

NM

Orientação

RESUMO

O relatório que aqui se apresenta tem como principal propósito descrever o processo de construção de conhecimentos, conteúdos científicos e competências profissionais no âmbito da unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, através de um estágio profissional num contexto de Educação Pré-Escolar.

Neste documento pretende-se que fique claro o quadro referencial teórico e legal que deu fundamento e intencionalidade pedagógica a todo o processo de reconstrução concetual que se deu na prática. Deste modo, as motivações e decisões que guiaram a prática tem no seu fundamente referenciais teóricos que as sustentam. Por forma a compreender todos os contornos deste percurso, conhecer o contexto e as suas idiossincrasias é também um ponto a desenvolver neste relatório.

Finalmente, e recorrendo a um processo de reflexão retrospectiva, faz-se a análise crítica e fundamentada das atividades realizadas neste âmbito, avaliando o seu impacto e repercussão tanto no desenvolvimento holístico de cada criança e do grupo, bem como das competências e capacidades profissionais da mestranda.

Seguindo a metodologia de Investigação-Ação, a formanda assume aqui um papel de investigadora das suas próprias práticas, refletindo e reconstruindo as mesmas em colaboração tanto com o seu par, como com a Educadora Cooperante, ou ainda com o Supervisor. A Supervisão Pedagógica apresenta-se aqui como mais uma potencialidade neste processo de formação para a docência.

Palavras-chave: Prática Pedagógica Supervisionada; Investigação-Ação; Reflexão; Educação Pré-Escolar

ABSTRACT

The present report has for primordial objective describe the process of construction of acquirements, scientific contents and professional skills done through the professional internship completed in a real context of Preschool.

This document clarifies the theoretical and legal referential which gave support and pedagogical intentionality to the whole process of conceptual reconstruction that happened through the practice. This means that all the decisions made had this theoretical references behind it. To fully understand the journey it is necessary to get to know the context where the pedagogical practice held and its unique characteristics.

Finally, in a retrospective reflexion, the activities that happened are analysed critically, judging their impact in the whole process of development of each child and there for the development of the group, and even more the development of professional skills in the graduate student.

By following the methodology of Investigation-Action, the graduate student becomes the investigator of their own practices, reflecting and reconstructing them in partnership with their pedagogical pair, with the Cooperative kindergarten teacher, and with Institutional supervisor. The Pedagogical Supervision represents an important role in the learning process of the future kindergarten teacher.

Key-Words: Pedagogical supervised practice; Investigation-Action; Reflexion; Preschool Education

ÍNDICE

Lista de anexos

Introdução	1
1. Contextualização teórica-concetual	5
1.1. Desenvolvimento profissional	7
1.2. Modelo Curricular High/Scope	14
1.3. Metodologia de Trabalho de Projeto	17
2. Caracterização geral da instituição e do grupo	23
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais transformações	29
3.1. Relação adulto-criança	31
3.2. Partilhar a liderança com as crianças – trabalhar por projeto	34
3.3. Divulgação de projetos no reforço da relação família-escola	39
3.4. Empenhamiento: essencial para crianças e educadores	40
3.5. Trabalho colaborativo na co-construção de competências profissionais	43
4. Reflexão final	45
Referências bibliográficas	49

LISTA DE ANEXOS

Anexos Tipo A

- I – Exemplo de Planificação Semanal
- II – Exemplo de Narrativa Colaborativa
- III – Exemplo de Narrativa Reflexiva
- IV – Registos fotográficos construção do submarino

Anexos Tipo B

- I – Planificações semanais
- II – Exemplos de Narrativas Colaborativas
- III – Guiões de Pré-Observação
- IV – Excertos das Notas de Campo
- V – Exemplo de Ficha de Avaliação das Crianças
- VI – Exemplo de Ficha de Avaliação do Empenho do Adulto
- VII – Atividades pedagógicas
- VIII – Projeto Educativo de Estabelecimento
- IX – Projeto Curricular de Grupo
- X – Organigrama
- XI – Guião de observação
- XII – Questionários
- XIII – Exemplos de Narrativas Reflexivas

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realiza-se o presente Relatório de Estágio. Este documento apresenta-se como o culminar de uma jornada de aprendizagem de competências profissionais em contexto de Educação Infantil, no qual se descreve e analisa criticamente este processo de formação de educadores.

Pretende-se com este estágio profissional que os futuros docentes construam competências e estratégias partindo da experiência em contextos reais com um grupo de crianças com idiossincrasias e características próprias. O exercício de construção de saber pedagógico a partir da prática exige que a mestranda seja capaz de mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso, na elaboração e desenvolvimento de atividades integradas nos projetos educativos e curriculares do grupo. Este trabalho deve ser fundamentado em modelos pedagógicos que promovam o trabalho dos sujeitos da aprendizagem, recorrendo a estratégias pedagógicas diferenciadas. Importa ainda referir o desenvolvimento do pensamento reflexivo e investigativo, essencial para a tomada de decisões em contextos singulares, incertos e complexos de prática docente, problematizando e perspetivando a transformação da educação, junto da comunidade educativa e do público em geral.

A experiência de estágio decorre numa sala com crianças de cinco anos no Infantário Monfortinhos de Real, no concelho da Maia no Porto, no espaço temporal compreendido entre 20 de fevereiro e 14 de junho de 2013. Esta parceria permite assim um intercâmbio de aprendizagens, proporcionando uma construção concetual tanto para as mestrandas, como para as Educadoras Cooperantes. A metodologia de trabalho assenta na Investigação-Ação (Coutinho, et al., 2009), em que a investigação se realiza em colaboração com

diferentes agentes educativos. As mestrandas realizam as suas práticas em díade, colaborando e integrando ativamente o contexto de Educação Pré-Escolar, no qual vão experienciar sob a orientação do Educador, ações pedagógicas propulsionadoras de construção de conhecimento. Urge referir que as práticas são supervisionadas por um Professor Supervisor da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, que perfaz a equipa que coadjuva as mestrandas a desenvolver as competências profissionais, através de estratégias que promovem a reflexão e o questionamento, bem como orientação e auxílio em momentos de maior complexidade.

O primeiro capítulo deste relatório apresenta o quadro referencial teórico e legal que fundamenta as práticas, as decisões e as metodologias presentes no decorrer da ação no contexto de estágio, articulando saberes pedagógicos e científicos necessários para uma práxis que proporcione oportunidades de aprendizagem significativas para estas crianças.

