo 2.º). Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, são descritos vários objetivos da educação Pré-escolar, nomeadamente:

Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança; favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança; desenvolver a formação moral e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade; fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade; desenvolver as capacidades de expressão e comunicação, assim como a imagem criativa, e estimular a actividade lúdica; inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança (Lei nº 46/86, artigo 5.º).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar “consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar” (Lei nº 5/97, artigo 1.º) e menciona que esta “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº 5/97, artigo 2.º). Segundo este quadro legislativo, a educação pré-escolar destina-se a crianças entre os três anos de idade

e possui a responsabilidade de fornecer serviços que auxiliem o desenvolvimento da criança. Embora, segundo a Lei, a frequência deste nível seja facultativa, Ferraz (2002) refere que é ao Estado a quem compete criar uma rede pública de educação pré-escolar que englobe os jardins-de-infância, quer da responsabilidade das autarquias locais, quer da responsabilidade das entidades particulares e cooperativas, coletivas ou individuais. É também ao Estado que cabe o estabelecimento das normas gerais pelas quais os jardins-de-infância se devem reger, assim como a fiscalização e inspeção dos mesmos. De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar os principais objetivos deste nível de educação são:

o desenvolvimento integral das crianças a nível pessoal e social; fomentar a participação destas em diversos grupos sociais para que se sintam como membros da sociedade; permitir que todas as crianças tenham as mesmas bases quando ingressem no 1º ciclo do ensino básico; proporcionar o desenvolvimento do sentido crítico e da criatividade; fazer o despiste de possíveis deficiências que as crianças sejam portadoras (Lei nº 5/97, artigo 10).

A par deste referente legislativo e com uma orientação para a prática do educador de infância, surgem, em 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que consistem num apoio “para uma educação pré-escolar, enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p.10). Estas consistem num conjunto de princípios que auxiliam os educadores nas suas decisões sobre a prática. Assim, estes devem ter presente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar que reportam à organização do ambiente educativo; às áreas de conteúdo; à continuidade educativa e à intencionalidade educativa. O último ponto enunciado equivale a uma sucessão de etapas interligadas: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Ministério da Educação, 1997). Ressalve-se ainda que, para além destes referentes, o educador de infância, poderá ainda estruturar a sua prática apoiando-se nas experiências-chave concebidas para a valência da educação pré-escolar.

1.2- O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Um dos direitos da criança é, como indica o artigo 28 da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, o direito à educação. A criança é um ser ativo, competente, capaz e possuidor da sua própria voz. O bem-estar integral da criança não deve ser atenuado, a criança deve ser escutada, compreendida e apoiada pelo educador. Ser educador de

infância é estar à altura da criança e do seu mundo, é ensinar e aprender, é partilhar interesses e desenvolver, em conjunto, valores e aprendizagens.

O perfil específico de desempenho profissional do educador encontra-se definido no Decreto-Lei n.º 241/2001 que afirma que, para além do educador desenvolver funções educativas com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, também pode desenvolver funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. O educador deve estar presente, atento e valorizar a criança, possibilitando “o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes.” (Portugal, 1998, p. 198). O seu papel não deve ser meramente diretivo. “Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e auto-confiança” (ibidem). O educador deve motivar, incentivar e elogiar. “Deve ser alguém verbalmente estimulante” (ibidem), capaz de desenvolver diálogos e promover o desenvolvimento da linguagem da criança. O educador deve ter em vista o desenvolvimento global de todas as crianças como seres únicos, autónomos e solidários, contribuindo para uma igualdade de oportunidades.

De acordo com o Ministério da Educação (1997) “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças” (p. 31). Os contextos educativos nos quais as crianças se inserem desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem de cada criança e do grupo. Desta forma, cabe ao educador organizar o ambiente educativo, para que este seja um segundo educador. O educador deve pensar sobre a estrutura, a organização, os recursos e as interações para possibilitar, às crianças, múltiplas aprendizagens. A organização do ambiente educativo “compreende a organização do grupo, do espaço e do tempo, a relação com os pais e outros parceiros educativos” (Circular, nº4, 2011, p. 1).

A família e a instituição de educação são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, sendo essencial a existência de uma relação entre a escola-família (Ministério da Educação, 1997). Os pais deverão, portanto, participar de forma integral no desenvolvimento dos filhos. Para tal, o educador deverá envolver os pais nas atividades que se realizam no jardim-de-infância, assim como estabelecer uma comunicação com estes acerca do que está a explorar na sala, sendo que “cada criança beneficia das relações que se estão desenvolver entre adultos” (Post & Hohmann, 2011, p. 299).

O educador organiza o ambiente educativo na sala planeando a interação com as crianças e avalia todo o processo ensino/aprendizagem. Deve mostrar-se atento e disponível a tudo o que se passa, como sugestões, opiniões, diálogo, participação e elaboração das atividades, envolvendo todas as crianças, promovendo a interação social e a aprendizagem.

O educador para além dos objetivos estabelecidos pela Lei-Quadro deve ter presente as orientações curriculares para a educação pré-escolar nomeadamente, as áreas de conteúdo que “constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem” e a intencionalidade educativa que “decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador” (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

Essa mesma orientação quanto à necessidade da presença da reflexividade sobre a prática, leva-nos a afirmar que ser um educador investigador é ser reflexivo, é “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 6). Para tal, um educador investigador deve utilizar uma dinâmica permanente entre a teoria e a prática e mobilizar ferramentas que permitam fundamentar a ação (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). A articulação teoria/prática desencadeia-se pela necessidade e importância de todas as ações serem sustentadas pela teoria, isto porque a teoria e a prática fazem sentido quando são agregadas e trabalhadas de forma harmoniosa. A investigação ação assume um papel predominante na formação dos educadores de infância que se questionam continuamente sobre a sua prática. Ser um profissional reflexivo passa por envolver-se numa dinâmica entre a ação e a reflexão, questionando-se constantemente para melhor agir no futuro (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Em síntese, o ciclo de reflexão-ação pressupõe observar, planejar, agir, avaliar, modificar e seguir para novas direções (Coutinho, 2008).

O Educador de Infância possui instrumentos nos quais a sua prática assenta, nomeadamente a observação, planificação, reflexão e avaliação. Na educação de infância, a reflexão é uma ação que leva à reformulação das práticas educativas. Para o sucesso do processo reflexivo é essencial que o educador recorra à observação. A observação é a base da reflexão. É um instrumento auxiliador, orientador e imprescindível, sendo que o educador recorre à observação para identificar necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas pelas crianças e pelo grupo, uma familiarização e compreensão sobre o contexto educativo e familiar, sobre os espaços e materiais, a equipa educativa e o meio envolvente (Ministério da Educação, 1997). A planificação é um conjunto de conhecimentos e ideias sobre o fenómeno a organizar que atuará como apoio concetual e de

fundamentação para o que se decide; um propósito ou uma meta que se pretende alcançar que nos sugere a direção a seguir; (Zabalza, 2003). A planificação surge da intencionalidade do educador, tendo sempre em conta as necessidades e o interesse das crianças. É um instrumento orientador e deve ser flexível. Assim, o educador deve planear, desenvolver e avaliar estratégias de intervenção com as crianças tendo em conta a intencionalidade educativa. A avaliação é um elemento complementar, orientador e regulador da prática, sendo que esta “permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimulam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargam os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 93).

Em síntese, um educador deve ser responsável, investigador e deve refletir sobre as suas práticas de modo a avaliar e a melhorar o seu desempenho profissional.

1.3- MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Os modelos curriculares para a educação pré-escolar surgiram no século XIX, tendo como base a psicologia do desenvolvimento (Serra, 2004). Oliveira-Formosinho (2007a), caracteriza o modelo curricular como um suporte de apoio do professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional, no qual as crianças se envolvem, persistem, aprendem e desenvolvem um hábito para aprender. O educador, por abordar um modelo curricular, não significa que o adote na sua totalidade. O educador pode optar por certos propósitos/estratégias que vão ao encontro das crianças, tendo em conta que os modelos curriculares orientam e apoiam o educador na sua prática.

Os modelos curriculares emergem de teorias distintas. Estes assentam num conjunto de pressupostos e estratégias que possibilitam o desenvolvimento de aprendizagens. Os modelos curriculares que influenciaram a prática da mestranda foram: Reggio Emilia, HighScope e Movimento da Escola Moderna. O conhecimento dos mesmos torna-se uma mais-valia para o educador e para a sua prática.

O modelo curricular Reggio Emilia surge em Itália pela necessidade, sobretudo por parte dos pais, de se criar um espaço que proporcionasse uma educação adequada e igualdade de oportunidades a todas as crianças (Lino, 2007). Este modelo baseia-se nas ideias de Piaget, ou seja, vê a criança como um ser ativo, competente, capaz de assumir o principal papel no seu processo de aprendizagem (ibidem). No entanto, alguns princípios defendidos

por Piaget são criticados por este modelo, sobretudo a importância reduzida que este teórico dava à interação social e ao papel do adulto.

O modelo Reggio Emilia também se inspira nos princípios de Vygotsky, na medida em que defende que o adulto tem um papel fundamental para auxiliar a criança a atingir as suas capacidades máximas, ou seja, atingir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Lino, 2007). No processo de ensino-aprendizagem de cada criança são as próprias crianças, os educadores, os pais e a comunidade os principais protagonistas. O conhecimento deriva de uma construção pessoal e social, na qual a criança tem um papel ativo na sua socialização, que é construída com o grupo de pares e com os adultos (Lino, 2007).

Relativamente ao ambiente educativo, este modelo organiza-se tendo em conta a interação social, a aprendizagem cooperativa e comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade (Lino, 2007). O ambiente educativo possui uma grande importância pedagógica. As paredes da sala documentam o processo de aprendizagem do grupo, ou seja, estas são utilizadas para afixar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças durante o desenrolar dos projetos. A diferença deste modelo é que estes trabalhos podem ser expostos fora da sala de atividades. Por exemplo, poderão ser expostos em instituições que se localizem próximas da instituição educativa, existindo assim uma interação com o meio envolvente (Lino, 2007). Neste modelo, a documentação assume três funções: 1) pretende que as crianças revejam o que realizaram, para que se tornem mais confiantes no desenvolvimento de novos projetos; 2) o educador deverá ter uma visão das aprendizagens das crianças e refletir sobre o seu papel; 3) informar os pais e a comunidade sobre o que se desenvolve na sala de atividades (ibidem).

Quanto à organização do tempo, segundo este modelo, este está estruturado para que sejam proporcionados às crianças diferentes tipos de interação, individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo (Lino, 2007).

O modelo curricular HighScope, outro modelo em que a mestrandia se apoiou, tem como principal precursor David Weikart, tendo como bases Piaget, sobretudo os princípios da aprendizagem ativa, que defendem que a criança só aprende através da ação (Oliveira-Formosinho, 2007b). Este modelo assenta na ideia de que, se o adulto quer promover a autonomia da criança, tem então que reduzir o seu exercício de poder, tendo para tal que encontrar um estilo de interação que o leve a esperar e observar a criança, a ouvi-la e a dar-lhe liberdade de escolha na tomada de decisões e na execução da avaliação (Oliveira-Formosinho, 2007b). O princípio orientador deste modelo é a promoção da autonomia da criança e isso verifica-se na organização do espaço, da estrutura da rotina diária, das experiências-chave, no papel que o adulto desempenha e no triângulo observação,

planificação e avaliação (Oliveira-Formosinho, 2007b). Portanto, o facto da criança se encontrar familiarizada com a sua rotina diária possibilita que esta desenvolva uma certa autonomia, tornando-se menos dependente do adulto ao compreender o princípio e o fim de cada tempo da rotina.

