

Orientação

AGRADECIMENTOS

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe”

Clarice Lispector

Ao longo do meu percurso de formação foram várias as pessoas que se cruzaram no meu caminho e me acompanharam. Assim, é a elas que passo agora a agradecer.

- Aos meus pais e à minha irmã por toda a paciência e apoio nos bons e maus momentos.

- Às minhas orientadoras, professora Sara e Susana, por todo o conhecimento partilhado e incentivo dado neste longo caminho.

- Às educadoras cooperantes e equipas educativas das instituições onde estagiei, por todo o tempo e ajuda disponibilizados.

- Às crianças com que tive o prazer enorme de lidar ao longo deste processo formativo, que se tornaram, sem dúvida, a razão de muitos sorrisos.

- Ao meu par pedagógico, às vitórias festejadas e obstáculos ultrapassados, desde o primeiro ano, juntas.

- Às minhas colegas da licenciatura e do mestrado e a todos aqueles que conheci na faculdade e levo como amigos certos para a minha vida.

RESUMO

O presente relatório de estágio surge como o culminar de um longo processo de crescimento da mestranda a nível pessoal e profissional. Deste modo, irá ser apresentada uma análise descritiva e reflexiva do percurso da estagiária realizado ao longo da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A ação educativa foi sustentada não só pelos pressupostos teóricos e legais estudados ao longo da formação contínua da mestranda, mas também pela prática levada a cabo nos contextos de creche e pré-escolar. Ao longo de todo este processo foi realizada uma aproximação à metodologia de investigação-ação na qual a mestranda se socorreu de processos educativos como a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão.

O presente documento é baseado na procura da realização de uma pedagogia da infância centrada nos princípios preconizados pelos modelos construtivistas, que colocam a criança no centro da ação educativa, como principal agente da sua própria aprendizagem. Deste modo, irão ser analisadas as ações realizadas pela mestranda de modo a perceber todas as suas aprendizagens, erros e conquistas e quais as competências profissionais alcançadas através das diversas estratégias de formação realizadas.

Palavras-Chave: Educação de infância; Criança; Pedagogia; Reflexão

ABSTRACT

This internship report is the fruit of a personal and professional growth. It is a descriptive and reflexive analysis of the intern's academic path in Prática Educativa Supervisionada I and II from Mestrado in Educação Pré-Escolar.

The educational action was supported not only by theoretical and legal assumptions studied during the intern's continuous evaluation but also by the practice in daycare and kindergarden contexts. During this process an approximation to action-investigation methodology was made in which the student used educational processes such as observation, planification, action, evaluation and reflexion.

This document is based on the realization of an infance pedagogy centered on the principals recommended by the constructivist models that put the child in the center of the educational action as the principal agent of its own learning process. The intern's actions will be analysed in order to comprehend her learning progresses, errors and conquists and which professional competences were reached through which the different formation strategies were realized.

Key-word: Kindergarden Education; Child; Pedagogy; Reflexion

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Índice de Anexos	IX
Índice de Apêndices	XI
Lista de abreviações	XIII
Introdução	1
1. Enquadramento Teórico e Legal	3
1.1. A criança como protagonista da sua aprendizagem	3
1.2. O educador como promotor da ação autónoma da criança	6
1.3. Perspetivas Pedagógicas	11
1.3.1. O modelo curricular HighScope	12
1.3.2. O Movimento da Escola Moderna (MEM)	15
1.3.3. O modelo pedagógico de Reggio Emilia	16
1.3.4. Abordagem de Goldschmied & Jackson	17
1.3.5. Pedagogia-em-participação	18
1.3.6. Metodologia de Trabalho de Projeto	20
2. Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação	23
2.1. Valência de creche – instituição A	23
2.2. Valência de Jardim de infância – Instituição B	26
2.3. Metodologia Investigação-Ação	29
3. Descrição e Análise das Ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	31
3.1. Valência de Creche	31

3.1.1. O brincar heurístico VS Os sólidos	32
3.1.2. Autorregulação	37
3.2. Valência de Jardim de Infância	39
3.2.1. Gestão do grupo e autorregulação	39
3.2.2. Trabalho de Projeto	41
4. Reflexão Final	49
Referências Bibliográficas	55
Documentos Legais e orientadores	59

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos do tipo A: Grelhas de avaliação

A1 – Contexto de Creche

A2 – Contexto de Jardim de Infância

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndices do tipo A: Narrativas Reflexivas Individuais

A1 – Contexto de Creche

A2 – Contexto de Jardim de Infância

Apêndices do tipo B: Registos Fotográficos da Instituição

B1 – Contexto de Creche

B2 – Contexto de Jardim de Infância

Apêndices do tipo C: Planificações

C1 – Contexto de Creche

C2 – Contexto de Jardim de Infância

Apêndices do tipo D: Registos Fotográficos das Atividades

D1 – Sólidos Geométricos

D2 – Brincar Heurístico

D3 – Regras da sala

D4 – Quadro das Áreas

D5 – Trabalho de Projeto

LISTA DE ABREVIações

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

PP – Projeto Pedagógico

PQA – *Program Quality Assessment*

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES) foi proposto à mestranda a realização do presente relatório de estágio como forma de garantir a habilitação profissional nas valências de creche e educação pré-escolar (EPE). Tendo em conta que atualmente a “habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional” (Decreto Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro), o presente documento evidencia esse mesmo percurso, realizado pela mestranda.

Desta forma, o relatório encontra-se organizado em três capítulos, a reflexão final, as referências bibliográficas e por fim, os anexos. No primeiro capítulo são apresentados os referenciais teóricos e legais que sustentaram e orientaram a prática levada a cabo pela mestranda, servindo assim de fundamento para todas as suas decisões pedagógicas. Assim, foram aprofundados conceitos como o da imagem da criança, pela sua competência e agência que lhe confere legitimidade de participar no seu processo educativo e o papel do educador de infância que necessita de ser analisado numa perspetiva de identificar e refletir sobre os processos inerentes à profissão. Para além disso, a mestranda aborda também as perspetivas pedagógicas que nos oferecem informação em profundidade sobre as dimensões pedagógicas em ambas as valências.

O segundo capítulo prende-se com a caracterização dos contextos educativos, falando acerca dos princípios e objetivos da instituição e ainda das dimensões pedagógicas do ambiente educativo em que a estagiária se inseria. Para além disto, o presente capítulo aborda ainda a metodologia de investigação-ação desenvolvida ao longo de todo o período de estágio.

No terceiro capítulo são descritas e analisadas de um modo reflexivo algumas ações/atividades e projetos desenvolvidos pela mestrande, sendo esta a secção onde estão evidenciadas as aprendizagens da mesma e dos grupos de crianças acompanhados.

Por fim, a reflexão final traduz-se num pensar sobre toda o desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária, demonstrando um forte índice crítico e novamente, reflexivo.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No primeiro capítulo do presente relatório a mestranda irá abordar diversas dimensões teóricas e legais que foram a base da sua PES I e II. De tudo o que aprendeu e vivenciou ao longo dos últimos anos a estagiária passa a destacar então a imagem da criança e do educador, numa base pedagógica de natureza construtivista, e ainda alguns tópicos das diversas perspectivas pedagógicas.

1.1. A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DA SUA APRENDIZAGEM

A criança torna-se o centro da ação educativa quando falamos de uma pedagogia de natureza participativa, na qual os objetivos se centram na promoção de um desenvolvimento de um modo construtivo e significativo. Deste modo, “as crianças interpretam suas experiências nos mundos sociais e físicos e, assim, constroem o seu próprio conhecimento, sua inteligência e seu código moral” (DeVries, Edmiaston, Zan & Hildebrandt, 2004, p. 50). Este trata-se de um dos paradigmas referidos por Kuhn (1961) – paradigma contextual, que se contrapõe ao paradigma tradicional, onde “o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade [se centram] em produtos (realizações) previamente determinados” (Bertram & Pascal, 2009, p. 10). Deste modo, o paradigma contextual, por outro lado, defende a avaliação da qualidade tendo em conta os processos levados a cabo e não só os produtos finais das crianças. Tendo como base de uma pedagogia este paradigma contextual, falamos de uma conceção socioconstrutivista que concetualiza a criança como principal agente do seu processo de aprendizagem, dando uma ênfase às interações estabelecidas com o adulto, como forma de estimular uma aprendizagem significativa na criança.

Esta coconstrução de conhecimentos acerca do mundo realizada pela criança, desde a primeira infância, é sempre apoiada pela figura do educador. Assim, torna-se fulcral mencionar a importância deste fenómeno que é a crescente autonomização da criança, como forma desta ser reconhecida como sujeito e agente do processo educativo. Este pressuposto é ainda destacado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que mencionam os direitos de cidadania reconhecidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança, dos quais podemos realçar o direito que a criança tem de “expressar livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas, em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (Secretário-Geral das Nações Unidas, 1989, p. 5).

Nos primeiros anos de vida a abordagem sensoriomotora das crianças detém uma importância crucial na descoberta do mundo que as rodeia, tendo em conta que as “experiências sensoriais (...) são a primeira forma de razão, inteligência e emoção” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 15). Nesta linha de pensamento, através dos sentidos a criança começa a explorar o ambiente em que se insere de modo a atribuir significado àquilo que vai descobrindo. Por conseguinte, a criança deve ter ao seu dispor um ambiente rico em materiais variados, estimulantes e abertos à experimentação, capazes de encorajar “a criatividade e procura de soluções” (Brickman & Taylor, 1996, p. 155). A criança é considerada uma investigadora, tendo em conta a aprendizagem ativa que realiza por intermédio das suas próprias questões, experimentações e conclusões.

Nesta altura, as crianças começam então a desenvolver também a sua identidade, através da partilha de experiências e realizações com os diversos atores da ação educativa. Tal como referem Davies (1989, a), Dowling (2000) e Mac Naughton (2000) “as crianças passam a saber quem são e como podem se posicionar quando aprendem a compreender suas experiências e interações sociais” (citados por Browne, 2010, p. 71). Neste sentido, é essencial destacar a posição de um educador que se baseie numa pedagogia participativa, onde a interação com as crianças é forte, uma vez que este não se limita a ser um

transmissor de conhecimentos, mas sim um apoio neste mesmo processo educativo. Deste modo, estamos perante uma pedagogia onde o educador “procura, no quotidiano das práticas e na colaboração, o desenvolvimento pessoal e profissional de modo a melhorar a sua prática” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 11).

Tendo estes pressupostos como princípios basilares, a criança participa então nos vários domínios da ação. A planificação deve ser realizada em colaboração com o educador, sendo que as necessidades e interesses do grupo de crianças são essenciais para o traçar de um plano de ação. Consequentemente, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, as vozes das crianças devem ser escutadas, o que nos leva à necessidade de um ambiente estimulante a nível da comunicação e partilha de ideias. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) defendem então que “quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional” (p. 12).

No que diz respeito à avaliação as crianças são também envolvidas, por exemplo na construção dos portfólios individuais “na seleção de trabalhos, imagens e fotografias que fazem parte deste registo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 18).

Tendo em conta a existência de diversas perspetivas pedagógicas de natureza participativa, é notável a existência de uma visão semelhante da criança e da sua ação: Pedagogia-em-participação - “A criança que se escuta cria habitus de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 114); HighScope – “a criança desenvolve a autonomia, a capacidade para a independência, a exploração e as ligações afetivas e sociais” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 93); Reggio Emilia - “As crianças são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas” (Lino, 2013, p. 119); Movimento da Escola Moderna (MEM) – “necessidade de se manter, permanentemente, um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas

experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 2013, p. 149); Goldschmied & Jackson – “a criança dirige-se, com um certo grau de autonomia, a um período de consolidação, ao mesmo tempo em que busca uma enorme quantidade de informações sobre o seu mundo imediato” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 161).

1.2. O EDUCADOR COMO PROMOTOR DA AÇÃO AUTÓNOMA DA CRIANÇA

O educador é dos primeiros agentes a socializar com a criança, como tal, é de extrema importância que a sua ação vá ao encontro da garantia de um bem-estar físico e psicológico e um clima de confiança na mesma. Deste modo, o agente educativo deve ter todos os seus sentidos direcionados para a criança, como forma de atender às suas necessidades e concretizações e assim garantir um desenvolvimento completo e significativo.