O segundo capítulo serve como contextualizador da realidade em questão. Conhecer as particularidades do contexto é imprescindível para se poder planificar, agir e avaliar segundo as características do grupo, da comunidade e contexto sociocultural em que este se insere. O Projeto Educativo de Estabelecimento será alvo de análise e breve apresentação uma vez que é a partir deste que se constrói o Projeto Curricular de Grupo, que estará igualmente sobre análise crítica. Serão ainda analisados os âmbitos mais relevantes do ambiente educativo.

O capítulo seguinte contém a parte vital do relatório, já que é neste que se procede à descrição sucinta das atividades dinamizadas no contexto. Apontam-se aquelas que se entende serem de maior relevância para compreensão da evolução do processo de desenvolvimento das crianças, bem como do processo de desenvolvimento e construção de competências profissionais das mestrandas.

Finalmente, urge que se faça uma reflexão sobre o percurso realizado na duração deste estágio profissional. Aqui refletir-se-á sobre o contributo desta experiência para o processo formativo, na medida em que faz uma leitura retrospectiva sobre as práticas pedagógicas realizadas. Analisando criticamente

constrangimentos, imprevistos e potencialidades, reflete-se sobre a experiência supervisionada em contexto, mobilizando de forma articulada conteúdos e pressupostos teóricos relevantes. Deverá ser salientada a (re)construção conceitual que o ciclo de Investigação-Ação preconiza, na adequação e atualização de estratégias e competências que enriquecerão a mestranda como futura docente.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA-CONCETUAL

A profissionalidade docente implica que estes profissionais construam um referencial que sustente as suas práticas conferindo-lhes intencionalidade, segurança e significado, o qual começa a sua edificação no período de formação inicial, avançada e se estende pelo seu percurso profissional. Dado este relatório tratar-se de um documento que sustenta a prática supervisionada em contexto, conducente a uma profissionalização, é essencial que se explicita, no capítulo que segue, em que consiste o referencial teórico da formanda.

A educação para a infância foi durante muito tempo inexistente. A sociedade perspectivava a criança como sendo um adulto em miniatura, que apenas possuía necessidades fisiológicas resultantes do seu crescimento físico. Contudo, graças ao interesse em descobrir mais sobre o ser humano, deu-se uma mudança conceptual que se tem vindo a manifestar no reconhecimento da importância da infância com fase fulcral do desenvolvimento individual de cada um, e ainda o papel central que a Educação Pré-Escolar representa neste processo. O desenvolvimento de cada um é constituído por “um processo complexo, continuado, interativo e nunca terminado” (Roldão, 2008, p. 99), que pode ser potenciado ou inviabilizado de forma permanente na infância, consoante a intervenção de fatores ambientais da responsabilidade de agências sociais como é o caso das educativas (*ibidem*).

A prática pedagógica necessita então de se suportar epistemologicamente em referentes teóricos que preconizem uma perspetiva pedagógica sobre a educação e a aprendizagem. Relativamente à perspetiva que suporta a prática pedagógica supervisionada desenvolvida em contexto, esta situa-se no grupo das perspetivas designadas como cognitivistas – construtivistas - desenvolvimentalistas. Cognitivista por se centrar na aquisição de conhecimento, construtivista por ser um processo realizado pelo próprio, e desenvolvimentalista por preconizar que a construção do conhecimento se

alicerça no desenvolvimento de estruturas internas na criança (Altet, 1999; Henriques, 1996; Landsheere, 1994; Oliveira & Oliveira, 1996, citados por Maia, 2009). Esta tem a sua origem na ideologia piagetiana, contudo e ao longo dos anos em observação e reflexão sobre as práticas, tem vindo a expandir-se e a entrecruzar-se com ideologias que integram a socialização como fator imprescindível ao desenvolvimento global da criança (Maia, 2009). Partindo do trabalho de Vygotsky (s/d) sobre a importância das relações interpessoais na infância, Rogoff (1990, citado por Katz & McClellan, 2003) afirma que o desenvolvimento cognitivo das crianças está intimamente ligado às interações que estas realizam com os outros. As crianças pequenas são apresentadas como “aprendizes do pensar”, que constroem aprendizagem através da observação e em participação com os colegas ou com pessoas mais experientes da sociedade (Katz & McClellan, 2003).

Defendemos assim uma visão da criança como atriz principal no processo de aprendizagem e desenvolvimento, que resulta da interação consigo própria, com os outros e com o meio, integrada no processo não compartimentável de desenvolvimento em que as diversas dimensões (físicas, emocionais, linguísticas, cognitivas, comunicacionais, relacionais) que culminam na conjugação destes processos interdependentes na construção do indivíduo (Zabalza, 1998; Portugal, 2008, citado por Roldão, 2008).

Neste sentido, cabe à educação pré-escolar em colaboração e em complemento à ação da família, consistir na “primeira etapa da educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Decreto-Lei 5/97, p.670), mantendo em plena consciência a responsabilidade que subjaz a profissão de educador de infância.

Complementar a ação da família implica que o educador conheça o meio familiar e que mantenha uma relação de cooperação com este, no sentido de envolver os pais e família mais próxima, no processo de aprendizagem da criança. A família é percecionada como o contexto socializador por excelência e como palco de interações fulcrais para o desenvolvimento das crianças, servindo de intermediária para a socialização dos indivíduos em outros contextos

ecológicos em que a família se insere (Abreu-Lima, 2005). Do ponto de vista sistémico, a família é o “microcontexto onde ocorrem toda uma série de processo interactivos e recíprocos, e em que há determinação múltipla, bidireccionalidade e factores moderadores e mediadores” (p. 100), os quais interferem diretamente com o estado emocional e psicológico da criança e com a sua predisposição para aprender. Torna-se assim premente que a comunicação entre família e equipa educativa seja forte e sistemática, que os pais se mantenham a par do que acontece na sala e ainda que se envolvam ativamente nestas dinâmicas, podendo assim aceder à intencionalidade subjacente às mesmas.

1.1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Considerando a já referida mudança paradigmática sobre a forma como se concebia a criança e a sua educação, a transformação a nível profissional foi também iniciada. Assim, habilitação para a docência obedece agora a regras mais exigentes no que concerne o processo de formação de educadores e professores, valorizando “a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional” (Decreto-Lei 43/2007, p.1321). Importa ainda referir a transformação ao nível do comportamento profissional, na medida em que neste se preconiza a capacidade de adaptabilidade às singularidades das situações em função das características específicas de crianças e contextos escolares e sociais. Mais ainda, refere a supervisão da prática profissional como parte, crucial por se constituir como momento de aprendizagem da mobilização de atitudes, competências, conhecimentos e capacidades, adquiridas em outras áreas, “em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações

concretas” (Decreto-Lei 43/2007, p.1321) na sala, na instituição e ainda na articulação desta com a comunidade.