No que respeita às experiências-chave no contexto de creche, estas existem de modo a auxiliarem o educador na ação que este desenvolve, uma vez que estas são “um conjunto de linhas orientadoras”, sendo que “enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” (Post & Hohmann, 2011, p. 36). As experiências chave encontram-se organizadas em nove domínios diferentes. No primeiro domínio, o sentido de si próprio, as crianças desenvolvem a consciência de si próprias, tornando-se capazes de responder às ações que o meio envolvente lhe propicia. No segundo domínio, relações sociais, as crianças compreendem “como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros” (Post & Hohmann, 2011, p. 40). No terceiro domínio, representação criativa, as crianças brincam ao faz de conta, exploram e identificam diferentes materiais. No quarto domínio, movimento e música, as crianças possuem a oportunidade de movimentar partes do corpo e/ou o corpo todo, movimentar objetos, escutar e responder à música (ibidem). No quinto domínio, comunicação e linguagem, as crianças, através de gestos e sons, aprendem a comunicar (verbal e não verbal) e a ouvir e responder (ibidem). No sexto domínio, mundo físico explorando objetos, as crianças “exploram objectos para descobrirem as suas características e o modo como se comportam (Post & Hohmann, 2011, p. 47). No sétimo domínio, noção precoce da quantidade e de número, as crianças, através da manipulação de objetos, “começam a perceber que objectos e materiais existem separados de si e das suas acções sobre eles” (Post & Hohmann, 2011, p. 48). No oitavo domínio, a compreensão do espaço, as crianças desenvolvem ações como, explorar e reparar onde os objetos se encontram, observar e explorar (enchem e esvaziam) (Post & Hohmann, 2011). No nono e último domínio, aprender sobre o espaço, as crianças “aprendem a antecipar acontecimentos imediatos a partir de indícios externos” (Post & Hohmann, 2011, p. 51). As experiências-chave, também estão presentes no contexto pré-escolar, uma vez que “orientam os adultos ao observar, apoiar, e planificar actividades para as crianças e ao avaliarem a validade desenvolvimentista das práticas educativas pré-escolares” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 454).

No que respeita ao espaço, as salas de atividades adotam uma posição construtivista, oferecendo áreas de atividade distintas, que permitem às crianças vivências diferentes. Aqui as áreas são: área da casa, área de expressão plástica, área das construções e área da biblioteca. Estas áreas estão organizadas de forma a proporcionar um espaço aberto, em

que a criança seja o mais autónoma possível. Os materiais encontram-se ao alcance do grupo, para que as crianças possam utilizá-los e explorá-los de forma independente (ibidem).

No que concerne ao tempo, este modelo assenta numa rotina educativa estruturada, para que exista a aprendizagem ativa, de modo a permitir à criança “antecipar aquilo que se passará a seguir e dar-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem a cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 8). O que se pretende é que ela não fique ansiosa com a espera de determinada atividade, pois, através da estruturação das mesmas, esta já sabe o que vai acontecer em cada momento do seu dia.

Outro modelo curricular em que a mestranda se apoiou, intitula-se como Movimento da Escola Moderna. Este surgiu em Portugal em 1996, divulgado por Sérgio Niza, e integra, também, a metodologia de trabalho de projeto. Tem influências do pedagogo Freinet e de Vigotsky e Bruner. O Movimento da Escola Moderna assenta na formação de grupos heterogéneos, de modo a desenvolver valores de interajuda e de colaboração entre as crianças. De acordo com Niza (2007), o Movimento da Escola Moderna tem como principais objetivos educacionais a solidariedade e a democracia, onde os atores possuem a responsabilidade de criar condições afetivas e sociais.

A escola assume-se como um espaço no qual as crianças iniciam e adquirem valores de cooperação e de solidariedade.

Os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (Niza, 2007, p. 127).

Assim, é essencial que na sala de atividades exista um clima de negociação, desde a planificação das atividades à sua execução e avaliação. A negociação consiste na construção, através do diálogo, dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas do desenvolvimento e da educação (Niza, 2007). As decisões tomadas sobre as atividades, os meios, as responsabilidades e a sua regulamentação ocorrem através da cooperação e negociação. Niza (2007) defende que “é o esforço dialógico dessas aproximações sucessivas, em busca de consensos, que acrescenta qualidade e inteligência à actividade escolar em comunidade” (p. 128).

Outro princípio do Movimento da Escola Moderna é a partilha, ou seja, o conhecimento construído pelas crianças é partilhado com os colegas do grupo, com outras salas, com as

famílias e com outros elementos da comunidade. Além da partilha dos seus conhecimentos com a comunidade, as crianças também solicitam a intervenção desta no desenvolvimento dos seus projetos.

O educador possui a responsabilidade de envolver a criança em atividades e em projetos que vão ao encontro dos seus interesses. É neste sentido que surge a Metodologia de Trabalho de Projeto. Esta surgiu no início do século XX, tendo como principais impulsionadores John Dewey e Kilpatrick. Neste método os principais temas explorados partem dos interesses ou necessidades do grupo. O educador e as crianças trabalham em conjunto na planificação e execução das atividades. “É uma pedagogia aberta e flexível que parte da vontade expressa pelas crianças em aprender algo mais sobre determinado assunto” (Serra, 2004, p. 51).

Para Katz e Chard (1997), a pedagogia do projeto é “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (p. 3). É a criança que assume um papel de investigador, sendo assim ator e construtor do seu próprio conhecimento (Many & Guimarães, 2006). O educador apenas orienta a descoberta da criança (Vasconcelos, 1998).

De acordo com Katz e Chard (1997), na pedagogia de projeto os projetos desenvolvidos pelas crianças são elaborados em três fases: planeamento e arranque, desenvolvimento do projeto e reflexões/conclusões. Estas fases não seguem uma ordem sequencial, mas estão todas interligadas entre si e desenvolvem-se de forma articulada. No entanto, segundo Teresa Vasconcelos (n/d), os projetos desenvolvem-se em quatro fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/avaliação.

Numa primeira fase do projeto emerge a questão problema e outras questões que se ambiciona investigar. Já numa segunda fase surge o planeamento, quando o grupo de trabalho dialoga sobre o que sabe e sobre o que quer saber. Numa terceira fase, inicia-se o processo de execução e, correlativamente, a pesquisa. Numa quarta e última fase, apresenta-se a divulgação dos trabalhos elaborados, resultantes do projeto e a sua avaliação. Os projetos desenvolvidos pelas crianças encontram-se repletos de significado, pois dizem respeito ao empenho de um grupo. Estes assumem-se como “únicos e irrepetíveis e são imbuídos de um carácter pessoal e emotivo” (Serra, 204, p. 52).

Uma vez que a pedagogia de projeto implica a participação das crianças, é importante que a sala esteja organizada de forma a permitir este tipo de atividades. A sala deve conter, por exemplo, documentos que as crianças possam consultar (e.g. enciclopédias; atlas; lupas; lanternas; entre outros) e que estejam ao alcance, para uma utilização autónoma. A sala deverá ter placards que permitam às crianças afixar os seus trabalhos. Também é

importante que as crianças desenvolvam atividades fora do contexto escolar, como por exemplo, ir ao museu e a outras instituições, ou seja, o que é defendido é que a escola estabeleça parcerias com a comunidade.

A mestranda apoiou-se, também, na perspectiva pedagógica de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, recorrendo a duas propostas denominadas por “Cesto de Tesouros” e “Jogo Heurístico” para desenvolver a sua prática. Ambas as abordagens são propostas significativas e fundamentadas que promovem momentos de exploração e de grande envolvimento. Neste sentido, tais características consubstanciam-se em algo que podemos designar como qualidade e que desempenha um papel crucial na prática pedagógica uma vez que, “quanto maior for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências tanto para elas quanto para os adultos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 25).

No contexto creche, o brincar apresenta-se como um ponto forte e basilar para o desenvolvimento integral das crianças. Muitas vezes, o mesmo é diminuído e encarado de forma errada. Uma sala cheia de brinquedos não é sinónimo de riqueza ao nível das aprendizagens, uma vez que a quantidade não é sinónimo de qualidade. A título demonstrativo, o facto de a sala possuir muitos brinquedos, não significa que estes sejam adequados para as crianças explorarem e manipularem. Brincar possibilita às crianças um mundo de múltiplas aprendizagens e, por isso, é importante um ambiente no qual a organização do espaço esteja pensada para que a criança tenha oportunidade de se desenvolver. É importante, também, que a sala ofereça materiais que possuam “significado pessoal para as crianças” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 109), possibilitando, assim, um ambiente rico. Tanto o “Cesto dos Tesouros” como o “Jogo heurístico” oferecem uma riqueza ao nível da manipulação e da exploração, sendo que os diferentes objetos disponibilizados criam nas crianças curiosidade e interesse por algo que é novidade dentro da sala de atividades e que se torna “atraente e próximo” (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 116).

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO

É importante referir que a mestranda realizou o estágio em dois contextos educativos: creche e pré-escolar.

O primeiro contexto a acolher a mestranda foi a creche, mais especificamente, a instituição o Infantário M. . Este é um estabelecimento particular de educação que se encontra situado no concelho da Maia, na freguesia de Vermoim, que oferece duas valências educativas, a creche e o jardim-de-infância. Legalizado pelo Ministério da Educação através do alvará n.º 154 da DREN, M. , encontra-se a funcionar desde o dia 1 de setembro de 2005, regendo-se pela Lei nº 9/79 que expõe que a instituição possui a “condição de funcionamento das escolas particulares e cooperativas a existência de uma direcção pedagógica, exercida por pessoa singular a quem haja sido outorgada a licença para a constituição da escola.” (p. 425).

A instituição M. possui uma diretora institucional que orienta e organiza todo o processo educativo. Contudo, as decisões tomadas são concretizadas não em função da opinião da diretora, mas em função das opiniões de toda a equipa educativa através de reuniões sistemáticas. A equipa educativa encontra-se subdividida entre o pessoal docente, não docente e técnicos especializados. O primeiro grupo é composto por educadoras de infância, o segundo por elementos que se encontram divididos entre auxiliares de ação educativa, portaria, serviço de limpeza e cozinha. O terceiro grupo é composto por técnicos especializados na área da saúde, psicologia e educação. Estes profissionais, ao contrário dos restantes, não se encontram permanentemente no infantário.

No que respeita ao espaço educativo, a instituição foi construída de raiz, sendo composta por um espaço coberto com 2 pisos e espaços exteriores. No primeiro piso encontram-se as três salas de creche (uma sala de um ano e duas salas de dois anos), uma sala de pré-escolar (uma sala de três anos), três casas de banho e um consultório. No piso inferior encontra-se o hall de entrada, o escritório, uma sala de arrumos, duas salas de pré-escolar (uma sala de quatro anos e uma sala de cinco anos), três casas de banho, o refeitório, a cozinha e uma dispensa.

Salienta-se que todas as salas possuem aquecimento, ventilação, bancas de água, janelas que permitem a entrada de luz natural, armários e estantes de apoio e sistema de som. Estas encontram-se fornecidas com materiais e equipamentos diversificados, que se encontram adequados à faixa etária das crianças. O espaço exterior possui dois parques

infantis. De modo a apoiar a creche, um dos parques encontra-se no piso superior, sendo apenas acessível através de uma porta localizada na sala dos 2 anos. No piso inferior situa-se o outro parque infantil, que pode ser acedido de diversas formas, sendo que são vários os espaços que possuem ligação ao exterior, nomeadamente o refeitório, o hall de entrada e as salas dos 4 e 5 anos.

