

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Tânia Raquel Silva Pereira

**Relatório de estágio em Educação
Pré-Escolar**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Julho de 20**13**

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Julho 2013

Tânia Raquel Silva Pereira

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

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

Orientação

Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Agradecimentos

Com o culminar do presente relatório de estágio, não será possível deixar de agradecer a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua elaboração.

À supervisora institucional e coorientadora Mestre Susana Esteves, por todo o apoio, incentivo, disponibilidade, dedicação e partilha de saberes, que foram cruciais na minha evolução profissional.

A todos os professores que tive oportunidade de contactar ao longo do meu processo de formação. Especialmente à Professora Doutora Sara Barros Araújo pela partilha de saberes, que sustentaram e muito a minha prática pedagógica.

Às Educadoras cooperante, Alexandra Costa e Paula Fernandes, pela disponibilidade e interajuda, em todos os momentos.

A todas as crianças que contactei ao longo de toda a prática pedagógica, pois sem elas, este percurso não faria qualquer sentido.

À minha família pelo apoio, dedicação, compreensão, estímulo e esforço em todos os momentos desta caminhada, pois sem vocês, este sonho nunca seria concretizado.

Ao meu namorado, por todo o apoio e compreensão, em todos os momentos.

Às amigas, especialmente a Marisa Quintas, Andreia Faneca e Margarida Oliveira, pelas palavras nos momentos mais difíceis.

Às companheiras desta caminhada, Filipa Magalhães, Filomena Rocha e Luísa Oliveira, por todo apoio e cumplicidade ao longo destes meses.

Ao meu par pedagógico, Sónia Neto pelo apoio e interajuda ao longo de todo este percurso.

A todos muito Obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular (uc) Prática Pedagógica Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Porto, durante o ano letivo 2012/2013 em contexto de creche e pré-escolar.

A Prática Pedagógica Supervisionada realizou-se na creche e pré-escolar de Pedrouços e teve como principais objetivos o desenvolvimento de competências profissionais inerentes ao perfil de desempenho do Educador de Infância, nomeadas e definidas no Decreto- Lei nº 241/2001.

Assim, este relatório apresenta a seguinte organização, o primeiro capítulo deste documento consiste no enquadramento teórico e legal que a mestranda se baseou ao longo de todo o seu processo de formação. No segundo capítulo é feita uma caracterização geral da instituição onde se desenvolveu a prática pedagógica da mestranda, nos contextos de creche e pré-escolar. No último capítulo, será apresentado uma descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, no contexto de creche bem como, no contexto de pré-escolar.

É de salientar a importância da metodologia de investigação-ação utilizada pela formanda, bem como a componente colaborativa do processo formativo (trabalho em díade) e a perspetiva reflexiva sempre presente nos encontros de supervisão, assim como nos momentos mais formais de planificação com as Educadoras Cooperantes.

O relatório de estágio finda com uma reflexão final, sendo esta uma síntese integradora das potencialidades e constrangimentos sentidos, tendo em conta todo o processo desenvolvido pela formanda.

Palavras-chave:

Creche; Criança; Prática Pedagógica Supervisionada; Pré-Escolar.

Abstract

This internship report was conducted as part of the course Supervised Teaching Practice of the Masters' Degree in Pre-School Education, in Escola Superior de Educação do Porto, during the school year 2012/2013 in day care and pre-school context.

The Supervised Teaching Practice was held in Pedrouços daycare and preschool and had as main objective the development of professional skills inherent on the performance profiling of the Childhood Educator, named and defined in Decree-Law No. 241/2001.

Thus, the report has the following presentation, first chapter consists on the theoretical and legal framework that the graduate student was based throughout the training process. On the second chapter is made a general characterization of the institution where the training process took place, both the day care center and the kindergarten. In the last chapter, it is presented a description and analysis of the developed activities and obtained results, both kindergarten and day care context.

It is to emphasize the importance of action-research methodology used by the trainee as well as the collaborative component of the training process (work in dyad) and reflective perspective always present in supervision meetings, as in the more formal planning meetings with the Cooperating Educators.

The internship report ends with a final reflection, which is a synthesis that integrates the potentialities and embarrassments felt, taking into account the whole process developed by the trainee.

Key-words:

Day care, Child; Supervised Teaching Practice; Preschool.

Índice

INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO	19
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	23
REFLEXÃO FINAL	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
Legislação e documentos legais consultados.....	50
ANEXOS.....	51

Lista de abreviaturas

ESE – Escola Superior de Educação

GAAPP – Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

Índice de anexos

Anexos tipo A.....50

Narrativa Individual

Planificação semanal

Grelha de Avaliação Reguladora

Grelha de Avaliação Final

Anexos tipo B.....Suporte Digital

Narrativas individuais

Organograma

Planificações semanais

 Creche

 Pré-Escolar

Registos Fotográficos

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, sendo o objetivo central a realização de uma retrospectiva tendo em conta todo o processo desenvolvido ao longo da Prática Pedagógica da mestranda.

Torna-se essencial referir que foi dada a oportunidade a mestranda de optar por realizar todo este processo de formação apenas em pré-escolar ou no contexto de pré-escolar e creche. Posto isto, a mestranda decidiu desenvolver a sua Prática Pedagógica no contexto de creche e pré-escolar, pois considerou uma mais-valia profissional a formação nos dois contextos educativos.

Este relatório reporta os quadros teóricos utilizados pela mestranda, bem como, as perspetivas pedagógicas preconizadas, mas acima de tudo, o papel ativo que a criança ocupa no seu processo de desenvolvimento. Deste modo, a mestranda assentou todas as suas práticas numa perspetiva construtivista, ou seja, considerando que o conhecimento é construído pela própria criança, “a realidade que imputamos aos mundos que habitamos é construída [...] a realidade faz-se, não se encontra” (Bruner, 2000: 40, op. cit. Maia, 2008: 23).

Assim, ao longo deste relatório, foi dada a oportunidade da mestranda explanar e refletir sobre as suas aprendizagens, permitindo-lhe desenvolver capacidades com o intuito de ser capaz de apresentar eventuais propostas de transformação, quer no contexto de creche como de pré-escolar. Todo este processo de formação, permitiu a mestranda desenvolver competências profissionais fulcrais para a sua evolução enquanto futura educadora de infância, tais como: mobilização de saberes que foram fomentados ao longo de todo o processo formativo; saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diversificadas; construir uma atitude profissional reflexiva e investigadora, pelo exercício sistemático da reflexão sobre, na e para a ação; co-construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.

Em suma, tendo em conta todo o processo de formação, apraz a mestranda sublinhar as palavras de Malaguzzi, acerca da criança, pois tal como este refere “A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar de jogar e de falar. Cem sempre cem, modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem

mundos para descobrir, cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar.” (Malaguzzi, s.d. op. cit. Edwards & Gandini & Forman, 2008: 5). Por tudo isto, cabe ao educador “promove[r] aprendizagens significativas” (Anexo III, 2a, Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto), de modo a que a criança sinta prazer de realizar novas descobertas, pois “a escola não é uma preparação para a vida, ela é a própria vida” (Dewey, 1967 op. cit. Mendonça,1994: 32).

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A elaboração do capítulo de enquadramento teórico e legal emerge da necessidade de sustentar as opções educativas realizadas durante a prática pedagógica da mestranda. Desta forma, expõe-se assim as principais fontes consultadas durante este processo formativo e que contribuíram para a construção do conhecimento científico e pedagógico, bem como a reconstrução de valores e crenças acerca da educação em creche e em pré-escolar.

Neste sentido, importa salientar o conceito de criança que a mestranda preconiza, dando ênfase à Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, torna-se imprescindível salientar o facto de, tal como o nome o indica, a criança é detentora de direitos. Realçando o artigo número 28 que reconhece o direito da criança à educação, e tal como Dewey, destaca a educação deve ser feita tendo por base as “experiências do quotidiano da criança” (Dewey, s.d., op. cit. Sarmiento, 2009: 49), de modo a que esta aprenda fazendo, pois “só vivendo de forma plena o presente se prepara para viver o futuro” (Sarmiento, 2009: 49).

Baseando-se ainda nesta Convenção aprez a mestranda salientar os artigos número 12 e 13 que focam o “direito de a criança ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua vida” (Oliveira-Formosinho, 2008: 17). Assim, a criança é um ser ativo, competente, e que participa com agência na tomada de decisões, é “possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta” (Oliveira-Formosinho, 2008: 16) uma vez que, “deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais” (James & Prout, op. cit. 1990: 6 Oliveira-Formosinho, 2008: 16) bem como, da sociedade que a rodeia, pois só com o seu envolvimento é capaz de dar significado “às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007: 24).

Assim sendo, é de realçar que a aprendizagem, tendo em conta a participação ativa por parte das crianças “é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequados do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2011: 19). Pode dizer-se que é através de uma aprendizagem ativa, que a criança participa na construção do seu próprio conhecimento “lidando diretamente com pessoas, materiais e ideias”, sendo assim capaz de entender e dar sentido ao mundo que a rodeia (Brickman & Taylor, 1991: 4).

Deste modo, a aprendizagem ativa é vista como uma condição fulcral para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento da criança. A criança forma conceitos, ideias e os seus próprios símbolos através da sua própria atividade, em que o adulto tem um papel de

observador participante em várias situações, tornando possível à criança estar envolvida em experiências que por vezes podem estar a criar na criança pensamentos contraditórios e previsivelmente desencadear uma conseqüente reorganização da compreensão que a criança faz do seu próprio mundo. Deste modo, como afirma Hohmann & Weikart (2011: 22)

as crianças são agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações lógicas e intuitivas de pensamento e ação, por último, trabalham com diversos materiais para criar experiências e resultados significativos do ponto de vista pessoal e enquanto falam das suas experiências, que descrevem com as suas próprias palavras.

Desta forma, é fundamental dar relevância a um dos conceitos chave na educação de infância, ao qual Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que se define como

a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem (Vygotsky, 1978: 26 op. cit. Vasconcelos, 1997: 35).

Ou seja, é o nível em que uma criança acha que não é capaz de resolver um determinado problema sozinha, embora seja capaz de resolver com a ajuda de um adulto ou com o auxílio de uma criança que já possui esse conhecimento, corroborando o que é afirmando por Vygotsky (1986: 7 op. cit. Vasconcelos, 1997: 36) “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha”.

Segundo Rogoff e Wertsch (1984: 5 op. cit. Vasconcelos, 1997: 36) “a ocorrência de interação na zona de desenvolvimento próximo é organizada como um sistema dinâmico e funcional orientado para as futuras competências e conhecimentos da criança”. Assim, o papel do educador bem como dos seus pares é que o desenvolvimento seja “uma responsabilidade coletiva” (Vygotsky, 1962: 96 op. cit. Vasconcelos, 1997: 36) de modo, a que a criança adquira novos significados de forma mais motivadora, “a aprendizagem deve, portanto, ocorrer num contexto social” (Vasconcelos, 1997: 36).

Tendo em conta o papel fulcral que o educador desempenha na atuação na ZDP, e seguindo esta fio condutor, o educador deve também colocar andaimes (scaffolding), ou seja, como pessoa adulta e experiente deve “amparar as tentativas da criança para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que a façam progredir no seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1956 op. cit. Rogoff & Wertsch, 1984: 3). O educador sendo o detentor de maior conhecimento tem como função, incentivar “a criança a resolver um determinado problema colocando andaimes que permitam à criança estender as suas capacidades

e conhecimentos a níveis mais elevados de competência” (Rogoff & Malkin & Gilbride, 1984: 33 op. cit. Vasconcelos, 1997: 37).

Efetivamente, o papel do educador é crucial no apoio e desenvolvimento da criança em termos físicos, comunicativos, relações de interações sociais assim como nas competências cognitivas. Refletindo-se também na organização estruturada do ambiente educativo, pois é essencial à estimulação e exploração da criança, uma vez que, os espaços “podem ser diversos” (Ministério da Educação, 1997: 37), bem como o tipo de equipamentos e os materiais existentes, pois “quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve” (Talbot & Frost, 1989 op. cit. Hohmann & Weikart, 2011: 161).

Deste modo, o ambiente físico por si revela a forma como a criança é apoiada no seu desenvolvimento percebendo-se assim, se o contexto que a criança está inserida é facilitador para a aprendizagem ativa da criança, pois o potencial de desenvolvimento de um determinado contexto depende apenas da dimensão que o educador crie e que mantenha “oportunidades para o envolvimento das crianças” (Bronfenbrenner, 1979 op. cit. Hohmann & Weikart, 2011: 223), que transversalmente lhe “permitirão um equilíbrio de poder para lhe possibilitarem introduzir inovações” (Bronfenbrenner, 1979 op. cit. Hohmann & Weikart, 2011: 223). É então necessário, que a organização do espaço tenha em conta o grau de interesse e vivências manifestadas pelo grupo. Portanto, a organização do espaço é passível de mudança, pois é fundamental que as crianças consigam perseguir os seus interesses de acordo com os seus níveis de desenvolvimento. Com isto, é necessário ter consciência que aquilo com que as crianças pretendem explorar varia consoante as suas necessidades, interesses, e o seu desenvolvimento. O espaço educativo deve assim proporcionar às crianças ambientes agradáveis “que apoiem o jogo centrado na criança, iniciado pela criança e facilitado pelo educador” (Torelli & Durrett, 1998 op. Cit. Post & Hohman, 2011: 99).

Seguindo esta linha de pensamento, é também essencial que o tempo seja proporcionador de interações e experiências educacionais, tendo como princípio basilar, os contributos quer do grupo de crianças mas também por parte do educador. Cabe então ao educador adotar uma gestão simples, diversificada e flexível do tempo com o intuito de criar um funcionamento equilibrado da dinâmica e prática pedagógica, proporcionando segurança e a estabilidade para o grupo de crianças, bem como “apreensão de referências temporais” (Anexo II, 2c, Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto). Deste modo, a rotina diária define, de forma flexível, como é que o espaço educativo pode ser utilizado e em que medida é que se pode desenvolver interações. Esta organização temporal permite à criança sentir-se segura, já que sabe qual a atividade que vai

desenvolver no momento seguinte, movimentando-se no sentido de realizar esses acontecimentos, considerando a sequência temporal. Este conhecimento facilita, também, a transição de casa para o contexto educativo funcionando como um enquadramento social de partilha de experiências.

Por tudo o que já foi mencionado o educador acarreta ainda o papel de investigador, isto é, “examinar com sentido crítico e sistematicamente a sua atividade prática” (Stenhouse, 1984: 195 3 211 op. cit. Formosinho & Machado, 2009: 110), socorrendo-se dos processos de observação, planificação, reflexão, avaliação e comunicação, de modo a dar “significado do mundo em que vive e das ações que pratica” (Máximo-Esteves, 2008: 85), pois interações ricas e complexas motivarão a criança a criar experiências significativas para o seu desenvolvimento.

Assim, a observação prende-se pelo facto de permitir ao educador um “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008: 87), pois só assim o adulto consegue conhecer “os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008: 87) sendo por isso um processo contínuo. É então, através da observação que o adulto consegue conhecer bem cada criança, uma vez que “sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta” (Oliveira-Formosinho, 2007: 59), sendo assim impossível “compreender a estrutura cognitiva de um indivíduo sem o observar a interagir num contexto” (Spodek, 2010: 45). A observação torna-se então, o suporte para uma planificação adequada “às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Anexo II, 3a, Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto).

Intrinsecamente relacionada com o processo de observação encontra-se então a planificação, que acarreta um conjunto de “previs[ões] a respeito do processo a seguir” (Zabalza, 2003: 48), ou seja, à ação, e que serve para orientar a “intervenção educativa de forma integrada [,integradora] e flexível (Anexo 1, 3d, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001) refletindo sempre “as intenções educativas [...] prevendo situações e experiências de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997: 26) bem como, “as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas” (Anexo 1, 3d, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001). Neste sentido, cabe “ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras” (Ministério da Educação, 1997: 26) com o intuito de estimular o interesse natural da criança.