Dada a extrema importância do papel desempenhado pelos profissionais de educação como potenciadores das capacidades de cada uma das suas crianças, e concomitantemente como construtores do amanhã, a habilitação para a docência deve ser ponderada de forma séria e responsável. Esta atividade profissional é referenciada como “atuação inteligente e flexível, situada e reativa, (...) [suportada por] um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo” (Schön, 1987, citado por Alarcão, 1996, p. 13), que viabiliza a ação do profissional em contextos incertos, instáveis e complexos.

No processo formativo destaca-se o papel do Supervisor das práticas pedagógicas. Este educador ou professor “acompanha as primeiras experiências de prática do futuro professor que, de acordo com o modelo seguido pelo Supervisor na acompanhamento e orientação das ações, quer práticas quer reflexivas” (Ribeiro, 2001a, p. 90) influencia o desenvolvimento das competências e capacidades do formando. Este Supervisor integra uma parte importante deste modelo de formação, sendo segundo Schön (1987, citado por Alarcão, 1996) um conselheiro, um treinador, que auxiliará na aquisição da competência de dialogar com a própria realidade, refletindo sobre a adequação das suas práticas à instabilidade, incerteza e mutabilidade dos contextos. A componente da formação em contexto possibilita que o formando perspetive o mundo do trabalho e os problemas que o acompanham, e que através da já referida reflexão dialogante, conduza à construção ativa de conhecimento na ação mediante a metodologia do aprender fazendo (*ibidem*).

A reflexão assume aqui um papel central na compreensão de como o profissional de educação faz uso do seu conhecimento na ação, adquirindo designações diferenciadas consoante a sua localização no tempo. A reflexão na ação dá-se quando, no decorrer de uma atividade e com apenas alguns segundos de distanciamento, sentimos necessidade de reformular o plano de ação enquanto este ainda está a ser colocado em prática. A reflexão que é realizada num momento posterior, na sequência da reconstrução mental da ação, que nos permite analisar com maior distanciamento, ver sobre uma nova perspetiva, é

designada por reflexão sobre a ação. Uma forma de análise mais profunda, constituindo mais uma oportunidade de construção epistemológica derivada da prática, Schön apresenta ainda a reflexão sobre a reflexão na ação. Esta consiste em invocar as decisões de reformulação originárias da reflexão na ação, num momento posterior (Alarcão, 1996). Mais ainda, são hábitos de reflexividade sobre e na ação profissional que permitem que se proporcione o autodesenvolvimento profissional “mediante uma auto-análise sistemática, o estudo de outros professores e a comprovação de ideias através de procedimentos investigativos na aula” (Stenhouse, 1991, p. 197, citado por Roldão, 1999b, p. 20).

Uma das estratégias desenvolvidas no sentido de aceder ao pensamento do Educador/Professor é a construção de um diário no qual este constrói um discurso sobre determinada ação que ele próprio tenha levado a cabo. Podem ainda constar deste diário (de formação no caso), dados em “bruto” que serão alvo de reflexão posterior, que com o distanciamento devido poderão revelar mais que na sua análise no momento. Estes profissionais fazem uso da razão e do seu pensamento reflexivo e atuam segundo as situações contextuais, mobilizando o quadro concetual que enquadra as suas práticas. A compreensão de como se interligam pensamento e ação, como se passa de juízos e pensamentos à atuação, entra no campo da investigação sobre as práticas, na qual esta estratégia adquire um posicionamento central para a re-construção de conhecimentos do foro da epistemologia praxeológica (Zabalza, 1994).

Este processo reflexivo acontece, como já foi referido, em diálogo com o Educador/Orientador Cooperante e o Supervisor institucional, todavia a presença diária do segundo nos contextos da prática é inviável. Daí que a reflexão com os outros atores presentes neste processo constituía mais uma e diferenciada oportunidade de co-construção de conhecimento. A formanda encontra-se acompanhado não só pela Educadora Cooperante que lhe proporciona trabalhar com o seu grupo, mas também por outro profissional em formação. Neste caminho em que seguem juntos, os futuros profissionais de educação poderão mais uma vez perceberem como o diálogo reflexivo em par pode constituir oportunidades de evolução e melhoria na qualidade de ambos,

numa perspectiva de cruzar olhares diferenciados, na criação de uma pluralidade de sentidos e potenciando a apropriação de saberes (Ribeiro, 2001b).

É neste sentido que Sá-Chaves e Amaral (2001) defendem que a reflexão solitária, possuindo o seu lugar a sua devida importância para a organização mental de cada um, acaba por ser redutora das potencialidades imbuídas na reflexão colaborativa. Não menosprezando a disponibilidade que cada um tem para partilhar com os outros os seus pensamentos e ideias, a reflexão crítico-construtivista colaborativa fazendo uso de estratégias mais ou menos estruturadas, configura a possibilidade de refletir sobre “os processos de construção do conhecimento (metacognição), ao nível da gestão curricular, ao nível das relações interpessoais, do conhecimento e desenvolvimento profissional, da gestão de projetos educativos” (Sá-Chave & Amaral, 2001, p. 83) numa perspectiva de melhorar.

A utilização de estratégias de reflexivas colaborativas está subjacente ao movimento do docente como investigador, que na formalização e partilha das suas reflexões e ações com os outros, ocasiona a perceção do que é comum às práticas de cada um (Sá-Chave & Amaral, 2001). A escrita de narrativas reflexivas é uma das estratégias que pelas suas potencialidades de “(auto)formação e de (re)construção identitária, (que) possibilita compreender melhor os processos e as condições mobilizadoras das transformações nos contextos formativos” (Ribeiro, 2001b, p. 585), e ainda que os sujeitos consigam melhorar as representações que constroem de si mesmos, no processo de formação (*ibidem*).

A transformação que se tem vindo a dar na profissão docente impõe que o trabalho colaborativo seja considerado pelos profissionais como competência essencial. A colaboração e a colegialidade configuram pontos incontornáveis para o desenvolvimento profissional e evolução da escola, na medida em que o planeamento em colaboração e reflexão implicada nesse processo resultam na promoção do crescimento profissional e no aperfeiçoamento da instituição educativa desde o seu interior. Importa ainda evidenciar como a aquisição destas competências colaborativas se revelam fundamentais para a co-construção de currículos e projetos de nível institucional (Hargreaves, 1999).

O trabalho cooperativo pode ser considerado em variados níveis. Segundo Perrenoud (2008) as relações colaborativas podem ir desde das mais simples, em que apenas se partilham materiais, às mais complexo em que se partilham recursos, ideias, práticas e o grupo de crianças. De um extremo ao outro destes graus de colaboração, dá-se um aprofundamento no envolvimento pessoal e emocional de cada um na inter-relação do grupo de trabalho. Considerando este posicionamento trabalhar em equipa implica correr riscos e confiar mais nos seus pares, desenvolver “competências de regulação que permitam expressar tais impressões e propor um equilíbrio melhor” poderá resultar na dissolução da equipa (*ibidem*, p. 81).