O conceito de estímulo está bastante presente na caracterização de um educador, visto que, é através de um ambiente estimulante a todos os níveis que o mesmo consegue apoiar a criança ao longo dos seus primeiros anos de vida. Seguindo esta linha de pensamento, o educador deve instigar a curiosidade no grupo de crianças oferecendo-lhes uma panóplia de materiais e oportunidades de aprendizagem, “garantindo uma abordagem multissensorial à aprendizagem e a criação de uma gramática sensorial rica e ampla” (Araújo, 2017, p. 107). Esta possibilidade de escolha proporcionada à criança torna-se, desde logo, numa motivação para a mesma dado que lhe é dada a oportunidade de realizar uma atividade do seu interesse. Deste modo, “a curiosidade e o desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11). Tendo como base este pressuposto, apercebemo-nos então que “uma vez iniciada a atividade da criança, o papel do adulto é, na

maior parte das vezes, o de observar e apoiar” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 76). Esta imagem do educador como apoio no processo de aprendizagem realizado pela criança vai ao encontro do conceito de *scaffolding*, onde Bruner (1976) compara a figura do agente educativo a um andaime, na medida em que está lá para auxiliar a criança na descoberta do mundo ao seu redor (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 267).

Como participante no contínuo desenvolvimento da criança o educador deve estar em constante escuta e observação, sendo esta “um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 33). Este procedimento permite ao educador, não só um conhecimento das crianças e dos seus interesses e necessidades, mas também dos efeitos da sua ação. Por conseguinte, é mediante uma observação sistemática e participante, acompanhada de um registo frequente que o educador consegue atender às propostas e iniciativas do grupo de crianças.

Por consequência surge a necessidade da existência de um ambiente onde o ato de brincar é reconhecido como uma fonte rica de aprendizagem, sendo esta uma “atividade natural da iniciativa da criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10). Para além de se traduzir num forte meio promotor das relações entre os diversos atores educativos, permite nas crianças uma maior capacidade de comunicação e expressão, de indagação, de resolução de problemas e ainda de trabalho colaborativo. Deste modo, a criança vai realizando as suas próprias descobertas através de uma exploração livre do que o educador lhe proporciona.

Em relação ao ambiente educativo é necessário ressaltar o papel do educador na sua organização, tendo sempre em vista a garantia de uma aprendizagem ativa por parte da criança. Desta forma, uma das prioridades é então a organização de um espaço seguro e acolhedor capaz de garantir o bem-estar das crianças. Esta estrutura deve ser definida entre o educador e a criança, visto que, a sala de atividades deve ser organizada para “responder de

forma adequada aos interesses em mutação das crianças, promover as suas escolhas e ajudá-las a ganhar um sentido sobre o seu mundo imediato” (Araújo, 2013, p. 32). Por conseguinte, o educador deve estar em constante processo de observação e reflexão de modo a perceber se existe a necessidade de mudança ou transformação de alguma área, acompanhando o desenvolvimento do grupo de crianças. No que concerne aos materiais, o educador deve atentar à sua finalidade, procurando aqueles de exploração aberta, capazes de desafiar a criança, indo sempre ao encontro dos seus interesses. De realçar a importância da existência de material natural e reciclável que estimulam o desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança.

No que respeita à gestão do tempo, o Perfil específico de Desempenho profissional do educador de infância promulga que este “procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças” (Decreto Lei n.º 241/2001 de agosto). Esta organização estruturada e flexível conta com a participação da criança, não só na apreensão do conceito de sucessão de acontecimentos previstos, mas também na própria planificação ou alteração da própria rotina.

O papel do educador passa ainda por estabelecer um clima de interações favoráveis para a garantia do melhor ambiente de ensino e aprendizagem. Como tal, o modelo HighScope defende a existência de cinco elementos-base essenciais para este processo: a confiança, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a auto-estima (Brickman & Taylor, 1996). Deste modo, o educador apoia as crianças participando nas suas brincadeiras, nos seus diálogos, acompanhando-as em todas as conquistas realizadas na descoberta do mundo que as rodeia.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) afirmam que “os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (p. 29). Como tal, cabe igualmente ao educador a promoção desta ligação, garantindo assim um trabalho colaborativo entre a casa e o jardim de infância (JI), o que se traduz num melhor ambiente para as crianças.

No que diz respeito à planificação, esta traduz-se no momento em que o educador reflete acerca do que observou no grupo e então prevê que experiências de aprendizagem pode proporcionar às crianças. Neste momento é fundamental atender aos interesses, necessidades e conhecimentos prévios do grupo para então definir os objetivos do plano de ação que se traduzem numa “descrição de intenções relativas à (...) aprendizagem e desenvolvimento” (Diogo, 2010, p. 69) do mesmo. De destacar ainda a necessidade que o educador tem de saber aceitar e agir perante situações imprevistas que não tenham sido planeadas e que podem vir a ser novas janelas de oportunidade para a criança.

No domínio da ação, especificamente no campo das interações pedagógicas, o educador detém a complexa tarefa de promover a autonomia da criança, sem descartar a sensibilidade e a estimulação. Estes conceitos surgem da escala de Observação do Empenhamento do adulto criada por Leavers (1991) que, entretanto, foi sendo reformulada. O projeto Effective Early Learning, projeto de avaliação e desenvolvimento da qualidade na educação de infância leva a cabo esta análise, destacando então os três âmbitos referidos da ação do educador. No que concerne à sensibilidade, o agente educativo deve responder às necessidades da criança, procurando garantir-lhe a sensação de afeto, bem-estar e segurança. A autonomia deve ser conseguida através da oferta de diversas oportunidades para as crianças experimentarem, resolverem problemas, escolherem, e definirem as suas próprias metas. O educador atenta ainda à estimulação, mediante as atividades que propõe, aos desafios que coloca e também à qualidade dos materiais que dispõe. Analisando estas “características pessoais e profissionais que definem a capacidade de intervenção da educadora no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 164), apercebemo-nos de facto de que se trata de “um factor crítico na qualidade da aprendizagem da criança” (*ibidem*).

Neste âmbito, surge a necessidade de salientar um conceito criado por Vigotsky - Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) – que representa a “diferença entre a resolução independente de problemas e os desempenhos da

criança com o apoio de adultos ou de colegas com maiores conhecimentos” (Oers, p. 15). Deste modo, a ação do educador na ZDP passa por um forte processo de observação para consequentemente perceber até onde cada criança, individualmente, consegue chegar, e então, apoiá-la.

A avaliação, reforçando a riqueza de uma pedagogia de natureza participativa, centra-se não só nos produtos, mas também nos processos, ou seja, há uma avaliação de tudo aquilo que implicou o alcance de objetivos previamente definidos. De ressaltar que este é um procedimento que deve ocorrer ao longo do tempo, como referem Wiggins & McTighe (1998) obtendo assim uma “compreensão em termos de uma coleta de provas ao longo do tempo e não em termos de um evento” (citados por Edmiaston, 2004, p. 75). Este processo avaliativo urge um processo de documentação pedagógica, onde todo o processo é descrito (através de fotografias, entre outros tipos de registo) como forma de valorizar as “formas de aprender [das crianças] e os seus progressos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15). Esta avaliação é conseguida através da interpretação e análise das experiências-chave, em contexto de creche, e das áreas de conteúdo, no JI.

As primeiras são concebidas pelo modelo HighScope, como forma de orientar o adulto e permitir-lhe perceber a origem “do conhecimento e das competências que emergem das ações [das crianças]” (Post & Hohman, 2011, p. 36). Estas subdividem-se em dez domínios, sendo eles: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, música, comunicação e linguagem, exploração de objetos, noção precoce de quantidade e número, espaço e tempo.

No contexto de jardim de infância, as áreas de conteúdo, estipuladas pelas OCEPE, têm como objetivo principal a “construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 31). Assim, elas subdividem-se em três áreas abrangentes: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. No que respeita à Área de Formação Pessoal e Social, esta prende-se com a procura da construção da

identidade e autoestima da criança, da sua autonomia, da consciência de si própria como um ser aprendente e competente e ainda da sua capacidade de conviver democraticamente e em cidadania. A área de Expressão e Comunicação subdivide-se no Domínio da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática. Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo traduz-se numa “sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 85).

O educador no seu quotidiano deve ainda levar a cabo uma prática reflexiva acerca das aquisições e realizações do grupo e das suas próprias ações, de forma a conseguir um melhor processo de ensino e aprendizagem. Este processo de reflexão

1.3. PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS

Neste subcapítulo a mestranda apresentará algumas perspetivas de pedagogia da participação, destacando algumas das suas especificidades, sobretudo aquelas que observou e/ou usou ao longo das PES. Os modelos curriculares que sustentaram a prática da estagiária são fundamentados em valores construtivistas, caracterizados como referenciais teóricos que apoiam a conceptualização da criança e o seu processo educativo, e constituem um referencial prático para pensar sobre a ação educativa. As diferentes perspetivas pedagógicas são um suporte para apoiar a ação do/a educador/a de infância, na procura de uma prática com intencionalidade educativa, onde as crianças desenvolvam disposições para aprender e aprendam de forma envolvida e contextualizada.

Deste modo, é importante referir que um modelo curricular é uma pedra basilar para o educador desenvolver a sua ação educativa, sendo este não só

um referencial teórico, mas também prático. Nos diversos modelos existentes estão explanadas orientações para a realização de uma prática pedagógica cotidiana de qualidade visto que se tornam “explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação” (Formosinho, 2013, p. 16).

No último sub subcapítulo a mestranda irá abordar também a metodologia de trabalho de projeto, inserida nos pressupostos de alguns dos modelos curriculares. No âmbito da educação, Oliveira-Formosinho e Gambôa (2013) afirmam que “o trabalho por projeto (...) é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (p. 43). Esta abordagem dá destaque ao papel do educador na estimulação das crianças para que interajam com o ambiente em que estão inseridas, de forma a que consigam retirar significados próprios sobre o mundo que as rodeia.

1.3.1. O modelo curricular HighScope

A presente perspectiva pedagógica centra-se na procura de uma aprendizagem ativa por parte das crianças, onde o papel do educador “não é dirigir ou controlar este processo de aprendizagem mas antes apoiá-lo” (Brickman & Taylor, 1996, p. 4). Por conseguinte, nos primeiros anos de vida das crianças esta aprendizagem ativa é conseguida com base na “Roda de Aprendizagem” onde estão estabelecidos os diversos fundamentos que orientam esta abordagem: Observação da Criança, Interação Adulto-Criança, Horários e Rotinas e Ambiente Físico. Nesta descoberta do mundo que os bebés e crianças realizam, o modelo HighScope define ainda uma panóplia de experiências-chave que representam as aprendizagens que as crianças vão realizando – sentido de si próprio; relações sociais; comunicação e linguagem;

explorar objetos; representação criativa; noção precoce da quantidade e de número; movimento; espaço; música; tempo. Deste modo, estas linhas orientadoras traduzem-se num “retrato vivo do que as crianças de muito tenra idade fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações” (Post & Hohmann, 2011, p. 36) permitindo que o educador consiga interpretar e agir sobre aquilo que a criança faz e descobre no seu quotidiano.

Para o alcance destas experiências-chave Post & Hohmann (2011) defendem a criação de um ambiente “seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (p. 14).

A gestão do tempo deve ir ao encontro do desenvolvimento da autonomia e independência da criança, sendo que esta conhece plenamente a rotina pedagógica que vivencia tendo então noção do que se segue a cada momento. Por conseguinte, a rotina diária HighScope é considerada constante, estável, previsível e flexível, sendo esta uma abordagem a pensar para os contextos da atualidade, como forma alternativa à estrutura rígida ainda presente em alguns. Esta organização temporal tem sempre por base as necessidades e interesses das crianças e como meta, a certeza de uma aprendizagem significativa.