Interligado com estes processos, encontra-se o ato de reflexão que “consiste num exame ativo, persistente e cuidadoso de toda a crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos

fundamentos que a sustêm e das conclusões para as quais tende” (Dewey, 1989: 25 op. cit. Máximo-Esteves, 2008: 26). Baseando-se em Schön (s.d, op. cit. Alarcão, 1996: 16) a mestranda considera que a reflexão se subdivide em três momentos: para a ação; na ação e sobre a ação. Assim, torna-se crucial refletir para ação de modo a “obter uma ideia da gama possível de atitudes – [sendo] um processo metacognitivo de grande significados” (Bruner, 1986 op. cit. Vasconcelos, 1997: 159). Uma vez que, se manifesta na reflexão na ação pois “é um conhecimento [...] demonstra[do] na execução da ação” (Alarcão, 1996: 16), ou seja, “produz-se dentro de uma ação-presente, torna-se consciente” (Formosinho& Machado, 2009: 109) da sua prática com o intuito de a reformular, “ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo” (Alarcão, 1996: 97). A reflexão na ação salienta-se pelo facto da “sua relevância para a ação” (Formosinho& Machado, 2009: 109), sendo portanto uma etapa de difícil concretização pois “possui uma função crítica e põe em questão a estrutura de suposição do conhecimento na ação” (Formosinho& Machado, 2009: 109). Por sua vez, a reflexão sobre a ação emerge para o educador tendo em conta “as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes” (Anexo V, 2a, Decreto-Lei nº240/2011 de 30 de agosto), ou seja, decorre de um processo posterior a ação onde esta é reconstruída mentalmente para ser analisada, isto é, o “que aconteceu, o que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros significados” (Schön, 1992: 83 op. cit. Nunes, 2000: 13). Congruentemente, a reflexão sobre a ação espelha “a evolução e o desenvolvimento profissional” (Alarcão, 1996: 97) fomentando, portanto, uma melhor prática profissional. Em suma, apraz a mestranda evidenciar que este ciclo de reflexão para, na e sobre a ação permite “cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo de modo diferente” (Alarcão, 1996, 98), ou seja, permite compreender a relação entre a ação e a teoria prática (Nunes, 2000).

Tendo por base estes processos surge então a avaliação, centrando-se como marco fundamental no processo educativo uma vez que, é um elemento integrante e regulador pois “implica uma tomada de consciência da ação, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (Circular nº17/2007 de 10 de Outubro), dando assim as informações necessárias para que o educador consiga entender o desempenho da sua ação, portanto, “o valor da avaliação não está no instrumento em si mas no uso que dele se faça” (Méndez, 2001: 91).

Relativamente ao processo de comunicação, este sustenta-se pelo facto do educador partilhar opiniões com a equipa educativa e com os pais, sobre os conhecimentos e evoluções de

cada criança, uma vez que esta troca de opiniões acarreta “benefícios para a educação da criança” (Ministério da Educação, 1997: 27).

De modo a realizar uma retrospectiva acerca de tudo o que foi já referido, a mestranda considera portanto imparcial a perspectiva construtivista pois assenta na premissa que as crianças são detentoras de conhecimentos próprios e competências “como pensadores e utentes da língua, num grau que deve exigir o nosso respeito, enquanto lidarem com situações significativas da vida real em que têm objetivos e intenções e em que podem reconhecer e dar resposta” (Donaldson, 1979: 127 op. cit. Vasconcelos, 1997: 38), sendo então construtora do seu próprio conhecimento. Posto isto, é então pertinente salientar as perspectivas pedagógicas que a mestranda se sustentou ao longo da sua prática pedagógica, sendo estas: High Scope; Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna (MEM).

No concerne a perspectiva pedagógica High Scope este baseia-se tendo em conta “uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância” (Oliveira-Formosinho, 2007: 55), guiando-se sobre os princípios basilares da criança como construtora da sua “ação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2007: 55), sendo que o papel do adulto se foca essencialmente na gestão de oportunidades que levaram a criança a desenvolver experiências significativas para a sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007), reconhecendo “que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação” (Weikart, 1995 op. cit. Hohmann & Weikart, 2011: 1).

Relativamente perspectiva pedagógica de Reggio Emilia a mestrada tem em conta Magaluzzi (1994, op. cit. Lino, 2007: 106) quando este afirma “as nossas paredes falam, documentam” uma vez que, as paredes devem sustentar as produções das crianças com o intuito de lhes permitir visualizar as suas criações, os seus projetos e todas as suas documentações, retratando a realidade que as crianças vivenciam. A conceção de criança passa pelas mesmas ideologias já referidas pela formanda, constituindo-a assim como “um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2007: 99).

Quanto ao Movimento da Escola Moderna, este define a escola

para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos (Niza, 2007: 127).

Assim, através de processos de cooperação e interajuda, torna-se possível a construção de novos saberes e se produzem novos instrumentos (intelectuais e materiais) fulcrais no desenvolvimento de cada criança. Este modelo caracteriza-se também pelo basto leque “de instrumentos de

monitoragem da ação educativa” (Niza, 2007: 133), tais como: o quadro de presenças que segundo Niza (2007: 135) “serve para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respectivo” sendo deste modo uma ajuda fundamental na construção e consciência do tempo; o quadro semanal de distribuição de tarefas sendo essencial para o apoio às rotinas. Todos instrumentos de monitoragem utilizados neste modelo curricular contêm inúmeras potencialidades pedagógicas, pois contribuem para a construção de aprendizagens significativas das crianças, tal como afirma Niza (2007: 135) “todos os quadros funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social”. Para além de tudo isto, esta perspetiva tem relativas semelhanças com a Metodologia de Trabalho de Projeto, uma vez que propõe “uma perspetiva sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o local desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças” (Folque, 1999: 6).

Torna-se então, crucial a abordagem acerca da Metodologia de Trabalho de Projeto, sendo “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997: 3), com o objetivo global de “cultivar a vida da mente da criança” (Katz & Chard, 1997: 6). Só uma educação adequada às crianças é capaz de se envolver totalmente no “desenvolvimento das suas mentes em crescimento, à medida que se esforçam por compreender melhor as suas experiências” (Katz & Chard, 1997: 6).

A Metodologia de Trabalho de Projeto, segundo a definição de Teresa Vasconcelos (2012), encontra-se dividida em quatro fases, considerando que é a publicação mais recente acerca das fases constituintes desta metodologia, a mestranda acredita que seja a perspetiva mais atualizada e correta. A primeira fase diz respeito a definição do problema, em que a escuta atenta do educador é essencial para compreender os interesses, motivações, interrogações e dificuldades das crianças. O educador tem um papel de guia para a manutenção do diálogo e a discussão, garantindo a complexidade das questões, ajudando o grupo de crianças a tomar consciência do que pode fazer. “Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência” (Munari, 1982, in Vasconcelos, 1998:139 op. cit. Vasconcelos, 2012: 14). As crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar, colocam questões e hipóteses. O educador, com a ajuda das crianças elabora mapas conceptuais que esquematizam o que as crianças já sabem e o que querem saber, com o intuito de organizar o conhecimento “numa totalidade estrutura coerente, nenhum conceito pode existir isolado” (Kamii, s.d: 32).

A segunda fase caracteriza-se pela planificação e desenvolvimento do trabalho “faz-se uma previsão do[s] possível[eis] desenvolvimento[s] do projeto” (Vasconcelos, 2012: 15)

levando a um processo de pesquisa com o intuito de integração das oportunidades curriculares, incorporando permanentemente as hipóteses e ideias das crianças. É nesta fase que se define

o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade? (Vasconcelos, 2012: 15).

Na terceira fase inicia-se o processo de execução, em que as crianças partem para o processo de pesquisa através da experiência direta, pela ação “preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”” (Vasconcelos, 2012: 16). Surgem mapas, gráficos, quadros que são afixados nas paredes da sala.

Na quarta e última fase são divulgados os resultados sobre o conhecimento construído, implicando uma avaliação do trabalho realizado.

Inerente aos modelos curriculares e a metodologia de trabalho de projeto encontra-se a pedagogia em participação que sustenta o apoio no “envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do educador” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011: 103).

Torna-se então por demais evidente que o educador deve “promove[r] aprendizagens significativas” (Anexo III, 2a, Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto), de modo a que a criança sinta prazer de realizar novas descobertas, devendo valorizar essas “descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências” (Ministério da Educação, 1997: 56) tornando-se possível a oferta de situações de aprendizagem diversificadas e progressivamente mais complexas. Com isto, “a escola fornecerá à criança os modelos e as técnicas que lhe permitirão agir por si mesma” (Donaldson, 1979: 69 op. cit. Vasconcelos, 1997: 38), pois “a escola não é uma preparação para a vida, ela é a própria vida” (Dewey, 1967 op. cit. Mendonça, 1994: 32), ou seja, deve ser tida em conta desde o início da vida.

Por conseguinte, torna-se fundamental, focarmo-nos nesta premissa preconizada pela mestranda, uma vez que, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº46/86, de 14 de Outubro de 1986) apelidou a educação de infância como educação pré-escolar. Na sequência desta lei, a lei quadro da educação pré-escolar afirma que “a educação pré-escolar destina-se às

crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Capítulo II, Artigo 3º, Decreto-lei nº5/97, de 10 de Fevereiro de 1997). Sendo portanto esta

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Capítulo II, Artigo 2º, Decreto-lei nº5/97, de 10 de Fevereiro de 1997).

Torna-se por demais evidente realçar a importância de que a educação começa aos 0 anos, como refere a recomendação nº3/2011, “o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos” (Recomendação nº3/2011, de 21 de Abril de 2011). Uma vez que, a educação deve realizar-se de aprendizagens constantes ao longo da vida, tornando-se fulcral considerar que a educação de infância abrange as crianças dos 0 aos 6 anos. Sendo para tal crucial, como futura educadora de infância criar uma perspetiva coerente e fundamentada no que concerne a educação dos 0 aos 6 anos, pois “é decisiva como pilar de desenvolvimento educativo das crianças e é fator de equidade” (Recomendação nº3/2011, de 21 de Abril de 2011).

Assim, a creche poderá ser considerada uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, fora do seu meio familiar, onde será integrada, com o intuito de estimular o seu desenvolvimento. Através do relatório do Conselho Nacional de Educação (2010: 19), Moniz menciona que a creche “assume-se, assim, como uma valência com uma componente de enquadramento educativo e com um serviço de apoio à família”.

A creche representa, um importante marco na vida social da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento e bem-estar. Este contributo só terá sucesso se as crianças estiverem inseridas num contexto de qualidade, ou seja, se o educador for capaz de responder às necessidades e características de cada criança, promovendo a exploração e respeitando a sua curiosidade natural. Sendo assim, pode-se mencionar que a creche é essencial pois, promove experiências valiosas na vida das crianças, das suas famílias e dos profissionais que trabalham neste contexto, desenvolvendo e promovendo a aprendizagem da criança através das interações com o mundo físico e social. Assim, “a creche não é apenas um lugar de guarda das crianças mas sobretudo um meio educativo” (Portugal, 1998: 192).

Deste modo, crianças de tão tenra idade necessitam de atenção no que concerne as suas necessidades físicas e psicológicas e à medida que o educador for capaz de responder a estes diferentes estímulos, a criança conhece estabilidade emocional, aprende um sentido de confiança e segurança apercebendo-se que as pessoas e o mundo são previsíveis e oferecem experiências interessantes (Portugal, 2010). Com isto, tendo por base a perspetiva pedagógica High Scope para creche referenciada na obra “Educação de bebés em infantários”, desde cedo e ao longo da

infância, a criança deve estabelecer “relações consistentes e estimulantes” (Greenspan, 1997 op. cit. Post & Hohmann, 2011: 59) com o educador de modo a criar estabilidade emocional e intelectual, “permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado de humanismo” (Greenspan, 1997 op. cit. Post & Hohmann, 2011: 59). Assim, as crianças mais pequenas necessitam de ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito, “só assim conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social” (Post & Hohmann, 2011: 61).

Segundo a perspectiva pedagógica High Scope para creche, as crianças aprenderem tendo em conta “todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (Post & Hohmann, 2011: 22), as suas vontades, a comunicação através “daquilo que sabem” (Post & Hohmann, 2011: 23), num “contexto de relações de confiança” (Post & Hohmann, 2011: 23). Estas competências “determinam conjuntamente a qualidade e a natureza do desenvolvimento da criança” (Post & Hohmann, 2011: 7), existindo a necessidade de as traduzir “em nove categorias de experiências-chave: sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento e música; comunicação e linguagem; explorar objetos; noção precoce de quantidade e número; espaço; tempo” (Post & Hohmann, 2011: 7).

Relativamente ao desenvolvimento do sentido de si próprio, a criança “através de ações com objetos e interações” (Post & Hohmann, 2011: 38) com o grupo, progressivamente começa “a compreender que existe como um ser individual e separado dos outros” (Post & Hohmann, 2011: 38). Assim, num contexto de aprendizagem ativa, constrói uma “imagem de si próprio” (Post & Hohmann, 2011: 38) com capacidade de “influenciar e responder ao seu mundo imediato” (Post & Hohmann, 2011: 38).

Quanto a experiência-chave relações sociais, estas influenciam de forma precoce e o modo como a criança futuramente abordará as pessoas. Uma vez que, “aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros” (Post & Hohmann, 2011: 40). Quando são cuidadas “de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras” (Post & Hohmann, 2011: 40).

No concerne a experiência-chave “aprender a reter coisas através da representação criativa” (Post & Hohmann, 2011: 42) é o modo como a criança acumula “um conjunto considerável de experiência direta” (Post & Hohmann, 2011: 42). Começando a criar imagens mentais, através da ação dos “objetos com todo o corpo e todos os sentidos” (Post & Hohmann,

2011: 42) constitui a “primeira experiência da criança com aquilo a que se chama representação” (Post & Hohmann, 2011: 42).

O decorrente sentido de si próprio enquanto ator e construtor independente, faz com que a criança se encontre fortemente ligada ao “desenvolvimento da capacidade de controlar os seus movimentos, de comunicar através da linguagem, do gesto da ação, de manipular objetos com facilidade, e de deslocar-se de um sítio para o outro” (Post & Hohmann, 2011: 44). Através da exploração da” música com o seu corpo e a sua voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo.” (Post & Hohmann, 2011: 44).

Através de interações sociais ricas, as crianças criam contextos significativos e de pertença, comunicando “os seus sentimentos e desejos através de sistemas cada vez mais complexos” (Post & Hohmann, 2011: 45). Aprender a comunicar faz com que a criança misture “gesticular, produzir sons, falar, olhar e ouvir num sistema de comunicação biunívoco que o integra na comunidade social e lhe permite participar nela” (Post & Hohmann, 2011: 45) como membro ativo.

Aprender acerca do mundo físico que a rodeia explorando objetos é o modo como a criança descobre “o que são e o que fazem” (Post & Hohmann, 2011: 47). Para crianças de tão tenra idade “tudo no mundo é novidade” (Post & Hohmann, 2011: 47).

As crianças mais pequenas “começam a estabelecer as bases para a compreensão da quantidade e do número” (Post & Hohmann, 2011: 48), através da exploração com os objetos, uma vez que, a ideia de que os “objetos e materiais existem separados de si e das suas ações sobre eles” (Post & Hohmann, 2011: 48) começa a ser interiorizada.

Com o intuito de desenvolver a compreensão do espaço as crianças através da sua crescente mobilidade, “começam a expandir o seu sentido de espaço à medida que aprendem a navegar sozinhas de um local interessante para outro” (Post & Hohmann, 2011: 49), procurando também resolver os problemas que se deparam na exploração e no jogo. É fundamental também que a criança comece a ter noções básicas de tempo, pois permite-lhe aprender “a antecipar acontecimentos imediatos a partir de indícios externos” (Post & Hohmann, 2011: 51) dando assim segurança e estabilidade que a criança necessita.

Com tudo isto, a mestrandia considera que o educador só tendo conhecimento destas experiências-chave conseguirá desempenhar um trabalho de excelência, pois só assim consegue “conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança, através da atenção, observação e interação física e verbal próxima” (Post & Hohmann, 2011: 52). Sendo assim, um guia para compreender as ações e aprendizagens das crianças nesta faixa etária e, conseqüentemente, uma mais-valia para a atuação na zona de desenvolvimento próximo tendo por base o que já foi observado. “As

experiências-chave ajudam os educadores a perceberem o seu crescimento e o seu desenvolvimento, a partilharem e interpretarem as suas ações com os pais e a trabalharem em conjunto para encontrar estratégias comuns a fim de apoiarem o desenvolvimento das crianças” (Post & Hohmann, 2011: 53).