A sala de atividades em que a mestranda desenvolveu a sua prática é composta por um grupo de 13 crianças, 10 rapazes e 3 raparigas com idades compreendidas entre 1 e 2 anos. Duas das crianças (a R. e o M.) do grupo encontram-se identificadas com Necessidades Educativas Especiais (o M. síndrome do espectro autista e a R. síndrome de Asperger). Estas duas crianças são envolvidas e incluídas em todas as atividades de rotina diária e projetos que sejam feitos na sala de atividades.

Apesar da heterogeneidade, no geral, o grupo é sociável. Todas as crianças são diferentes, logo comportam-se de formas distintas. Ao nível das interações o grupo revela uma grande abertura para as mesmas, porém existem casos particulares. A R. encontra-se identificada com NEE (síndrome de Asperger) e apresenta resistência ao nível das relações. O B. com os amigos é uma criança sociável, mas com os adultos mantém uma relação cautelosa, mostrando-se apreensivo. O M. encontra-se identificado com NEE (espectro de autismo) e demonstra tendência para o isolamento.

Como já foi mencionado anteriormente, no geral o grupo é ativo. Demonstra uma grande abertura para experiências novas visto que detém uma curiosidade natural para a exploração. O grupo adora tudo o que seja manipulável, nomeadamente instrumentos, objetos de encaixe, objetos que permitam encher e esvaziar, objetos que apelam à imaginação.

No que diz respeito ao projeto educativo, este é um documento orientador da prática educativa. A temática do projeto educativo em vigor no infantário M. intitula-se por “Quero crescer”. Pelos diálogos que a díade estabeleceu, confirmou que os projetos curriculares de sala seguem uma linha orientadora do projeto educativo, aplicando a grande temática às diferentes faixas etárias e às características, necessidades e interesses de cada grupo. No que diz respeito ao projeto curricular de sala dos 2 anos B, a díade não teve contacto com este uma vez que, segundo a educadora cooperante, o mesmo ainda não estava concluído.

No que concerne à organização do espaço, este não possui uma grande dimensão, sendo que a sala de atividades, quando o infantário foi construído, funcionava como uma sala de estudo e não como uma sala de atividades. A sala possui um fraldário, chuveiro e sanitas incluídas dentro da mesma, sendo a única em que isto é possível dentro da

instituição. O espaço possui ainda áreas diferenciadas, nomeadamente a área da casinha, a área dos jogos, a área da leitura e a área da plástica. Todas as áreas desfrutam de um espaço específico que oferecem materiais e objetos que possibilitam o desenvolvimento de múltiplas atividades. Apesar da pequena dimensão da sala, esta possibilita vivências ricas e diferenciadas ao grupo, indo ao encontro das suas necessidades e dos seus interesses.

Outro ponto a ter em consideração é a organização do tempo, uma vez que o tempo é uma dimensão pedagógica importante. Este envolve a criança diariamente e é uma ferramenta para o desenvolvimento desta. Assim, torna-se indispensável “fazer uma programação diária que seja previsível – organizada e consistente – e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 197).

A rotina da sala dos 2 anos B encontra-se dividida pelo momento de chegada (acolhimento) na sala de atividades dos 3 anos, pequeno-almoço, tempo de grupo, tempo de escolha livre, cuidados corporais, almoço, cuidados corporais, sesta, cuidados corporais, lanche, cuidados corporais, tempo de escolha livre e partida.

Outro ponto importante na creche é o laço escola/família. A transição entre casa e creche pode levantar sentimentos negativos na criança e nos pais. Deste modo, de forma a facilitar esta transição e amenizar a adaptação, é necessário desenvolver alianças que se caracterizem “pela confiança e respeito mútuos” (Post & Hohmann, 2011, p. 327) e incluam “um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor” (ibidem), ou seja, o bem-estar da criança. M. privilegia estas alianças, incentivando e oferecendo abertura para os pais entrarem na sala, participarem e desenvolverem atividades. Assim, surge o Projeto “Vaivém”, um projeto que promove o gosto pela leitura e que envolve a família e a escola.

Outro aspeto a considerar é a comunidade, pois a criança nesta faixa etária aprende muito através das interações sociais e com o meio envolvente. A zona envolvente de Monfortinhos de Real possui uma comunidade ativa. São várias as atividades em que as crianças convidam os seus “vizinhos” para se juntarem a elas. A instituição, para além de manter uma parceria com a Lipor e das relações com os vizinhos, lança as suas parcerias para a restante zona da Maia e, fora desta, para casas de solidariedade nomeadamente, Mãe d’Água (Valongo) e Cedofeita (Porto).

O segundo contexto a acolher a mestranda foi o pré-escolar, mais especificamente o jardim de infância A.

A equipa educativa da instituição educativa encontra-se subdividida entre o pessoal docente, não docente e técnicos especializados. O primeiro grupo é composto por educadores de infância, sendo que o segundo grupo é composto por elementos que se distribuem entre auxiliares de ação educativa, cozinha e serviço de limpeza. Por último, o terceiro grupo é composto por técnicos especializados, também, na área da educação e que desenvolvem atividades de expressão musical e motora. Estes profissionais, ao contrário dos restantes, não se encontram permanentemente no infantário, deslocando-se apenas ao mesmo nos dias estipulados. É importante referir que apenas as crianças inscritas nas atividades extracurriculares podem usufruir das mesmas.

Relativamente ao Projeto Educativo, o jardim-de-infância A. rege-se segundo o Projeto Educativo do Agrupamento. Assim, apoiado numa conceção de escola integradora, o projeto em vigor intitula-se por “Educação para a Cidadania”. Este exprime a intenção da promoção da liberdade escolar e do sentido de responsabilidade e a interiorização de conceitos como solidariedade e tolerância e desenvolvimento de autonomia.

O edifício que acolhe o grupo de crianças divide-se em dois pisos. No primeiro piso encontram-se três salas, uma sala de 3/4 anos e duas de 4/5/6 anos. Este piso possui, ainda, um corredor, um gabinete da coordenadora, uma sala de reuniões, um hall de entrada, um local de acolhimento, duas casas de banho (uma para adultos e outra para crianças), uma cozinha, um refeitório e um espaço exterior. No segundo piso, encontram-se dois dormitórios e duas salas de atividades, ambas vazias. Possui ainda uma mediateca (de que as crianças usufruem pós-almoço), um polivalente, espaços de arrumos, duas casas de banho (uma para adultos e outra para crianças), uma lavandaria e uma varanda que atua como espaço exterior deste piso.

A sala do jardim-de-infância A. é composta por vinte e uma crianças, 12 rapazes e 9 raparigas. Correr, saltar, cantar, falar e pintar são cinco verbos que caracterizam este grupo. As crianças apresentam fases de desenvolvimento diferenciadas devido às suas características próprias. Apesar da heterogeneidade, o grupo é comunicativo e ativo.

Relativamente à organização do espaço, este, ao contrário do infantário M. , possui uma grande dimensão. A sala de atividades do jardim-de-infância A. é uma sala dupla, desfruta de luz natural (devido à existência de janelas) e de condições básicas imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças, incluindo um quarto de banho. A mobília e equipamentos estão distribuídos de modo a existir uma liberdade de circulação pela sala. Esta encontra-se, ainda, dividida em diferentes áreas. A área de acolhimento e a área da plástica ficam separadas por uma porta de correr das outras áreas (cozinha, garagem, ferramentas, jogos, biblioteca e casinha) que estão distribuídas pelo espaço da outra sala. As paredes (de

dentro e fora da sala) são o reflexo do trabalho desenvolvido, visto que nelas estão afixados os trabalhos realizados pelas crianças. A sala possui ainda um acesso direto ao exterior.

No que respeita à organização do tempo, o jardim-de-infância possui uma estrutura flexível, sendo que a rotina das crianças é adaptada tendo em conta as necessidades e os interesses das mesmas. A rotina da sala encontra-se dividida pelo acolhimento, planificação em conselho, higiene, lanche da manhã, atividade orientada, tempo de escolha livre, tempo de comunicação, higiene, almoço, atividade orientada, higiene e lanche da tarde. Após o lanche, as crianças que permanecem na instituição usufruem de atividades de expressão musical e de expressão motora.

Outro aspeto importante que influencia o desenvolvimento da criança é relação que a escola partilha com a família e com a comunidade. Uma comunicação entre escola e família auxilia à criação de “um ambiente caloroso, seguro e interessante para os pais das crianças sentirem confiança” quando deixam os seus filhos na instituição (Post & Hohmann, 2011, p. 330). Assim, existe abertura para os pais participarem e desenvolverem atividades na sala de atividades. Existe, ainda, um caderno que surge como um veículo que leva para casa da criança todas as informações que a educadora considere pertinentes. Para além da relação com a família, o jardim-de-infância promove o alargamento do espaço de trabalho, uma vez que o espaço de aprendizagem não se restringe apenas à instituição. Assim, em articulação com a Câmara Municipal do Porto, o jardim-de-infância desenvolve os projetos “Porto a ler”, “Políticos por um dia” e “Heróis da fruta”.

Em síntese, conhecer a instituição, o meio envolvente desta e conhecer o grupo permite que a prática desenvolvida possua um carácter intencional que vai ao encontro do grupo, tendo em conta os interesses e necessidades e respeitando sempre o ritmo de cada criança.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

A elaboração do presente capítulo emerge da importância que a prática assume no processo de aprendizagem. Torna-se, como tal, fundamental descrever e analisar as aprendizagens profissionais desenvolvidas pela mestranda ao longo da sua prática pedagógica, uma vez que esta vivência promoveu o desenvolvimento de conhecimentos, valores, atitudes e competências.

A educação de infância assume-se como uma etapa crucial na educação ao longo da vida, revelando-se imprescindível para o desenvolvimento do Ser Humano. A evolução do Homem começa nos primeiros dias de vida quando este é ainda uma criança. A educação surge com o propósito de “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (Ministério da Educação, 1997, p. 15), auxiliando-a no seu processo de crescimento. Neste sentido, esta deve oferecer à criança oportunidades de aprendizagens significativas, tendo em conta, sempre, o seu “desenvolvimento equilibrado” (ibidem).

Na educação, o educador de infância, necessita de manter presentes vários referentes teóricos que apoiam a ação do mesmo. É basilar que os profissionais de educação desenvolvam uma prática sustentada pela teoria e não uma prática resultante, diretamente, da teoria (Oliveira-Formosinho, 2013), isto é, a teoria deve inspirar as práticas e não afirmá-las. Desta forma, os referentes teóricos orientam e apoiam os processos formativos ao nível da observação, planificação da ação, avaliação e reflexão. A formação da mestranda, desenvolvida ao longo do ano letivo, assentou no processo de investigação-ação que se apresenta como fundamental na formação de educadores de infância que assumam uma posição reflexiva. O envolvimento consciente nessa dinâmica entre ação e reflexão, esse constante questionamento que visa melhor agir no futuro (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996) é a postura a adotar por um profissional que procura melhorar as práticas. A articulação entre estas duas componentes assume-se como uma estratégia que permite ao educador monitorizar, constantemente, toda a sua ação, observando, recolhendo e analisando todas as informações.

O processo de observação, como foi mencionado no primeiro capítulo, é a base da reflexão, na medida em que suporta o planeamento e a avaliação, sustentando a intencionalidade do processo educativo (Ministério da Educação, 1997). É um instrumento auxiliador, orientador e imprescindível que permite ao educador uma recolha pormenorizada dos interesses e necessidades de cada criança e do grupo e uma familiarização e compreensão do contexto educativo e familiar, dos espaços, materiais, da equipa educativa e do meio envolvente (ibidem).