Por forma a definir legalmente o que é esperado do educador de infância, surge o perfil específico de desempenho profissional, que preconiza que este deve ser construtor do seu próprio currículo fazendo recurso às capacidades de “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (Decreto-Lei 241/2001, p. 5572), assim como das atividades e projetos tendo em vista a criação de oportunidades de construção de aprendizagens. Por outro lado, o educador deve ainda promover uma relação com o grupo que propicie o clima de segurança afetiva, estimulando o espírito crítico e a curiosidade no sentido de desenvolver capacidades e competências pessoais e sociais. Para além disto, o profissional de educação deve ainda ser capaz de mobilizar competências e conhecimento necessários “ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei 241/2001, p. 5573).

Atentando a este perfil e às competências nele descrito urge que algumas delas sejam aprofundadas e concetualizadas uma vez que serviram como orientação para a formação e posteriormente para a atividade profissional.

A Educação Pré-Escolar surge como o primeiro nível de educação integrado no sistema educativo (Decreto-Lei 46/86), contudo dada a sua não obrigatoriedade, não possui um currículo prescrito como acontece com o nível seguinte. A programação de um currículo contextualizado e com sentido para cada grupo fica então a cargo de cada educador, encontrando nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as linhas mestras que deverão guiar

esta construção. A existência deste documento poderá garantir de alguma forma que as crianças que entram para o 1º Ciclo do Ensino Básico tenham tido oportunidades de aprendizagem similares.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, 1997) indicam as linhas gerais do que deve ser a experiência das crianças aquando da sua frequência neste nível de Educação. Divide os saberes, capacidades e competências em três grandes áreas, avançando logo à partida a área de Conhecimento do Mundo como mais abrangente e ampla, a área de Expressão e Comunicação e a área de Formação Pessoal e Social como transversal às demais (Lopes da Silva, 1997).

A ideia do educador como construtor do currículo não é recente uma vez que sempre houve gestão do currículo e sempre “terá que se gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização” (Roldão, 1999a, p. 25). Currículo representa neste contexto, os pressupostos de partida, as metas globais que se pretende alcançar e ainda os passos conjecturados para as conseguir, elencando as dimensões ou âmbitos consideradas importantes para a consecução do trabalho com o grupo (Zabalza, 1998; 2001).

Realiza-se então um percurso que começa na observação intencional e direcionada, premissa essencial para o desenvolvimento de toda a ação educativa. Isto advém do facto de ser através da observação que se consegue recolher diferentes tipos de informação quer sobre as crianças e as suas idiossincrasias, quer sobre a ação do adulto, resultando na sua avaliação e ajustamento, resultando numa intervenção pedagógica fundamentada (Estrela, 1994). Para um levantamento sistemático e objetivo de informação sobre o grupo faz-se recurso a instrumentos construídos com o intuito de fazer descrições com a finalidade específicas e pré-determinadas (Trindade, 2007). Por forma a situar o tipo de observação levada a cabo caracteriza-se, quanto à atitude do observador como participante, quanto ao processo de observação como sistemática, naturalista e armada, fazendo recurso a instrumentos de observação direta e indireta. É ainda molar no que concerne o campo de observação. Para completar o levantamento de informações, a análise do

Projeto Curricular de Grupo auxilia para alcançar uma visão mais criteriosa e fiável do ambiente educativo (Estrela, 1994).

A análise dos dados recolhidos através da observação conduz à avaliação das necessidades da sala e à reflexão sobre o mesmo, para que se possa proceder à planificação. Diogo (2010) indica um processo de planificação que comporta um conjunto de fases: “avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; selecção de objectivos; selecção e organização dos conteúdos; definição das estratégias de ensino; plano de avaliação” (p. 65). As escolhas decorrentes do desenrolar deste processo têm de revelar a consciência das verdadeiras necessidades do grupo de crianças e a intencionalidade pedagógica do educador. A planificação configura assim um instrumento imprescindível à ação do educador, pois permite que se oriente a ação futura antecipando oportunidades ou dificuldades que possam surgir (*ibidem*).

As competências elencadas de planificação, ação, avaliação e reflexão integram um movimento intelectual em que os profissionais de educação partem de um repertório teórico e atualizam-no na prática concebendo novas teorias. Esta atitude configura o posicionamento de Professor-Investigador que tem como objetivo investigar as próprias práticas com o intuito de mudar a realidade em que se move. Este paradigma faz “incidir o seu foco sobre o conhecimento emancipatório, que pretende pôr a nu as ideologias que condicionam o acesso ao conhecimento e operar ativamente na transformação dessa realidade” (Coutinho, 2005, citado por Coutinho, et al., 2009, p. 357). É nestes moldes que se processa também a construção de conhecimentos, competências e estratégias na formação de profissionais docentes. Fazendo parte de uma família de metodologias de investigação inclui ação (mudança) e investigação (reflexão e/ou compreensão) utilizados num processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. A Investigação-Ação no contexto educativo é a “exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas” (Coutinho, et al., 2009, p. 360) mas também para o processo de planificação e introdução de mudanças nessa mesma prática. Segundo Latorre (2003, citado por Coutinho,

et al., 2009) - situando-se no pensamento de Lewin (1946) - o desenvolvimento profissional obedece a uma tríade de dimensões que se interligam e que representam todo o processo reflexivo, ou seja Investigação-Ação-Formação, relacionando-os num triângulo reflexivo (*ibidem*).

Esta perspectiva altera o panorama paradigmático da formação de Educadores e Professores, em que encontramos docentes empenhados em transformar ativamente os contextos educativos. A profissionalidade docente exige deste modo que a transformação assente em metodologias que articuladas com a Investigação-Ação possam quebrar com a tradição de ensino de transmissividade que impera no nosso país. Transformar a práxis pedagógica urge, o que segundo Formosinho (2013) só se configura como uma possibilidade de se utilizarem pedagogias explícitas. É neste espaço que se configuram os modelos curriculares que surgem da adaptação dos modelos pedagógicos em que acreditamos, com as orientações curriculares emanadas pelo sistema educativo (*ibidem*). Partindo desta premissa torna-se então claro que devemos situar as crenças e práticas pedagógicas num modelo pedagógico, por forma a justificar as escolhas e decisões que cabe ao docente tomar. Colocando a criança no centro do processo de aprendizagem e implicando-a diretamente na sua própria construção individual (Formosinho, 2013), as opções educativas são fundamentadas pelo Modelo High/Scope para a Educação Pré-Escolar, em articulação com a Metodologia de Trabalho de Projeto, os quais serão brevemente abordamos de seguida.