Como já foi referido, as crianças dos 0 aos 3 anos aprendem “com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (Post & Hohmann, 2011: 22) tornando-se então relevante referir o que Piaget (1953, 1966 op. Cit. Post & Hohmann, 2011: 23) utilizou como termo “sensório-motor” para caracterizar este estágio, em que a abordagem da aprendizagem é direta e física. *Sensório* é o modo como as crianças “recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos” (Post & Hohmann, 2011: 23), *motor* refere-se a como “aprendem através da ação física” (Post & Hohmann, 2011: 23).

Tendo como base este estágio de desenvolvimento bem como, a aprendizagem ativa da criança, a mestranda dará ênfase à proposta de Goldschmied & Jackson (2006: 113) “O cesto de Tesouros”, pois este reuniu uma enorme variedade de objetos com o intuito de uma exploração a nível: do tato devido as texturas, formas e pesos; do olfato com uma diversidade de cheiros; do paladar, uma variedade de sabores embora seja um pouco “mais limitado” (Goldschmied & Jackson, 2006: 125); da audição, com basto leque de sons; da visão através da “cor, forma, comprimento, brilho” (Goldschmied & Jackson, 2006: 125). Assim, o adulto tem um papel fundamental na escolha dos objetos “usando a sua imaginação, por objetos diferentes e adequados” (Goldschmied & Jackson, 2006: 159). Assim, “O cesto de Tesouros” (Goldschmied & Jackson, 2006: 113) reúne e oferece um basto leque de objetos e oportunidades de modo a “oferecer estímulos a esses diferentes sentidos” (Goldschmied & Jackson, 2006: 114). Com o intuito de assegurar uma basta riqueza de experiências à criança num “momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações” (Goldschmied & Jackson, 2006: 114).

Ao observar a exploração das crianças no “Cesto de Tesouros” (Goldschmied & Jackson, 2006: 113), consegue-se perceber a riqueza desta atividade pois, a criança consegue explorar um objeto de inúmeras formas diferentes. A concentração das crianças na exploração desta atividade é algo inimaginável, podendo “durar até uma hora ou mais” (Goldschmied & Jackson, 2006: 116). Segundo Goldschmied & Jackson (2006: 116) existem dois fatores por detrás da concentração da criança “há a vivida curiosidade da criança, que a variedade de objetos ilícita, e a sua vontade de praticar a sua crescente habilidade de tomar posse, por sua própria vontade, daquilo que é novo, atraente e próximo”, enfatizando a citação de Piaget (s.d. op. cit. Hohmann & Weikart, 2011: 19) “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem das crianças, mas sim

das interações entre as crianças e os objetos”. O segundo fator, centra-se na “confiança que oferece a presença atenta, mas não ativa, do adulto” (Goldschmied & Jackson, 2006: 116).

Em síntese importa referir então que a creche é promotora do desenvolvimento do conhecimento e das competências das crianças, fornecendo-lhes um leque de experiências e atividades realizadas sempre com um propósito, com um objetivo e uma intencionalidade educativa (Moniz, 2010). Devendo também ter em conta a participação dos pais, de modo a que estes “se relacionam melhor com os educadores dos seus filhos quando percebem a natureza complexa do seu trabalho e apreciam os objetivos que os educadores tentam cumprir” (Portugal, 1998: 194).

Relativamente ao contexto de pré-escolar, em 1997, mediante o despacho nº 5220/97 de 4 de agosto de 1997, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que afirmam que “a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progresso” (Ministério da Educação, 1997: 18).

Tendo por base esta premissa importa então ressaltar o apoio e “interações positivas” (Hohmann & Weikart, 2011: 6) por parte do educador de modo a que a criança seja capaz de construir o seu próprio conhecimento “através da aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 2011: 5), sendo que “ao perseguirem as suas intenções, as crianças envolvem-se” (Hohmann & Weikart, 2011: 5) em inúmeras descobertas e constroem os seus conhecimentos. Para tal, as OCEPE servem de apoio ao trabalho do educador uma vez que, constituem um conjunto de princípios essenciais na tomada de decisões sobre a prática de modo a conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. Este documento orientador apresenta as áreas de conteúdo “que constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997: 14). Dividindo-se em três áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

No que concerne área de conteúdo de Formação Pessoal e Social, é de realçar que “é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997: 49), logo cabe a educação pré-escolar fomentar a formação da criança, com o intuito da sua “plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário “ (Ministério da Educação, 1997: 51).

Relativamente a área de Expressão e Comunicação, esta abrange “as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (Ministério da Educação, 1997: 56). Posto isto, esta área desmembra-se no: domínio das expressões, motora, dramática, plástica e musical que tem especificidades próprias, mas complementam-se mutuamente; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, sendo transversal e estando “presente em todos os conteúdos” (Ministério da Educação, 1997: 66); domínio da matemática, “as crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia” (Ministério da Educação, 1997: 73).

Por último, a área de Conhecimento do Mundo, em que é dada importância à “curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Ministério da Educação, 1997: 79), de facto o desenvolvimento e aprendizagem através do mundo que nos rodeia usando a manipulação dos objetos, torna-se basilar para o desenvolvimento da criança.

Dado isto, as OCEPE podem ser conjugadas com as perspetivas pedagógicas uma vez que, “não há, ao nível teórico, nenhuma incompatibilidade entre orientações curriculares e modelos curriculares, ou seja, as orientações curriculares (...) são compatíveis com a adaptação e desenvolvimento de modelos curriculares diversos” (Formosinho, 2007 op. cit. Bertrm & Pascal, 2009: 12).

Torna-se ainda relevante referir as estratégias de formação que a formanda se socorreu tais como, o trabalho em díade, a colaboração com as educadoras cooperantes são um marco essencial uma vez que cada pessoa tem “diferentes competências e perspetivas” (Wax, 1979; Cassel, 1978a op. cit. Bogdan & Biklen, 1994: 278) levando a “uma maior compreensão da função e da contribuição de cada um” (Lippitt, 1989: 15 op. cit. Hohmann, & Weikart, 2011: 152). Todos estes fatores tornam-se essenciais para o sucesso do trabalho em equipa, dado que “o diálogo e a troca de informação [...] permite[m] valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam” (Ministério da Educação, 1997: 92). Aliadas a esta estratégia surgem, os momentos de reflexões com a supervisora institucional, uma vez que, é alguém que ajuda, que monitoriza, que contribui para desenvolvimento de “aptidões e capacidades” (Alarcão, 1996: 93), recorrendo a estratégias diversificadas para o desenvolvimento destas. Assim, estes momentos permitem também a supervisora institucional desenvolver-se como profissional, uma vez que, tem de “reformular estratégias [...] e adaptá-las” (Alarcão, 1996: 93) a cada situação que emerge. Intrinsecamente relacionadas com todas estas estratégias surgem as narrativas reflexivas individuais, pois são o meio a que o educador se socorre para “pensar, de modo refletido e tranquilo, sobre a ação”

(Alarcão, 1996: 130), sendo assim essencial no processo de formação já que proporciona “a reflexão sobre a prática pedagógica e fornece, de certo modo, aquilo a que vulgarmente se chama efeito de espelho e que permite ao professor ver-se e rever-se na sua prática educativa, tendo em vista a reconstrução das suas perspetivas e das suas atitudes” (Alarcão, 1996: 139), tornando-se assim um forte instrumento de avaliação reguladora. Todas estas estratégias de formação, tem como objetivo a contribuição para o desenvolvimento de competências profissionais, uma vez que levam ao desenvolvimento de conhecimentos científicos e pedagógicos cruciais para a sustentação da prática pedagógica da formanda.

Deste modo, após apresentação de um quadro teórico que sustenta todo este relatório, será apresentada uma breve caracterização da instituição onde foi realizado a prática pedagógica da mestranda.

CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

A elaboração deste capítulo surge com o intuito de caracterizar o centro de estágio em que a mestrada desenvolveu a sua prática, bem como, dos elementos específicos que lhe é associado.

Assim, torna-se crucial referenciar que a prática pedagógica da mestrada desenvolveu-se em dois contextos educativos, em Creche com 135 horas de prática e em Pré-Escolar com 165 horas, perfazendo um total de 300 horas. O local em que decorreu todo este processo de formação foi a instituição Casa do Alto (ver anexo B – registo fotográfico I).

A Casa do Alto é um complexo municipal, situado na freguesia de Pedrouços no concelho da Maia, que acolhe as valências de: Centro de Dia para Idosos; Centro de Juventude; Creche e Jardim de Infância. Esta última valência, iniciou atividade em março de 1998, tendo como órgão de gestão a Santa Casa da Misericórdia, possuindo o estatuto jurídico de IPSS (instituição particular de solidariedade social), a funcionar em regime de autonomia pedagógica, conforme o decreto de lei 119/83 de fevereiro de 1983.

A Creche e Pré-escolar de Pedrouços é composta na sua totalidade por 6 salas de atividades, em que 3 das quais pertencem a valência de Creche e as restantes a valência de Pré-escolar, recebendo por ano cerca de 100 crianças.

Tendo por base o organograma da instituição (ver anexo B - organograma), constatamos que o seu órgão máximo é a Santa Casa da Misericórdia da Maia, possuindo no entanto de uma diretora pedagógica, com o intuito de orientar todo o processo educativo, em parceria com a sua equipa, composta por: pessoal docente; não docente e técnicos especializados. No que diz respeito ao pessoal docente este é constituído por 5 educadoras de infância. Quanto ao pessoal não docente é composto por 12 elementos, sendo que 8 dos quais são auxiliares de ação educativa, 2 compõem aos serviços gerais e, 2 pertencem ao serviço de cozinha. Relativamente aos técnicos especializados, estes perfazem um total de 5 elementos, não sendo no entanto elementos permanentes na instituição uma vez que gerem atividades extra curriculares, em que apenas o docente de Educação Física de forma graciosa, gerida pela Camara Municipal da Maia, trabalha com todas as crianças do contexto de pré-escolar, bem como, da sala dos 2 anos do contexto de creche, os restantes elementos desta equipa são: 1 professor de expressão musical; 1 professor de Inglês; 1 professor de Informática; 1 professor de Ciências.

Focando a dinâmica da equipa pedagógica, esta realiza reuniões quinzenais com o intuito de planificar e avaliar a prática que se encontra a decorrer no contexto. Duas vezes por ano realizam-se reuniões com todos os colaboradores ou de acordo com as necessidades emergentes.

Relativamente ao espaço físico da instituição, este é caracterizado por 2 pisos: um térreo e um inferior. No piso térreo situam-se todas as salas de atividades, que detêm casa de banho própria possuindo louças e mobiliário apropriado à faixa etária que cada uma serve, luz própria proveniente de janelas envidraçadas, assim como, acesso ao corredor único, muito bem iluminado, devido à presença de uma claraboia em toda a sua extensão. Sendo esse o corredor condutor até à sala polivalente, que permite igualmente o acesso ao refeitório, bem como, à cozinha. Este piso permite ainda o acesso ao auditório, com capacidade para cerca de 90 pessoas, um bar, uma casa de banho, uma sala de estar, bem como uma sala de exposições onde é possível a demonstração de trabalhos, todos estes espaços mencionados, são de usufruto por todas as componentes que integram esta instituição.

No que concerne ao piso inferior, este é composto pela casa das máquinas, por uma lavandaria, uma despensa, assim como, a mediateca que possui uma casa de banho no seu interior. Importa ainda realçar o espaço exterior, que à exceção do berçário, todas as salas de atividades desfrutam de acesso direto, tendo as salas do pré-escolar a particularidade de poder usufruir de um recreio junto das mesmas. Existe ainda a cerca de 50 metros das respetivas salas de atividades, a horta pedagógica da instituição, bem como, um espaço relvado com varias árvores, apelidado de “Árvore da montanha” onde as crianças têm possibilidade de contacto direto com a natureza. Torna-se então basilar fundamentar que a organização do ambiente educativo visa “que o seu espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidade; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2007, 2008 op. cit. Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011: 11).

Importa então focar essencialmente os dois contextos onde a prática da mestrandia se desenvolveu, tendo por base o projeto curricular de cada grupo, pois este documento “diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo. Este projeto adapta-se às características de cada grupo” (Ministério da Educação, 1997: 44), tendo em conta os seus interesses e necessidades de aprendizagem. Assim, tendo em conta o contexto de Creche, este encontra-se organizado em 5 áreas de interesse: área do acolhimento; área da casinha; área dos jogos; área de expressão plástica e área sensorial, esta última foi criada pela dñade, tendo em conta os interesses das crianças (ver anexo B – registo fotográfico II). Por sua vez, o grupo é constituído por 8 crianças do sexo masculino e 8 crianças do sexo feminino, o que perfaz um total de 16 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e 3 anos. O grupo caracterizava-se essencialmente pela sua autonomia, curiosidade e interesse em explorar tudo o que é novidade,

sendo este o grande interesse que identifica o grupo. No que respeita a necessidade de maior relevo manifestada pelo grupo, esta centra-se em torno da fase egocêntrica característica desta faixa etária, uma vez que, existe ainda dificuldade de partilha e cooperação entre as crianças. Segundo o projeto curricular, a educadora utilizava as orientações curriculares para a educação pré-escolar como referencial teórico, contudo com a presença das mestradas, a educadora passou a utilizar as experiências-chave de High Scope que “determinam conjuntamente a qualidade e a natureza do desenvolvimento da criança” (Post & Hohmann, 2011: 7), bem como a proposta de Goldschmied & Jackson (2006: 113) “O cesto de Tesouros”.

Relativamente ao grupo de crianças referente a valência de Pré-Escolar, este é composto por um total de 23 crianças, 13 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos. Este grupo evidencia grande interesse na área de expressão e comunicação, por sua vez, revela essencialmente necessidades de aprendizagem ao nível do cumprimento de regras outrora negociadas pelo grupo, bem como, no desenvolvimento de atividade de carácter cooperativo. Tendo por base o projeto curricular de grupo, a educadora utiliza as orientações curriculares para educação pré-escolar, a metodologia de trabalho de projeto assim como o modelo curricular High Scope, como referências teóricas no desenvolvimento da sua prática. A nível do espaço, tal como na sala de creche, este encontra-se organizado em 6 áreas de interesse, sendo as quais: garagem; área da casinha; área de expressão plástica; área dos jogos; área de acolhimento; biblioteca (ver anexo B – registo fotográfico III).

No que concerne ao projeto educativo da instituição, este tem como principal função orientar toda a prática educativa, sendo “um instrumento dinâmico que evolui e se adapta às mudanças da comunidade” (Ministério da Educação, 1997: 44), implicando assim, que este seja um documento em construção e em constante reestruturação, “sendo repensado e reformulado, num processo que implica uma avaliação e reflexão realizada por todos os intervenientes” (Ministério da Educação, 1997: 44) do processo educativo. Educar para a cidadania, é o ponto de partida, tendo em conta o que foi referido, uma vez que,

a escola deve ser um espaço onde se promovam valores e princípios, se desenvolvam competências sociais, envolvendo toda a comunidade, para que a mesma possa ser um local onde aqueles que serão os adultos de amanhã cresçam desenvolvendo harmoniosamente competências sociais, afetivas e de cidadania (Projeto Educativo, 2012: 3).

Importa então ressaltar a importância das famílias, bem como, da comunidade no processo educativo das crianças, uma vez que, com o contributo destes, os seus saberes tornam-se num “meio de alargar e enriquecer situações de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997: 45). Deste modo, as parcerias com a ESE Porto no âmbito dos estágios profissionais, com o Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico (GAAPP), no que

respeita a transição das crianças do último ano do pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico, bem com a biblioteca itinerante da Câmara Municipal da Maia são algumas referências de interação que beneficiam as crianças, ao longo do seu processo educativo.

É de realçar ainda a importância do regulamento interno da instituição, sendo que este foi elaborado pelos serviços centrais da Santa Casa da Misericórdia da Maia, com o intuito de definir as regras e comportamento, assim como, os vários deveres e direitos de todas as instituições que apoiam a infância da Santa Casa da Misericórdia da Maia. Assim, o projeto educativo da instituição encontra-se em articulação e mobilidade com os referenciais contidos neste mesmo regulamento.