Uma vez que a prática foi desenvolvida em dois contextos diferentes, creche e pré-escolar, pode-se afirmar que a observação realizada, aliada a um registo dessa mesma observação, auxiliou a mestranda a possuir um “conhecimento directo dos fenómenos como eles acontecem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). O método de registo consistiu na construção de um diário de bordo que compila as informações recolhidas.

No que diz respeito à observação e registo, no início, a mestranda revelava alguma insegurança dada a diferença entre referentes teóricos da mestranda e os que apoiam a creche. De uma forma mais clara, o facto da prática pedagógica se ter iniciado no contexto de creche e este estabelecimento de educação não se orientar pelas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar revelou uma debilidade na mestranda, visto que esta não estava harmonizada com os referenciais teóricos direccionados para a creche, nomeadamente as experiências chave que se integram no modelo curricular HighScope. Neste sentido, a evolução da mestranda assentou numa familiarização com tais modelos e numa postura mais intencional perante a realidade das salas de atividades.

No que concerne à recolha de informação sobre o contexto educativo, familiar e sociocultural, importa salientar que a mestranda, para além da observação direta, procedeu à análise dos projetos educativos, bem como a diálogos com as educadoras cooperantes, assistentes operacionais e coordenadoras das instituições.

Passemos, de imediato, a considerar a planificação, fase extremamente significativa na prática do educador de infância. Na ótica da mestranda, e apoiando-se nos atuais modelos teóricos, a planificação não pode, nem deve ser encarada apenas como uma tabela a ser preenchida, uma vez que “planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas, e as formas de as adequar ao grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). A planificação surge enquanto reflexo da intencionalidade do educador, sendo que este observa a criança, individualmente e em grande grupo, de forma a planificar atividades e projetos significativos adequados às especificidades da criança e do grupo (Decreto-Lei nº241/2001).

No início do estágio todas as mestrandas foram informadas que teriam que realizar planificações semanais (cf. Anexo A1 e B6) onde estariam evidentes, de um modo coerente, os interesses e as necessidades das crianças, as aprendizagens desenvolvidas, os objetivos e as atividades a desenvolver e por fim, a gestão do grupo, dos materiais e do espaço. Além disso, as planificações deveriam revelar saberes do currículo em creche, através das experiências-chave, e em educação pré-escolar, através das Orientações Curriculares e das metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. Neste sentido, ao longo da prática, a mestranda, em conjunto com o par pedagógico, procurou planificar semanalmente, considerando as diferentes experiências-chave, na creche, e, no pré-escolar, as diferentes áreas e domínios de conteúdo.

Inicialmente, a mestranda, sentiu dificuldades em planificar segundo as experiências chave. Contudo, com o decorrer do tempo, essas dificuldades foram superadas, revelando-se uma aprendizagem solidificada.

Através dos diálogos com a educadora cooperante e com supervisora institucional, a díade tomou consciência de outras dificuldades. Estas centraram-se na distinção entre objetivos e estratégias e na articulação dos primeiros com as necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas. Segundo o Decreto-Lei nº 240/2001, o trabalho em equipa, privilegiando a partilha de saberes e de experiências, é reconhecidamente um fator potenciador da formação e de enriquecimento da prática profissional. Neste sentido, os diálogos formais e informais com o par pedagógico, as educadoras cooperantes e com a supervisora institucional demonstraram ser uma mais-valia para o desenvolvimento de competências e de capacidades da mestranda.

No contexto pré-escolar, o par pedagógico, necessitou de dar mais ênfase à área da Formação Pessoal e Social devido à necessidade que o grupo ostentava ao nível comportamental e atitudinal, sobretudo no que diz respeito ao cumprimento de regras básicas. Uma vez que as regras auxiliam no desenvolvimento equilibrado da criança, promovendo “o desenvolvimento pessoal e social [...] numa perspectiva de educação para a cidadania” (Ministério da Educação, 1997, p. 15), tornou-se pertinente intervir nesta área. Na educação pré-escolar, é importante que as crianças desenvolvam uma aprendizagem sobre democracia. Para isso, o educador deve promover “condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro” (Ministério da Educação, 1997, p. 36). Torna-se também importante que o grupo desenvolva diversas capacidades, como a de saber esperar pela sua vez e organizar o espaço. Neste sentido, a díade planeou reformular o quadro de regras da sala de atividades, de forma a responder à necessidade identificada. Tendo em conta a faixa etária

do grupo, o par pedagógico avançou com uma reformulação conjunta do quadro das regras, sendo que estas “adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração” (ibidem). Com o quadro diariamente presente na sala de atividades, a díade tentou potencializar o desenvolvimento da capacidade de reflexão sempre que o grupo agisse em incumprimento daquele.

Em síntese, importa mencionar que as atividades planejadas foram elaboradas tendo como foco as crianças, considerando as suas necessidades e interesses. Assim, a mestranda, procurou recorrer a diferentes estratégias, nomeadamente recorte, colagem e pintura, leitura de livros, receitas e diferentes explorações sensoriais, entre outras.

No que concerne à ação, segundo o Decreto-Lei 241/2001, o educador de infância deve relacionar-se com o grupo de forma a promover a sua autonomia, deve fomentar o desenvolvimento emocional e social e a cooperação entre as crianças, para que todas sejam valorizadas de forma igual e sejam integradas efetivamente no grupo.

A comunicação é um fator fundamental no desenvolvimento de qualquer criança, desde logo porque se instituiu como base de todas as formas de sociabilização, sendo o inverso verdade, na medida em que socialização e comunicação se implicam mutuamente. “Os Seres Humanos são criaturas sociais desde o nascimento” (Post & Hohmann, 2011, p.30) e, como qualquer pessoa inserida na sociedade, a criança possui a necessidade de comunicar. Como já foi referenciado no primeiro capítulo, um educador reflexivo deve envolver-se numa dinâmica entre a ação e a reflexão. Neste sentido, através deste envolvimento, a mestranda identificou uma área de desenvolvimento pessoal, no contexto creche, ao nível da comunicação. Como o Decreto-Lei nº 240/2001 refere, um educador consciente “reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na sua experiência”. Neste contexto, a mestranda, ao longo do período de estágio, desenvolveu várias atividades com o grupo e após cuidada consideração, individualmente e em tríade, identificou algum distanciamento entre ela e o grupo ao nível da comunicação verbal. O grupo apresentava uma grande heterogeneidade ao nível etário e ao nível das aquisições linguísticas: enquanto o R, o RS e o RF, apesar de algumas dificuldades, conseguiam desenvolver e suportar uma conversa verbal lógica, o L, o M, o S, o D, a S e o Z não. Tal diversidade levava a uma necessidade de constante adequação das práticas e atividades planejadas. Após vários momentos reflexivos, a mestranda compreendeu que nesta faixa etária as características da comunicação são muito próprias, frequentemente telegráfica e económica, dada a sua precocidade (Post & Hohmann, 2011), isto é, a criança, não comunica apenas através da linguagem verbal, mas também através de uma linguagem não-verbal, nomeadamente sons e gestos.

O espírito colaborativo pressupõe articular, executar e unir as diferentes vozes dos elementos da equipa educativa com o intuito de desenvolver, em conjunto, aprendizagens. Neste sentido, a já referida potencial necessidade de desenvolvimento pessoal sentida pela mestranda foi ultrapassada com o apoio do par pedagógico, da educadora cooperante e do grupo, revelando mais uma aprendizagem fortalecida. Importa referir que, em ambos os contextos, todos os agentes da comunidade educativa acolheram a díade, mostrando uma grande vontade para ajudar a mesma no processo de aprendizagem. Para a mestranda, este espírito de entreatajuda revelou-se bastante significativo no que concerne ao seu crescimento pessoal e profissional.

No que respeita à dimensão da interação adulto-criança, esta é basilar na educação de infância. Através da interação é desenvolvida uma troca natural de experiências que devem ser positivas e relevantes para ambos. Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, o educador de infância, potencia interações relacionando-se com as crianças e com o grupo, oferecendo apoio e segurança. De forma a promover interações pedagógicas de qualidade, o educador deve, ainda, mostrar-se sensível, bem como estimular e promover a autonomia.

Enquanto elemento ativo na sala, o educador deve propiciar “às crianças pequenas um clima psicologicamente protegido e saudável” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6). Em ambos os contextos, a mestranda envolveu-se com o grupo, considerando as particularidades de cada criança, e revelou sensibilidade, procurando garantir o bem-estar emocional de cada uma.

O educador “ouve atentamente e faz comentários e observações que se relacionam com o assunto” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6), devendo apoiar as intervenções das crianças, encorajando-as e estimulando-as. Ao nível da estimulação, a mestranda procurou integrar situações de jogo livre, apoiando as crianças no desenvolvimento destas. A título de exemplo, no contexto de creche, quando o R. estava na área da casinha e preparava comida, a mestranda, integrou-se e questionou se este estava a fazer comida, ao que o R. respondeu “sopa”. Depois de escutar a resposta, a mestranda questionou novamente o R. quanto a onde é que poderiam fazer sopa. Perante a questão, o R. olhou para a mestranda e, em vez de responder, foi buscar pão. De repente, olhou de novo para a mestranda e afirmou que “a sopa é no fogão”. Após uma breve reflexão sobre a situação de jogo, pode-se afirmar que o educador não deve questionar as crianças e exigir que estas respondam prontamente. Através da situação de jogo experienciada, evidenciou-se que o R. não respondeu prontamente à questão, mas ficou a pensar na mesma. Com esta observação, a mestranda compreendeu que o mais importante não é estimular a criança a responder

automaticamente, mas sim estimular o pensamento da mesma. Deste modo, o educador estimula a capacidade de pensar e o raciocínio da criança.

Ainda ao nível da estimulação, a mestranda procurou encorajar momentos de partilha, apoiando as crianças no desenvolvimento destas. No contexto de pré-escolar, a mestranda planificou uma atividade de ciências sobre a viscosidade de diferentes líquidos. De uma forma sintética, a atividade consistiu em colocar duas garrafas com diferentes líquidos (água e detergente da louça), observar e analisar o comportamento de um objeto (berlindes) nos dois líquidos e compreender se o objeto se comportava da mesma forma naqueles e porquê. Aquando da introdução da atividade, a mestranda explicou ao grupo que iriam fazer uma experiência. Ao ouvir a palavra “experiência”, a S. comentou que “os cientistas fazem experiências”. Perante esta intervenção, a mestranda elogiou a S., fornecendo-lhe assim um reforço positivo. De seguida, a mestranda questionou sobre o que era uma experiência. O D. respondeu “é misturar coisas” e acrescentou “mistura-se numa garrafa materiais (vinho, água, algodão)”. Perante a resposta do D., a mestranda sorriu e, mais uma vez, elogiou dizendo “muito bem D., estou a ver que percebes muito de experiências”.

Ficou patente para a mestranda, via este pequeno diálogo, a importância da valorização das respostas e perguntas das crianças. Um bom educador deve reforçar positivamente, dando tempo e espaço para que as crianças exponham todas as suas dúvidas e/ou opiniões, em voz alta, perante o grupo. Com efeito, a curiosidade de algumas contribui para o desenvolvimento de todos. Neste sentido, é importante que o educador de infância elogie e incentive as crianças a partilharem as suas dúvidas e opiniões. Através do incentivo da partilha, o educador cria um clima favorável para as crianças questionarem e responderem sem medo.