Com a tarefa de aproveitar o tempo da melhor maneira, tendo em conta que “este só por si, pelo seu mero passar no relógio não produz desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87) surge a figura do educador. Este, com o objetivo de garantir a melhor gestão do tempo deve ter em conta a diversidade e riqueza de experiências, pensando não só nos diferentes ambientes possíveis e as suas potencialidades, mas também nos variados tipos de interação. O prestador de serviços educativos deve então tomar uma posição de apoiante e observador, permitindo nas crianças “muitas oportunidades para seguir e expandir os seus próprios interesses” (Hohman & Weikart, 2011, p. 227).

No que diz respeito à gestão de conflitos, esta traduz-se numa componente que mobiliza as várias dimensões pedagógicas e umas das principais formas de fomentar a autonomização da criança. Deste modo, uma criança deve ser

incentivada sucessivamente a resolver os seus problemas desde os primeiros anos de vida.

Contudo, existem formas de prevenir os conflitos, das quais urge destacar o estabelecimento de um ambiente seguro, estável e apoiante, a exploração das emoções e o apoio das intenções e ações da criança. O papel do educador é essencial para mediar os conflitos quando necessário, intervindo, adotando uma postura direta, segura e paciente, agindo sempre tendo em conta os interesses do grupo. Deste modo, o educador marca a “diferença entre uma acção arbitrária e aquela que é justa e razoável” (Dewey, 1963/1938, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 90) quando procura compreender os motivos na origem do conflito e impulsiona as crianças na resolução da questão.

Desta forma, através das propostas de gestão de conflitos definidas pela abordagem pedagógica HighScope, as crianças “exercitam competências de reflexão e de raciocínio, ganham um sentido de controlo sobre as soluções ou consequências de um problema, experimentam a cooperação e desenvolvem confiança em si próprias, nos seus pares e nos seus educadores” (Post & Hohmann, 2011, p. 92)

Para além das dimensões pedagógicas anteriormente abordadas, o presente modelo centra-se ainda na promoção de um forte envolvimento com as famílias capaz de possibilitar ao grupo de crianças um ambiente acolhedor e de confiança. Hohman & Weikart (2011) defendem então que “para que a transição de casa para um ambiente de educação pré-escolar seja o mais suave possível, os adultos (...) são guiados (...) pelo pressuposto de que as crianças se desenvolvem melhor num ambiente em que sentem apoio” (p. 100), sendo então necessário que o educador conheça as origens de cada criança, crie relações abertas com as famílias e ainda que fomente um ambiente de compreensão e aceitação das autenticidades de cada criança.

Concluindo, relativamente à dimensão da observação da criança é fulcral destacar o PQA, instrumento pedagógico de avaliação dos contextos criado pela perspetiva pedagógica HighScope. Este instrumento permite ao educador um conhecimento pormenorizado e individualizado de todo o ambiente

educativo e todas as dimensões nele inseridas. Deste modo, a análise deste instrumento traduz-se num olhar atento por parte do educador às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

1.3.2. O Movimento da Escola Moderna (MEM)

No presente modelo a mestranda decidiu destacar os instrumentos de pilotagem, que “ajudam o educador e as crianças a orientar/ regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” (Folque, 2014, p. 55). O Quadro de distribuição de tarefas, que concretiza na criança um sentido de responsabilidade em processos como limpar, cuidar e arrumar; o Mapa das Presenças, onde a criança marca a sua presença dia a dia e assim, com as alterações ao longo do quotidiano a mesma vai-se apercebendo da sucessão temporal; o Quadro das atividades, no qual estão dispostas imagens representativas das várias áreas de atividades e as crianças escolhem para qual pretendem ir, estimulando assim no grupo, uma autogestão; e o Quadro de regras, que são previamente discutidas e estabelecidas pelo educador e o grupo de crianças. Deste modo, as mesmas fazem parte do planeamento da sua própria ação e da gestão da sala, permitindo “acompanhar, avaliar, orientar e reorientar o processo de aprendizagem do grupo e de cada um dos alunos” (González, 2002, p. 217).

A formanda destaca ainda a dimensão democrática e cooperativa do presente modelo, tendo sido uma das bases da sua prática. Neste sentido, de salientar que para a pedagogia do MEM, o ensino cooperativo constitui uma estratégia de aprendizagem “produtiva em termos de competências sociais e cognitivas” (Folque, 2014, p.61). A criança ao realizar atividades em conjunto, tem uma participação democrática, na medida em que dialoga com os seus pares e com a educadora, contribuindo assim para as decisões do grupo com as suas opiniões. É também através destas práticas democráticas que “se vive

a constituição das normas de vida de grupo, se clarificam, funcionalmente, os valores e as significações que decorrem da interação social” (Niza, 2013, p. 145).

1.3.3. O modelo pedagógico de Reggio Emilia

“Documentar as atividades, os diálogos, as experiências das crianças é um ato de amor e de emoção”
(Rinaldi, 1998b, citado por Lino, 2013, p. 132)

Loris Malaguzzi foi um dos impulsionadores do movimento de Reggio Emilia, que detém como um dos seus pilares “o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Lino, 2013, p. 110). Seguindo esta linha de pensamento, a mestrandia decidiu dar ênfase à documentação pedagógica em que o presente modelo se sustenta. Este processo tem um papel primordial na prática educativa, visto que é através do registo e exposição das experiências vividas na sala de atividades que existe uma vivência em comunidade para com os educadores, as crianças e as famílias. Para o educador este procedimento torna-se numa autoavaliação do seu percurso educativo permitindo assim um contínuo e melhor desenvolvimento profissional. Para as crianças, a documentação pedagógica das suas experiências “afigura-se como criadora de oportunidades para a revisita, a reflexão e a interpretação” (Araújo, 2013, p. 65). Finalizando, as vantagens deste processo para as famílias prendem-se pelo estímulo de um maior envolvimento e conhecimento dos processos levados a cabo pelas crianças.

A presente perspectiva pedagógica detém ainda fortes concepções relativamente às interações e à importância das mesmas na aprendizagem das crianças. Deste modo, estas dimensões são consideradas como “processos coincidentes no âmbito do processo ativo de educação” (Araújo, 2017, p. 106). Por conseguinte, a relação que se estabelece num ambiente educativo MEM, é uma relação de reciprocidade e troca de conhecimentos, uma relação de respeito mútuo onde as crianças, os adultos e os educadores vivem e funcionam como fontes de informação e de recursos (Lino, 2013). A colaboração é o ponto fulcral na pedagogia das relações e “é o elemento que marca a diferença no processo educativo” (Lino, 2013, p. 118). Assim, é de extrema importância que as crianças, os educadores e as famílias percebam os benefícios que o trabalho colaborativo pode trazer para o desenvolvimento individual e do grupo.

Ainda no âmbito da “pedagogia das relações”, o papel do educador passa por criar um ambiente de conforto, confiança e motivação onde a curiosidade possa fluir nas crianças e no qual as teorias e investigações das mesmas sejam escutadas, valorizadas e legitimadas, “de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade” (Malaguzzi, 2016, p. 73).

1.3.4. Abordagem de Goldschmied & Jackson

Esta perspectiva centra-se na educação dos zero aos três anos, incidindo na prestação de cuidados aliada à educação levada a cabo com crianças nestas idades. De salientar a imagem do adulto que Elleanor Golschmied e Sonia Jackson defendem, caracterizando-o como organizador, dos diversos parâmetros do ambiente educativo, facilitador, na criação de oportunidades e apoio prestado, e ainda iniciador, na ação direta junto da criança. O conceito de “educador-referência” afirmado pela presente abordagem é justificado pela importância que as relações próximas e significativas representam para as

crianças pequenas. Este domínio exige bastante do educador, “designadamente um rácio educador-crianças que permita ao primeiro uma atenção privilegiada às idiossincrasias de cada criança, sobretudo ao nível da comunicação” (Araújo, 2013, p. 47).

Tendo em vista o incremento de propostas lúdicas de qualidade, Golschmied & Jackson apresentam a proposta do “brincar heurístico” para crianças no segundo ano de vida. Esta abordagem proporciona na criança uma pluralidade de aprendizagens proveniente de um brincar livre com distintos objetos que lhes são dispostos. Estes detêm um forte índice sensorial e traduzem-se numa estimulação da imaginação e criatividade das crianças que nesta idade “sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148). Esta proposta de atividade vai de facto ao encontro de uma prática construtivista, que se orienta para a “construção da autonomia da criança [que] independe da estimulação do adulto (Fochi, Cavalheiro, & Drechsler, 2016, p. 300). No jogo heurístico a postura do educador passa por observar todas as realizações das crianças, as suas explorações e, previamente, organizar o espaço e os materiais.

1.3.5. Pedagogia-em-participação

A presente perspetiva tem como principal objetivo, o alcance de um ambiente educativo no qual as suas crenças e princípios se regem pelo da democracia, promovendo assim a igualdade para todos e a inclusão de todas as variedades. Deste modo, a responsabilidade necessária em torno de todos os níveis pedagógicos é partilhada pelos adultos e pelas crianças.

Assim, verificamos que a noção de responsabilidade partilhada está presente em todos os níveis de intervenção educativa desde as finalidades, os objetivos, os meios, a organização e as metas com a participação de toda

a comunidade, com o intuito de desenvolver o sucesso educativo numa educação para a diversidade.

De modo a clarificar e sustentar a intencionalidade pedagógica, a presente perspetiva educativa definiu quatro eixos que “aspiram a que o processo educativo colabore na construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 15). O primeiro – ser-estar – pretende desenvolver na criança a capacidade de reconhecer a sua identidade, a do outro e todas as semelhanças e diferenças inerentes a este processo. Logo, a Pedagogia-em-Participação defende a criação de um ambiente que se centre numa forte “envolvência afetiva entre [os] profissionais e [as] crianças” (*ibidem*) de modo a alcançar uma pluralidade de experiências significativas a este nível.

O segundo eixo pedagógico – o eixo do pertencimento e da participação – traduz-se na procura de um ambiente centrado na criação de laços, não só com as famílias, mas também com a comunidade local e a natureza. Por conseguinte, segundo esta perspetiva pedagógica, “a participação ganha significado no contexto dos laços de pertença que se honram e desenvolvem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 106).

O terceiro eixo – explorar e comunicar – centra-se na criação de um ambiente rico em experiências e da comunicação das mesmas. Neste sentido, este eixo associa-se a uma aprendizagem experiencial onde “a comunicação das explorações do mundo, usando sentidos inteligentes e inteligências sensíveis, abre às crianças mundos possíveis” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 35).

O quarto eixo pedagógico – o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem – pretende que as crianças narrem e documentem as suas experiências e aprendizagens. Assim, as mesmas passam a compreender sobre “cada um dos seus momentos, sobre o que foi realizado e o que ficou em sonho” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 16).

1.3.6. Metodologia de Trabalho de Projeto

A metodologia de trabalho de projeto é uma proposta de trabalho bastante rica não só para as crianças, mas também para o educador. Esta proposta constitui um estudo “em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo – as crianças e os professores” (Lino, 2013, p. 130). No âmbito do trabalho de projeto é, indubitavelmente, fundamental “criar um contexto educativo que favoreça situações piores de fascínio, inquietações, dúvidas, interrogações, anseios” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 11), visto que esta é uma metodologia que desperta entusiasmo na criança e estimula na mesma a sua curiosidade por questionar e saber mais acerca de um tema do seu interesse. Este trabalho pode ser realizado numa semana ou em meses, com uma criança, um pequeno grupo ou o grupo todo de crianças.

Esta metodologia desenvolve-se ao longo de várias fases, definidas por Vasconcelos (2012): Definição do Problema; Planificação e Desenvolvimento do Trabalho; Execução; Divulgação/Avaliação. A primeira é quando surge o problema, a questão que desperta dúvida e incerteza nas crianças; a segunda fase caracteriza-se pela planificação das conceções das crianças, do que estas querem descobrir, e como, realizando então uma “previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de metas específicas” (Vasconcelos, 2012, p. 15); na terceira fase dá-se a execução, através da realização de pesquisas, experiências e registos; na última fase o projeto é divulgado às famílias e às restantes salas, a partir da documentação pedagógica realizada ao longo do mesmo. A avaliação surge aliada a este processo de documentação, na medida em que o educador reflexivo vai avaliando o desenvolvimento do projeto ao longo do tempo, corroborando a ideia defendida por Vasconcelos (2012) de que as fases “reelaboram-se de forma sistemática, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (p. 17).