Com tudo isto, apraz a mestrada salientar que o ambiente educativo deve ser organizado de modo a facilitar o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, bem como “proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto” (Ministério da Educação, 1997: 31), com o intuito de proporcionar condições de interação adequadas “entre os diferentes intervenientes (...) e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição” (Ministério da Educação, 1997: 31).

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

No presente capítulo, a mestranda fará uma retrospectiva de todo o seu processo formativo na sua prática pedagógica, tendo por base, a evolução ao nível das aprendizagens profissionais bem como, os processos formativos que a apoiaram essa evolução, para tal, far-se-á a descrição e análise de atividades e projetos desenvolvidos, primeiramente no contexto de creche com crianças de 2 anos e seguidamente no contexto de pré-escolar com crianças de 3 e 4 anos, que estiveram na base do desenvolvimento pessoal e profissional da formanda e que contribuíram para o desenvolvimento global das crianças.

Assim, torna-se crucial focar a atenção sobre a primeira etapa do processo de investigação-ação da mestranda, nomeadamente a observação, pois só “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008: 87) com o intuito de conhecer cada um dos contextos onde foi realizada a prática pedagógica da mestranda, os atores que nele pertencem bem como as suas interações, tornando-se este um processo contínuo, pois só observando é que é possível tomar consciência das intenções de cada criança.

Foi através do processo de observação, sendo este transversal ao longo de todo o processo de formação, que a mestranda conseguiu compreender a pertinência da organização do ambiente educativo uma vez que, este se torna num elemento “facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997: 31). Por conseguinte, cabe ao educador a organização do espaço e dos “materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Anexo 1, 2a, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001) considerando as vivências e interesses destas bem como, da comunidade fomentando uma organização aberta e flexível. Deste modo, a formanda clarificou a pertinência de uma organização do tempo de forma diferenciada nas valências de creche e pré-escolar em que se encontrou inserida uma vez que, “o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011: 72) assim como, a participação ativa destas. Assim, é fundamental que a rotina diária seja estruturada “numa sequência invariante de tempos com objetivos educacionais e características próprias” (Lino & Oliveira- Formosinho, 2001: 59). Importa então, emergir a relevância da observação tendo em conta “cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2007: 32). Deste modo, tem-se a

perceptibilidade do “que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta” (Oliveira-Formosinho, 2007: 59), tornando-se assim basilar para a compreensão da “estrutura cognitiva de um individuo” (Spodek, 2010: 45) observá-lo a interagir num contexto.

Por tudo o que foi anteriormente referido, a mestranda considera que não existe “ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2007: 59). Assim, a planificação tem em conta um “conjunto de decisões prévias à ação e que servem para orientá-la” (Diogo, 2010: 90) de modo a que integrem os diferentes ritmos de aprendizagem bem como, as diversas experiências-chave em creche e as áreas de conteúdo na educação pré-escolar, proporcionando distintas aprendizagens por parte das crianças, “de forma integrada [integradoras] e flexível” (Anexo 1, 3d, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001), tudo isto, foi tido em conta nos momentos de planificação com as educadoras cooperantes, tornando-se uma estratégia de formação fulcral ao longo de todo o processo (ver anexo B – planificações semanais).

Intrinsecamente relacionado com a fase de observação, assim como de planificação surge o processo de reflexão, tornando-se um marco de enorme relevo ao longo de todo o percurso de formação da mestranda, uma vez que “é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco” (Zeichner, 1993: 20 op. cit. Nunes, 2000: 10). A formanda baseada em Schön (s.d, op. cit. Alarcão, 1996: 16) considera então que, a reflexão pode ser subdividida em três momentos: para a ação; na ação e sobre a ação. Assim, refletir para a ação consiste em ponderar acerca de tudo o que na ação poderá acontecer. Deste modo, refletir na ação “produz-se dentro de uma ação-presente, torna-se consciente” (Formosinho& Machado, 2009: 109) da sua prática com o intuito de a reformular, “ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo” (Alarcão, 1996: 97), sendo no entanto uma etapa difícil de concretizar pois “possui uma função crítica e põe em questão a estrutura de suposição do conhecimento na ação” (Formosinho& Machado, 2009: 109). Por sua vez, a reflexão sobre a ação “acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente” (Alarcão, 1996: 97), o “que aconteceu, o que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros significados” (Schön, 1992: 83 op. cit. Nunes, 2000: 13), ou seja, é um processo que fomenta a evolução, bem como, o crescimento profissional do educador sendo basilar na construção de uma melhor prática profissional. Com tudo isto, a reflexão demonstra-se como um pilar crucial, “seja [n]a formação inicial, seja [n]a formação contínua [...] reconhece-se que o processo de aprender e ensinar se prolonga durante

toda a carreira” (Formosinho& Machado, 2009: 110) do educador. Posto isto, torna-se então basilar a elaboração das narrativas reflexivas ao longo do processo de formação, com o intuito de “pensar, de modo refletido e tranquilo, sobre a ação” (Alarcão, 1996: 130). Ser reflexivo é se não mais que ter nas suas próprias mãos uma gestão de aprendizagens valorizada na experiência e na “metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir” (Alarcão, 1996: 175) tudo isto, através de um “processo ativo e crítico” (Máximo-Esteves, 2008: 26) (ver anexo B – narrativas individuais).

Deste modo, a mestrandia ao longo de toda a sua prática pedagógica teve por base os parâmetros da investigação-ação já mencionados, tornando-se assim relevante realçar a sua ação nos contextos em que se encontrou inserida uma vez que, concretizou “na ação as suas intenções educativas, adotando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (Ministério da Educação, 1997: 27) sendo deste modo, um processo dinâmico e aberto às emergentes necessidades e interesses manifestados pelos grupos de crianças, provenientes da análise das circunstâncias ocorrentes na ação (Máximo- Esteves, 2008).

Crianças em contexto de creche (dos 0 até aos 3 anos) aprendem através da sua própria ação, explorando tudo o que as rodeia através da coordenação do paladar, tato, olfato, visão e audição, aprendem “com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (Post & Hohmann, 2011: 22). Torna-se então relevante mencionar o que Piaget (1953, 1966 op. cit. Post & Hohmann, 2011: 23) utilizou como termo “sensório-motor” para caracterizar este estágio, em que a abordagem da aprendizagem é direta e física. *Sensório* é o modo como as crianças “recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos” (Post & Hohmann, 2011: 23), *motor* refere-se a como “aprendem através da ação física” (Post & Hohmann, 2011: 23).

Dado isto, e tendo por base este estágio de desenvolvimento bem como, a aprendizagem ativa da criança, a mestrandia dará ênfase à proposta de Goldschmied & Jackson (2006: 113) “O cesto de Tesouros”, pois este reuniu uma enorme variedade de objetos com o intuito de uma exploração a nível: tátil devido as texturas, formas e pesos; do olfato com uma diversidade de cheiros; do paladar, uma variedade de sabores embora seja um pouco “mais limitado” (Goldschmied & Jackson, 2006: 125); da audição, com basto leque de sons; da visão através da “cor, forma, comprimento, brilho” (Goldschmied & Jackson, 2006: 125).

Partindo deste princípio, a formanda centrar-se-á sobre duas atividades desenvolvidas no contexto de creche baseadas na proposta “O cesto de Tesouros” de Goldschmied & Jackson (2006: 113) articulando a proposta de observação das experiências- chave de aprendizagem das crianças da proposta pedagógica High Scope para bebés e crianças (Post & Hohmann, 2011: 39). Uma das atividade foi dinamizada pelo par pedagógico da mestrandia, e o seu papel foi apenas de

observador, observando “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo” (Anexo 1, 3a, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001). No entanto, interveio juntos das crianças sempre que estas a solicitavam.

A segunda intervenção foi dinamizada pela formanda e, desta vez, o seu papel foi de observador- participante, uma vez que, o adulto na exploração do “Cesto de Tesouros” (Goldschmied & Jackson, 2006: 113) não deve intervir, “se pensarmos por um momento como nos sentimos quando nos concentramos numa atividade prazerosa e que exige bastante de nos, veremos que não queremos ou precisamos de alguém que esteja sempre a dar sugestões e conselhos e elogiando o nosso trabalho, só queremos continuar a trabalhar, embora possamos ficar contentes de ter essa companhia amigável ao nosso lado.” (Goldschmied & Jackson 2006: 119), segundo a psicóloga do desenvolvimento Marion Hyson (1994: 98 op. cit. Post & Hohmann, 2011: 29) “quando as crianças sentem que podem contar com pessoas significativas que as amam e lhes proporcionam conforto, ficam com uma forte base de confiança que lhes permite explorar o ambiente que as rodeia”, deste modo, a presença atenta mas não ativa de adultos de confiança permite a criança uma exploração ativa.

Assim, para que a construção do conhecimento por parte da criança aconteça através de uma aprendizagem ativa torna-se imprescindível que o adulto compreenda e apoie a sua abordagem sensorial. Numa primeira abordagem feita pelo par pedagógico da mestrandia, existiu uma enorme variedade de objetos no “Cesto de Tesouros” (Goldschmied & Jackson 2006: 113) como: pinhas de diferentes tamanhos; ramos de pinheiro; uma cabra de ráfia; argolas de cortina; guizos; fitas e bolas de Natal; molas de madeira; rolhas de cortiça; caixas de diferentes tamanhos; pompons de lã; um novelo de lã; frutos cristalizados; nozes; amêndoas; pau de canela; uvas passas; limão (ver anexo B – registo fotográfico IV). Todos estes objetos tinham como intuito uma exploração relacionada com o Natal. Recorde-se que, de acordo com Goldschmied & Jackson (2006: 159) o adulto tem um papel essencial na escolha de materiais que deve “procurar constantemente, usando a sua imaginação por objetos diferentes e adequados” as ocasiões que pretende dinamizar. Ao nível da organização do espaço, esta foi pensada de modo a criar um ambiente estimulante e simultaneamente desafiador. Para tal, as áreas de jogo simbólico foram previamente neutralizadas com um biombo para que as crianças se centrassem apenas na exploração do “Cesto de Tesouros” (Goldschmied & Jackson 2006: 113).

Depois de o espaço estar organizado “e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento [da criança], de modo a proporcionar às crianças experiências” (Anexo 1, 2a, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001) significativas. O grupo foi reunido na área do acolhimento, quando o par em formação foi buscar os dois “cestos de tesouros” (Goldschmied &

Jackson 2006: 113). Dadas assim as oportunidades e interações adequadas, as crianças exploraram de imediato o cesto agindo com autonomia e independência, tornando-se impossível registrar todas as ações observadas pela formanda, pois todas as crianças encontravam-se inteiramente envolvidas nesta exploração, desenvolvendo em simultâneo um número infindável de experiências-chave de aprendizagens, tais como: o sentido de si próprio, na medida em que as crianças revelaram iniciativa própria ao fazerem escolhas relativamente aos materiais que iam explorando; movimento, pois movimentavam-se pelo espaço não se cingindo a posição sentada; aprender sobre o mundo físico através da exploração de objetos, através das partes do corpo com as mãos, boca, ouvidos, nariz e olhos; representação criativa, imitando e brincando constantemente ao “faz de conta”, ofereciam caixas como se de presentes se tratassem, usavam ramos de pinheiro para limpar os vidros da sala de atividades; estabelecimento de relações sociais desenvolvendo jogo social acerca da exploração que decorria “Sabes o que é isto?” a criança (S) questiona a criança (MR) (ver anexo B – registo fotográfico IV).

Por tudo isto, torna-se impensável a quantidade de ações diferentes que a criança realiza com o mesmo objeto. Assim, a mestranda teve o privilégio de observar uma criança em particular, nesta dinamização. Embora seja uma criança bastante tímida, no entanto demonstrou-se completamente imbuída na exploração, optando especificamente por explorar as argolas de cortina durante um longo período de tempo (ver anexo B – registo fotográfico IV). Considerando que foi um momento de descoberta de um novo objeto, tornou-se fascinante observar a concentração que a criança exerceu na exploração deste objeto, como por exemplo no alinhamento de todas as argolas no chão ou até mesmo no enfiamento de todas as argolas no seu braço desenvolvendo as seguintes experiências-chave: sentido de si própria, pois foi capaz de fazer escolhas relativamente ao material que pretendia explorar; noção precoce da quantidade e de número, quando a criança alinhou todas as argolas e seguidamente com bolinhas de esferovite colocou dentro de cada uma das argolas uma bolinha. Neste momento a criança experimentava a correspondência de um para um; explorar objetos, a criança fez as suas próprias conceções acerca da pertinência do objeto. Encontrando-se assim extremamente envolvida nesta exploração, “mobiliza uma quantidade imensa de energia ao mesmo tempo que deixa transparecer uma maravilhosa sensação de prazer” (Bertram & Pascal, 2009: 128) fruto da concentração exercida no decorrer desta atividade.

Segundo Elinor Goldschimied e Sonia Jackson (2006: 116) existem dois fatores por detrás da concentração da criança

há a vivida curiosidade da criança, que a variedade de objetos elícita, e a sua vontade de praticar a sua crescente habilidade de tomar posse, por sua própria vontade, daquilo que é novo, atraente e próximo. Junto a isso, encontra-se a confiança que oferece a presença atenta, mas não ativa, do adulto.

Sendo também fulcral o respeito por parte do adulto em relação ao tempo de exploração da criança relativamente a um determinado objeto, o que se verificou na exploração desta criança.

Depois de 45 minutos de exploração intensa por parte das crianças, o par pedagógico da mestranda sentiu dificuldades ao nível da gestão do tempo tentando respeitar a ideia de que deveriam ser as crianças a dar por terminada a atividade. No entanto, algumas crianças já se encontravam completamente desmotivadas e em contrapartida as restantes ainda permaneciam imbuídas no momento de exploração. Posto isto, foi sentida a necessidade de uma mudança de espaço para que as crianças não se encontrassem em permanência com a imensidão de estímulos presentes no cesto, sendo então fundamental para o sucesso da ação pedagógica uma gestão refletida tendo em conta o tempo, procedendo “a uma organização do tempo de forma flexível” (Anexo 1, 2c, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001), e dos espaços.

No entanto, o balanço da atividade foi realizado junto da educadora cooperante que não se encontrava a par desta proposta de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006: 113) e se demonstrou fascinada com o “Cesto de Tesouros”. Posteriormente, num momento de reflexão com a supervisora institucional, em que numa troca de observações e impressões foi refletido em conjunto, todos os aspetos positivos e os aspetos a evoluir, realçando-se a importância de uma melhor gestão do tempo e espaços numa posterior dinamização.

Relativamente, à segunda abordagem do “Cesto de Tesouros” (Goldschmied & Jackson 2006: 113) dinamizada pela mestranda, tendo como objetivo central a exploração do sentido do paladar, o cesto continha então diversos alimentos em diferentes estados, tais como: maçã cozida; uma maçã inteira; pera cozida; uma pera inteira; queijo ralado; queijo fresco; queijo cortado aos pedaços; manteiga sólida; manteiga líquida; chocolate em pó; chocolate em barra; um ananás inteiro; ananás cortados aos pedaços; sumo de ananás; uma cenoura inteira; cenoura ralada; cenoura cozida; massa cozida; massa crua; feijão cozido; feijão cru; ovo cozido; um ovo inteiro; bolacha; bolacha ralada; milho cozido; uma espiga de milho; um limão inteiro; limonada; leite; leite com chocolate (ver anexo B – registo fotográfico V). Assim, quanto mais variados são os alimentos, maior se torna o interesse desperto por parte das crianças (Goldschmied & Jackson, 2006).

Desta forma, a mestranda deu um pequeno mote de introdução a este “Cesto dos Tesouros” explicando que quando era pequena gostava de provar os alimentos que desconhecia, tendo trazido para as crianças alguns alimentos que se lembrava de ter gostado muito de experimentar quando era criança, questionado seguidamente as crianças se queriam experimentar. Assim, despertou desde logo interesse e motivação por parte das crianças. Seguidamente colocou o cesto no centro da manta da área de acolhimento, espaço onde o grupo

já se encontrava. Desta forma, as crianças aproximaram-se rapidamente do cesto observando o que nele continha, e seguidamente partiram para a descoberta de novos sabores.