A par da interação criança-adulto, é importante que a criança se relacione com outros adultos como familiares, comunidade educativa e envolvente, de forma a enriquecer o seu processo educativo. Neste sentido, o educador deve “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 22). Em ambos os contextos educativos, a mestranda e o par pedagógico procuraram envolver a família no processo educativo. Porém, a procura desse envolvimento familiar e de outros parceiros educativos foi mais visível e bem-sucedida no contexto de pré-escolar através do projeto desenvolvido pela díade. O projeto “Quando for grande quero ser...” demonstrou ser uma estratégia de qualidade para o envolvimento da família no processo educativo das crianças. A título de exemplo, numa fase inicial deste, duas crianças (L.P. e D.) do grupo sugeriram que os pais

fossem à sala de atividades falar sobre as suas profissões. Perante a sugestão, o par pedagógico convidou os pais das crianças a visitarem a sala para conversarem sobre as suas profissões (polícia e professora) ao grupo. No desenvolvimento do projeto, por vários motivos, apenas o pai do D., (polícia) veio à sala de atividades falar da sua profissão com as crianças. A visita revelou-se um sucesso, tornando-se na sessão de trabalho favorita do grupo. Com a visita do pai do D., as crianças tiveram a oportunidade de questionar um polícia sobre o seu trabalho e de explorar os diferentes objetos que um polícia utiliza quotidianamente. Ainda a título de exemplo, o par pedagógico reaproveitou o caderno que a educadora cooperante utilizava para fazer pedidos e enviar informações como forma de criar uma estratégia para chegar às famílias do grupo. Assim, o par pedagógico criou uma divisão naquele para criar um espaço dedicado ao projeto. No caderno, para além das fotografias das atividades, foram enviadas informações pertinentes para que as famílias estivessem ao corrente do que as crianças desenvolviam na sala de atividades. Através do caderno, o avô do D. ficou a saber da existência do projeto e que o grupo precisava de garrações para construir bonecos alusivos às profissões. Perante esta informação, o avô do D. veio trazer ao jardim-de-infância, aproximadamente, 12 garrações. Por fim, a mestrandia salienta a importância das famílias no processo educativo, pois o envolvimento destas torna-se significativo para as crianças, já que a “conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para educação das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 23) beneficia as mesmas na sua aprendizagem e desenvolvimento.

No que concerne à organização temporal, este é um ponto fundamental para a segurança da criança e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da mesma. A rotina diária estabelece-se como uma linha orientadora para o grupo e para o adulto. Assim, torna-se pertinente um plano diário que seja previsível e, ao mesmo tempo, “suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 197). Perante as diferentes rotinas, o propósito da mestrandia foi sempre o mesmo: estimular as crianças mais autónomas a auxiliar as menos autónomas, fomentando a solidariedade e a colaboração, tendo em conta que o educador, segundo o Decreto-Lei nº 241/2011, deve promover entre o grupo um espírito cooperativo para que as crianças se sintam valorizadas e, sobretudo, integradas. Ao longo do estágio, a mestrandia compreendeu que a existência de uma rotina diária não é sinónimo de “rigidez”, uma vez que, ao longo do dia, essa mesma rotina pode ser reajustada. Perante os reajustes da rotina, torna-se essencial que o educador de infância explique e negocie com as crianças todas as alterações para que o grupo consiga situar-se autonomamente no decorrer do dia.

Ao nível da gestão de grupo, tanto na creche como no pré-escolar, a díade manteve uma posição firme e ativa. O envolvimento na gestão de grupo foi visível em ambos os contextos. Porém, os envolvimento foram diferentes devido às particularidades de cada faixa etária. Para a mestranda, no contexto creche, o envolvimento foi mais afetivo, uma vez que esta faixa etária necessita de uma atenção especial, nomeadamente ao nível dos cuidados básicos. Devido às particularidades desta faixa etária, muitas vezes são necessários reajustamentos, adequando as atividades propostas às situações imprevistas. Inicialmente na creche, a mestranda sentiu alguma insegurança na gestão de grupo, recorrendo à educadora cooperante como forma de suporte e, também, de aprendizagem. Esta insegurança foi possivelmente sentida por falta de experiência pois, até ao início da prática pedagógica, o contacto com esta faixa etária era muito reduzido e tinha-se centrado apenas em observação. Apesar de existir flexibilidade neste contexto, as particularidades intrínsecas à idade do grupo (por exemplo, a prestação de cuidados de higiene) dificultaram a integração de atividades externas à planificação pré-existente, ainda que, quando um horário é previsível, o educador oferece às crianças “oportunidades de realizar as suas acções e ideias” (Post & Hohmann, 2011, p. 194). Esta insegurança foi assim ultrapassada e tornada numa experiência enriquecedora. No contexto pré-escolar, essa insegurança não foi sentida, dado que, desde o início, a mestranda e a díade assumiram as responsabilidades da gestão do grupo. Assim, a mestranda procurou realizar uma gestão flexível, considerando as propostas planeadas para o dia, não descuidando os interesses e as motivações das crianças naquele dia.

A organização do ambiente físico é um aspeto essencial para o desenvolvimento do grupo, salientando que, para “além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira - Formosinho, 2013, p. 83) importantes. No que diz respeito à organização do espaço torna-se relevante sublinhar que ambas as salas em que a mestranda desenvolveu a sua prática se encontravam divididas em áreas de interesse bem definidas. Contudo, foram identificadas áreas mortas, nomeadamente a área da biblioteca. A sala de atividades da creche, como foi referido no segundo capítulo, não possui uma grande dimensão, uma vez que, aquando da construção do infantário, funcionava como uma sala de estudo e não como uma sala de atividades. Devido à limitação de espaço, realizar alterações na sala revelou-se um entrave. Apesar do mesmo, a díade, em conversa com a educadora cooperante, partilhou as suas opiniões sobre o espaço da sala e, em conjunto, refletiram e optaram por não fazer quaisquer alterações. Todavia, na sala de atividades do pré-escolar, a situação reverteu-se.

Uma vez que, na educação, o espaço se estabelece como uma estrutura de oportunidades, revela-se importante que o educador e a criança trabalhem em conjunto na sua organização (Zabalza, 2003). Como foi mencionado anteriormente, uma das áreas mortas da sala do jardim de infância Aurélia de Sousa era a biblioteca. Assim, a díade, após dialogar entre si e com a educadora cooperante, decidiu intervir nesta área.

Assim, revelou-se a necessidade de sensibilizar as crianças para o gosto pelos livros, pela leitura e, naturalmente, promover o contacto com o código escrito. A reformulação da biblioteca, para além de uma necessidade, surgiu do interesse de algumas crianças (a S., L.P., L., L., o R. e a P.) e da importância que a literacia possui na educação pré-escolar, uma vez que a “abordagem à escrita se situa numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura [...] que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação, 1997, p. 66).

A intervenção na área da biblioteca consistiu na mudança de local da mesma, criando um espaço que beneficiasse de luz natural e que oferecesse às crianças uma zona sossegada e cativante. É importante que a área da biblioteca seja um espaço calmo e rico, onde as crianças tenham oportunidade de ler e explorar as histórias porque, através destas “as crianças descobrem o prazer da leitura” (Ministério da Educação, 1997, p.70). Perante a proposta da alteração do espaço, a díade, dialogou com o grupo e o mesmo apresentou sugestões, como trocar a área da casinha com a da biblioteca. De forma a facilitar o trabalho do grupo, o mesmo foi dividido para que as crianças partilhassem tarefas. Uma vez que o móvel da biblioteca possui duas estantes e este trocou de local, algumas crianças ficaram encarregues de arrumar os materiais (jogos e livros), enquanto que os outros organizavam a mobília pelo espaço da sala de atividades. Com a divisão de tarefas, o par pedagógico, permitiu ao grupo participar no processo de organização que estava a ser realizado. Tendo em conta, os conhecimentos teóricos e as sugestões do grupo, efetuou-se a alteração, trocando o lugar da área da casinha pela biblioteca. Como tal, o grupo conseguiu aumentar o espaço dedicado à biblioteca, favorecendo as condições de leitura, possibilitando a dinamização de momentos de leitura em grupo e/ou de leitura dramatizada e potenciando um acesso mais livre por parte das crianças a esse espaço. Os livros aí presentes adequam-se à faixa etária, possibilitando momentos de fruição que passam pelo desenvolvimento dos domínios sensoriais e cognitivos. Será, apenas de referir ainda que foram dispostas almofadas na área para favorecer a prática regular das atividades acima mencionadas, mantendo-se, de resto, todos os materiais pré-existentes, apenas dispostos de forma mais funcional e acessível.

Após a mudança, e aproveitando o dia mundial das mentiras, foi dinamizada a história do Pinóquio e pedido às crianças que desenhassem numa fronha de almofada as suas partes favoritas da história. O objetivo das fronhas era proteger e distinguir as almofadas que cada criança trouxe de casa e tornar o espaço da biblioteca mais pessoal e confortável.

Segue-se uma análise da avaliação. Este ponto assume uma posição importante no processo educativo, uma vez que avaliar “implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). Para além do respeito pela faixa etária do grupo e pelas suas particularidades, existiu uma articulação com as experiências-chave na creche e, no pré-escolar, segundo o Decreto-Lei nº 240/2001, com as diferentes modalidades e áreas de conteúdo. A “avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). Este pode desenvolver uma avaliação rica com a criança, através da promoção de diálogos e, naturalmente, através da escuta dos mesmos. Quando o adulto se propõe a escutar a criança, simultaneamente está a valorizar e a avaliar as necessidades e as aprendizagens da mesma.

Contudo, importa referir que, a avaliação da prática do educador é tão importante como a avaliação das crianças e que ambas são indissociáveis. Assim, não é possível abordar uma sem refletir cuidadosamente na outra, na medida em que o desenvolvimento daquelas é expressão direta da intencionalidade e intensidade dos modelos e práticas do educador e da sua capacidade de se auto-analisar e adaptar às necessidades do contexto. Ao longo da formação da mestranda, o desenvolvimento de competências profissionais demonstrou-se progressivo. Em ambas as valências, a mestranda procurou adotar sempre uma postura ativa. A meio do processo de formação foi realizada uma avaliação (cf. Anexo A2 e B7) intercalar sobre o desempenho da mestranda na prática pedagógica. Esta avaliação mostrou-se importante para esta refletir sobre o seu desempenho e evidenciar e analisar os pontos positivos e os pontos negativos, de forma a melhorar a prática futura. O processo de avaliação foi realizado em conjunto com o par pedagógico e com as educadoras cooperantes e, em momentos específicos, com a supervisora institucional. Mensalmente foram redigidas, pela mestranda, narrativas reflexivas (cf. Anexo A3 e B8) que demonstraram ser uma linha orientadora ao longo da prática. Através das narrativas, a mestranda teve oportunidade de se debruçar sobre temáticas pertinentes, questionar e refletir sobre as mesmas. A supervisora institucional alertou a mestranda para uma dificuldade sentida nas narrativas, nomeadamente para o facto de esta não explicitar

devidamente as aprendizagens desenvolvidas. Considerando este contributo, a mestranda procurou alterar a estrutura destas mesmas narrativas, não se limitando a uma descrição analítica das práticas, mas registando, num momento posterior a esta, o conjunto de aprendizagens efetuadas e/ou potenciais áreas de desenvolvimento de outras, quer ao nível das práticas pedagógicas, quer ao nível de modelos teóricos que pudessem ser aprofundados e posteriormente refletidos em novas atividades ou na reformulação das já existentes. Neste sentido, a orientadoras cooperantes teve um papel primordial na evolução da mestranda, na aquisição de competências pessoais e profissionais.