1.2. MODELO CURRICULAR HIGH/SCOPE

A abordagem High/Scope preconiza alguns princípios básicos que orientam a ação dos profissionais de educação que seguem este modelo curricular. São comumente apresentados num diagrama circular que auxilia

na percepção do papel e importância que cada um destes princípios detém no processo de ensino-aprendizagem e que são de seguida expostos.

A aprendizagem pela ação, que implica vivenciar experiências diretas e imediatas - que através de um processo reflexivo, de retirar significado delas -, é uma dos fundamentos básicos defendidos por Hohmann e Weikart (2009). As crianças exploram o meio que as rodeia, dando aso à sua curiosidade e ao desejo inato de explorar, questionando e procurando respostas para os “problemas que interferem com os seus objectivos” (p.5) e arquitetando estratégias novas para os contornar. São estas experiências que comportam momentos de aprendizagem significativas para as crianças.

Na sequência da investigação sobre as suas práticas, os autores determinaram a relevância que algumas experiências têm no processo de desenvolvimento das crianças. Designaram-nas como experiências-chave, ou seja, “interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional e físico” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5). Embora sejam experiências que devem partir da iniciativa das crianças, necessitam do apoio do adulto, que auxilia nos processos de desconstrução e compreensão das suas ações.

A interação adulto-criança, na qual o adulto propicia um ambiente seguro e saudável e que apoia as suas conversas e brincadeiras é outro dos princípios avançados pelos autores como fulcrais para o pleno desenvolvimento da criança. O adulto possui conhecimento científico que permite a compreensão de como pensam as crianças deste nível educativo, mobilizando práticas e interações positivas, escutando, valorizando as suas ideias e integrando-as no diálogo. A interação confere à criança segurança e confiança para expressar livremente os seus pensamentos e sentimentos. Inerente ao reforço da autonomia e da iniciativa da criança, está subjacente uma forma alternativa de resolução de problemas face ao conflito (*ibidem*).

A organização do ambiente educativo surge aqui como um dos pilares para a abordagem pedagógica em questão. O planeamento da estrutura física da sala, bem como a seleção dos materiais, proporciona oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões. O espaço de brincadeira

deve ser organizado por áreas de interesse específicas, promovendo o interesse das crianças em fazer uso lúdico das mesmas. Estas áreas contêm uma panóplia de materiais com os quais as crianças interagem, possibilitando que se envolvam com “experiências-chave de forma criativa e intencional” (Homann & Weikart, 2009, p. 8).

As rotinas diárias são parte importante e imprescindível do desenvolvimento do currículo High/Scope. As atividades do quotidiano são planeadas pelo adulto intencionalmente direcionadas para aprendizagem ativa, criando uma rotina que se torna familiar e conhecida pelas crianças. Este conhecimento permite que haja uma antecipação do que acontecerá de seguida contribuindo para a construção de um sentido de controlo sobre o que fazem em cada momento do seu dia. Importa ainda referir que a rotina High/Scope “inclui o processo de planear-fazer-rever, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam naquilo que fizeram” (Homann & Weikart, 2009, p. 8).

Por fim, a avaliação das tarefas que os profissionais e as crianças levam a cabo, realizada pela equipa educativa tendo em vista a melhoria e evolução profissional e desenvolvimental. Nas reuniões da equipa educativa cruzam-se informações obtidas através da observação e interação com o grupo, e ainda pelo preenchimento do registo diário de notas ilustrativas (apoiadas nas observações que fazem). A planificação para futuras ações tem lugar na sequência desta intersecção informativa e concomitante reflexão. As anotações são ainda utilizadas para preencher um instrumento de avaliação da criança baseado nas experiências-chave (Homann & Weikart, 2009).

1.3.METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Projetar, reflete-se nas diversas dimensões da vida em sociedade, e em todas implica transformar individual ou coletivamente uma realidade. A criação de uma projeto inclui a previsão de ações que pretendemos realizar no futuro, para persecução de uma intenção, realizando um plano que permita perceber o que é necessário fazer. Projetar é efetuar uma projeção para o futuro, o que em boa verdade é algo que fazemos constantemente, “mesmo quando não há um projecto expresso, projectamos a cada momento aquilo que somos naquilo em que nos queremos tornar” (Kohn, 1982, cit in Lopes da Silva, 1998).

Assim, preparar um projeto envolve algumas fases, possuindo um ponto de partida, ou seja, a realidade que pretendemos transformar, podendo tratar-se de um problema que necessite de resolução, ou uma curiosidade, ou ainda um desejo de fazer algo que desencadeie um processo.

A mudança a que nos propomos realizar deve responder à questão “*porquê*” do projeto, e constitui a razão da sua existência. A seguinte questão que necessita de resposta é “*para quê*”, que auxilia na identificação dos objetivos do desenvolvimento do projeto, adiantando o que se deseja modificar. Devemos ainda refletir sobre “*como*” se vai atingir o resultado pretendido. Afigura-se premente compreender que recursos serão mobilizados, quem fará o quê e quando, prevendo assim quem são os intervenientes, como se irão organizar, as estratégias de ação a desenvolver, as atividades que darão corpo ao projeto e como se desenrolarão no tempo (Lopes da Silva, 1998).

Trabalhar em metodologia de projetos na Educação de Infância pressupõe perspetivar a criança como um ser capaz, competente e curioso, tal qual um “investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas” (Vasconcelos, 1998, p. 133). Inerente a este posicionamento, encontra-se o respeito pela criança, que a coloca no centro do processo de aprendizagem, contribuindo para a sua autonomia na gestão do mesmo. A

pedagogia da escuta assume-se como atitude-chave para integrar a voz de cada uma das crianças no projeto de todos. As crianças começam a perceber o seu papel na sociedade democrática e a desenvolver espírito crítico.

Apple e Beane (2000) que estudaram a vertente democrática da educação defendem que as escolas, que se apresentam como experiência comum à maioria dos indivíduos, devem proporcionar o primeiro contacto com a vida democrática. Este modo de vida “se aprende através da experiência (...) e tem condições de implementação tanto nas sociedades, quanto nas escolas” (*ibidem*, p.29).

Neste sentido, a pedagogia de projeto apela à inteligência da criança à medida que ela busca significado nas suas experiências. Promove o desenvolvimento do espírito questionador na resolução de problemas encontrados. A criança sente-se implicada de forma voluntária num processo em que ela tem uma palavra a dizer e a ser escutada, projetando as ações futuras. Tratando-se de um projeto de grupo, a criança vai compreendendo paulatinamente o seu lugar no grupo, e que para participar nas atividades realizadas nesse âmbito, tem de seguir as regras, potenciando o desenvolvimento de competências de vida em sociedade (Vasconcelos, 1998).