Tal como já foi mencionado anteriormente, a mestranda teve em conta o papel do adulto defendido por Elinor Goldschimied e Sonia Jackson (2006: 119) acerca da sua intervenção relativamente a esta proposta. Porém, as crianças aproximavam-se da formanda exprimindo o que de novo se encontravam a explorar. Tudo isto remete-se para “o facto de as crianças estarem rodeadas por pessoas que conhecem e em quem confiam” (Post & Hohmann, 2011: 62). Por exemplo, uma das crianças (S) aproximou-se, mostrando massa crua e massa cozida, dizendo esta (massa cozida) posso comer, ou seja, contribuindo para o desenvolvimento das seguintes experiências-chave de aprendizagem: relações sociais, pois estabeleceu um elo de ligação com a formanda; comunicação e linguagem, uma vez que expressou verbalmente a sua descoberta; explorar objetos, com o intuito de tirar as suas conclusões acerca do estado da massa. Assim, sempre que o apoio da mestranda se demonstrou necessário, esta interveio como foi o caso de uma das crianças (R) que pediu auxílio pois queria beber leite e a formanda deu-lhe essa ajuda para executar a tarefa de colocar leite dentro de um copo. Contudo, tentou apoiar as iniciativas das crianças, de modo a que sentissem satisfação nas aprendizagens realizadas, como por exemplo quando uma das crianças (MT) se encontrava a virar limonada para um copo, respeitou a sua intenção não a interrompendo, deixando que esta fosse capaz de realizar o pretendido sem apoio de um adulto, estimulando “a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas” (Anexo 1, 4f, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001) “com que se depara ao explorar” (Post & Hohmann, 2011: 39) desenvolvendo assim o sentido de si próprio (ver anexo B – registo fotográfico V).

Mais uma vez, a quantidade de ações diferenciadas que o grupo realizou foi inimaginável, tendo um contributo fulcral na aprendizagem das crianças pois é através das suas aventuras diárias em que o seu papel é permanentemente ativo que se desenvolve. Neste seguimento, tornando-se mais uma vez um entrave registar todas as observações que decorriam, no entanto é de destacar algumas das observações realizadas, em que foi evidente o contributo para o desenvolvimento das seguintes experiências-chave de aprendizagem: sentido de si próprio, as crianças expressaram iniciativa escolhendo por exemplo, quais os alimentos que pretendiam provar; relações sociais, algumas crianças questionavam os colegas acerca de um determinado alimento “O que é isto?” (L), “Tu gostas disso?” (SA); explorar objetos, a partir do paladar e por vezes do olfato. Assim, as experiências-chave mais uma vez tornaram-se num poderoso instrumento para compreender o crescimento, e o desenvolvimento da criança.

Volvidos 35 minutos de exploração a concentração do grupo começou a dispersar-se, com o intuito de existir um elo de ligação entre a exploração e o momento posterior, a mestranda decidiu fazer uma exploração, previamente refletida, em grande grupo sobre cada um dos alimentos que se encontravam dentro do cesto, com o objetivo das crianças, tendo por base a exploração realizadas, exporem as aprendizagens concretizadas. Contudo, este momento de transição como havia acontecido na primeira proposta do “Cesto de Tesouros” (Goldschmied & Jackson 2006: 113) foi difícil de gerir, uma vez que alguns elementos do grupo pretendiam prolongar o momento de exploração. Posto isto, a formanda decidiu expor na manta os alimentos de modo isolado, para que o olhar das crianças não fosse absorvido pelos diversos estímulos que se encontravam no cesto. Assim, questionando o grupo sobre cada alimento, estes foram capazes de fazerem associações com o mesmo alimento mas em diferente estado, como por exemplo chocolate em pó e chocolate em barra.

Apraz então a mestranda salientar que, nestas duas propostas do “Cesto de Tesouros” (Goldschmied & Jackson, 2006: 113) foi notória a aprendizagem ativa por parte da criança, cabendo aos adultos “favorecer a necessária segurança afetiva e a promo[ção] [d]a sua autonomia” (Anexo 1, 4a, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001), apoiando assim as iniciativas das crianças e os seus desejos de exploração através dos sentidos.

Tendo por base o estágio “sensório-motor” (Piaget, 1953, 1966 op. cit. Post & Hohmann, 2011: 23) do grupo, a díade bem em colaboração com a educadora cooperante através das suas observações do grupo nos momentos de jogo espontâneo, sentiram que o grupo necessitava de um espaço permanente para uma exploração através dos sentidos. Assim, através desta estratégia de formação, ou seja, a coloração entre a educadora e a díade, tornou-se possível combater esta lacuna. Deste modo, a equipa educativa planificou “a intervenção educativa de forma integrada” (Anexo 1, 3c, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001) e integradora com o intuito das crianças participarem de modo ativo no seu processo educativo, ou seja, na criação de uma nova área de interesse, a área sensorial. A díade recorreu a diferentes materiais com formas e texturas diversificadas, tais como: massas; lixa; esponjas; caixas de ovos; cascas de nozes; rafia; penas; lã; esfregão de loiça; capsulas de café; paus de espetada, entre outros (ver anexo B – registo fotográfico VI). Tudo isto, com o intuito de conceber um painel tátil para a construção da área sensorial. Dado isto, foi proporcionado inicialmente ao grupo a oportunidade de explorar os diferentes tipos de materiais e, seguidamente num amplo cartão cada criança tomou as suas decisões acerca dos materiais que pretendia colar, cabendo assim ao educador “promover a autonomia” (Anexo 1, 4a, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001) na criança. Foi visível ao longo desta atividade o olhar minucioso por parte das crianças, não se cingindo apenas

a parte lateral do cartão, pedindo auxílio aos adultos para as colocarem em cima do cartão para poderem colar matérias no centro deste (ver anexo B – registo fotográfico VI). Esta atividade contribuiu para que as crianças desenvolvessem assim, a sua representação criativa a quando da exploração de “materiais de construção e de expressão artística” (Post & Hohmann, 2011: 39), bem como, a sua noção de espaço, pois as crianças foram capazes de “explorar e reparar na localização dos objetos” (Post & Hohmann, 2011: 39) e ainda, noções de movimento, pois sentiram necessidade de movimentar todo o corpo assim como, “movimentar objetos” (Post & Hohmann, 2011: 39) para levarem a cabo as suas intenções.

No decorrer desta atividade, o adulto deu tempo a criança para que esta interagisse de acordo com o seu próprio ritmo sendo facilmente perceptível em algumas crianças a necessidade de repetição a quando da colocação no painel de um determinado objeto, ou seja, a criança (ML) colocou por diversas a lixa num determinado local retirando-a e voltando a coloca-la, a mestranda denotou após uma reflexão posterior à atividade “que a repetição por iniciativa da criança promove a compreensão” (Post & Hohmann, 2011: 71) e a tomada de decisões num determinado domínio. Ao longo deste momento, à medida que as crianças tomavam as suas decisões realizando o que pretendiam dando “à criança oportunidade de escolha sobre o modo como esta poder[i]a participar na ação” (Post & Hohmann, 2011: 82), uma vez que, as crianças a medida que decidiam ter terminado o que pretendiam foi dada a oportunidade de desenvolverem jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala de atividades, não sendo confinadas a um momento no qual a sua aprendizagem e motivação não se demonstrava ter mais significado.

Finalizado o painel (ver anexo B – registo fotográfico VI), este foi colocado na parede destinada a esta área, bem como o “Cesto de Tesouros” (Goldschmied & Jackson, 2006: 113) outrora utilizado pela díade, sendo que os materiais nele existiam seriam renovados e sucessivamente modificados pela educadora cooperante, tudo isto porque a construção desta área de interesse ficou em aberto pois decorreu na última semana do par de formação no contexto de creche (ver anexo B – registo fotográfico VI). Contudo, o par de formação que se encontrava na instituição e que desenvolveu posteriormente a sua prática neste contexto, dinamizou esta área tornando-a mais rica a nível de materiais, pois “a forma com estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997: 37), deste modo, foi despertado o interesse e curiosidade de exploração nas crianças nos momentos de jogo espontâneo.

Apraz a mestranda então referir que é através da utilização de todos os sentidos de modo ativo, bem como o “envolvimento ativo com adultos atentos e respondentes e com materiais

interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretar o mundo” (Post & Hohmann, 2011: 24) que as rodeias.

Terminada a prática pedagógica da mestranda no contexto de creche, esta foi imbuída posteriormente no contexto de pré-escolar. Desde logo, a organização do espaço pedagógico despertou alguns receios na díade, apesar de já se encontrar estruturado a quando da chegada do par em formação à sala de atividades, uma vez que, a educadora cooperante dividiu a sala em áreas de interesse com o intuito de encorajar diferentes tipos de aprendizagens, uma vez que, “papeis sociais, relações interpessoais, estilos de interação [...] são vividos, experienciados, perspetivados nas experiências que cada área específica permite” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011: 11). No entanto, no processo de observação bem como, nas intervenções realizadas a díade denotou que a sala de atividades possuía dimensões reduzidas, tornando-se um entrave sempre que eram realizadas atividades em pequeno grupo, em que simultaneamente as restantes crianças desenvolviam jogo espontâneo ou até mesmo em atividades de grande grupo nas mesas de trabalho, pois a existência de apenas duas mesas de trabalho para 23 crianças era muito pouco, condicionando assim os movimentos e espaço da criança.

Nesta sequência, tornou-se então necessário ajustar soluções para estas necessidades. A díade em conjunto com a educadora cooperante, decidiram que seria uma mais-valia socorrerem-se dos espaços oferecidos pela instituição, “organiza[ndo] o espaço [...] concebendo-o como recurso para o desenvolvimento curricular” (Anexo 1, 2a, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001). Assim, o par em formação usou com regularidade a mediateca, em atividade de pequeno grupo que requeriam uma maior concentração por parte das crianças, podendo constatar que a concentração das crianças era mais elevada, uma vez que não existia a agitação do restante grupo em jogo espontâneo. Esta organização permitiu, por um lado a rentabilização de recursos humanos e por outro lado a exploração de outros espaços oferecidos pela instituição para a realização de atividades, porém esta organização só foi possível devido a existência de uma equipa pedagógica em permanência, havendo consciência que quando uma educadora se encontra sozinha na sala de atividades não é possível uma organização deste tipo. Contudo, é essencial focar que a necessidade relativamente as mesas de trabalho em momentos de grande grupo não foi possível combater, uma vez que, se fosse colocada provisoriamente ou em permanência mais uma mesa de trabalho o espaço iria-se tornar ainda mais reduzido, não sendo possível existir movimentação pelo espaço.

Torna-se então basilar que a organização e a utilização dos espaços expresse as “intenções educativas e da dinâmica do grupo” (Ministério da Educação, 1997: 37) sendo para isso indispensável que a equipa pedagógica da sala de atividade “se interrogue sobre a função e a

finalidades educativas dos materiais [e espaços] de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Ministério da Educação, 1997:37).

Tendo como ponto de partida a organização do espaço, anteriormente refletida a mestranda passará a dar ênfase a uma das atividades realizadas no contexto em que a utilização dos espaços disponibilizados pela instituição se tornou emergente. Assim, através de processos de cooperação e interajuda, torna-se possível a construção de novos saberes e a produção de novos instrumentos (intelectuais e materiais) fulcrais para o desenvolvimento de cada criança, “os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos” (Niza, 2007: 127). Indo ao encontro desta premissa, bem como das necessidades manifestadas pelo grupo, tornou-se evidente, por parte da equipa pedagógica a necessidade acerca da sequência e memorização dos nomes dos dias da semana. Uma vez que, o grupo já possuía o contacto com esta temática, pois já tinha sido abordada anteriormente com a leitura do conto “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle (realizada pela díade que desenvolveu a sua prática pedagógica anteriormente neste contexto), onde o grupo teve a possibilidade de relacionar cada dia da semana aos alimentos que a lagarta ia comendo e conseqüentemente votar sobre a cor que pretendiam relacionar a cada dia da semana. Assim, o grupo realizou um quadro dos dias da semana, que se encontra exposto numa das paredes, e que diariamente era explorado com as crianças no momento do acolhimento, para que estas interiorizem a sua sequência bem como, a memorização do nome dos dias da semana.

Depois de a díade ter a possibilidade de observar e realizar este momento com o grupo, denotou-se que seria importante atribuir destaque a este assunto, uma vez que o grupo ainda sentia algumas dificuldades na sequencialidade semanal e na memorização do nome dos dias da semana. Mas a maior dificuldade sentida foi: “como abordar novamente esta temática tendo em conta a participação ativa das crianças?!”. Com o intuito de contornar esta dificuldade o par em formação refletiu em conjunto com a educadora cooperante, acerca da facilidade com que o grupo marcava as presenças, no quadro de presenças que era diário, já não sendo um elemento desafiador de novas aprendizagens. O par em formação em cooperação com a educadora, decidiram complexificar o quadro de presenças, refletindo que se tornaria uma mais-valia, pois seria desafiador de novas aprendizagens para o grupo que este quadro passa-se a ser semanal permitindo as crianças criar a noção sobre quantas crianças estão presentes e quantas faltam, sendo assim, um novo modo de abordar a temática relacionada com os dias da semana.

Foi determinado então, que o grupo teria um contributo ativo na construção deste instrumento de monitoragem, pois só assim é que “constrói novos entendimentos” (Hohmann &

Weikart, 2011: 22). Assim, após o momento do acolhimento a díade em conversa com as crianças desafiou-as para a construção de um novo quadro de presenças, na qual todo o grupo se mostrou recetivo a esta proposta. Numa fase inicial, o grupo votou acerca da cor dominante que iriam pintar o novo quadro, o grupo inicialmente havia sido questionado se estava de acordo com a estratégia de que o maior número de crianças a votar na mesma cor seria esta a escolhida, tendo o grupo concordado com esta estratégia, cabendo assim ao educador promover “o envolvimento da criança em atividades” (Anexo 1, 4b, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001), incentivando processos democráticos de negociação. Indo ao encontro do que foi mencionado, uma criança escolheu o cor-de-rosa e dez crianças votaram nessa cor, seguidamente uma das crianças queria que o quadro fosse azul e apenas seis crianças votaram nesta cor, uma das criança escolheu ainda a cor amarelo, como o total de crianças nesse dia era dezanove e duas crianças não fizeram qualquer tipo de escolha, por maioria o grupo decidiu que a cor principal do novo quadro seria então rosa. Mas dizer que a maioria escolheu cor-de-rosa não bastava, pois as crianças não conseguem ainda ter esta noção interiorizada, a formanda decidiu então pedir ao grupo de crianças que escolheu cor-de-rosa para se juntarem e ao grupo que escolheu azul para se aproximarem as crianças que escolheram essa cor, criando assim o conjunto de crianças que optou pelo cor-de-rosa e o conjunto que escolheu azul, com o intuito das crianças conseguissem visualizar qual dos conjuntos tinha mais crianças, tornando-se assim rapidamente e de fácil compreensão qual a cor que a maioria do grupo tinha decidido. Todo este processo de reflexão na ação, “refletindo no decurso da própria ação, sem a interrompermos” (Alarcão, 1996: 16), só foi possível de alcançar graças ao processo evolutivo da mestrandia no decurso da sua prática pedagógica.

Seguidamente, foi explicado ao grupo que o novo quadro teria todos os dias da semana e que cada dia seria representado com a mesma cor que tinham escolhido para o quadro dos dias da semana, ou seja, a segunda-feira é a cor azul, terça-feira é cor-de-rosa claro, a quarta-feira é amarelo escuro, a quinta-feira é amarelo claro, a sexta-feira é roxo e o sábado e domingo são representados pela cor verde. Assim, iriam pintar um círculo que representa um dia com a respetiva cor. A equipa pedagógica deliberou, optando por manter as mesmas cores uma vez que foi uma escolha anteriormente realizada pelas crianças, e também porque já se encontram familiarizadas com a associação da cor ao dia da semana. Posteriormente foram expostas na manta fotografias de cada uma das crianças que seriam posteriormente colocadas no quadro, o grupo mostrou-se bastante interessado em explorar todas as fotografias, sendo dada esta oportunidade as crianças tornando-se possível observar o seu olhar minucioso a quando desta. Após este momento, encontravam-se reunidos quase todos os elementos necessários para a

realização do novo quadro, faltava apenas decidir que tarefa desempenhava cada uma das crianças, este momento tornou-se de fácil decisão pois cada criança fez rapidamente a sua escolha acerca do que pretendia fazer, colocando a sua fotografia em cima do círculo do dia que decidia pintar. Depois de todo este processo, passamos a fase de execução do novo quadro, em que foi utilizada o tempo em pequeno grupo bem como, os recursos da instituição neste caso, a mediateca (ver anexo B – registo fotográfico VII).