A metodologia de trabalho de projeto é uma proposta que vai ao encontro dos pressupostos de uma pedagogia de natureza participativa, referindo-se à

“forma de ensino e aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido” (Katz & Chard, 1997, p. 5).

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

No presente capítulo a mestranda irá apresentar os contextos em que realizou a sua PES I e II caracterizando não só a instituição e os seus objetivos, mas também o grupo, desde o ambiente educativo às interações e rotinas. Posteriormente a mestranda descreve ainda qual a metodologia de investigação ação levada a cabo.

Este capítulo é importante na medida em que, demonstra algumas informações que esclarecem e justificam as decisões pedagógicas realizadas pela formanda.

2.1. VALÊNCIA DE CRECHE – INSTITUIÇÃO A

A instituição na qual a estagiária realizou a PES I é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) “com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos” (Segurança Social, 2017). Esta surgiu em 1986 e detém as valências de creche, com quatro salas (berçário, uma sala com crianças de um ano e duas para as de dois anos), JI, com três salas e ATL. Para além disso, as instalações são ainda compostas por um refeitório, uma cozinha, uma lavandaria, três salas de atelier, a secretaria, a direção e ainda um espaço exterior de recreio.

Com base nos objetivos estabelecidos no Projeto Pedagógico (PP), este contexto oferece ainda como Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) a natação, a música, o *yoga*, a dança, a educação física e o inglês. É de salientar também as parcerias que a presente instituição tem estabelecidas: Câmara Municipal, Junta de Freguesia, Biblioteca, Museu de História e Etnologia, Escola

Eb 2/3 e Escola Superior de Educação do Porto (ESE). O corpo docente deste contexto é composto por oito docentes e ainda 11 ajudantes de ação educativa.

A instituição tem como fundamentos alguns dos princípios defendidos por diversos modelos curriculares, sendo eles o modelo HighScope, no que concerne à resolução de conflitos ao trabalho em equipa e à autonomia da criança, o MEM relativamente à organização do espaço físico a partir dos instrumentos de pilotagem, e ainda o Pedagogia-em-Participação nas áreas da sala, atividades e projetos e também as interações. Tendo como base a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, a instituição pretende favorecer a “formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro). Deste modo, são estabelecidos objetivos centrados na estimulação para um contributo ativo na superação das desigualdades sociais, para o desenvolvimento de uma pessoa compreensiva, tolerante, solidária e responsável, e ainda para uma participação na vida coletiva.

Tendo como uma das metas, a exploração de diversas técnicas e materiais de expressão artística, surge a temática do projeto da instituição – EmocionArte. Este tema traduz-se numa forte ligação da educação às artes permitindo na criança uma maior afirmação pessoal e melhor expressão de sentimentos e receios.

Foram onze meninos e cinco meninas que fizeram parte do dia a dia da mestranda na realização da PES I. Estavam pela primeira vez na creche, os dezasseis, e a sua faixa etária vai dos 24 aos 36 meses (dois - três anos). No grupo referido, todas as crianças caminham, apenas 9 realizaram o desfralde (sendo que algumas ainda se encontram neste processo) e são todas autónomas nas horas de refeição. Este é um grupo com algumas necessidades no que concerne à gestão de conflitos e à autorregulação, o que se tornou, sem dúvida, um desafio para o par pedagógico. Deste modo, a negociação de regras e a questão da partilha foram duas das grandes necessidades deste grupo. Para além disto é fulcral destacar algumas crianças com um atraso no desenvolvimento da linguagem. Os interesses destas crianças passam pela

música, juntamente com a dança, a exploração sensorial e a expressão plástica. Relativamente às áreas da sala, o grupo tem uma forte preferência pela área das construções.

Relativamente ao contexto familiar, a maioria dos pais são casados, tem a escolaridade obrigatória e as suas idades variam entre os 25 e os 29 anos. É importante ainda referir que metade do grupo não tem irmãos/irmãs.

O ambiente físico em que a estagiária desenrolou a sua ação educativa é caracterizado pela sala de atividades que tem acesso a uma zona de refeição (cf. Apêndice B1.1) e ainda a casa de banho. Este espaço contém as diversas áreas definidas pelo modelo HighScope capazes de garantir aprendizagens significativas na criança e um melhor desenvolvimento da mesma: Área da casinha; Área das construções; Área da leitura; Área dos jogos; Área das expressões (cf. Apêndice B1.2). Para além disto, a sala de atividades era composta por um armário onde era arrumado todo o material da educadora, placards com atividades expostas das crianças e ainda um armário com camas. É uma sala extensa e com bastante luz natural. A partir da observação realizada por parte da mestranda, orientada pelo instrumento PQA é possível salientar algumas lacunas no que concerne aos materiais para o movimento com níveis múltiplos, capazes de proporcionar “às crianças oportunidades de ver e alcançar coisas acima do nível do chão, de equilibrar e coordenar os seus corpos, de usar os músculos para subir e de experimentar em segurança a sensação de altura” (Post & Hohman, 2011, p. 119) e ainda nos materiais para exploração sensorial. O espaço exterior (cf. Apêndice B1.3) detém uma pequena zona de superfície de amortecimento sendo o restante espaço de pedra. É uma área sem quaisquer estruturas para as crianças brincarem, contudo é constituída por uma pequena parte de espaço verde.

O quotidiano deste grupo inicia-se pelo momento do acolhimento realizado na manta, seguido de um tempo de grande grupo. Após este momento as crianças escolhem livremente em que área pretendem brincar para depois seguir para a hora do almoço. Na parte da tarde o grupo realiza a sesta e quando acordam, vão lanchar. É importante referir que esta sala se baseia

numa rotina composta por tempos de transição suaves de modo a que as crianças saibam o que esperar, e também tempos de prestação de cuidados. No que concerne ao indicador Planos e Rotinas a estagiária considera essencial salientar algumas necessidades no que concerne à flexibilidade e previsibilidade do horário, sendo este tópico fundamental para a criança se aperceber da sucessão dos acontecimentos ao longo do dia/semana.

2.2. VALÊNCIA DE JARDIM DE INFÂNCIA – INSTITUIÇÃO B

A instituição onde a mestranda realizou a PES II é uma IPSS, indo ao encontro dos pressupostos mencionados anteriormente na descrição do contexto A.

Este detém as valências de creche e JI contemplando uma sala de berçário, uma de um ano e três salas de pré-escolar: sala A com idades compreendidas entre os 3/4; sala B com idades compreendidas entre os 4/5; sala C com idades compreendidas entre os 5/6. Para além das salas mencionadas a presente instituição é ainda constituída por um refeitório comum a todas as salas, uma cozinha, um polivalente (cf. Apêndice B2.1), uma secretaria, uma lavandaria e uma mediateca. A estagiária considera importante referir ainda a existência de um Centro de Dia ao qual a creche/JI se anexou, que permite às crianças um contacto com outra geração. Neste setor existe um auditório que é utilizado pelo contexto referido para as AEC's e apresentações de peças de teatro entre outras atividades. As salas A, B e C têm acesso a um espaço exterior (cf. Apêndice B2.2) cercado, ausente de quaisquer estruturas ou brinquedos, contudo as crianças podem levá-los da sala.

No que concerne às AEC's, esta instituição oferece a possibilidade de as crianças ingressarem o xadrez, o inglês e a música. Neste momento a mestranda destaca ainda as parcerias estabelecidas pelo contexto com o objetivo de garantir um desenvolvimento global na criança, sendo elas: o Gabinete de acompanhamento e aconselhamento psicológico e pedagógico; a

empresa Múltipla Escolha; a ESE; a Biblioteca Itinerante; e ainda a Câmara Municipal. Relativamente ao corpo docente, esta instituição é constituída por cinco educadoras e nove ajudantes de ação educativa.

Tendo como base alguns documentos teóricos e legais, o presente contexto procura “concebe[r] e desenvolve[r] o (...) currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto Lei n.º 241/2001 de agosto), estabelecendo então alguns princípios basilares tendo sempre a visão da criança como agente do próprio processo educativo. A ação da instituição orienta-se então por: A Coconstrução da identidade pessoal e social; A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto aos seus valores e crenças; A valorização das dimensões relacionadas com a aprendizagem e com os princípios éticos e deontológicos que regulam as interações humanas; A participação dos pais e da comunidade no quotidiano do JI essencial à qualidade da prática pedagógica (Instituição Cooperante, 2017).

A Lei de Bases do Sistema Educativo evidencia diversos objetivos para a EPE, afirmando ainda que estes, devem ser alcançados “de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriados” (Lei 46/86 de 14 de outubro), assim esta instituição baseia-se igualmente em diversos modelos curriculares capazes de, articuladamente, garantir a melhor e mais significativa aprendizagem para a criança. O contexto destaca então o modelo HighScope, o MEM e o modelo Réggio Emilia como primordiais para o desenvolvimento da sua ação educativa. A metodologia de Trabalho de Projeto é também levada a cabo pelas salas de JI tendo em vista um trabalho investigativo que parta de um interesse do grupo.

A temática do projeto da instituição é Ser Criança – Crescer a brincar e surge como um tema abrangente capaz de gerar no meio educativo “momentos de reflexão sobre o conceito de infância e os direitos e deveres das crianças” (Instituição Cooperante, 2017). Este projeto requer uma forte participação das famílias na procura de uma partilha de ideias, conceções, e possibilidades de

mudança. Desta forma, a mestranda passa a salientar alguns dos objetivos gerais desta temática: Reconhecer a importância do brincar de forma significativa na infância; Reconhecer a família como um lugar privilegiado de relação interpessoal e como elemento básico da sociedade; Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas características individuais, favorecendo aprendizagens significativas e diferenciadas (Instituição Cooperante, 2017). Através deste projeto e do forte entusiasmo sentido pelas famílias surge então, integrado no mesmo, o projeto “Criar Laços” que intensifica a existência de um trabalho colaborativo entre os familiares e o JI, através de, por exemplo, atividades conjuntas.

No que concerne ao grupo de crianças que a mestranda acompanhou ao longo dos últimos meses, este era constituído por 21 elementos, nove do sexo feminino e 12 do sexo masculino. No que diz respeito às necessidades é um grupo com dificuldades no que diz respeito à escuta e espera pela tomada de vez, à negociação e gestão de conflitos autonomamente e ainda relativamente à comunicação e linguagem oral (algumas crianças). A mestranda pôde observar que é um grupo participativo e curioso, interessando-se por histórias, jogos de movimento, tema dos super-heróis, tema dos animais e as áreas da garagem, da casinha e dos jogos e construções.

Acerca da organização espacial da sala B esta estava disposta por várias áreas de interesse (cf. Apêndice B2.3): Área da Casinha; Área da Garagem; Área dos Jogos e Construções; Área da Pintura; Área da Biblioteca; Área das Artes Visuais. Ainda dentro da sala de atividades existe uma casa de banho integrada, armários para arrumações e placards nas paredes para a exposição de produtos das crianças, por exemplo. É uma sala ampla, com bastante luz natural e diversos materiais e brinquedos estimulantes para o desenvolvimento das crianças. No que concerne ao espaço exterior, já foi mencionado anteriormente, é um espaço comum às três salas de JI e despido de brinquedos. Contudo, cada sala tem vários brinquedos que as crianças podem levar para o exterior e o recreio estende-se ainda ao jardim da árvore da montanha, ao parque e à cozinha de lama.

No que diz respeito à rotina deste grupo de crianças, esta inicia-se pelo momento do acolhimento seguido da proposta do adulto. Após isto, cada criança escolhe para que área pretende ir brincar, até à preparação para a hora do almoço. O grupo segue para o almoço depois do momento de higiene e de tarde ocorre novamente o tempo de escolha livre até ao lanche. Às sextas-feiras é de salientar a existência da troca de livros entre as crianças, no âmbito do projeto Biblioteca em Casa (B.E.C.) levado a cabo pelo grupo. Para além disto, inserido no currículo, as crianças têm educação física todas as quartas-feiras.