A elaboração do currículo tem no seu cerne a criança, o adulto e o contexto, integrando a criança “na sua rede de interações, as quais incluem a família, mas também o educador e o seu contexto” (Vasconcelos, 1998, p. 134). O trabalho de projeto implica um desenvolvimento da criança a todos os níveis da sua dinâmica (*ibidem*).

Independentemente dos objetivos do projeto e da sua duração, Kilpatrick (1978, cit in Vasconcelos, 1998) defende que deveriam sempre acontecer as mesmas fases: definição da problemática, planificação, execução, avaliação. Não devendo ser encaradas como passos compartimentados e segmentados, estas fases devem ser articuladas entre si, tratando-se de uma dinâmica e não de um desenvolvimento linear (Popper, 1992, cit in Vasconcelos, 1998). A pedagogia de trabalho de projeto exige flexibilidade para que se possam operar ajustes e mudanças ao longo do seu desenvolvimento, sempre que haja necessidade de o fazer (Vasconcelos, 1998).

Fase 1: Definição do problema: A primeira fase do projeto incide na formulação de uma questão, de colocar em evidência qual o problema e se as possibilidades de solução para o mesmo (Munari, 1982, cit in Vasconcelos, 1998). Assim um projeto pode brotar de uma história contada por uma das crianças ou pelo adulto, nascer de uma situação inesperada com a qual se deparam fora do contexto do infantiário, ou ainda de algo que viram ou ouviram e não que compreenderam. Inicia-se com uma questão independentemente da sua proveniência. Deparadas com uma incógnita, as crianças não esquecem conhecimentos que podem estar de alguma forma ligados ao assunto a investigar, constituindo um ponto de partida, uma preconção. A recolha destas informações pode ser realizada fazendo recurso a um esquema em teia ou rede que articula o que todas as crianças já sabiam, com o que desejam saber e até com o que vierem a descobrir (Katz & Chard, 1997, cit in Vasconcelos, 1998). Está aqui implicado um diálogo alargado com as crianças, em que o adulto se configura como mediador, escutando sugestões e auxiliando na estruturação de ideias. O educador garante que a discussão siga eixos democráticos, dando oportunidade a todas as crianças para intervir, ajudando o grupo a tomar consciência realista do que podem fazer (Vasconcelos, 1998).

Fase 2: Planificação e lançamento do trabalho: Nesta fase urge que se comece a traçar um plano de ação: O que se vai fazer? Como se vai fazer? Por onde se começa? Com o educador como orientador procede-se à divisão de tarefas seguindo as motivações de cada criança. Distribuem-se estas tarefas pelo tempo, antecipando-se os acontecimentos, os recursos que serão necessários e onde os poderão encontrar (Vasconcelos, 1998).

Fase 3: Execução: Após o processo de planificação das tarefas, segue-se a execução do que se propuseram fazer. Iniciando por um “processo de pesquisa que através de experiências directas: uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental” (Vasconcelos, 1998, p.142) realizam o primeiro contacto com o assunto a investigar. As crianças devem transportar consigo instrumentos de recolha de informação tais como máquinas fotográficas, gravadores, papel, lápis e uma superfície dura onde possam apoiar. Preparando-se para esta

experiência as crianças podem pesquisar previamente recorrendo a variados recursos tais como: atlas, enciclopédias, livros, entre outros. De volta à sala, o grupo confronta as informações recolhidas, selecionando e organizando-as em capas de consulta, afixando ou elaborando mapas conceptuais. Neste momento reavaliam-se as questões colocadas no início, reformulando-as e colocando outras, e se necessária modificar a planificação anterior. A transversalidade do trabalho de projeto é clara na multiplicidade de linguagens envolvidas nas suas diversas fases (Vasconcelos, 1998).

Fase 4: Avaliação/Divulgação: Intrínseco ao trabalho de projeto está a sua divulgação, que é a sua última fase. Fazer chegar aos outros a informação que recolheu, torna-se importante para a criança. Cabe-lhe então a tarefa de sintetizar e de organizar a informação de modo a que esta se tornar compreensível pelos outros. Por outro lado, urge “socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros, quer seja a sala ao lado, o jardim-de-infância mais próximo, o grupo de pais ou meninos mais novos” (Vasconcelos, 1998, p. 143). Este trabalho de tratar a informação envolve um processo cognitivo e elaborado, pois requer que a criança avalie o público a que se dirige, de modo adequar a informação que vai apresentar (*ibidem*).

O grupo deve ser responsável pela avaliação do seu próprio trabalho, comparando o que aprenderam, com as hipóteses que haviam formulado inicialmente e a qualidade das tarefas realizadas. A avaliação do projeto pode constituir o mote para a conceção de outro projeto (Vasconcelos, 1998).

Na construção dos projetos não se definem concretamente objetivos, mas sim a formulação de hipóteses de trabalho, intenções flexíveis, baseadas no conhecimento das crianças e em experiências anteriores. Os interesses e necessidades revelados pelas crianças devem estar expressas ao longo dos projetos e inferidas pelos educadores (Rinaldi, in Edwards, Gandini & Forman, 1993, cit in Vasconcelos, 1998).

Embora a criança esteja no centro da dinâmica do trabalho de projeto, o educador está pessoalmente implicado em todo o processo. O adulto é um “companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta” (Vasconcelos, 1998, p. 145), partilhando as suas dúvidas,

dificuldades e novos saberes, aprofundando, provocando e complexificando o pensamento das crianças. Enfatiza-se a dinâmica relacional como competência a ser desenvolvida ao longo do projeto. O educador deve assumir uma postura de atenção, demonstrando disponibilidade para ouvir e responder, potenciando o desenvolvimento da autoestima e confiança nas crianças (Vasconcelos, 1998). Segundo Katz e Chard (1989, cit in Vasconcelos, 1998) fazendo uso desta metodologia, o educador favorece “níveis diferentes de aprendizagem: saberes, competências, disposições e sentimentos” (p. 153). Saberes na aquisição de novos conhecimentos. Competências de relacionamento e interação social, e ainda descoberta de si próprio. Competências de leitura pictórica, escrita e matemática, e ainda competências e comunicação e expressão. Disposições como em desenvolver hábitos da mente, que serão mobilizados no decorrer da sua vida, ou seja, fomentar a “capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir” (Vasconcelos, 1998, p. 153), e ainda aprender a refletir e persistir. Ou seja, fundamentalmente “aprender a gostar de aprender” (*ibidem*). Por fim, esta pedagogia reforça sentimentos de confiança, segurança e autoestima, aprendendo a aceitar-se positivamente, lidando com frustrações e fracassos e partindo deles para construir conhecimentos.