Finalizada a fase de execução, o grupo partiu então para a exploração do novo quadro de presenças, este é composto por uma tabela de dupla entrada, sendo que na parte superior horizontal encontramos todos os dias da semana, com as respetivas cores escolhidas pelas crianças para identificar cada dia, e na parte vertical estão dispostas as fotografias de todas as crianças, este “serve para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo” (Niza, 2007: 135). Como cada dia está representado por uma cor, num recipiente encontram-se cartões com todas as cores dos dias da semana, as crianças têm que procurar no recipiente a cor do dia que se encontram (por exemplo: segunda-feira pegam num cartão azul) e colocam em frente a sua fotografia e por baixo do dia com a mesma cor que se encontra representado no quadro. Num primeiro momento de exploração algumas crianças tiveram dificuldade na orientação, pois não sabiam ainda identificar o dia da semana que se encontravam. Sendo assim fulcral, a exploração diária deste instrumento, ajudando cada criança a construir o seu próprio conhecimento.

Toda esta atividade revelou-se uma ajuda fundamental na construção e consciência do tempo, sendo perceptível o contributo para o desenvolvimento do conhecimento na área de conhecimento do mundo, em que o grupo explorou a meta final 7 – “no final da educação pré-escolar, a criança distingue unidade de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações do ano, ano)”, bem como ao nível da área de conteúdo de formação pessoal e social desenvolvendo as seguintes metas de aprendizagem: meta final 4 – “no final da educação pré-escolar, a criança demonstra confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar”; meta final 7 – “no final da educação pré-escolar, a criança encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma”; meta final 8 – “no final da educação pré-escolar, a criança escolhe as atividades que pretende realizar no jardim-de-infância e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo”; meta final 9 – “no final da educação pré-escolar, a criança demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado”; meta final 11 – “no final da educação pré-escolar, a

criança revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando”.

Contrastando um pouco esta atividade que foi proposta pelo adulto todavia focando-se numa necessidade evidenciada no grupo, a mestranda sente que se torna relevante focar o desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto na sala de atividades, pois esta propõe “uma perspetiva sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o local desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças” (Folque, 1999: 6) em que visa “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997: 3), caracterizando-se pelo “facto de a investigação ser apontada deliberadamente para a procura de respostas a questões colocadas [...] pelas crianças” (Katz, 1994: 1 op. cit. Maia, 2008: 48) tendo como objetivo global de “cultivar a vida da mente da criança” (Katz & Chard, 1997: 6). Só uma educação adequada às crianças é capaz de se envolver totalmente no “desenvolvimento das suas mentes em crescimento, à medida que se esforçam por compreender melhor as suas experiências” (Katz & Chard, 1997: 6).

Tendo em conta a definição de Teresa Vasconcelos (2012), será dado seguimento às quatro fases desta metodologia. A primeira fase diz respeito a definição do problema, em que a escuta atenta do educador é essencial para compreender os interesses, motivações, interrogações e dificuldades das crianças, tendo assim um papel de guia ao longo desta fase. Assim, tendo por base esta fase inicial, a díade em conjunto com a educadora cooperante deparou-se com a maior dificuldade nesta metodologia. O grupo desde cedo revelou um forte interesse pelo conto “A floresta de água” de Jorge Sagueiro, uma vez que a educadora cooperante explorou o conto com as crianças e a partir desse momento surgiu um intrínseco fascínio por este, sendo que diariamente solicitavam a educadora cooperante para que voltasse a colocar a história em formato áudio. Observado este entusiasmo em torno deste interesse, a equipa pedagógica apercebeu-se que o grupo de tão motivado que estava sempre que escutava o conto, já o tinha memorizado. Eis que surge a maior meta a atingir para levar a bom porto esta metodologia, “como desenvolver metodologia de trabalho de projeto tendo por base este conto?”, pois, não existia nenhum problema que o grupo pretendia cultivar as suas respostas, o par em formação em conjunto com a educadora cooperante decidiram então perceber quais os conteúdos presentes no conto que pudessem realmente despertar interesse ao grupo como mote para o arranque do uso desta metodologia.

Deste modo, depois de uma análise pormenorizada do conto surge então a ideia de a díade encarnar duas personagens tendo por base “O estranho caso das árvores roubadas” com o intuito de despertar interesse no grupo e perceber quais as suas questões relativamente ao tema

do conto, pois iam ao encontro das temáticas abrangidas na história “A floresta de água”. Numa reflexão para a ação, foi previsto pela díade, que desta dramatização não emergissem muitas questões, sendo que apenas fosse uma curta conversa em grande grupo, visto que as crianças não se encontravam muito familiarizadas com este tipo metodologia. Contudo, tal não se verificou, pois assim que uma das personagens, o Carlinhos entrou de surpresa pela sala de atividades, trazendo pelo braço o Sr. Peixoto (ver anexo B – registo fotográfico VIII) que andava a cortar as árvores da floresta perto de sua casa e transmitindo o seu problema para as crianças, estas de imediato responderam: “não Sr. Peixoto, não pode cortar as árvores” (RP); “se cortar as árvores os pássaros ficam sem casa” (MF); “se cortar as árvores todas deixamos de ter floresta” (RP); “se cortarmos as árvores vem a polícia” (D); “não há frutos e nós precisamos deles”(MF); “há incêndios”(G). No entanto o Sr. Peixoto alegava que precisava de árvores para fazer os móveis, uma vez que tinha uma fábrica. Assim, denotou-se uma adesão espontânea pelo grupo em ajudar o Carlinhos a explicar ao Sr. Peixoto o porque de não poder cortar todas as árvores existentes na floresta perto da sua casa. Apesar das crianças terem reconhecido o par em formação, aderiram ao jogo de “faz de conta” de forma empenhada, partilhando os conhecimentos que já possuía sobre este assunto. Ao longo desta conversa emergiram então 5 questões problema: Como é a floresta? Que animais vivem na floresta? Porque não se podem cortar as árvores? Como aparece o fogo na floresta? Como vamos resolver o problema do Senhor Peixoto? Este momento, contribuiu para que o grupo desenvolva-se o seu conhecimento ao nível da área de expressão e comunicação: relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem a escrita no que respeita a meta final 32 – “no final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes”; no que concerne ao domínio da expressão dramática meta final 15 – “no final da educação pré-escolar, a criança expõe e discute ideias e propõe soluções para desafios criativos, em contexto faz-de-conta ou de representação”.

Num momento posterior a dramatização, considerando o que foi afirmado e questionado durante a conversa, foi realizado com as crianças um mapa conceptual (ver anexo B – registo fotográfico IX) que esquematizou o que elas já “sabe e o que se pretende[m] saber” (Maia, 2008: 51) com o intuito de organizar o conhecimento “numa totalidade estrutura coerente, nenhum conceito pode existir isolado” (Kamii, s.d: 32). Ao longo da construção deste mapa conceptual surgiram então as seguintes respostas a questão “Como é a floresta”: “É límpida” (RP); “tem árvores de muitos tamanhos, flores, pedras e luz” (CT); “tem relva” (MG); “folhas no chão” (MR). Relativamente a questão “Que animais vivem na floresta?” as respostas foram: “lobos, tigres, lagartas” (MF); “joaninhas, cães, gatos, esquilos” (MG); “macacos” (RP); “girafas” (E); “tigres” (MF); “pássaros” (CT); “serpentes” (D). Tendo por base “Porque não se podem cortar as

árvores?” as afirmações do grupo foram: “Porque nos da sombra” (MG); “Porque se cortar as árvores os pássaros ficam sem casa” (MF); “Se cortarmos as árvores aparece fogo” (CT), esta criança durante a dramatização outrora realizada já havia feito esta afirmação, dando assim origem a questão “Como aparece o fogo na floresta?”, dado que a resposta foi: “Com os fósforos e depois vem os bombeiros põe e apagam o fogo” (G). Para finalizar, o grupo respondeu “Como vamos resolver o problema do Senhor Peixoto?”: “Papel” (E); “Palitos” (RP). Tudo isto contribui para o desenvolvimento das seguintes metas de aprendizagem no grupo: relativamente a área de formação pessoal e social, meta final 5 – “no final da educação pré-escolar, a criança demonstra confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar”, meta final 13 – “no final da educação pré-escolar, a criança manifesta as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam; no que diz respeito a área do conhecimento do mundo”, meta final 11 – “no final da educação pré-escolar, a criança identifica elementos do ambiente natural e social de um lugar”.

No decorrer desta primeira fase, a equipa pedagógica apercebeu-se que seria fundamental a visita a uma floresta, bem como, a uma fábrica de móveis mas também a visita a uma corporação dos bombeiros com o propósito de as crianças interagirem diretamente com a realidade, construindo o seu próprio conhecimento. Neste sentido, foram usados os recursos possíveis para que tudo isto se torna-se concretizável, recorrendo ao pai de uma das crianças que é bombeiro que prontamente se mostrou disposto para ajudar ao longo deste projeto.

Dando continuidade a esta metodologia, a segunda fase caracteriza-se pela planificação e desenvolvimento do trabalho. Nesta etapa “faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto” (Vasconcelos, 2012: 15). Dado que, emergiu então um processo de pesquisa que, inicialmente se desenvolveu tendo em conta a participação dos pais, envolvendo assim, “as famílias [...] nos projetos a desenvolver” (Anexo 1, 4d, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001), uma vez que “são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Ministério da Educação, 1997: 43). Este processo cooperativo entre pais e filhos “nasce do ânimo, da intencionalidade que impulsiona o projeto, enraizado nos interesses dos alunos” (Gambôa, 2011: 62). Foi então nesta fase que se definiu “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê?” (Vasconcelos, 2012: 15). Cada criança em grande grupo decidiu sobre qual a pergunta que queria investigar “o prazer da pesquisa e a responsabilidade da escolha, desloca o eixo da função educativa da escola (...) para uma ética da responsabilidade onde a autonomia está no centro” (Gambôa, 2011: 62), existindo, no entanto, crianças que não realizaram qualquer tipo de escolha. Esta fase contribuiu para o

desenvolvimento da aprendizagem do grupo ao nível da área de formação pessoal e social, meta final 8 – “no final da educação pré-escolar, a criança escolhe as atividades que pretende realizar no jardim-de-infância e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo”.

Na terceira fase, iniciou-se então o processo de execução. As crianças partiram para o processo de pesquisa (ver anexo B – registo fotográfico X) que teve como intuito a integração das oportunidades curriculares, incorporando permanentemente as hipóteses e ideias das crianças. As crianças utilizaram as pesquisas trazidas e realizadas em conjunto com os pais, bem como o material recolhido pela díade “mobiliza e gere os recursos educativos” (Anexo 1, 2d, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001) como imagens, livros e PowerPoints através da experiência direta, pela ação “preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenharam, tiram fotografias, criam textos, fazem construções.” (Vasconcelos, 2012: 16). Através das pesquisas realizadas, inúmeras descobertas sugeriram como: animais desconhecidos pelo grupo que habitam na floresta, como ouriços-cacheiros; os motivos que causam os fogos, como trovoada e poluição; a existência de várias espécies de árvore na floresta; partilharam opiniões acerca do papel dos bombeiros, sendo que a criança (MF) explicava a (G) que os bombeiros não pegavam fogo mas sim apagavam até usavam os pés e aviões, é de salientar o modo com entusiasmadas as crianças partilharam e construíram o seu próprio conhecimento, cabendo assim ao educador “fomenta[r] a cooperação entre as crianças” (Anexo 1, 4c, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001). Deste modo, as crianças “precisam de pesquisar para encontrar o que desejam, o sucesso irá fixar-lhes o hábito de voltar à pesquisa, quando necessário” (Gambôa, 2011: 62).

Torna-se pertinente salientar que as crianças que inicialmente não tomaram qualquer tipo de decisão para integrarem um dos grupos de pesquisa, no decorrer deste processo mostraram-se entusiasmadas, decidindo fazer as suas escolhas, dando também o seu contributo. Ao longo deste processo de pesquisa surgiu então, a necessidade de realizar um novo quadro conceptual onde foram reportadas todas as descobertas alcançadas, que depois de apresentado pelas crianças que se encontravam a abordar cada uma das questões ao grande grupo, foi afixado na parede da sala de atividades, como forma de documentação pedagógica (ver anexo B – registo fotográfico XI).

Após todo este processo de pesquisa, a díade propôs ao grupo que estes representassem a árvore que mais tinham gostado de descobrir, contudo algumas crianças não aceitaram esta proposta afirmando não sendo capazes de desenhar. Posto isto, o par em formação considerou que seria crucial adotar uma estratégia que contribuísse para que as crianças desenvolvessem a sua capacidade de realizar as suas próprias representações “as representações dos alunos mostram o esforço que a criança fez para compreender e tornar o seu entendimento acessível aos

outros” (Maia, 2008: 116), afirmando-se assim ativa e competente. Deste modo, num momento posterior a díade socorreu-se de alguns materiais disponíveis da área científica de matemática da Escola Superior de Educação, como políndrons e tangrans, para as crianças realizarem as suas representações da sua árvore preferida. Num momento inicial em grande grupo, a díade informou que havia trazido alguns materiais para construir a sua árvore preferida, de imediato várias crianças se demonstraram bastante entusiasmadas. No entanto, sendo uma atividade que queria bastante concentração o grupo foi organizado em pequenos grupos, em que as crianças que demonstraram maior entusiasmo, foram com a díade para a mediateca da instituição, enquanto o restante grupo ficou a realizar jogo espontâneo na sala de atividades com a educadora cooperante, a medida que as crianças terminavam as suas explorações e decidiam que pretendiam ir para a sala de atividades um dos elementos do par em formação acompanhava-as levando para a mediateca as crianças que queriam realizar a sua árvore preferida. No decorrer desta atividade, as crianças exploraram os diversos tipos de materiais utilizando “duas operações fundamentais para uma organização lógica do pensamento (...) a seriação e a classificação” (Piaget, 1990: 113-4, op. cit. Maia, 2008: 63), construindo assim as suas árvores preferidas (ver anexo B – registo fotográfico XII).

Ainda nesta terceira fase, o grupo visitou uma fábrica de móveis em Paços de Ferreira, onde contactou diretamente com o facto de se terem de cortar árvores pois a madeira é um elemento resistente e necessário para a construção de móveis, ao longo deste momento o grupo manteve-se concentrado, observando tudo o que naquele momento estava a acontecer (ver anexo B – registo fotográfico XIII). Decorreu também a visita ao parque florestal de Amarante, onde o grupo explorou o meio: visualizando diferentes tipos de árvores; observando animais diferentes; ouvindo os sons que esta floresta proporcionava. No decorrer desta exploração o grupo demonstrou-se fascinado, querendo investigar mais e mais, “vamos seguir as pegadas para ver o que vamos encontrar” (D) (ver anexo B – registo fotográfico XIV).