2.3. METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Para a definição de um plano de ação significativo para as crianças, a mestranda teve de adotar diversas estratégias de modo a observar, analisar e interpretar, avaliar e intervir nos contextos. Deste modo, surge a observação, processo que permite à estagiária “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), sendo este o ponto de partida para a ação da mesma. Este foi um processo realizado de um modo participante permitindo à estagiária observar e interagir com as crianças, em simultâneo. A observação foi realizada então de um modo direto, mas também indireto, aquando das conversas com a educadora, as famílias, entre outros. Relativamente ao contexto de creche, é necessário falar acerca do PQA, um instrumento pedagógico de avaliação dos contextos, criado pela HighScope, que tem como objetivo perceber se as opções educativas do programa e do educador de determinado contexto, respondem efetivamente às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. Para a estagiária, o PQA tornou-se primordial nesta fase inicial de observação uma vez que é um “*feedback* genuíno e individualizado” (Christensen e Rosen, 2010, p. 7) acerca do contexto, que se tornou fulcral na definição de algumas linhas para

um futuro plano de ação. Isto é, a “recolha de informação através da observação e registo de evidências” (Araújo, 2013, p. 60) permitiu a realização de uma prática pensada, onde a planificação foi concebida indo ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Esta etapa posterior, como refere Diogo (2010), “significa optar, escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades” (p. 64) capazes de se transformarem em objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Planear implica refletir sobre as observações realizadas e as formas de adequar as intenções pedagógicas ao grupo, prevendo “situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15). Porém, é essencial referir que o conjunto de propostas estabelecidas inicialmente, não seguiu de um modo linear. Isto é, foram tidas em conta as propostas e sugestões das crianças e ainda as situações imprevistas, tornando a planificação flexível.

Como instrumentos, a mestranda adotou o diário/notas de campo e os registos fotográficos, capazes de demonstrar muitas vezes o envolvimento das crianças nas atividades preconizadas, sendo a informação visual essencial nesta análise. Como forma de aprofundar o seu conhecimento acerca do grupo, a estagiária recorreu ainda à análise dos documentos da instituição: o PP e ainda o Projeto de sala.

Como procedimento primordial desta metodologia surge a constante reflexão (cf. Apêndice A1 e A2) da mestranda que se baseia nas conceções teóricas e legais e avalia tudo aquilo que observa ou regista, tendo sempre em vista a possibilidade de mudança – investigação-ação. Esta conceção é defendida por Alarcão (1996) que afirma o pensamento reflexivo como um ato se baseia na “vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (p. 175). Este processo de aproximação à metodologia de investigação-ação tem como princípio basilar o da triangulação praxiológica, que defende um “diálogo entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, e entre estes polos em interação e os contextos envolventes” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 17).

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

Neste capítulo a mestranda irá focar-se na sua ação, salientando algumas ações/ atividades desenvolvidas em ambas as valências em que realizou a sua PES. Deste modo, irá descrevê-las e analisá-las alicerçada da fundamentação teórica. É no presente capítulo que a estagiária mostra um pouco do seu trabalho e do seu crescimento a nível profissional. Deste modo, a formanda irá demonstrar ao longo do presente capítulo os saberes científicos e pedagógicos que a orientaram na realização de atividades, na organização do ambiente educativo e na seleção de estratégias e recursos diferenciados.

Para o desenvolvimento de uma ação pedagógica que considere o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem da criança o percurso da mestranda passou não só pelo domínio da observação, mas também pelo da planificação, ação e reflexão. De salientar ainda a importância que as conversas com as supervisoras que acompanharam a formanda, tiveram neste longo processo.

3.1. VALÊNCIA DE CRECHE

No que concerne à valência de creche, a estagiária decidiu salientar inicialmente duas atividades de práticas opostas, comparando então uma visão transmissiva da ação pedagógica com uma visão construtivista e participativa. Por fim, optou por destacar a autorregulação do grupo como uma das suas principais prioridades. Estas tomadas de decisão realizadas pela estagiária só sucederam após um período de observação que se tornou essencial para a definição das maiores necessidades e interesses do grupo de crianças. Este processo foi acompanhado de um instrumento pedagógico de avaliação dos

contextos, o PQA que “funciona (...) porque é orientado para a ação, não apenas baseado em informações” (Christensen & Rosen, 2010, p. 9). Após esta primeira etapa, as planificações foram o traçar de um plano, de modo a garantir o alcance de um desenvolvimento das prioridades inicialmente definidas.

3.1.1. O brincar heurístico VS Os sólidos

A atividade que a mestranda vai passar a descrever foi sem dúvida uma das mais significativas para o seu crescimento a nível profissional. Esta proposta era de experimentação obrigatória para todos os pares pedagógicos que se encontravam em contexto de estágio na valência de creche. Esta foi uma atividade, de carácter experimental, cujo objetivo era o de compreender a viabilidade teórico prática desta proposta e entender como é que as crianças reagem quando, uma seleção de materiais diversificados, que não está ao seu alcance diariamente é colocada à sua disposição para exploração e manipulação. Nesta proposta, é importante ressaltar também o papel do adulto no jogo de exploração da criança, que passa por não invadir, nem dirigir o brincar da mesma. Para além da descrição e análise do brincar heurístico, a estagiária optou por comparar os resultados da mesma com os de uma atividade realizada cujos resultados se mostraram opostos. Isto surgiu de um momento reflexivo da formanda, auxiliado pela supervisora.

No dia 16 de maio a mestranda realizou uma atividade com o grupo de dois anos, que pode hoje afirmar com certeza que teria de ser repensada. Após uma reunião bastante enriquecedora, a estagiária refletiu sobre a ação realizada e pôde afirmar que a proposta pensada e executada não foi ao encontro daquilo que é uma pedagogia a ser levada a cabo em contexto de creche. Por conseguinte, perante esta aprendizagem, a mestranda decidiu enriquecer e aprofundar as suas noções, refletindo acerca da atividade (um) e

simultaneamente da abordagem “brincar heurístico” (dois), em modo comparativo.

Deste modo, a estagiária passa a descrever sucintamente a primeira atividade que se dividiu em quatro fases: em primeiro lugar, foi distribuído um sólido por cada criança para explorarem; de seguida foi pedido a cada uma que o colocasse na zona correta, mediante a cor que tinha; repetiu-se a mesma tarefa, mas relativamente à forma; e no final, pedi que arrumassem um a um, mediante a imagem que ia sendo mostrada (cf. Apêndice D1.1). Esta atividade foi realizada em grande grupo, utilizando quatro zonas da sala de atividades dividindo assim a sala pelas quatro fases da proposta. Esta proposta partiu de uma necessidade demonstrada por parte do grupo em trabalhar a noção precoce de quantidade e número e as cores. Nesta linha de pensamento, a atividade pretendia trabalhar então as seguintes experiências-chave: Sentido de Si Próprio, Relações Sociais, Representação Criativa, Espaço, Explorar Objetos, Comunicação e Linguagem e Noção Precoce de Quantidade e Número.

Uma aprendizagem significativa por parte das crianças urge uma imersão das mesmas “num mundo de experiências sensoriais que são a primeira forma de razão, inteligência e emoção” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 15). Sendo este um dos princípios fundamentais da educação em creche, há várias dimensões a ter em conta para que isto se concretize, tal como a escolha de materiais para uma atividade. Assim, a mestranda começa por refletir acerca do material por ela construído que não foi, de todo, ao encontro daquilo que é defendido pelas pedagogias participativas que devem ser praticadas. Os sólidos coloridos (cf. Apêndice D1.2) que a estagiária levou para a sala não ofereceram nada de benéfico ao grupo, sendo este um material não flexível, incapaz de estimular a criança. Este facto traduziu-se visivelmente numa perda de envolvimento por parte do grupo, justificada pela impossibilidade de exploração do material pelas crianças.

Por outro lado, foram desenvolvidas noções relativas à correspondência de “um para um” e à exploração da localização dos objetos, quando as crianças colocaram cada sólido na zona da cor e forma correspondente.

Tendo como base a escala de observação do bem-estar e envolvimento da criança (Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck, 2005) a atividade em questão caracteriza-se por um nível de bem-estar entre o moderado (nível três) e o elevado (nível quatro), sendo que a expressão facial e a postura das crianças demonstravam pouca emoção e os sinais demonstrativos de prazer não estavam constantemente presentes. No que concerne ao envolvimento do grupo, este encontrava-se num nível moderado (nível três) dado que o mesmo estava ocupado ao longo da atividade, contudo sem relevar concentração ou motivação na mesma.

De acordo com Araújo, “A curiosidade e ímpeto exploratório que a natureza suscita na criança desde muito precocemente”, (2013, p. 40), obrigam o educador a oferecer à mesma, possibilidades de a explorar espontaneamente, traduzindo-se esta exploração numa riqueza imensa para ambos os intervenientes. A observação que a formanda realizou no jogo heurístico concretizado no dia seguinte, permitiu-lhe perceber o que foi acabado de referir. Esta abordagem proporciona na criança uma pluralidade de aprendizagens proveniente de um brincar livre com distintos objetos (cf. Apêndice D2.1). Ao contrário do material que a mestranda levou para a atividade referida anteriormente, estes objetos detêm um forte índice sensorial e traduzem-se numa estimulação da imaginação e criatividade das crianças que nesta idade “sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148).

Ainda debruçada na abordagem do jogo heurístico, há uma dimensão a destacar como forte índice reflexivo da atividade - a imagem da criança. Tendo em conta o modelo HighScope, sabemos que as crianças até aos três anos são bastante curiosas pelo mundo que as rodeia e “dadas as oportunidades e interações adequadas, (...) agem com crescente autonomia e independência” (Post & Hohmann, 2011, p. 28). Assim, esta proposta oferece uma liberdade à criança, característica de uma pedagogia participativa que tem como objetivo dar significado às experiências, garantindo deste modo aprendizagens

realizadas a partir da descoberta. Esta proposta afirma então a criança como um “participante com agência” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 8) capaz de realizar diversas tarefas por sua própria iniciativa como por exemplo o empilhamento de várias latas construindo uma torre (M.) que demonstra uma evolução das capacidades da criança ao nível da exploração de objetos. A criança S., ao longo da proposta começou a organizar as molas da roupa direitas em linha demonstrando ter trabalhado as experiências-chave da exploração de objetos e ainda do espaço. Relativamente à criança H., esta optou por começar a encaixar as argolas de cortina na parte superior das garrafas, mediante os diferentes tamanhos, demonstrando assim uma evolução em conceitos associados à exploração de objetos, à noção precoce de quantidade e número e ainda ao espaço. Esta criança pegou ainda num pompom de lã e esfregou na face da criança M., mostrando uma cara de satisfação enquanto fazia de conta que aquele objeto era uma esponja do banho. Aqui a estagiária pôde observar que as crianças estavam a trabalhar as suas capacidades relativamente às experiências-chave da representação criativa e da exploração de objetos (cf. Apêndice D2.2). Por fim, a criança D., após ter explorado grande parte dos objetos pegou numa tampa de uma lata e começou a bater nela com um cone, reparando que produzia som, o que resultou numa grande satisfação por parte da mesma. Neste momento a criança desenvolveu as suas noções em relação às experiências-chave da exploração de objetos e da música.

Ao invés desta visão construtivista da aprendizagem, temos a pedagogia transmissiva que impõe na criança uma função respondente que foi o que acabou por acontecer na atividade um. A tarefa por mim proposta foi orientada, colocando o grupo em segundo plano, não atendendo à “construção da autonomia da criança [que] independe da estimulação do adulto” (Fochi, Cavalheiro, & Drechsler, 2016, p. 300).

Ora, o envolvimento do grupo, comparando as duas atividades, foi distintamente notório, sendo que na abordagem dois as crianças se encontravam bastante concentradas, ao contrário da um, onde o interesse se

perdeu com o decorrer da mesma. Perante a observação de diversos sinais de envolvimento no jogo heurístico, posso salientar agora a magia e o potencial de um ambiente que é propício à “abordagem direta e física da aprendizagem” (Post & Hohmann, 2011, p. 23) que Piaget denominou de sensório-motor. Na proposta de Goldschmied e Jackson, retomando a escala de observação do bem-estar e envolvimento do grupo, as crianças encontravam-se num nível muito elevado de bem-estar (nível cinco), demonstrando sinais de espontaneidade e vivacidade. No que concerne ao envolvimento, este situa-se igualmente no num nível muito elevado (nível cinco) visto que o grupo se encontrava concentrado, motivado e plenamente envolvido ao longo de toda a atividade.