Organização do espaço, do tempo e dos recursos: Na pedagogia de projeto o espaço não fica limitado à sala de atividades, extravasando para todo o espaço institucional e extra institucional, como o bairro, localidade. A sala acaba por ser o espaço onde se conjuga, organiza e regista a informação recolhida. O espaço da sala comporta as áreas de jogo simbólico, de representação, de exploração de diversas linguagens. Reitera-se a importância do espaço especificamente destinado à exploração da expressão plástica, com materiais variados e de qualidade. Do mesmo modo, um canto de leitura com livros, enciclopédias, atlas, “bem como uma área reservada a experimentação como, por exemplo, a escrita” (Vasconcelos, 1998, p.147), torna-se imprescindível num nível que antecede a aprendizagem explícita da mesma. Os recursos materiais devem estar acessíveis à manipulação autónoma das crianças, favorecendo a iniciativa e a tomada de decisão (*ibidem*).

A organização do tempo deve obedecer a uma estrutura flexível seguindo contudo, uma rotina que seja reconhecível pela criança de modo a que esta se sinta segura. Há a necessidade de uma rotina diária, em que estejam presentes momentos de reunião em grande grupo, pequeno grupo ou até mesmo de trabalho individual. Esta organização necessita de ser alvo de um processo de negociação entre o educador e as crianças.

Em jeito de clarificação deve ficar claro que este modelo pedagógico permite a articulação com a metodologia de Trabalho de Projeto, já que ambos se baseiam em perspetivas construtivistas da construção do conhecimento, colocando a criança no fulcro da ação. Mais ainda, trabalhar por projeto implica competências que o Modelo High/Scope desenvolve diariamente de fazer planos e cumpri-los tendo um objetivo em vista.

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO E DO GRUPO

A prática pedagógica implica que a ação docente seja portadora de intencionalidade e sentido; assim torna-se premente que o docente seja capaz de as adequar às características e necessidades do seu grupo de crianças, bem como às características contextuais do meio social em que estes se encontram. Neste sentido e para que se compreenda qual a intencional por detrás das decisões tomadas, é necessário descrever sucintamente o contexto em que decorreu a prática pedagógica supervisionada.

A instituição educativa - Infantário Monfortinhos de Real – onde se realizou a Prática Pedagógica Supervisionada é constituída pelas valências de Creche e de Educação Pré-Escolar e encontra-se situada na freguesia de Vermoim no conselho da Maia. Em funcionamento desde o ano de 2005, preconiza desde a sua abertura, a oferta de um espaço de aprendizagem assente na qualidade educativa para crianças dos zero aos seis anos de idade. Neste sentido e considerando a persecução deste objetivo, Monfortinhos de Real conta com a infraestrutura arquitetada de raiz para acolher este público, bem como com uma equipa de recursos humanos com formação especializada.

Partindo da análise do Projeto Educativo (Cf. Anexo do Tipo B - VIII) estão evidenciados os objetivos gerais da ação educativa: fomentar a participação da família no processo educativo dos filhos; promover o desenvolvimento holístico da criança, proporcionando situações de aprendizagens significativas, considerando e respeitando as características individuais; potenciar o desenvolvimento pessoal e social da criança numa perspetiva de participação ativa na sociedade, incentivando atitudes de preservação e respeito pelo meio ambiente; e ainda promover a comunicação e partilha de conhecimentos entre os elementos da equipa educativa, desta com

os técnicos especializados que trabalham em parceria com a instituição e ainda com a comunidade (Infantário Monfortinhos de Real, 2012).

A sua localização, num dos concelhos pertencentes ao distrito do Porto, constitui uma mais-valia pois permite que as crianças tenham ao seu dispor ofertas de todos os âmbitos numa área relativamente próxima, uma vez que as crianças são moradoras não só do concelho da Maia, mas também da Trofa, de Valongo e ainda do Porto. Devem ser destacados algumas das parcerias cujo trabalho desenvolvido com o infantário configuram um importante contributo para o desenvolvimento da consciência comunitária e cultural que as crianças ocupam no seu meio. Apresentando um cartaz especialmente direcionado para a infância a Biblioteca Municipal da Maia conjuntamente com a “Enredos, enredilhos e outros sarilhos”, dinamiza horas do conto incomuns. A Câmara Municipal disponibiliza espaços e meios, tais como o Complexo Municipal de Ginástica, o Complexo de Ténis e ainda o Estádio Municipal Professor José Vieira de Carvalho, que proporcionam uma interação mais ágil com o meio que envolve a instituição. É ainda digno de nota, a proximidade com o Jardim Zoológico da Maia, que se apresenta como o único espaço deste gênero na região norte, materializando-se num recurso que permite experiências significativas com os animais.

O Projeto Educativo da instituição constitui mais uma fonte de informação que permite tornar a ação mais significativa e contextualizada, em harmonia com o trabalho que já vinha sendo desenvolvido. Neste sentido este documento dá-nos a conhecer os eixos ideológicos e metodológicos sobre os quais se rege a ação. Com este se projeta para o futuro, antecipando as ações que permitiram dar forma à transformação da realidade com uma perspetiva da previsibilidade que estas ações possuem (Carvalho & Diogo, 2001). Para o desenvolvimento das competências enunciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a equipa educativa segue uma metodologia que assenta principalmente nas premissas avançadas pelo Modelo Curricular High/Scope e pela metodologia de Trabalho de Projeto. Indica ainda a educação estética como o eixo articulador das suas ações uma vez que a expressão artística tem sido negligenciada no currículo da educação em detrimento de saberes

acadêmicos. Assentando nesta perspectiva, os objetivos de ação descritos são muito concretos, não existindo disponível o diagnóstico que justifique o porquê da escolha destes. Mais ainda, as atividades planejadas parecem não estar ligadas ao projeto vocacionado para as artes (Infantário Monfortinhos de Real, 2012). Assim, verifica-se que este projeto sofreu desvios, apresentando características de alguns dos modelos avançados por autores que estudaram esses afastamentos. Considerando as análises de Barroso e Costa (1992, 1993, citado por Lopes da Silva, 1998), este projeto apresenta particularidades do “projeto cartão-de-visita”, pois apresenta atividades que são planejadas apenas para mostrar o que pensam ser importante exibir para a comunidade e famílias; por outro lado, as atividades não possuem um fio condutor entre si o que encaixa no modelo de “projeto mosaico” no qual se conceptualiza o projeto como manta de retalhos, como um somatório de projetos desarticulados (*ibidem*).