Finalizando este processo de execução do projeto, o grupo recebeu a visita de alguns elementos da corporação dos bombeiros de pedrouços, demonstrando o papel e importância da sua profissão (ver anexo B – registo fotográfico XV). O grupo teve ainda possibilidade de experimentar, com auxílio de um dos bombeiros, a mangueira para apagar os incêndios, bem como entrar no camião da corporação e visualizar o que este possuía. Esta visita só se tornou possível graças ao contributo do pai de uma das crianças que exerce esta profissão, realizando o primeiro contacto com o comandante da corporação, que posteriormente foi formalizada através da díade em colaboração com a instituição, envolvendo assim, “as famílias e a comunidade nos projetos a” (Anexo 1, 4d, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto de 2001) decorrer. Toda esta

fase contribuiu para o desenvolvimento da aprendizagem do grupo na área de formação pessoal e social: meta final 8 – “no final da educação pré-escolar, a criança escolhe as atividades que pretende realizar no jardim-de-infância e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo”; meta final 9 – “no final da educação pré-escolar, a criança demonstra empenho nas atividades que realiza concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado”; meta final 10 – “no final da educação pré-escolar, a criança manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa”; meta final 11 – “no final da educação pré-escolar, a criança revela interesse e gosto para aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando”. Relativamente a área de conhecimento do mundo: meta final 10 – “no final da educação pré-escolar, a criança representa lugares reais ou imaginários e descreve-os oralmente”; meta final 11 – “no final da educação pré-escolar, a criança identifica elementos do ambiente natural e social de um lugar”; meta final 12 – “no final da educação pré-escolar, a criança formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa no seu quotidiano”. No que concerne ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: meta final 27 – “no final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa”; meta final 32 – “no final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes”; meta final 35 – “no final da educação pré-escolar, a criança usa nos seus diálogos palavras que aprendeu recentemente”. No que respeita ao domínio da matemática: meta final 17 – “no final da educação pré-escolar, a criança utiliza objetos familiares e formas comuns para criar e recriar padrões e construir modelos”; meta final 27 – “no final da educação pré-escolar, a criança evidencia os atributos dos objetos utilizando linguagens ou representações adequadas”. Relativamente ao domínio da expressão plástica: meta final 1 – “no final da educação pré-escolar, a criança representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão”.

Na quarta e última fase, partindo das construções realizadas sobre qual a árvore preferida das crianças, bem como das árvores que o grupo mais gostou de ver na floresta (sendo estas registadas em modo fotográfico pelos elementos da equipa pedagógica) foi construído um gráfico e cada uma das crianças votou acerca de qual a sua árvore preferida para uma construção a 3 dimensões (ver anexo B – registo fotográfico XVI). Seguidamente, a díade dispôs vários tipos de materiais (como: jornais; cd's; esponjas; tubos de cartão; pacotes de leite; pacotes de iogurte; rolos de papel higiénico; caricas; garrafas) onde se realizou uma discussão cooperativa acerca dos materiais que deveriam ser usadas para a construção, decididos os materiais a serem usados (tubos de cartão; rolos de papel higiénico; jornais; esponjas). Deste modo, decorreu a

construção da árvore, sendo esta realizada de um modo voluntário e rotativo através de um processo de colagem e pintura (ver anexo B – registo fotográfico XVI). No final desta construção, foram colocadas fotografias de todo o projeto. Este processo contribui para o desenvolvimento da área de formação pessoal e social, meta final 5 – “no final da educação pré-escolar, a criança demonstra confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar”, bem como do domínio da expressão plástica, meta final 2 – “no final da educação pré-escolar, a criança experimenta criar objetos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes, recorrendo ainda, quando possível, a software educativo”, e a nível do domínio da matemática, meta final 29 – “no final da educação pré-escolar, a criança interpreta dados apresentados em tabelas e pictogramas simples, em situações do seu quotidiano”.

Com intuito de divulgar os resultados sobre o conhecimento construído, ou seja, “é a fase da socialização do saber” (Vasconcelos, 2012: 17), foi então exposto “uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada” (Vasconcelos, 2012: 17), através da colocação da árvore tridimensional, bem como um placard com todas perguntas e sucessivas fotografias de todo o processo emergindo assim as respostas conseguidas (ver anexo B – registo fotográfico XVII). Valorizando ainda o interesse do grupo relativamente ao conto “A floresta de água” foi proposto o desafio da sua dramatização para todas as salas da instituição, onde euforicamente o grupo se demonstrou interessado, assim cada uma das crianças decidiu qual a personagem que pretendia realizar (crianças, gotas de água, bombeiros, semente, fogo, homens maus), formando novas equipas de trabalho na construção de cenários e acessórios (ver anexo B – registo fotográfico XVIII). Este processo foi um pouco longo, no entanto, no último dia da díade na instituição a dramatização foi realizada como uma “espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto” (Vasconcelos, 2012: 17) (ver anexo B – registo fotográfico XIX). Tudo isto, contribuiu para o desenvolvimento do domínio de: expressão plástica, meta final 1 – “no final da educação pré-escolar, a criança representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão”, meta final 9 – “no final da educação pré-escolar, a criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros; expressão dramática”, meta final 14 – “no final da educação pré-escolar, a criança inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta ou de representações, por iniciativa própria e / ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização”, meta final 15 – “no final da educação pré-escolar, a criança expõe e discute ideias e propõe soluções para desafios criativos, em contexto de faz-de-conta ou de

representação”, meta final 16 – “no final da educação pré-escolar, a criança participa no planeamento, no desenvolvimento e na avaliação dos projetos de teatro”.

Nesta quarta e última fase é feita também uma avaliação que tem como principal enfoque “a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos, 2012: 17), porém esta avaliação não foi consolidada, uma vez que, todo o processo para a dramatização prolongou-se mais do que havia sido esperado. Deste modo, a avaliação realizada pelas crianças constitui-se com um processo da sua atividade educativa, “constituindo também uma base de avaliação para o educador” (Ministério da Educação, 1997: 27), pois refletindo acerca do que vai observando estabelece “progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (Ministério da Educação, 1997: 27). Assim, a avaliação para o educador desempenha pois um marco fundamental no processo educativo uma vez que, é um elemento integrante e regulador pois “implica uma tomada de consciência da ação, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (Circular nº17/2007 de 10 de Outubro), dando assim as informações necessárias para que o educador consiga entender o desempenho da sua ação, sendo este também um “suporte do planeamento” (Ministério da Educação, 1997: 27). Com isto, apraz a mestrandia salientar que “o valor da avaliação não está no instrumento em si mas no uso que dele se faça” (Méndez, 2001: 91).

Em suma, tornou-se imprescindível todo este processo de formação profissional, pois a formanda “construi[u] e reconstrui[u] o seu conhecimento a partir do seu campo de ação, caracterizado por dinâmicas de incerteza e por decisões altamente contextualizadas [...] e na sabia mobilização criativa de saberes de referencia que possibilitam a compreensão da ação” (Alarcão & Tavares, 2003: 132 op. cit. Gonçalves, 2006: 105).

REFLEXÃO FINAL

Com o culminar deste processo de formação, a mestranda ao fazer uma retrospectiva de todo o seu percurso considera que, este é um processo inacabado, uma vez que, existe sempre a necessidade de aprofundar e melhorar as competências profissionais, sendo “a agradável experiência de aprender algo novo cada dia” (Zabalza, 2000: 165). Assim, o desenvolvimento profissional ocorrerá a longo prazo, no qual sejam integradas diferentes aprendizagens e experiências, com o intuito de promover o crescimento e evolução profissional.

Deste modo, a mestranda considera que as experiências, proporcionadas quer no contexto de creche como no contexto de pré-escolar, tornaram-se imprescindíveis para o seu processo formativo.

Assim que a formanda teve conhecimento de que a sua prática pedagógica supervisionada se iria desenvolver com crianças de 2 anos em creche, e com crianças de 3 anos no pré-escolar, realizou uma introspeção, considerando que como as idades eram tão próximas não se tornariam desafiantes.

Inicialmente, dois contextos tão próximos que pareciam iguais, demonstraram-se ao longo do processo de formação da mestranda muito distintos, uma vez que cada contexto possuía uma organização do espaço e do tempo diferente, cada faixa etária continha as suas próprias características, tornando-se assim todos os dias um novo desafio para a formanda.

Foi no contexto de creche que a formanda iniciou o seu percurso, tornando-se desde o primeiro até ao último dia um contexto fascinante, onde um turbilhão de aprendizagens emergia a cada segundo. O recurso a referenciais teóricos, para compreender toda e qualquer ação que as crianças desenvolviam, pesquisar sobre o contexto de creche para conseguir ser dinâmica propondo atividades com vista a aprendizagem ativa do grupo, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens significativas, foram estratégias utilizadas pela formanda ao longo do seu percurso formativo.

Este contexto demonstrou a mestranda o papel essencial que o educador possui quer na organização do ambiente educativo, como no seu papel de investigador de modo a dar “significado do mundo em que vive e das ações que pratica” (Máximo-Esteves, 2008: 85). Desta forma, apraz a mestrada considerar que este contexto foi sem qualquer tipo de dúvidas uma mais-valia no seu processo formativo, pois foi deveras rico em oportunidade, experiências, contribuindo assim para a evolução da formanda.

No que concerne ao contexto de pré-escolar, a primeira dificuldade sentida pela mestranda assim que se inseriu neste contexto foi as dimensões reduzidas da sala, denotando que

seria necessário o recurso a estratégias eficientes para combater esta necessidade. Assim, desde então, a mestranda denotou que teria que ver mais além, sendo mais dinâmica e flexível, recorrendo a estratégias e recursos diversificados. Outros dos aspetos a salientar, foi o arranque da metodologia de trabalho de projeto, uma vez, o grupo não se encontrava familiarizado com esta metodologia, tornando-se por isso um desafio exigente o impulsionar deste processo. Desta forma, foi através de um processo reflexivo com o par em formação e com a educadora cooperante, que surgiram as estratégias possíveis para estimular a curiosidade nas crianças, ouvir as suas vozes, tendo sempre em conta os seus interesses e necessidades. Através desta metodologia, a mestranda considera que conseguiu desenvolver atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando e estimulando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia das crianças, constituindo-se assim como atividades desafiadoras para o grupo. Consequentemente, as crianças criaram os seus próprios conhecimentos afirmando-se assim como ativas e competentes. Por tudo isto, a mestranda possuiu assim um papel ativo através das suas observações, planificações, ações, reflexões e avaliações.

Tendo em conta tudo o que já foi mencionado, a formanda considera que a sua inquietação inicial era se não mais que uma prova de falta de prática no contexto, sendo evidente a diferenciação dos dois contextos, tornando-se por isso uma grande potencialidade no seu percurso formativo. Assim, a mestranda considera que todos os momentos contribuíram para o seu crescimento, tanto a nível profissional, como pessoal. Contudo, tem perfeita consciência que ainda existe um longo caminho a percorrer, sendo este desenvolvido ao longo de toda a sua prática profissional, assim é necessário perspetivar esta profissão como um permanente estado de formação e constante reflexão.

A mestranda conclui que é fundamental dar oportunidade as crianças de serem ouvidas, de tomarem decisões, em suma de criarem aprendizagens significativas tendo assim em conta o seu papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Posto isto, cabe ao educador proporcionar experiências de aprendizagem de acordo com os seus interesses e necessidades, com vista ao desenvolvimento da criança em termos físicos, comunicativos, relações de interações sociais assim como das suas competências cognitivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução á teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editores.
- Edwards, C., & Gandini, E. & Forman, G. (2008). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed
- Folque, M. A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna N°5. 5ª série.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação dos 0 a 3 anos – O Atendimento em Creche*. (2.ª Edição) Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa – Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.ª Edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kami, C. (s.d.). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. (2.ª Edição) Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto da Educação de Infância*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. & Oliveira- Formosinho, J. (2001). *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade*. Textos Editores.

- Maia, J. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Ação*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.
- Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, Examinar para Excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: Traço de união entre a teoria e a prática*. (2ª Edição) Coleção Horizonte da Didática. Porto: Edições ASA.
- Moniz, I. (2010). *Abertura*. In C.N.E. (Org.) Conselho Nacional de Educação, *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Actas Seminário*. Lisboa: CNE.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a ação reflexiva – Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (3ª Edição) Coleção infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia- em- Participação*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. & Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia- em- Participação*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2010). *No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços*. In C.N.E. (Org.) Conselho Nacional de Educação, *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Actas Seminário*. Lisboa: CNE.

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. (4.^a Edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rogoff, B. & Wertsch, J. (1984). *Children's learning in the zone of proximal development*. *New Directions for Child Development*. No. 23, San Francisco: Jossey Bass.
- Sarmiento, T. & Ferreira, F. & Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade - As crianças como actores sociais*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. (2.^a Edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Zabalza, M. (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). In A. Monclús Estella (ed.), *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*. Granada: Comares, pp. 165-198.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Legislação e documentos legais consultados

Circular nº17/2007 de 10 de Outubro: *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*.

Decreto de lei nº119/83, de 25 de Fevereiro: Estatuto das instituições particulares de solidariedade social

Decreto- Lei n.º46/86, de 14 de Outubro: *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Decreto- Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro: *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*.

Decreto- Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto: *Perfis gerais de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Decreto- Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto: *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1ºciclo do ensino básico*.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

Projeto Educativo, (2012). *Educar Para a Cidadania: Creche e Pré-escolar de Pedrouços - Casa do Alto – Santa Casa da Misericórdia da Maia*

Recomendação nº3/2011, de 21 de abril de 2011: *A Educação dos 0 aos 3 anos*.

ANEXOS

Anexos tipo A

Narrativa individual – Tânia Pereira

“A investigação que se situa no paradigma contextual, provinda de diferentes domínios científicos e de várias opções teóricas, tem trazido contributos para a construção de significado de uma pedagogia participativa que permite identificar fatores de transformação dos processos de ensino-aprendizagem e de promoção de aprendizagens significativas” (Manual DQP, 2009: 11).

Partindo deste princípio, a presente narrativa centrar-se-á a cerca da importância da pedagogia da participação, tornando-se imprescindível uma relação com a prática no contexto de pré-escolar em que me encontro inserida.

Assim, o primeiro elemento fundamental nesta pedagogia é o papel do adulto que consiste na organização dos espaços, materiais, tempos e experiências tendo sempre como elementos essenciais a observação, a escuta e a negociação. A observação é um processo contínuo, pois só assim o adulto consegue conhecer bem cada criança, uma vez que cada uma das crianças possui experiências, uma história de vida distinta, outra família, diferentes interesses e necessidades. Um dos exemplos que posso referir indo ao encontro das observações que já realizei neste curto período de tempo (apenas duas semanas), foi que uma das crianças possui um forte interesse por animais e em particular sobre leões, pois por diversos momentos em atividade de jogo espontâneo esta manipula jogos de encaixe com animais ou vê imagens relacionadas com esta temática, colocando frequentemente questões aos adultos sobre qual o animal que vê nas imagens “sabes que animal é este?”, ou onde é o seu habitat “este mora na água?”. A escuta **ativa da criança**, tal como a observação, requiere por parte do adulto uma atenção especial sobre os conhecimentos das crianças, os seus saberes e motivações. Por sua vez, na negociação existe um processo de debate acerca de tudo o que acontece na sala de atividade (por exemplo: conflitos; regras), o adulto possui então, um papel de guia neste debate. Sendo com tudo isto, o objetivo fundamental por parte do adulto proporcionar à criança oportunidades de alargar o seu conhecimento de forma ativa.

Relativamente ao papel da criança, esta pedagogia tem em vista criar uma nova imagem. Deste modo, acreditar que a aprendizagem tendo em conta a participação ativa por parte das crianças “é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequados do ponto de vista do desenvolvimento.” Mary Hohmann e David P.

Comentário [WU1]: Antes: na importância

Weikart (2011: 19). Pois é, através de uma aprendizagem ativa, em que a criança participa na construção do seu próprio conhecimento, sendo assim capaz de entender e dar sentido também ao mundo que a rodeia.

Com isto, na pedagogia da participação a imagem de criança é de um ser competente, que participa com agência, que segundo Barnes (2000) “significa ter poder e capacidades que, através do seu exercício, tornam o individuo uma entidade ativa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta”.

Assim, a aprendizagem ativa é vista como uma condição fulcral para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento da criança. Pois, a criança forma conceitos, ideias e os seus próprios símbolos através da sua própria atividade, em que o adulto como já referi tem um papel de observador mas participante em várias situações, tornando possível à criança estar envolvida em experiências que por vezes podem estar a criar na criança pensamentos contraditórios e consequentemente desencadear uma consequente reorganização da compreensão que a criança faz do seu próprio mundo.