Torna-se pertinente, agora, debruçarmo-nos de uma forma mais pormenorizada sobre diferentes atividades desenvolvidas em ambos os contextos. A mestranda, em contexto creche, planeou atividades que, para além de irem ao encontro dos interesses das crianças, promovessem oportunidades equitativas para o grupo desenvolver aprendizagens. De todas as atividades desenvolvidas, a mestranda salienta duas: “Empilhamento” e “O meu pé de feijão”.

Na primeira atividade a mestranda colocou à disposição do grupo diferentes materiais como caixas de cartão, bacias e garrações. Ao observarem os objetos, algumas crianças manifestaram-se. A título de exemplo, a I., ao ver a caixa, disse “é caixa”. Já o R.F., ao ver uma bacia, disse “é uma bacia... lavar roupa”. No decorrer da atividade, o grupo foi explorando os materiais e dando-lhes diferentes utilidades. Uns colocavam-se dentro das caixas e das bacias outros colocavam as bacias na cabeça e diziam “chapéu” ou escondiam a cara e sorriam. De todo o grupo, apenas o R.F., a I. e o R. é que empilharam as caixas e as bacias. Para além de empilharem, o R.F., a I., o A. e o R. colocaram as bacias, umas dentro das outras. As restantes crianças simplesmente exploraram. Em síntese, esta atividade com os mesmos recursos materiais permitiu, às crianças, desenvolverem diferentes aprendizagens nomeadamente: noção de espaço (dentro/fora); empilhamentos; criatividade/imaginação.

Na segunda atividade mencionada, a mestranda trabalhou em grande grupo e individualmente com cada criança. A atividade “O meu pé de feijão” consistiu na exploração do elemento natural, terra e na plantação, individual, do feijão. A atividade foi introduzida em grande grupo, sendo que o mesmo teve a oportunidade de explorar espontaneamente a terra. De seguida, a mestranda optou por fazer a plantação individualmente, de forma a respeitar o ritmo natural de cada criança, uma vez que o educador “desenvolve quotidianamente acções que a respeitem e honrem” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 14). Ao trabalhar individualmente com o M. e com o Z., a mestranda observou que, enquanto o Z. explorou com as mãos a terra, levantando os

braços e deixando caí-la do alto, o M. rejeitou explorá-la com as mãos, colocando um pé dentro da caixa de terra. Como o M. mostrou interesse em explorar com os pés, a mestranda, ao dialogar com a educadora cooperante, resolveu retirar-lhe as calças e as meias e colocá-lo dentro da caixa de terra de modo ao M. explorar com os pés a mesma. A surpresa aconteceu quando o M. se sentou dentro da caixa e sorriu. Pontualmente, tocava com as mãos na terra e nos pés sujos, colocava a perna fora e tentava tocar na terra que estava espalhada no exterior da caixa. A mestranda ressalta que, com uma simples atividade exploratória, foram criados dois momentos de envolvimento significativos, visto que o Z. esteve, aproximadamente, 15 minutos na atividade e o M. esteve, aproximadamente, 30 minutos na mesma. Em síntese, esta atividade possibilitou, às crianças, desenvolver a capacidade sensorial, noção espacial (cheio/vazio) e potencializar níveis de concentração e envolvimento elevados.

Como já foi referido anteriormente, o educador deve adotar uma postura reflexiva, ponderando sempre no que observa e sobre a sua prática, visto que este é o “primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira, 1996, op. Cit. Oliveira & Serrazina, 2002, p. 8). Perante todas as reflexões em díade e com a educadora cooperante e dos diálogos desenvolvidos com a supervisora institucional, a díade considerou pertinente a realização de uma atividade de jogo heurístico. Para desenvolver esta atividade, a mestranda e o seu par pedagógico escolheram os materiais para a mesma, tendo em conta a segurança dos mesmos, sendo que evitou objetos cortantes e pequenos o suficiente para que as crianças os engolissem (Goldschmied & Jackson, 2006). A escolha dos materiais demonstrou-se ponderada de forma a garantir variedade e versatilidade dos mesmos e de modo a possibilitar explorações distintas e significativas para o grupo.

Uma vez que um dos interesses do grupo é a exploração e uma das maiores necessidades é a concentração, a atividade de jogo heurístico mostrou ser uma boa estratégia para conceber um clima de envolvimento e de oportunidades de aprendizagens. A criança, quando fica entusiasmada e interessada, descobre que, através de simples materiais, é possível concretizar-se múltiplas combinações e variadas aprendizagens que indicam ao adulto níveis de concentração acentuados. Contudo, o contrário também pode acontecer, o desinteresse pode surgir e a criança “automaticamente desliga-se” da atividade. Neste sentido, a díade optou pelo recurso a diferentes sacos com objetos variados (rolos de cartão, cones de linhas, conchas, garrafas com líquidos de diferentes cores, garrafas com diferentes massas e leguminosas, escova de dentes, escova do

cabelo...), intitulado-os de “surpresas”. Assim, pretendeu-se e criou-se um efeito surpresa e deu-se espaço para a criança desenvolver uma exploração proveitosa, sempre protegida por um ambiente de conforto e de segurança. Na opinião da mestrande, o educador deve desenvolver uma postura atenta, estimulando a criança, nunca esquecendo as particularidades de cada uma e respeitando-a acima de tudo, sendo que “quanto maior for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas quanto para os adultos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 25).

A atividade proporciona múltiplas experiências. Cada criança tem a oportunidade de explorar, usufruindo de um ambiente confortável e propício a variadas aprendizagens. É essencial que na creche o “brincar” não possua barreiras, este necessita de um “ambiente no qual cada aspecto da organização e cada actividade oferecida contribua para o desenvolvimento e a aprendizagem [de cada] criança” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 26). O jogo heurístico oferece “foco para uma rica variedade de objectos quotidianos, escolhidos para oferecer estímulos” à criança, proporcionando-lhe múltiplas experiências significativas (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 114).

Para a realização da atividade, a díade dividiu o grupo em três. Cada grupo teve à sua disposição 4 sacos “surpresa”. Estes foram colocados no centro de cada grupo e à disposição de serem explorados. Houve crianças que iniciaram a exploração por elas próprias, outras tiveram que ser incentivadas. Uma das explorações vivenciada foram os empilhamentos: R.F., quando abriu um dos sacos “surpresa”, ficou bastante surpreendido e começou a retirar de dentro do saco vários rolos de cartão que empilhou; já o R.S., empilhou as garrafas com os líquidos coloridos. Outra das explorações foram as imitações das tarefas diárias: a I., ao retirar uma escova de dentes de dentro de um dos sacos, virou-se para a mestrande e começou a lavar os seus dentes; o A. teve a mesma reação da I., o R.F. comentou “Joana, olha, é para lavar os dentes” e colocou a escova na boca da mestrande; o L. teve uma reação similar, uma vez que, em contacto com as escovas de dentes, colocou-as nos seus dentes. O R.F. observou as garrafas e tentou identificar o conteúdo das mesmas, conseguindo identificar a massa e o arroz. Já o L., uma das crianças mais novas do grupo, perante os objetos de cozinha (diferentes colheres de pau), usou-os para fazer sons, como se fosse uma bateria. Foram variadas as situações observadas pela mestrande, o que torna exaustivo enunciá-las todas, acreditando-se que o excerto acima comprove já a sua diversidade.

Por isso, o jogo heurístico promoveu, ao grupo, o reconhecimento de objetos de uso comum e a sua utilização no quotidiano, integrando assim as potencialidades dos objetos demonstrando gradualmente que reconhecem as suas funções.

No geral, a atividade proporcionou momentos de grande envolvimento, no sentido em que propiciou às crianças “um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objectos se comportam no espaço quando são manipuladas por elas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148). Pode-se assim atestar que o jogo heurístico é significativo para as crianças, na medida em que lhes propicia a “liberdade para explorar utilizando todos os seus sentidos” (Portugal, 1998, p. 208).

Em síntese, as atividades realizadas auxiliaram a mestranda a estar mais consciente de determinados pormenores, nomeadamente dos níveis de concentração e da funcionalidade das atividades. Constatou-se assim a disparidade de níveis de envolvimento e o natural aumento da participação e concentração das crianças quando as atividades lhes são significativas, bem como esses mesmos níveis podem ser obtidos com materiais simples, pertencentes a domínios quotidianos e/ou funcionais, o que comprova que o envolvimento não acontece devido ao grau de dificuldade mas sim à diversidade e funcionalidade dos materiais disponibilizados. Acresce ainda que “uma criança envolvida está a viver uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura” (Laevers 1994, op. cit. Bertram & Pascal, 2009, p. 128), pelo que se sublinha que este tipo de atividades são aquelas que devem ser consideradas significativas e que se consolidam em aprendizagens.

Na opinião da mestranda, a atividade de jogo heurístico apresenta-se como um bom exemplo para refletir sobre o trabalho que um educador de infância deve desenvolver fora da sala de atividades. Muitas vezes, a preparação de atividades torna-se exigente, no sentido em que obriga o educador a realizar muitas horas de trabalho extra, como o de pesquisa e recolha de materiais. Na opinião da mestranda, o adulto possui o papel de organizador e de incentivador, uma vez que este possui a função de preparar toda a atividade de forma prévia, refletindo sobre as estratégias e sobre os materiais mais adequados para o sucesso da mesma, e de incentivador, uma vez que inicia a ação com a criança e a incentiva a participar na mesma.

Importa referir que o educador deve manter uma postura tranquila e atenta de forma à criança beneficiar, ao nível da atenção, do apoio que promoverá relações seguras e de confiança, uma vez que “cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver” (Post & Hohmann, 2011, p. 299).

No contexto de pré-escolar, o conhecimento e a experimentação com a metodologia de trabalho de projeto revelou-se uma mais-valia para a mestranda, uma vez que é um processo educativo interessante que oferece às crianças múltiplas oportunidades de aprendizagem. Na opinião da mestranda, esta pedagogia, para além de uma excelente

forma de promover a aprendizagem ativa, pode ser, também, uma boa estratégia para a integração de várias crianças em diferentes atividades. Assim, a experimentação da mesma foi uma vivência vantajosa e pertinente a desenvolver com as crianças, pois possibilita o desenvolvimento de várias aprendizagens e capacidades por partes das mesmas.

Na opinião da mestranda, a educação de infância deve oferecer à criança oportunidades significativas de aprendizagem. É essencial, evidenciar que a aprendizagem pela ação “é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 19). Neste sentido, uma das aprendizagens desenvolvida foi o contacto com a Metodologia de Trabalho de Projeto, uma vez que nunca tinha tido contacto empírico com a mesma.

A pedagogia de projeto assenta numa pedagogia participativa. Por sua vez, uma pedagogia participativa promove o envolvimento nas atividades e a construção de aprendizagens através das experiências e das interações, diminuindo e desvalorizando a pedagogia transmissiva. “É uma pedagogia aberta e flexível que parte da vontade expressa pelas crianças em aprender algo mais sobre determinado assunto” (Serra, 2004, p. 51). Isto é, a pedagogia de projeto explora temáticas que surgem de interesses ou necessidades que podem nascer de uma ou mais crianças. Assim, na pedagogia de projeto a criança deve participar em todo o processo educativo, visto que é um “ser competente e [...] participante” (Oliveira - Formosinho & Araújo, p. 14).