No que concerne ao adulto, Fochi, Cavalheiro, & Drechsler (2016) definem o seu papel de um modo excelente, denotando todas as dimensões em que este deve atuar – o educador

dá presença, respeitando a criança com afetividade e tranquilidade, permanecendo no campo de visão dela para que ela se sinta segura, garantindo o apoio para as suas experiências e conquistas, além de encorajá-la ao movimento livre, de forma autónoma, sem intervenção direta (p.300).

Ora, falando de um educador que escuta e observa e cujo interesse se centra nos processos e não nos produtos, a mestranda fala certamente do adulto que existiu ao longo da atividade dois. No jogo heurístico, a exploração livre realizada pelas crianças permitiu que a mesma concretizasse um forte processo de observação onde as aprendizagens do grupo se traduziram em aprendizagens ainda maiores a própria. Nesta proposta o empenhamento do adulto foi positivo nos três âmbitos, estando a estagiária atenta ao bem-estar das crianças (sensibilidade), garantindo a sua autonomia e estimulando o desafio (com a diversidade dos materiais).

Ao invés do que aconteceu na abordagem do brincar heurístico, a posição da estagiária na atividade um foi ao encontro daquilo que Oliveira-Formosinho (2009) define como papel do adulto numa pedagogia transmissiva, onde “este centra em si a iniciativa, prescrevendo objetivos e tarefas” (p. 7) para o grupo. Deste modo, o adulto adota uma postura de reforço que acaba por condicionar

a criança, que quase se limita a seguir indicações, tal como aconteceu na atividade 1. Esta orientação não possibilitou então a criação de uma “atmosfera favorável ao desenvolvimento, [onde] a criança (...) utiliza a sua própria iniciativa prosseguindo os seus interesses” (p. 148), tal como defende Kamii (1996). As questões de tipo fechadas foram um exemplo ilustrativo da primeira atividade, que são o reflexo da prática transmissiva agora descrita.

3.1.2. Autorregulação

No grupo em que a mestranda realizou a PES I, uma das prioridades estabelecidas no plano de ação pela díade pedagógica foi a gestão de conflitos e a autorregulação do grupo. Esta prioridade surgiu de um processo de observação do qual a díade denotou como uma das necessidades, o estímulo da capacidade do grupo gerir os seus próprios conflitos sociais. As crianças encontram-se a aprender ativamente pelas relações que estabelecem com os outros e com a exploração dos materiais que permitem uma aprendizagem ativa, contribuindo para a desenvoltura de competências e aptidões sociais. Deste modo, é necessário destacar o papel do educador a “auxiliar as crianças a tomarem consciência do efeito das suas ações sobre os outros e do modo como as suas escolhas as ajudam a ultrapassar as suas próprias dificuldades e conflitos” (Brickman & Taylor, 1996, p. 42). Esta é a postura de *scaffolding*, defendida por Bruner, relativamente à mediação e orientação adequada do educador, que deve ter em vista a crescente promoção da autonomia da criança.

Neste seguimento a planificação centrou-se na promoção das experiências-chave ligadas às relações sociais e à construção do sentido de si próprio.

A atividade iniciou-se pela visualização de diversas imagens de crianças a realizarem vários comportamentos como abraçar, bater, entre outros. Aquando deste momento o grupo tinha de responder se o que estavam a ver

era um comportamento bom ou mau e se o praticavam ou não. O grupo mostrou-se bastante interessado ao longo desta tarefa, acabando por mencionar alguns exemplos de outros comportamentos, como a criança E. que disse que outro comportamento mau era “Não ferrar”, exemplificando no próprio braço (cf. Apêndice D3.1). Neste momento, a criança demonstrou as suas capacidades ao nível das experiências-chave do sentido de si próprio, das relações sociais e da comunicação e linguagem.

Numa fase posterior, em conversa com as crianças, decidimos colocar quatro regras na parede com a frase e uma imagem associada: “Não estragar o material da sala”; “Esperar pela minha vez”; “Não magoar os amigos”; “Partilhar” (cf. Apêndice D3.2).

Tendo em conta a escala de observação do bem-estar e envolvimento do grupo na presente atividade, a mestranda define-a num nível elevado nos dois âmbitos. As crianças mostravam sinais de satisfação e concentração, estando absorvidos pela atividade, contudo não se verificou em todos os momentos.

Após uma conversa com a supervisora institucional, a mestranda apercebeu-se de que para se tornar mais perceptível para as crianças, seria necessário melhorar as regras, tornando-as duas afirmativas, e duas negativas. Perante isso, procedeu-se à alteração das regras.

Para finalizar é importante referir que a realização desta atividade mostrou resultados, visto que as crianças várias vezes se dirigiram às regras para apontar e mostrar a um amigo o que devia fazer – “Vês?!” (J.Q.). Neste momento a criança demonstrou uma evolução do desenvolvimento das experiências-chave do sentido de si próprio, das relações sociais e ainda da comunicação e linguagem.

No final da PES I foi realizada uma avaliação acerca dos processos de aprendizagem profissional, o que se tornou fundamental para a realização da PES II. Isto é, este procedimento permitiu à formanda estabelecer as suas prioridades para o estágio a realizar em pré-escolar e aquilo que teria a melhorar.

3.2. VALÊNCIA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Neste subcapítulo a mestranda irá explanar de modo descritivo, crítico e reflexivo a ação que desenvolveu em contexto de JI, baseada nas necessidades e interesses das crianças, as quais foram identificadas através de processos como a observação, análise documental (PP, projeto curricular, inquéritos realizados aos pais, bem como entrevistas aos educadores cooperantes) e planificação. Este processo baseado na metodologia de investigação-ação foi essencial para a estagiária traçar então o seu plano de ação.

3.2.1. Gestão do grupo e autorregulação

A mestranda optou por debruçar-se sobre esta dinâmica sendo esta uma das maiores necessidades observadas pela díade pedagógica no grupo. Neste sentido, o par pedagógico orientou a sua ação para a criação ou renovação dos instrumentos de pilotagem existentes na sala de atividades. Tal com afirma Folque (2014), estes instrumentos garantem uma maior autonomização da criança, “e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (p. 56). Deste modo, a estagiária decidiu salientar a ação desenrolada em volta do quadro das áreas de jogo da sala (cf. Apêndice D4).

Em diálogo com as crianças, em grande grupo, ficou decidida a quantidade de crianças que iriam ser possibilitadas em cada área. Este processo foi fundamental, na medida em que a criança foi ouvida naquela que representou uma escolha importante para a gestão de todo o grupo. Por conseguinte, o grupo concluiu que o número de crianças aconselhadas para as áreas da casinha, da garagem e dos jogos e construções seria aumentado. A equipa educativa reuniu e refletiu que a indicação da quantidade de elementos para a área da garagem e para a área da casinha ainda não seria colocada, sendo este

ainda um processo de experimentação. Neste momento, as crianças estavam conscientes de que, consoante o seu comportamento, a quantidade de elementos por área iria permanecer ou diminuir, fazendo com que a criança detenha responsabilidade na gestão do seu próprio quotidiano.

No quadro anterior, a criança colocava a sua fotografia no quadrado de velcro que existia, até preencherem todos possíveis em determinada área (número de elementos). Como forma de garantir uma aprendizagem mais significativa no grupo de crianças, as indicações da quantidade de elementos foram colocadas com o número, acompanhadas da mancha gráfica, semelhante a um dado. Para além disso, o espaço para cada área era todo coberto de velcro, de modo a que, ao contrário do que acontecia no quadro anterior, a criança olhasse para indicação do número de elementos. Por conseguinte, cada criança tinha de contar as pintas da mancha gráfica, correspondentes à quantidade de crianças aconselhadas para cada área, para compreender se a mesma estava completa, trabalhando noções de correspondência um a um associadas ao domínio da matemática.

Para além disto, foi acrescentado no renovado quadro a linha do Balanço Semanal— no final da semana o grupo reunia-se de modo a perceber em que áreas é que cada criança tinha estado mais e o porquê. Esta inovação tinha como objetivo que as crianças, ao perceberem as suas preferências ao longo da semana, comesçassem a criar uma maior consciência na gestão de quem vai para determinada área quando não há espaço para irem todos os que querem. Nesta altura a mestranda colocava questões como “Mas vamos ver onde tens estado no resto dos dias. Olha, tens estado sempre na área das construções, que achas que agora ir o R. um bocado?”. Sendo um registo claro e realizado ao nível das crianças elas começaram gradualmente a realizar a mesma observação e análise, ainda que acompanhadas do adulto, por vezes.

Os primeiros tempos foram para as crianças tempos de adaptação às mudanças realizadas, pelo que a utilização de uma fotografia individual por dia e a nova identificação do número de elementos possíveis por área estava a

gerar confusão no grupo. Porém, com o auxílio do adulto, o mesmo foi percebendo e assim gerindo melhor a sua ação na sala e a do outro.

3.2.2. Trabalho de Projeto

A metodologia de trabalho de projeto “incentiva [as crianças] a pôr questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam” (Katz & Chard, 1997, p. 6). Esta abordagem surge de um forte interesse das mesmas, sendo a criança a principal agente em todo este processo.

Tal como o a abordagem do jogo heurístico em creche, a metodologia de trabalho de projeto era uma proposta obrigatória para todos os pares a realizarem a PES II. Esta abordagem tornou-se uma mais valia para a mestranda, tendo sido uma experiência deveras compensadora, pois contribuiu para uma aprendizagem bastante rica a nível profissional e pessoal, na medida em que despertou um espírito crítico e investigador face às problemáticas surgidas em contexto. Após a realização desta proposta a estagiária passou a compreender a importância de uma contínua e sistemática busca pelo saber em ação.

No contexto em que a mestranda estava inserida, a díade observou um forte interesse no grupo por meios de transporte. Por conseguinte, decidiram contar uma história acerca deste tema, que foi acompanhada de uma visualização de várias ilustrações da mesma (cf. Apêndice D5.1). Após o grupo ter ouvido a história bastante atento e concentrado a estagiária sentou-se, em grande grupo, para a realização de um diálogo sobre todos os meios de transporte mencionados na história. Neste momento várias crianças quiseram participar, mostrando um forte envolvimento na atividade, falando sobre os transportes em si, se já tinham andado neles ou não e ainda foram identificadas diversas características. Assim, surgiram diversas afirmações, tais como: “já andei” (M. V.; M. C.; T. G.); “tínhamos bilhetes” (G. S.); “tinha cinto” (D. T.); entre outras.

Após esta atividade, foi realizada uma reunião com a supervisora, refletindo sobre o interesse do grupo na temática, ficando decidido que a díade poderia partir para a realização de dois trabalhos de projeto com o grupo de crianças: Os Polvos – tema que surgiu quando o grupo falava dos barcos e o T. G. disse que às vezes se iam buscar polvos ao fundo do mar; e Os Bombeiros/Incêndios – tema que surgiu quando o G. S. falou sobre os helicópteros que tinha avistado na altura dos incêndios.

Iniciando o trabalho de projeto sobre os polvos, a mestrandia propôs a realização de uma atividade na qual foram mostradas diversas fotografias e vídeos acerca dos polvos e mais especificamente, de questões e concepções que as crianças tinham. A atividade foi realizada em pequeno grupo, e no final cada criança desenhou algo relacionado, à sua escolha. Os bons resultados desta atividade foram denotados não só nas criações das crianças, mas também nas suas afirmações – “Os polvos nascem dos ovos”; “A boca do polvo é no meio dos braços”; “Não são braços, são tentáculos” (cf. Apêndice D5.2).