Tendo por base o que já foi exposto, considero essencial expor uma situação prática, pois numa das intervenções realizadas, em que o objetivo era despertar as crianças interesse e motivação de modo a construírem o seu conhecimento a cerca das regras dentro da sala de atividade. Eu e o meu par pedagógico criamos um jogo em grande grupo, as crianças tinham oportunidade de escolher um cartão com uma cor e seguidamente convidavam um dos seus amigos se queria constituir par para desenvolverem o jogo juntas. Depois de todas as crianças terem um amigo para jogar em conjunto, foi explicado e exemplificado em que consistia o jogo, existia um dado e um dos elementos de cada par lançava o dado, existiam sacos (que continham perguntas sobre as regras, adivinhas e fotografias) com os mesmos círculos representados nas fases do dado e a criança que não tinha lançado o dado tinha de fazer correspondência entre o número de círculos que tinha saído no lançamento do dado e os círculos que cada um dos sacos continha (por exemplo: no lançamento do dado saíram 5 círculos a criança tinha de procurar o saco que tinha 5 círculos), retirando seguidamente um cartão, e em conjunto o par respondia a pergunta que tinha no cartão. Existiam 10 pares de equipas, o que originou um longo compasso de espera entre a vez de cada um dos pares jogar, tornando-se por vezes difícil as crianças manterem a sua completa concentração, pois a sua aprendizagem não se encontrava a ser totalmente ativa. Apraz-me salientar no entanto, um momento fundamental em que um dos pares retirou um cartão e o adulto leu a pergunta que lá continha “Porque não podemos falar todos ao mesmo tempo?”, umas das crianças que constituía o par disse prontamente que não podiam,

Comentário [WU2]: nas

embora a outra criança convicta afirma-se que podiam falar todos ao mesmo tempo, as restantes crianças afirmavam que não podiam, então um dos adultos pediu a todas as crianças para começarem a falar ao mesmo tempo, de modo a que todas as crianças construíssem o seu próprio conhecimento sobre esta questão. Posteriormente a este pequeno momento a criança que declarava que podiam falar todos ao mesmo tempo continuava a afirmar a sua ideia inicial, voltamos a repetir o mesmo momento e a criança continuou a confirmar a sua ideia, seguidamente foi colocada a questão a todo o grupo de modo a que a criança construísse o seu conhecimento e obtivemos respostas como: “Não podemos falar todos ao mesmo tempo porque faz muito barulho.”; “Não podemos falar todos ao mesmo tempo porque não nos conseguimos ouvir.”; “Não podemos falar todos ao mesmo tempo porque faz dores de cabeça.”. Seguidamente foi colocada novamente a questão a criança, que não afirmou que podíamos falar todos ao mesmo tempo nem que não podíamos, ou seja, são precisas muitas experiencias para que a criança adquira novos conhecimentos. Segundo o psicólogo do desenvolvimento John Flavell (1963: 50) as crianças “podem incorporar apenas aqueles componentes da realidade que as suas estruturas mentais conseguem assimilar sem que tal implique mudanças drásticas”. Assim, tal como afirma Júlia Oliveira Formosinho (2007: 21) a participação ativa das crianças “implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade deste modo pedagógico.”

Torna-se então claro que esta pedagogia tem como objetivo o envolvimento da criança na experiencia e na construção da aprendizagem. De modo a que nos leve a “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo.” (OCEPE, 1997: 19).

Em suma, a pedagogia da participação proporciona às crianças aprendizagens significativas, através das suas ações sobre os objetos, bem como, da interação com pessoas. Ou seja, tal como afirma Júlia Formosinho (2007: 99) a criança é “conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia”.

Bibliografia

- Formosinho, J., & Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. (3.ª Edição) Porto: Porto Editora

- Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia- em- Participação*. Porto: Porto Editora
- Hohmann, M. &Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.ª Edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Webgrafia

- *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, consultado em: <http://www.dgidec.minedu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>, a 1 de Março de 2013

Tânia,

Aos poucos, as evidências do seu desenvolvimento, começa a ser constante na sua reflexão. Também tenho verificado o modo como tem aprofundado e articulado os saberes construídos no contexto.

Continuação de bom trabalho.

Susana Esteves,

10 de Março de 2013

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 7 de janeiro – 11 de janeiro 2013						
Necessidades de aprendizagem evidenciadas: Necessidade de conhecimento das tradições e hábitos culturais (história tradicional dos reis). As crianças questionam frequentemente sobre o que irão fazer a seguir, revelando uma necessidade evidente de orientação espaciotemporal, correspondendo a esta necessidade será introduzido o quadro de rotinas diárias.	Instituição: Creche e Pré-Escolar de Pedrouços - Casa do Alto-Santa Casa da Misericórdia da Maia Sala: 2 anos		Equipa educativa: Educadora: Alexandra Costa Assistente técnica: Elsa Rodrigues Estagiárias/os: Sónia Neto e Tânia Pereira			
	Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem: Contribuir para o desenvolvimento do sentido de si próprio. Promover o desenvolvimento da comunicação e linguagem. Contribuir para o desenvolvimento de relações intergeracionais. Contribuir para o desenvolvimento de noções espaço-temporais. Promover o desenvolvimento da capacidade de explorar objetos e apreender as suas propriedades. Promover o desenvolvimento da capacidade de explorar sons e tons vocais.					
	Manhã	Segunda-feira ¹ Acolhimento (AC) ² Atividade Física e relaxamento (AC) ³ Atividade de expressão dramática-dramatização da “História dos reis magos” (SN/TP)	Terça-feira ¹ Acolhimento (SN) ⁶ Introdução do quadro de rotinas diárias (SN) ⁷ Atividade de expressão musical - “canção dos reis” (SN) Tempo de arrumação	Quarta-feira ¹ Acolhimento (TP) ⁹ Exploração do quadro de rotinas diárias (TP) ¹⁰ Construção de coroas de rei (TP) Tempo de arrumação	Quinta-feira ¹ Acolhimento (AC) ¹² Início da construção da área sensorial-exploração do paladar (experimentação de vários alimentos) (AC) ¹³ Elaboração de registo (AC)	Sexta-feira ¹ Acolhimento (AC) ¹⁵ Introdução da arca do tato. (AC) Tempo de arrumação Higiene pessoal

Comentário [WU3]: Como é que se formula um objetivo?
Vamos desenvolver o quê?

Comentário [WU4]: Contribuir para o desenvolvimento da capacidade da criança se relacionar com o outro.

<p>Necessidade de realizar as suas próprias escolhas. Necessidade de desenvolver a expressão verbal e alargamento do léxico B/F (timidez) /M/L/ML/S/R)</p> <p>Interesses evidenciados: Interesse manifestado pela exploração sensorial. Forte motivação pela área de expressão musical e expressão plástica.</p> <p>Aprendizagens evidenciadas:</p>		<p>⁴ Diálogo e registo acerca da dramatização (SN/TP)</p> <p>Tempo de arrumação</p> <p>Higiene pessoal</p>	Higiene pessoal	Higiene pessoal	<p>⁵ Atividade de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Tempo de arrumação</p> <p>Higiene pessoal</p>	
	Tarde	Almoço				
		<p>Higiene Pessoal</p> <p>Tempo de descanso (sesta)</p> <p>⁵ Atividade de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala</p> <p>Tempo de arrumação</p> <p>Higiene Pessoal</p>	<p>Higiene Pessoal</p> <p>Tempo de descanso (sesta)</p> <p>⁸ Atividade livre - cada criança escolherá entre diversos jogos de exploração o que pretende realizar (SN)</p> <p>Tempo de arrumação</p> <p>Higiene Pessoal</p>	<p>Higiene Pessoal</p> <p>Tempo de descanso (sesta)</p> <p>¹¹ Visita ao centro de dia para cantar os reis (TP)</p> <p>Tempo de arrumação</p> <p>Higiene Pessoal</p>	<p>Higiene Pessoal</p> <p>Tempo de descanso (sesta)</p> <p>¹⁴ Exploração de jogo de mimica (AC)</p> <p>Tempo de arrumação</p> <p>Higiene Pessoal</p>	<p>Higiene Pessoal</p> <p>Tempo de descanso (sesta)</p> <p>¹⁶ Atividade de expressão musical</p> <p>Tempo de arrumação</p> <p>Higiene pessoal</p>

<p>As crianças revelaram-se capazes de identificar as diferentes propriedades do gelo, revelando noções como quente / frio. Apraz-nos salientar em relação a exploração da canção “O relógio do pai natal” que as crianças foram capazes de identificar os elementos presentes nas imagens. Revelando, ainda sensibilidade rítmica na exploração dos instrumentos musicais.</p>		<p>Lanche</p>
<p>Decisões pedagógicas:</p> <p>Enquadramento nas áreas das experiências chave High Scope:</p>		

- Sentido de si próprio – 1;4;5;6;8;9;10;12;13;14;15
- Relações sociais – 1;2;3;4;5;6;8;9;11;12;14;15;16
- Representação criativa – 4;5;8;10;13;14
- Comunicação e linguagem – 1;3;4;5;8;6;9;11;12;14;15;16
- Movimento – 2;10;13
- Música – 7;11;16
- Exploração de objetos – 5;8;6;9;10;12;15
- Quantidade e número – 5;8;15
- Espaço – 5;8;6;9
- Tempo – 6;9

Organização do espaço:

- Área de acolhimento: 1;3;4;6;9;12;15
- Mesas de trabalho:13
- Centro de dia: 11
- Todas as áreas: 5;8;10;16
- Polivalente:2
- Área livre: 7;14

Organização dos materiais:

- 3** – Roupas para as personagens.
- 4** - Papel de cenário; lápis de cera; lápis de cor e marcadores.
- 6** - Quadro de rotinas diárias.
- 7** - CD; Leitor de CD's.
- 8** - Jogos de exploração.
- 9** - Quadro de rotinas diárias.
- 10** - Tintas e cartão.
- 12** – Vários alimentos.
- 13** – Papel; lápis de cera; lápis de cor e marcadores.

Comentário [WU5]: Os jogos propostos relacionam-se todos com o desenvolvimento desta capacidade?

Reparei que a atividade nº 8 encontra-se em muitas das experiências-chave. No meu entender devem apenas selecionar aquelas que pretendem mesmo desenvolver. Numa perspetiva globalizadora as atividades servem diferentes conteúdos. No entanto, aquando da planificação devemos nos centrar mais naqueles que pretendemos desenvolver.

15 – Arca de madeira; diversos materiais com texturas diferentes.

Organização do grupo:

- Grande grupo: 1;2;3;4;6;7;9;11;12;14;15;16
- Pequeno grupo: 5;8;10;13

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Educadora Alexandra Costa; Estagiária Sónia Neto e Tânia Pereira

Proposta: analisar com o par de formação a atividade nº 6 – quadro de rotinas – relativamente à experiência-chave que se pretende desenvolver.

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
 2012-2013**
AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA
COMPETÊNCIA-CHAVE Mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de um projeto curricular, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem.

Nota explicativa: A – Excelente; B – Muito Bom; C – Bom; D – Suficiente; E – Insuficiente

DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças.	Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.	Continuação do trabalho desenvolvido: Aprofundou conhecimentos técnicos		X			
	Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.	Investir na observação participante e na Apreciação de Resultados.			X		
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.	não possui info sobre este item.		X			
	Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.	Melhorou o diálogo qualitativo com as famílias			X		
	Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.	Complexificou o processo de auto-observação.			X		

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO

Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber. <i>revela alguns domínios que fazem parte do currículo</i>	- Adequar os conceitos técnicos que utiliza, nomeada/ nas reflexões do domínio da planificação		X			
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.	Adequar os objetivos do P.C. à ação quotidiana.		X			
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.	- Continuação do trabalho desenvolvido.			⊕		
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.	- Melhorou a competência de avaliação dos resultados das aprendizagens das crianças.			⊕		
Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.	- Melhorar o processo de planificação considerando a flexibilidade/sciência ao ato educativo		X			
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.	- Investir na planificação ⊕ Respeitando os ritmos e necessidades de cada criança - dit			X		

Testar fazer diferenciação pedagógica na ação

exercício pedagógico

Trabalho
Trabalho

DOMÍNIO DA AÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional. Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens. Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão. Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância. Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.	- Investir na constituição de materiais;		X			
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.	- Aumentou o grau de autonomia na organização e gestão do tempo			X		
	Promove interações pedagógicas de qualidade (sensibilidade, estimulação e autonomia).	- Dá continuidade à complexificação do processo de questionar e na atuação na Z.D.P		X			
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.	- Melhorou o uso de estratégias diferenciadas - Deficiências Pedagógicas			X		
	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.	- Conhecer e utilizar a metodologia proposta; - Investir em estratégias que promovam a cooperação entre pares			X		
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.	- Investir na qualidade da interação do jogo espontâneo		X			
	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade.	- Melhorou a capacidade de iniciativa no processo de construção de parcerias com as famílias			X		
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.	- Melhorou a interação pedagógica da equipa educativa (atuação a todos os elementos)			X		
	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.	- Dá continuidade ao trabalho desenvolvido			X		

10/01/13

DOMÍNIO DA REFLEXÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
<p>Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.</p>	<p>Pratica sistematicamente a reflexão <u>sobre</u>, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.</p>	<p>- Investir nos processos de análise da ação (sobre a ação) no sentido de identificar incidentes críticos do decurso do trabalho</p>		X			
	<p>Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.</p>	<p>- Continuidade do trabalho desenvolvido.</p>			X		
	<p>Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.</p>	<p>- Melhorar a capacidade de problematizar incidentes críticos, problematizar e apontar de estratégias para solucionar</p>				X	
	<p>Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co-construção do saber profissional.</p>	<p>- Da continuidade do trabalho desenvolvido</p>				X	
	<p>Avalia reflexivamente o seu papel e funções considerando princípios de participação e responsabilidade social.</p>	<p>- Avaliar de forma + reflexiva o papel do educador e as suas funções considerando princípios de participação e responsabilidade social.</p>				X	

Porto, 1 fevereiro de 2013

Tânia Pereira
Formando/a

[Assinatura]
Educativo/a cooperante

[Assinatura]
Supervisor/a da ESE

Sónia Neto
Tânia Pereira
Equipa de estagiários/as



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICA DO PORTO

Tânia

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
2012-2013

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

COMPETÊNCIA-CHAVE Mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de um projeto curricular, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem.

Nota explicativa: A – Excelente; B – Muito Bom; C – Bom; D – Suficiente; E – Insuficiente

DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças.	Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.	utiliza consciente/ as necessidades na prática pedagógica		X			
	Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.	Proteste na apreciação de resultados		X			
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.			X			
	Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.	utiliza uma postura aberta e flexível e de constante diálogo com as famílias		X			
	Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.	continua do trabalho desenvolvido			X		
				+			

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.	Continuar do trabalho desenvolvido		X			
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.	~		X			
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.	Noto-se melhorias significativas a partir do uso da Metodologia de Trabalho por Projeto	X	+			
Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.	- melhorou a Competência de avaliação.		X			
	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.	Tem mais atenção às propostas implícitas das crianças		X			
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.	Tem atenção às diferenças pedagógicas no planejar e na ação.	X	+			

DOMÍNIO DA AÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
<p>Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.</p> <p>Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.</p> <p>Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.</p> <p>Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.</p> <p>Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo</p> <p>Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.</p>	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.	Daiz continuo, // ao trabalho desenvolvido		X			
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.	Daiz continuo // ao trabalho desenvolvido (Tea especial a nível aos anos do acolhido)		X			
	Promove interações pedagógicas de qualidade (sensibilidade, estimulação e autonomia).	Atuar na ZDP (Estimulação)		X			
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.	Melhoria da Qual// das propostas / a intoduz da metodologia T. Projeto		X	+		
	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.	Cont. trabalho desenvolvido		X			
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.	Cont. trabalho desenvolvido		X	+		
	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade.	Cont. trabalho desenvolvido		X			
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.			X			
	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.				X		
					17,5		

DOMÍNIO DA REFLEXÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.	Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.	Identificou nos/ significativos no desenvolvimento profissional.		X			
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.	Cont. Trabalho desenvolvido		X			
	Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.	''		X	+		
	Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co-construção do saber profissional.	''		X	+		
	Avalia reflexivamente o seu papel e funções considerando princípios de participação e responsabilidade social.	Avalia de forma reflexiva o papel do ed. na sociedade.		X			

Porto, _____ de 2013

Tâmia Pereira

Formando/a

~~Paula Monteiro~~

Educador/a cooperante

Supervisor/a da ESE

Sónia Neto
Tâmia Pereira

Equipa de estagiários/as