O projeto “Quando for grande quero ser...” surgiu na área de reunião, enquanto o grupo e as estagiárias dialogavam. Espontaneamente, o P. disse “eu um dia quero ser polícia”. De seguida, o D. disse “eu vou ser um empresário da NASA” e acrescentou “vou controlar os foguetões”. Em segundos o tema contagiou o grupo. Questionadas sobre o que queriam ser um dia, as crianças responderam com entusiasmo enunciando as profissões que ambicionam um dia ser. Por exemplo, a S. disse que gostava de “trabalhar numa quinta”, a F. quer “vender gelados”, a L. I. diz que quer trabalhar na ZON e reforçou com “como os meus papás”. O D. disse “o meu pai é polícia” e acrescentou “quero ser polícia”.

Uma vez que o Trabalho de Projeto deve possuir “problematicidade, isto é, gerar incerteza/dúvida e esta interrogação seja experienciada pelos alunos como sua” (Gamboa, 2011, p. 56), foram várias as questões levantadas pelo grupo. Por exemplo, a S., referindo-se aos bombeiros, perguntou “quem é o chefe deles?” e o P. perguntou “Só apagam fogos?”. Segundo Katz e Chard (1997), a pedagogia de projeto é “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (p. 3).

Perante o interesse do grupo pela temática “As profissões”, a mestranda e o par pedagógico dialogaram com a educadora cooperante e chegaram ao consenso de que deveriam desenvolver um projeto sobre a mesma.

A aprendizagem ativa defende que a criança deve participar e contribuir para a construção do seu próprio conhecimento. O educador pode e deve planejar e iniciar atividade. No entanto, as mesmas devem permitir à criança diferentes possibilidades e/ou escolhas. O diálogo e a comunicação assumem uma posição importante na pedagogia de trabalho de projeto. Uma vez que esta é uma pedagogia que “parte da vontade expressa pelas crianças em aprender algo” (Serra, 2004, p.51), surgiu a ideia do grupo fazer uma votação sobre as profissões que queria explorar. Visto que o tema possui muitas possibilidades, a votação auxiliou as crianças a definirem as profissões que gostavam de explorar em grande grupo, sendo que, individualmente, cada uma explorou a profissão que aspirava ter quando crescesse. Após a votação e um diálogo, as profissões escolhidas para o trabalho de grupo foram: professor, bombeiro, polícia e vendedor de gelados. A partir da definição das profissões a trabalhar em grande grupo, foi delineado um plano de trabalho para o qual as crianças contribuíram com sugestões.

Segundo Vasconcelos (n/d) o trabalho de projeto é dividido em quatro fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/avaliação. Na primeira fase surge a questão problema e questões que se pretendem investigar, já a segunda fase centra-se no planeamento, no que o grupo sabe e no que quer saber. Na terceira fase, inicia-se o processo de execução, procedendo-se à pesquisa. A quarta e última fase, corresponde à divulgação dos trabalhos resultantes do projeto e à sua avaliação.

No que respeita à pesquisa, o par pedagógico introduziu a mesma através da questão “O que é uma pesquisa?”. O grupo manifestou-se através do Z. G. que disse “procurar” e da S. que disse “procurar coisas sobre as profissões”. Perante estas respostas, o par pedagógico questionou “o que é que precisamos para fazer a nossa pesquisa?”. O D. respondeu “óculos raio x e lupa”, o G. “Pá” a S. “Livros e computadores” e a L.P. “jornais”. “As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação” (Vasconcelos, s. d). Neste sentido, para o trabalho de pesquisa o grupo teve ao seu dispor computadores, jornais, revistas e livros, graças aos quais tiveram a oportunidade de recortar imagens e textos que lhes despertassem interesse. Foram divididas tarefas. Foram criados grupos e o trabalho foi desenvolvido pelos mesmos, sendo que um grupo pesquisou nos computadores e o outro nos jornais, revistas e livros.

Uma vez que a comunicação assume uma posição vital na pedagogia de trabalho de projeto através de diálogos entre o grupo e o par pedagógico, foi criado um momento de partilha sobre o que as crianças descobriram, o que ainda queriam descobrir e quais as sugestões que o grupo tinha para o desenvolvimento do projeto. Neste momento de partilha, as crianças sugeriram fazer visitas ao exterior: por exemplo, o Z.G. sugeriu visitarem um quartel dos bombeiros, já o D. sugeriu uma gelataria e disse “tem uma gelataria perto da escola, eu levo-vos”. Sugeriram também convidar pessoas para irem à escola falar das suas profissões: o D. disse “o meu pai é polícia, ele vem aqui de farda”. Neste sentido, após a pesquisa e tendo em conta os diálogos desenvolvidos, as sugestões das crianças e a votação realizada pelas mesmas, foi feito um plano de trabalho. O plano foi delineado, porém, foi sempre flexível, uma vez que imprevistos acontecem. O plano traçado pela díade, baseado nas sugestões das crianças consistiu em trabalhar as quatro profissões escolhidas (professor, bombeiro, polícia e vendedor de gelados) em simultâneo, com a construção individual de um boneco alusivo às profissões que cada criança ambicionava ter. Neste sentido, a primeira profissão a ser trabalhada foi a de bombeiro, a segunda a de polícia, a terceira a de professor e a última e quarta a de vendedor de gelado. Importa salientar que todas estas atividades foram trabalhadas em pequenos grupos e todos eles, através de momentos de comunicação, partilharam ao grande grupo o trabalho que desenvolveram.

Torna-se importante realçar que, ao longo do projeto foram surgindo diferentes sugestões, ideias e propostas, tanto por parte do grupo como por parte das mestradas e da educadora cooperante, que se refletiram numa teia final.

Uma vez decidida a ordem pela qual as profissões iriam ser trabalhadas, iniciou-se a execução do projeto. Como já foi referido anteriormente, individualmente, as crianças elaboraram uma produção tridimensional (de uma forma prosaica, um boneco) que representava a profissão que gostavam de ter quando fossem crescidas. O par pedagógico da mestrada ficou encarregue por este trabalho individual, enquanto que os trabalhos de grupo sobre as profissões professor, bombeiro, vendedor de gelados e polícia ficaram sob a responsabilidade da mestrada.

A primeira profissão a trabalhar foi a do bombeiro e o grupo de trabalho (S., L.I., D. e J.G.) quis elaborar um cartaz alusivo à profissão, mostrando o que os bombeiros fazem, onde dormem, o que vestem e quais os transportes que possuem.

Na segunda profissão, o polícia, o grupo de trabalho (L.,L., D., e P.) inventou e ilustrou uma história “o polícia e o ladrão”. Receberam também a visita do pai do D., um polícia da PSP que passou a manhã com o grupo. Com esta visita as crianças tiveram a

oportunidade de questionar o polícia sobre as dúvidas que possuíam acerca da profissão do mesmo. Da parte da tarde quando já ninguém esperava, o pai do D. apareceu no jardim-de-infância com o seu companheiro de trabalho, outro agente da P.S.P e com o carro de patrulha da polícia, para as crianças observarem e explorarem. Esta surpresa, em segundos, transformou-se num momento mágico para as crianças. Ainda, durante a visita do polícia, o grupo responsável pela história foi buscar a história e, enquanto uns seguravam nas páginas, outros narraram a história ao pai do D. Foi ainda realizada, no recreio, uma atividade de jogos lúdicos sobre a temática polícia-ladrão que se revelou um sucesso naquele dia e nos seguintes.

Na terceira profissão, o professor, o grupo de trabalho (L., M., M., L.P e P.) criou rimas sobre esta profissão. A criação de rimas teve uma adesão tão grande pelas crianças da sala de atividades que a S., a L., o D. e a L. sugeriram criar um livro com rimas sobre as quatro profissões, as que já tinham trabalhado e as que iam, ainda, trabalhar. Como as sugestões das crianças devem ser escutadas e apoiadas, a mestranda orientou o grupo de trabalho na criação do livro. Em grande grupo, as crianças receberam ainda o professor Universitário R. P. que se disponibilizou a responder a todas as dúvidas do grupo e, ainda, convidou o mesmo a fazer uma atividade de ginástica. Estava ainda planeada a visita da mãe da L.P.. Contudo, um imprevisto impediu a visita da mesma. Foi ainda realizada uma visita ao exterior, mais precisamente à escola Fernão Magalhães, de modo a observar as diferenças da sala do pré-escolar para a sala de crianças mais velhas.

Na última profissão, vendedor de gelados, o grupo de trabalho (D., L., G., M.J., F., S., e L.) elaborou um questionário de forma saber qual o gelado preferido da comunidade educativa. Após a elaboração do questionário, o grupo foi às outras salas do jardim e fez o questionário. No fim, fizeram o tratamento da informação recolhida e construíram um gráfico que foi afixado no exterior da sala, de forma a dar a conhecer o resultado final à comunidade educativa. Estava ainda programada uma visita à gelataria conforme o grupo tinha sugerido. Porém, devido às condições meteorológicas, não foi possível concretizar a mesma. Contudo, à díade, quando foi conversar com as responsáveis da gelataria, foi-lhe sugerido que levassem o gelado preferido das crianças. Assim, o grupo não conseguiu realizar a visita, mas teve uma tarde deliciosa ao saborear o gelado preferido do jardim-de-infância Aurélia de Sousa.

Por fim, foi feita uma atividade de avaliação, sendo dinamizado um gráfico de forma a saber qual a profissão que o grupo mais tinha gostado de trabalhar. Sem surpresa, em primeiro lugar ficou a profissão de polícia, em segundo lugar, a profissão de professor, em terceiro lugar, a profissão de vendedor de gelados e, em quarto e último lugar, a

profissão de bombeiro. Para finalizar o projeto, a divulgação foi realizada através de uma exposição de todos os trabalhos desenvolvidos ao longo de 5 semanas. Esta exposição foi aberta a toda a comunidade educativa e familiar.

No que concerne às diferentes áreas de conteúdo, estas devem ser “consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Ministério da Educação, 1997, p. 48). Tendo em conta as características das crianças e o tema do projeto, foram trabalhadas, no mesmo, diferentes áreas de conteúdo. No entanto, foram privilegiadas as áreas do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social e, na área da Expressão e Comunicação, os domínios da Expressão Plástica e Motora, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da matemática.

A família e a instituição de educação são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, sendo essencial que os pais participem no desenvolvimento dos seus filhos. Para isso, é também importante que o educador crie oportunidades para os pais se envolverem nas atividades que se desenvolvem no jardim-de-infância, uma vez que, como já foi mencionado anteriormente, “cada criança beneficia das relações que se estão desenvolver entre adultos” (Post & Hohmann, 2011, p. 299).

Tendo em conta os interesses e depois de conversar entre si e com a educadora cooperante, a díade criou um diário individual para cada criança. Como na sala de atividades a educadora cooperante já tinha introduzido um caderno que utilizava de forma a fazer pedidos e enviar informações, o par pedagógico decidiu aproveitar o mesmo, criando uma divisão com um separador desenhado pelas crianças. No separador, cada criança escreveu o título do projeto (“Quando for grande quero ser...”) e desenhou o que queria ser, escrevendo o nome da profissão (exemplo, professora). No caderno foi enviado um recado onde o par pedagógico escreveu um pequeno texto informativo sobre o que foi trabalhado com as crianças.

A divisão criada para o projeto das profissões, como já foi referido anteriormente, funcionou como um diário no qual, semanalmente, foram coladas fotografias das atividades desenvolvidas e onde a díade registou informações que considerou pertinentes. Um dos objetivos deste diário foi criar um vínculo entre a escola e a família.