Nesta altura, foi possível observar uma perda de interesse gradual pelo projeto dos polvos, existindo um maior envolvimento no tema dos bombeiros. Deste modo, e em reunião com a supervisora institucional, foi tomada a decisão em conjunto de que iria ser levado a cabo apenas o projeto dos bombeiros por se revelar aquele que despertava maior interesse nas crianças. Por conseguinte, tendo em conta as fases da metodologia de trabalho de projeto defendidas por Vasconcelos (2012) o mesmo iniciou-se com a fase da Definição do problema que surgiu através do diálogo já mencionado anteriormente, no qual uma criança referiu que tinha visto helicópteros que apagavam os incêndios. De seguida, foi realizada uma atividade na qual, tal como no projeto dos polvos, foram mostrados diversos vídeos e imagens que levantassem diversas questões e concepções por parte das crianças. Por conseguinte, após um diálogo com as crianças em grande grupo, surgiram afirmações como: “Os bombeiros ajudam alguém” (M. C.); “Depois de apagarem o incêndio fica tudo preto” (M. C.); “Os helicópteros para apagar incêndios, usam o balde” (G. S.); “Os helicópteros voam mais alto” (B. V.). Num momento posterior deu-se a fase

da Planificação e Desenvolvimento do trabalho, na qual foi realizada a construção de um quadro orientador para o decorrer do projeto onde foram colocadas as conceções das crianças (“O que sabemos”), as suas questões (“O que queremos saber”), como o grupo iria saber (“Como vamos saber”) e finalmente, “O que vamos fazer”.

Perante a realização do quadro (cf. Apêndice D5.3) acabado de referir, a metodologia de trabalho desenrolou-se para uma terceira fase, a Execução, ao longo da qual foram realizadas diversas atividades, tendo em conta as diversas áreas de conteúdo, sabendo que “na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado” (Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). A primeira foi no domínio da educação física e da linguagem oral e abordagem à escrita e consistiu na realização de um percurso de bombeiros, realizado em pequenos grupos. De seguida, a díade propôs uma atividade no domínio da música com a exploração da canção “O Bombeiro” realizada em grande grupo. No domínio do conhecimento do mundo o grupo realizou uma experiência com uma vela, experimentando diversas formas de a apagar, que também foi realizada em pequeno grupo. A díade criou ainda um jogo para o grupo de crianças, o Bingo dos bombeiros, que gerou um grande entusiasmo no grupo em geral.

Após elencar algumas das atividades realizadas ao longo do trabalho de projeto, a mestranda decidiu destacar aquelas que tiveram mais impacto não só na mesma, mas também no grupo de crianças. Deste modo, a estagiária optou por falar acerca da história “O pequeno Bombeiro Hugo” que foi contada pela mesma a partir da utilização de um fantoche (cf. Apêndice D5.4) por ela realizado. A presente atividade enquadrava-se nas áreas de Formação Pessoal e Social e de Expressão e Comunicação, mais concretamente a convivência democrática e cidadania, bem como o subdomínio do jogo dramático/teatro. Para além disso, ainda é possível destacar o desenvolvimento de capacidades relativas ao domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita. Esta foi uma estratégia pensada pela formada, que resultou de um modo bastante positivo,

o que pôde ser comprovado pela atenção com que as crianças escutavam a história do início ao fim. O grupo em questão tinha um forte interesse por ouvir histórias, no entanto, em grande grupo, existiam sempre algumas crianças que se distraíam e perturbavam as restantes. Na realização desta atividade isso não aconteceu visto que a estratégia utilizada captou a concentração de todo o grupo. Após a história ter sido contada, cada um experimentou o fantoche, chegando mesmo a dramatizar para o resto do grupo – algumas crianças afirmavam: “Olá, eu sou o pequeno bombeiro Hugo” (cf. Apêndice D5.4).

Analisando esta atividade segundo a escala de observação do bem-estar e envolvimento da criança a mestranda define ambos num nível cinco, uma vez que o grupo demonstrou, de facto, vários sinais de motivação, concentração, espontaneidade e conforto. Numa reflexão posterior realizada pela mestranda, esta apercebeu-se que a realização da atividade fez com que o grupo se dirigisse mais vezes para brincar na área da casinha, onde foi colocado o fantoche, junto a outros que já existiam na sala, mas pouco eram utilizados. Através de uma exploração constante dos fantoches por parte do grupo, a equipa educativa decidiu pedir emprestado um fantocheiro à sala C da instituição, o que se traduziu num grande entusiasmo para as crianças.

Refletindo sobre a ação, a mestranda pôde concluir que a criança, através da sua ação direta sobre os objetos, desenvolve capacidades cognitivas e sociais. Esta proposta permitiu, ainda, despoletar o interesse pela área da biblioteca, uma vez que, posteriormente, as crianças procuravam mais frequentemente esta área para iniciar o jogo dramático de forma criativa e espontânea.

Como segunda proposta a salientar, a formanda escolheu a visita realizada ao Quartel de Bombeiros (cf. Apêndice D5.5) como uma daquelas que maior interesse despertou no grupo, sendo esta uma proposta que partiu também das crianças. É essencial referir que esta proposta de atividade surgiu na segunda fase da metodologia de trabalho de projeto, quando o grupo realizou o quadro orientador e todos concordaram que uma visita a um quartel iria clarificar algumas das conceções proferidas pelas crianças. O caminho até ao

quartel foi realizado a pé, sendo que o mesmo se encontrava a cerca de 10 minutos de distância da instituição. Esta opção tomada pela equipa educativa, permitiu que o grupo realizasse uma exploração bastante rica do ambiente que os rodeava, sendo que puderam observar diversos pormenores e colocar bastantes questões. O entusiasmo e a vontade de querer descobrir o mundo foi perceptível nas várias vezes que surgiu a questão “O que é isto?”. Neste momento, foi estimulado nas crianças o desenvolvimento de capacidades relacionadas com as áreas de expressão e comunicação e conhecimento do mundo.

Aquando da chegada ao quartel, o grupo foi recebido por duas bombeiras que desde logo se apresentaram e começaram por fazer algumas questões às crianças sobre os bombeiros e os incêndios. Sendo este o primeiro impacto algumas das crianças não se mostraram muito comunicativas, mas surgiram várias respostas, mas também novas questões. Como forma de conhecer mais sobre este interesse comum, o grupo foi conhecer todos os meios de transporte existentes para a deslocação dos bombeiros, desde vários camiões, a carros e ambulâncias. Nesta fase as crianças ficaram bastante entusiasmadas, não só pela panóplia de coisas novas que descobriram, mas também por poderem experimentá-las. Esta parte da experimentação é essencial sendo esta uma forma fundamental da criança saber mais sobre o que ainda não conhece.

De seguida, as bombeiras conduziram o grupo até à sala de comunicações onde são recebidas as chamadas realizadas para os bombeiros. O grupo escutou atenta e silenciosamente a tudo o que se passava naquela sala e aos números existentes para contactar em caso de emergência. Após este momento as crianças foram ao espaço onde se encontravam os fatos dos bombeiros da corporação e puderam experimentá-los. O grupo mostrou-se espantado com o tamanho e o peso das roupas e colocou várias questões: “Vocês conseguem correr com isto?”; “Não ficam com calor?”.

Quando o grupo retornou da visita, foram várias as situações no resto do dia em que as crianças lembraram algo que as marcou. Por conseguinte, a estagiária decidiu destacar um momento em que a A.I., no tempo de exterior,

se encostou a um canto simulando que estava a falar ao telefone e a ligar “para o 112”. Quando a mestranda se aproximou e questionou a criança do que estava a fazer, a mesma respondeu-lhe que estava a ligar ao 112 para irem buscar a sua avó que estava doente.

Analisando esta atividade segundo a escala de observação do bem-estar, a mestranda considerada que o grupo esteve num nível cinco e relativamente ao envolvimento, o nível mantém-se. Foi de facto, uma atividade bastante rica na medida em que as crianças demonstraram expressões de satisfação, confiança, espontaneidade e motivação. No que concerne às áreas nas quais a criança adquiriu novas aprendizagens estes foram a da Formação Pessoal e Social, da Expressão e Comunicação e ainda do Conhecimento do Mundo, tendo sido esta uma proposta bastante positiva.

Para terminar, é importante ainda referir os conhecimentos que a mestranda adquiriu acerca das burocracias inerentes à realização de uma atividade deste género, desde o contacto a ser estabelecido com o quartel às próprias condições para a concretização da mesma, nomeadamente a importância da interação com as famílias. Importa salientar, também, que se tornou evidente para a mestranda que o facto de levar as crianças ao contexto desencadeia aprendizagens significativas para todos os intervenientes da ação educativa, já que os implica diretamente no próprio processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda na terceira fase desta metodologia, referente à execução, a atividade final deste projeto prendeu-se com a construção de um quartel de bombeiros para a sala (cf. Apêndice D5.6), proposta esta que partiu igualmente das crianças, em conjunto com a equipa educativa. Inicialmente foi realizada uma conversa, em grande grupo, de modo a definirem todos juntos tudo o que seria preciso construir: o quartel; os camiões; bombeiros; ambulâncias; floresta onde poderiam ir apagar os incêndios. Para a realização de tudo o que foi idealizado, a diáde pediu a colaboração das famílias, enviando uma carta onde solicitavam materiais recicláveis ou a realização de um camião de bombeiros, em casa.

Relativamente à estrutura do quartel, foi trazida pela díade, visto que pediram a um carpinteiro que a realizasse; Os camiões eram de cartão e as suas rodas eram tampas de garrafas presas com abraçadeiras; Os bombeiros eram rolhas de cortiça que tinham uma cápsula de café a fazer de capacete e as suas roupas eram feitas com lã e tecidos. As crianças participaram ativamente em todo o processo, destacando algumas crianças como o M. M., o M. G. e o T. P. que não costumam mostrar interesse por participar nas atividades do subdomínio das artes visuais, demonstraram vontade de construir e pintar alguma coisa. Deste modo, no que concerne ao bem-estar, as crianças encontravam-se num nível cinco e relativamente ao envolvimento a estagiária observou um nível quatro, devido às distrações existentes no ambiente da sala de atividades.

No que concerne às aprendizagens das crianças ao longo da presente atividade foram essencialmente no âmbito dos domínios da educação artística – subdomínio das artes visuais. O adulto, por sua vez, deteve a responsabilidade de garantir um ambiente seguro e confortável para a criança, autonomamente, realizar as suas tarefas.

A metodologia do trabalho de projeto tem um forte peso no âmbito da ligação às famílias, espelhada essencialmente, na última fase, relativa à divulgação do mesmo. Neste momento, para além do par pedagógico ter dado a conhecer todo o trabalho realizado e todas as experiências vividas ao longo do projeto dos Bombeiros, as famílias deram o seu *feedback* da parte de quem acompanha as crianças em casa neste crescimento contínuo entre a casa e o jardim de infância.

A presente abordagem levada a cabo pela díade ao longo de cerca de três meses foi uma experiência bastante rica no que concerne às aprendizagens profissionais da mestranda. Esta metodologia reforça a importância da existência de um processo de aprendizagem partilhada, onde as vozes das crianças são o ponto fulcral do desenrolar do projeto. Foram elas que desencadearam todo o projeto, através da expressão dos seus interesses, conceções e curiosidades.

4. REFLEXÃO FINAL

O ato de refletir nesta (futura) profissão é um processo fulcral naquela que é a aprendizagem contínua de um educador e tal como referem Oliveira e Serrazina (2002), este “caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (p. 32). Assim, é necessário salientar a realização desta reflexão final como essencial na formação da mestranda, fazendo ela parte dessa procura de significado nas experiências vividas e observadas nas práticas supervisionadas. Após a realização das PES ao longo dos últimos meses, surge então a necessidade de refletir acerca do percurso de formação da estagiária e de todo o processo realizado, salientando que a aprendizagem pela prática se traduziu num intercâmbio entre a teoria e a prática, construindo conhecimento em parceria com o par pedagógico, a educadora cooperante e a supervisora institucional.

O perfil do educador de infância está descrito no Decreto-Lei n.º 241/2001, onde constam as suas diversas especificidades, o que faz com que se torne um documento essencial para a formanda neste período de aprendizagem e crescimento profissional. Refletindo acerca do mesmo, torna-se essencial a mestranda centrar-se naquilo que é descrito no documento referido, salientando as potencialidades e dificuldades sentidas na formação que levou a cabo.