A par do diário, a díade construiu um mural de fotografias à entrada da sala de atividades, de forma às famílias e o resto da comunidade educativa acompanharem o desenvolvimento do projeto. O mural teve um resultado positivo, uma vez que criou entre crianças e pais momentos de partilha. Estes momentos de partilha revelaram-se importantes no sentido em que os “adultos enriquecem e dão vida às suas interações com

as crianças, estabelecendo as bases para relações autênticas que permitem que ocorra uma aprendizagem honesta e eficaz” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 83). Quando os pais iam levar as crianças à sala de atividades, eram vários os que questionavam os filhos sobre as atividades representadas nas fotografias e, orgulhosas, as crianças explicavam o que estavam a fazer nas fotos afixadas.

Perante todo o trabalho desenvolvido, pode-se afirmar que a Metodologia de Trabalho de Projeto se revela importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que promove múltiplas experiências, nomeadamente ao nível da autonomia. O envolvimento de vários elementos, como família e comunidade educativa, constitui uma mais-valia para o mesmo, dado que enriquece os trabalhos desenvolvidos pelas crianças.

Após experienciar a Metodologia de Trabalho de Projeto, a mestranda sublinha a importância do mesmo para o desenvolvimento de boas práticas, capazes de proporcionar às crianças aprendizagens significativas. Na ótica da formanda, através desta pedagogia de trabalho promove-se uma educação aberta, motivadora e desafiante, onde as crianças são estimuladas a questionar sobre o que querem saber; uma educação partilhada onde o grupo sugere o que quer aprofundar e como o quer fazer; uma educação colaborativa onde as crianças trabalham em conjunto na recolha de informações, no tratamento das mesmas, na procura de respostas e na produção de resultados.

Em síntese, pode-se afirmar que o trabalho de projeto é uma oportunidade significativa que oferece às crianças a possibilidade de participarem ativamente no desenvolvimento do processo e, conseqüentemente, na construção das suas próprias aprendizagens. As crianças são agentes de todo o projeto e o adulto mantém uma postura mediadora do mesmo. É importante que as crianças se envolvam em atividades desafiantes e, na opinião da mestranda, o projeto é ideal para estimular as mesmas. Com o apoio do educador, as crianças desenvolvem aprendizagens e vão-se tornando mais capazes de “saber fazer em acção” (Vasconcelos, 2012, p. 13).

Torna-se, evidentemente, nesta ótica, dar espaço à reflexão, fase significativa na prática de um educador de infância. Como já foi referido no presente relatório, este deve apresentar uma atitude crítica onde “questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 6). Todavia, parece-nos notório que esta atitude se encontra explanada ao longo de toda esta descrição, reflexo imediato da prática da mestranda, que concebe a reflexão não como uma ação final, mas como um instrumento para a ação. Refletir ao longo de e no processo foi a ferramenta resultante dessa observação intencional e, simultaneamente, a alavanca para a planificação, ação e recorrente avaliação. Tal é visível, acredita-se, na forma como se encontram descritas as práticas educativas da mestranda.

De forma geral, pode-se afirmar que as atividades planejadas e propostas pelo educador possibilitaram às crianças experiências ricas e significativas que procuraram potencializar o desenvolvimento integral das crianças. Como foi notório, na valência da creche, as atividades desenvolvidas centram-se maioritariamente na exploração sensorial. Estas atividades não foram planejadas fortuitamente, tiveram uma razão de ser, uma vez que as crianças dos zero aos três anos de idade se encontram numa fase muito sensorial e, espontaneamente, aprendem “com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (Post & Hohmann, 2007, p. 22).

Em jeito de conclusão, o processo de formação desenvolvido pela mestranda foi supervisionado e orientado por uma supervisora institucional que, durante todo o processo, auxiliou a mestranda no seu percurso, interrogando e avaliando a mesma. De todos os diálogos realizados com a supervisora institucional, a mestranda absorveu as informações prestadas de forma a melhorar a sua ação, aprendendo a potenciar as suas competências reflexivas a integrá-las na sua prática. Referindo o Decreto-Lei nº 240/2001, o educador “reflete sobre as suas práticas” e, neste sentido, após um desenvolvimento constante e ponderado dessa competência, a mestranda conclui que percorreu um longo caminho, marcado por altos e baixos, situações de sucesso evidente e outras com menores níveis de concretização inicial que se consolidaram em aprendizagens significativas.

REFLEXÃO FINAL

Ao longo do seu processo formativo, a mestranda teve a oportunidade de desenvolver o seu estágio profissionalizante em duas valências distintas, creche e pré-escolar, o que lhe possibilitou desenvolver competências que a auxiliaram a nível pessoal e profissional. Todo o estágio foi sustentado pela metodologia de investigação-ação, uma vez que esta, segundo Alarcão (1996), se assume como uma estratégia de formação que permite ao professor desenvolver uma atitude de questionamento contínuo da sua prática e do contexto no qual está envolvido. Seguindo esta linha de pensamento, surge esta reflexão final que apresenta uma síntese sobre o percurso percorrido, nomeadamente os constrangimentos sentidos, a importância do trabalho colaborativo e as aprendizagens que daí provieram.

Segundo o Ministério da Educação (1997), a intencionalidade do educador pressupõe observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. É fundamental que o educador procure observar, intervir, refletir e avaliar de forma a garantir uma prática de qualidade. De acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001 e, salientando a capacidade de reflexão e de investigação, torna-se pertinente que o educador realize uma análise problematizada da sua prática pedagógica. Neste sentido, a mestranda sempre se questionou sobre a sua intervenção, de forma a desenvolver saberes profissionais que se reflitam em boas práticas.

Na valência de creche, a mestranda sentiu uma certa insegurança, uma vez que a sua experiência neste contexto era muito reduzida. Inicialmente, o receio mostrou-se muito abrangente, englobando várias situações de sala de atividades como gestão de conflitos, na questão da vinculação, isto é, no afastamento parental que as crianças enfrentam diariamente. Estendeu-se ainda à gestão das rotinas diárias e da valorização de cada criança sem diminuir as outras. Estes foram os pontos de questionamento iniciais, despertando medos sobre possíveis dificuldades no terreno. No entanto, surgiu um receio maior, um receio mais específico, mais concentrado nas primeiras abordagens, na interação com as crianças, com a forma como elas poderiam receber e encarar a díade. Apesar de todos os receios, as expectativas eram altas. A par destas, assinalava-se uma natural ansiedade. Perante todos os receios, as dificuldades, de um modo geral, foram facilmente contornadas, nomeadamente nas rotinas diárias e na gestão de conflitos. A experiência em creche revelou ser uma mais-valia, sendo que permitiu à mestranda compreender a rotina

diária de uma sala com crianças com uma faixa etária mais baixa. Assim, pode-se afirmar que a experiência vivenciada se revelou muito gratificante.

Na valência do pré-escolar, o maior receio da mestranda focou-se ao nível das interações. Contudo, este receio dissipou-se no primeiro dia de estágio, uma vez que o grupo recebeu a díade de um modo caloroso. Inicialmente, devido às particularidades do grupo ao nível da área da formação pessoal e social, a mestranda sentiu algumas dificuldades na gestão de conflitos. Porém, uma vez que o educador deve apoiar as crianças em todas as situações e deve promover sempre o “respeito pelo outro” (Ministério da Educação, 1997, p. 36), a mestranda lutou contra esta dificuldade, de forma a auxiliar as crianças, promovendo assim “condições para a formação do grupo” (ibidem) a diferentes níveis.

Ao longo da prática pedagógica, o trabalho em díade revelou ser uma mais-valia, uma vez que a formação não tem que ser exclusivamente individual. Perante o estágio em pares, a mestranda compreendeu que o trabalho colaborativo é uma estratégia crucial para o desenvolvimento de competências profissionais. Com esta estratégia de trabalho foi possível trocar opiniões, escutar e compreender críticas construtivas sobre a prática do par. Existiu, ainda, um apoio partilhado que sustentou todo o estágio.

A supervisão institucional assume uma importância determinante em todo o processo formativo. Esta revelou-se basilar para o sucesso da prática uma vez que os diálogos partilhados, sobre o desempenho da mestranda ao longo do estágio, ofereceram momentos reflexivos essenciais. Através da reflexão, a mestranda compreendeu os seus pontos frágeis e procurou ultrapassá-los de forma a desenvolver novos saberes e fortalecer os que já possuía. Neste sentido, os diálogos, a partilha de saberes possibilitou à mestranda melhorar a sua prática.

Importa, também, salientar a importância de outros intervenientes importantes ao longo do estágio, nomeadamente as educadoras cooperantes. Estas foram importantes, uma vez que partilharam saberes, experiências, opiniões e valores que contribuíram, em muito, para a mestranda desenvolver aprendizagens significativas.

De um modo geral, a mestranda ressalta a importância do estágio para a formação de profissionais conscientes e capazes de desenvolverem práticas com qualidade. Através desta experiência, a mestranda tomou consciência da importância de manter uma posição atenta e desenvolver uma atitude indagadora que a faça pensar e refletir sobre a prática.

A mestranda termina esta fase com o sentimento de dever cumprido. Contudo, sente a necessidade de continuar, cada vez mais, a desenvolver aprendizagens que promovam uma constante renovação de práticas. Ao longo da sua prática, a mestranda

comprovou o que já defendia: a aprendizagem possui um início, mas nunca poderá ter um fim. Como refere o Decreto-Lei nº 240/2001, a aprendizagem ao longo da vida é indispensável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, M., Moreira, M. e Ribeiro, D. (1996) *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão*. In I. Alarcão, Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: DGIDC – ME.
- Coutinho, C. (2008). *Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Braga: Universidade do Minho. Retirado de http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm a 13 de abril de 2012.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *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*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. & Post, Jacalyn (2011). *Educação de Bebés em Infantários*- Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2007). *O modelo pedagógico de Reggio Emilia*. In Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação pré-escolar* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação pré-escolar* (pp. 125-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). “A reflexão e o professor como investigador”. In GTI – Grupo de trabalho de Investigação, (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 25-60). Coleção Infância. 4ª edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). Educação em Creche: *Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC

Vasconcelos, T., (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes & S., Alves, S. (n/d). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

Circular N.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril (2011). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*, pp. 1-7.

Decreto-Lei nº 30/89 de 24 de janeiro. Diário da República, nº20, Série I de 24 janeiro de 1989, pp. 312-317.

Decreto- Lei n.º 46/86 – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, n.º 237, Série I de 14 de outubro de 1986, pp. 3067-3069.

Decreto-Lei n.º 240/2001 – *Aprova o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º201, Série I-A de 30 de agosto de 2001, pp. 5569-5572.

Decreto-Lei n.º 241/2001 – *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º201, Série I-A de 30 de Agosto de 2001, pp. 5572-5575.

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, n.º 4, Série I de 7 de janeiro de 2008, pp.154-164.

Despacho Normativo n.º 99/89 – *Aprova as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos*. D.R. n.º248/89, Série I de 27 de Outubro de 1989, pp. 4789-4792.

Lei nº 5/97 – *Lei-quadro da educação pré-escolar*. Diário da República nº34, Série I - A de 10 de Fevereiro de 1997, pp.5572-5575

Lei nº 9/79 de 19 de março: *Bases do ensino particular e cooperativo*. Diário da República, nº 65, Série I de 19 de março de 1979, pp. 423-425.

Portaria n.º262 – *Ministério da Solidariedade e de Segurança Social*. Diário da República, n.º 167, série I de 31 de agosto de 2011, pp. 4338-4343.

DOCUMENTAÇÃO CEDIDA PELAS INSTITUIÇÕES

Infantário Monfortinhos de Real (2012-2015). Projeto Educativo (PE). Porto.

Agrupamento de Escolas de Aurélia de Sousa (2014-2017). Projeto Educativo (PE). Porto.

NM