A criança quando chega ao jardim de infância depara-se com um novo meio que irá conhecer e conseqüentemente integrar, contudo, faz parte do trabalho do educador organizar esse ambiente, sendo capaz de acolher todas as crianças. Hoyuelos e Riera (2015) sugerem então que não deve ser uma “adaptação da criança à escola”, mas sim um “acolhimento” da mesma. Deste modo, a formanda começa por destacar a organização do ambiente educativo como uma das principais preocupações de um educador, como modo de

proporcionar às crianças “experiências educativas integradas” (Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). O percurso da estagiária passou inicialmente por observar as preferências de áreas do grupo de crianças, de modo a perceber os seus interesses e se existiria a necessidade de melhorar alguma área que fosse pouco frequentada. Neste âmbito, no contexto de jardim de infância, é necessário salientar que a partir de uma atividade realizada de expressão dramática, a área da biblioteca, que era pouco utilizada, passou a ser uma preferência para as crianças que, no tempo de escolha livre, passaram a explorar os fantoches e ver ou ouvir histórias. Para além disso, no trabalho projeto que a díade levou a cabo com as crianças na valência de

~~, construiu-se um quartel de bombeiros que partiu dos interesses das mesmas. Esse quartel ingressou a área da garagem, decisão tomada por eles, e foi notória a grande frequência com que as crianças procuraram este espaço desde então. Acerca deste nível, na creche, a mestranda pode sublinhar que a sua intervenção poderia ter sido mais rica relativamente à dinamização do espaço e à flexibilidade dos materiais, levando a criança da creche a fazer aquilo que mais gosta e melhor sabe fazer – explorar. Esta exploração por parte da criança deve ser livre e espontânea, colocando-a no local certo de uma pedagogia participativa que deve ser levada a cabo em contexto de creche, o centro.

No que concerne à organização do tempo, é função da educadora e, nos períodos de estágio, das estagiárias também, apoiar as crianças na sua rotina diária que deve ser tanto regular como flexível oferecendo às mesmas “uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (Hohman & Weikart, 2011, p. 224). Relativamente ao contexto de creche, a mestranda salienta a importância dos momentos de transição, que se revelaram essenciais para a gestão do grupo e a sua autorregulação. Desta dinâmica, tendo em conta a prática supervisionada, é necessário salientar como aprendizagens significativas, dois momentos relativos ao contexto de jardim de infância: o momento do acolhimento que, mediante o grupo de crianças cuja capacidade de concentração de algumas era uma dificuldade, não podia ser muito extenso

e era de facto um momento de conversa em que reinava a partilha de histórias; no momento da ida à casa de banho antes do almoço, com o tempo que a formanda pôde observar, o grupo de crianças ficava mais organizado e calmo quando iam uns de cada vez e não todos ao mesmo tempo. Os instrumentos de pilotagem MEM foram renovados pela díade, visto que nos quadros anteriores a criança em vez de dizer que era “segunda-feira” dizia que era o “dia da maçã” pois era uma imagem que tinha por cima associada. Nos quadros reconstruídos, o grupo já foi estimulado a pensar na estrutura temporal dos dias da semana, à medida que se ia habituando à sua representação escrita, sendo necessário ainda o apoio do adulto com algumas crianças.

Relativamente aos materiais, o “educador põe material à disposição, encoraja as crianças a fazer tudo o que pode com ele e observa o que fazem” (Kamii, 2003, p. 148). Para isso, a formanda destaca a importância da utilização de materiais estimulantes e diversificados, capazes de desenvolver na criança a sua criatividade. Na PES II, a construção de um dado para a sala foi uma atividade dinamizada pela estagiária que motivou bastante as crianças e que passou a ser utilizado várias vezes para diversas brincadeiras/atividades significativas. Ou seja, foi um material construído pelo grupo que vai ao encontro das suas necessidades (trabalhar o domínio da matemática) e ainda os estimulou e despertou interesse para lhe darem uso em diversos momentos, como a contagem de objetos para alguma tarefa.

Uma das principais dificuldades que a mestranda sentiu na realização das PES foi, sem dúvida, o coordenar toda esta gestão do ambiente educativo. É função do educador gerir todo este ambiente e ainda estar atento às necessidades de cada criança, aos conflitos que se possam gerar, garantindo sempre a segurança e o bem-estar do grupo e ainda o desenvolvimento de aprendizagens com intencionalidade educativa.

No que concerne à relação e ação educativas, é necessário salientar a importância da criação de um ambiente estimulante, capaz de desenvolver nas crianças diversos aspetos. Estas “encontram-se num processo de construção da sua identidade individual, de conquista da sua autonomia operativizada em

termos de movimentos, de atividade física, de relação com as coisas e com os outros” (Zabalza, 1992, p. 125). Deste modo, cabe ao educador proporcionar várias oportunidades para que esta seja promovida na criança nomeadamente na distribuição de tarefas, na colocação de todos os instrumentos e materiais ao nível visual das crianças e ainda na gestão da rotina diária. Na prática educativa da estagiária a gestão de conflitos foi uma das prioridades em ambos os contextos. Desde logo, a sua ação prendeu-se por tentar apoiar as crianças sempre que solicitavam ajuda, questionando-as acerca do sucedido, explicando como poderia ser resolvido, mas não apresentando a solução de imediato, sendo este um processo que “vê a criança como competente e inteligente” (Dessa, 2014, p. 16). Esta mediação foi uma das maiores preocupações, tendo sido inicialmente um dos maiores receios, contudo, a mestranda pode afirmar que foi um caminho positivo. No âmbito das interações, é necessário referir ainda a realização de atividades em pequeno e grande grupo, capazes de estimular na criança o trabalho em cooperação, envolvendo todo o grupo em aprendizagens integradas e significativas.

Como primeira etapa da prática profissional de um educador surge a observação, que se traduz num puro e verdadeiro conhecimento do grupo, e das crianças que o compõem individualmente. Este processo foi essencial nos períodos de estágio levados a cabo, visto que é a partir dele que se torna possível “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), sendo este o ponto de partida para traçar uma linha de ação. Como instrumentos, a mestranda adotou o diário (não registando rigorosamente todos os dias) e os registos fotográficos, capazes de fazer compreender muitas vezes o envolvimento das crianças nas atividades preconizadas pela estagiária, sendo a informação visual essencial nesta análise.

No contexto de creche, esta fase foi apoiada pelo PQA, instrumento de observação proposto pelo modelo HighScope que permitiu à díade a “recolha e análise de informações relativas ao contexto e às condições em que a ação educativa (...) [iria] ocorrer” (Diogo, 2010, p. 67). Este processo de observação

é algo que deve ser contínuo e essa foi, sem dúvida, uma das dificuldades sentidas pela formanda: o registo sistemático de situações do quotidiano das crianças.

Na instituição B, ao longo das primeiras semanas a estagiária pôde observar na área da casinha que as crianças várias vezes simulavam uma viagem de carro até diversos países, o que se tornou numa das prioridades para a díade, a construção de um carro para a área da casinha. É necessário também salientar uma das maiores prioridades que se traduziu numa procura por uma melhor autorregulação de algumas crianças, essencialmente nos momentos em grande grupo.

Foi através deste processo observacional que a estagiária conseguiu passar para a segunda etapa onde, com base nos dados recolhidos, as necessidades das crianças e os seus interesses e as conceções teóricas, esta conseguiu prever um caminho. Ou seja, a planificação, que, como refere Diogo (2010), “significa optar, escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades” (p. 64) capazes de se transformarem em objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, e reforçando a importância desta transição entre fases, a mestranda retoma os registos anteriormente referidos, que permitem então criar uma planificação que vá ao encontro das necessidades e interesses encontrados nos grupos, com o principal objetivo de estimular na criança a descoberta do mundo por si própria.

No que concerne à planificação, urge realçar agora a importância da presença dos vários domínios curriculares na mesma, reforçando então o papel do educador de infância na integração do currículo referida no Decreto-Lei n.º 241/2001. Nesta fase, a mestranda baseou-se em referentes distintos, mediante a valência em causa: utilização das experiências-chave na creche e das OCEPE no jardim de infância. Na valência de creche, a formanda delineou a sua ação essencialmente para a estimulação da construção do sentido de si próprio, das relações sociais, salientado ainda o forte interesse por parte do grupo nos jogos de movimento e também na música. Deste modo, a estagiária salienta atividades como o jogo realizado para a integração do quadro de

presenças e as várias canções cantadas ao longo do quotidiano das crianças. Tendo em conta o grupo da instituição B, a ação da estagiária debruçou-se bastante na área de conteúdo da Expressão e Comunicação, tendo dado ênfase ao subdomínio das Artes Visuais tendo sido este um forte interesse do grupo. Relativamente à integração deste subdomínio no currículo das crianças envolvidas, a mestranda destaca algumas atividades que dinamizou tais como a construção de um carro em cartão, construção de camiões dos bombeiros, registos de histórias, entre outros. Foram momentos em que foi possível observar que as crianças sentem “prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49).

Para colmatar, o processo avaliativo foi sem dúvida realizado entre a díade ao longo do tempo em ambas as PES, sendo que sempre optaram por comentar uma com a outra, e com as educadoras cooperantes e supervisoras institucionais as escolhas e opções tomadas, analisando o envolvimento e desenvolvimento do grupo. Este, pode ser definido por um processo onde pudemos “observar, documentar e interpretar o que as crianças sabem, o que fazem, como raciocinam e como as atividades e as práticas da sala (...) facilitam ou impedem sua aprendizagem” (DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston & Sales, 2004, p. 69).

Para finalizar urge destacar como princípio fulcral deste processo de crescimento pessoal e profissional da mestranda as estratégias de formação como, a realização do Portefólio individual na valência de creche, as reuniões de avaliação (cf. Anexo A1 e A2) realizadas no final de ambos os períodos de estágio, as reuniões realizadas com a díade e as equipas educativas de ambos os contextos e ainda o presente relatório. Estes momentos foram essenciais para a garantia de uma formação continua e a procura pela mais correta ação pedagógica.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da Pedagogia em Creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade*, 29-74. Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2017). Perspetivas pedagógicas para a educação em creche: princípios convergentes e implicações para a prática. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 104-112.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC)
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Browne, N. (2010). A identidade e as crianças como aprendentes. In J. Moyles (org.), *Fundamentos da Educação Infantil: Enfrentando o Desafio* (pp. 70-85). São Paulo: Artmed.
- Christensen, S. & Rosen, A. (2010). Tackling Program Quality. *ReSource Spring*. 5-9.
- Dessa, M. L. A. C. O. (2014). *Entre a oposição e a negociação: Um projeto de investigação-ação sobre o papel do adulto na prevenção e mediação de conflitos entre pares na infância*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- DeVries, R., Edmiaston, R., Zan, B. & Hildebrandt (2004). O que é a educação construtivista? Definição e princípios de ensino. In R. DeVries, B. Zan, C. Hildebrandt, R. Edmiaston & C. Sales, *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*, 50-68. São Paulo: Artmed.

- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Fochi, P. S., Cavalheiro, C. & Drechsler, C. F. B. (2016). Contribuições de Emmi Pikler para a Educação de bebês nos contextos brasileiros. In. Cancian, V. A., Gallina, S. F. S. & Weschenfelder, N., *Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na Educação Infantil*, 297-307. Brasil: Editora e Gráfica Caxias.
- Folque, M. A. (2014). *Aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 9-24. Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoyuelos, A. & Riera, M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en educacion infantil*. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*. Instituto Piaget
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Golbenkian.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 109-140. Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In. C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 57-98. Porto Alegre: Penso.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 141-160. Porto: Porto Editora.
- Oers, B. V. (2007). A ZDP: Zona de Desenvolvimento Próximo. In APEI, *Redescobrir Vigotsky*, n.º 77. Revista Noesis.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de interação Adulto/Criança. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 153-173. Revista GEDEI nº 1. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 61-108. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (3ª ed.), 13-41. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A Perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade*, 11-28. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, 97-117. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 25-60. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2013). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, construindo o Futuro. Artmed.
- 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*, 29-42. Lisboa: APM.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Segurança Social. (2017). Registo de instituições particulares de solidariedade social. Retirado de <http://www.seg-social.pt/registo-de-instituicoesparticulares-de-solidariedade-social>.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata L. & Rosa M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Vasconcelos, T. (coord.). (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

Convenção sobre os Direitos da Criança. (1989). Secretário-Geral das Nações Unidas.

Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro: Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 38 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto: Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Diário da República n.º 201 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º 34 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

NM