A organização da instituição está definida por níveis de autonomia de decisão embora seja na colaboração e comunicação entre os diversos atores (Cf. Anexo do Tipo B - X) que assenta o desenvolvimento das atividades levadas a cabo a nível institucional. No que concerne à coordenação da equipa educativa existe um líder que em paralelo à sua atividade profissional específica de educador, consegue conciliar as duas atividades, para conseguir alguma homogeneidade e harmonia educativa entre as diferentes salas. A observação e integração nas dinâmicas da instituição permitira-me compreender o funcionamento e a dinamização que estão por detrás de um infantário que preconiza o trabalho em equipa, planificando, refletindo e avaliando as suas práticas de forma colaborativa (Perrenoud, 2008).

O grupo em questão é constituído por treze crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, das quais sete são do sexo feminino e cinco são do sexo masculino. Apresentam-se na sua generalidade como um grupo coeso e homogéneo no que concerne os níveis de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social/relacional. Neste sentido, também nas necessidades evidenciadas o grupo demonstra mais dificuldades ao mesmo nível ou seja no que concerne o desenvolvimento de competências pessoais e

relacionais. Tendo em consideração a delimitação por faixa etária apresentada por Piaget o grupo encontra-se no estágio pré-operatório (dos dois aos sete anos de idade). Nesta etapa as crianças já apresentam um tipo de inteligência simbólica, a linguagem encontra-se em pleno desenvolvimento, acompanhada da ampliação da criatividade e da imaginação. Os desafios com que se deparam nesta fase necessitam o exercício de resolução de problemas implicando o pensamento e o raciocínio. Demonstram contudo características que os colocam no estágio seguinte, nomeadamente a utilização de raciocínios lógicos como explicação de fenómenos do quotidiano, assim como a superação do egocentrismo cognitivo (Coll, Marchesi, & Palacios, 2004).

Socialmente o grupo apresenta também certa homogeneidade uma vez que todos pertencem a uma classe social média/alta. Possuir estas informações sobre o contexto familiar é importante para se analisar e interpretar a influência que este tem nos comportamentos das crianças e no seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

O Projeto Curricular de Grupo (Cf. Anexo do Tipo B - IX) construído pela Educadora Cooperante evidencia intencionalidade pedagógica e a integração das motivações e interesses do grupo. A escolha do tema “Eu e o Outro no Mundo” veio no seguimento do projeto dinamizado no ano anterior e na inclusão do interesse manifestado em conhecer o quotidiano das crianças em outros locais do Mundo. A dinamização deste projeto partiu das conceções do grupo e do conhecimento que este possuía sobre a sua cultura e a do meio envolvente, seguindo para a pluralidade de realidades nas diferentes regiões portuguesas, passando pela noção de país e nacionalidade. A colaboração da família está presente tanto nas tarefas de pesquisa como posteriormente na reflexão e avaliação da atividade. As atividades experimentais e as sessões de inglês ocupam um lugar cativo na rotina semanal a par de atividades extra curriculares proporcionadas pela instituição. Outro projeto do grupo que se encontra em desenvolvimento é “A Alquimia da matéria orgânica”. Este realiza-se em colaboração com a LIPOR no qual a sensibilização para a redução do lixo biológico bem como o seu reaproveitamento é o objetivo desta parceria. Esta sensibilização para a preservação ecológica teve início no ano letivo passado e

pretende-se que se estenda aos próximos (Infantário Monfortinhos de Real, 2013).

A organização do ambiente educativo (Cf. Anexo do Tipo B - XI) decorre das orientações preconizadas pelo Modelo Curricular High/Scope. No que concerne a organização das áreas de interesse, estas cumprem as linhas orientadoras que Homann e Weikart (2009) definem como cumprindo uma parte importante no desenvolvimento holístico da criança, nomeadamente a autonomia, a responsabilidade e a criatividade. Embora não se encontrassem fisicamente delimitadas, as áreas funcionavam organicamente na medida em que o grupo geria os materiais das diferentes áreas durante as suas atividades de jogo, recolocando-os nos seus devidos lugares no final. Os recursos disponibilizados, estruturados ou não, são de relevante qualidade tornando as experiências com os mesmos, ocasiões de construção de conhecimento.

A organização do tempo revela que este grupo apresenta um elevado grau de autonomia nos que concerne as atividades rotineiras, contrastando vivamente com a autonomia revelada noutro tipo de tarefas. Esta autonomia revelada pelo grupo pode advir da forma como a equipa educativa da sala dispõe a sua presença e orientação nas ações do grupo. Considerando a posição de coordenação que a Educadora Cooperante assume é notório que as exigências deste cargo a afastem da sala durante algum tempo. Durante estes intervalos, cabe à auxiliar de ação educativa dar continuidade ao trabalho que se está a desenvolver com o grupo. No entanto, também este elemento se ausenta da sala. Uma vez que existem funcionários que se encontram em falta, a auxiliar da sala em que as crianças são consideradas como sendo mais autónomas, é recolocada na sala de um ano durante as horas mais críticas. Embora o grupo nunca fique desacompanhado, a presença da equipa educativa, durante a maior parte do dia, afigura-se como essencial, tanto para o sentimento de segurança que estes oferecem, como na atividade de observação contínua e sistemática que cabe a estes profissionais levarem a cabo. Importa ainda referir, que a relação afetiva que é estabelecida com ambos agentes educativos sofre com esta instabilidade.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS TRANSFORMAÇÕES

Considerando os objetivos deste documento, este capítulo assume uma enorme importância na medida em que nele se vão articular reflexivamente conteúdos e práticas no processo ecológico em que a formação de professores e educadores acontece. Uma metodologia fundamentada na Investigação-Ação implica também que neste processo de formação se tenha operado alguma transformação no contexto.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências e capacidades que nos permitem vir a ser um bom educador não começa no ensino superior, pois anterior a este existe um caminho como aluno que não pode ser negligenciado. No percurso percorrido no ofício de aluno, todos constroem uma ideia, uma concepção do que é ser educador/professor. Os discentes dos cursos de formação de professores vivenciaram até então aulas e contactaram com docentes que, pelo que ainda atualmente observamos nas escolas, dão continuidade a uma pedagogia de transmissividade. A vivência destas práticas por um período tão longo de tempo vai sendo interiorizado paulatinamente, o que “condiciona a recepção de todas as outras formas de aprendizagem da docência” (Formosinho, 2013). Em consciência da urgência de cortar com práticas já comprovadamente ultrapassadas, e adotando um posicionamento suportado pela Investigação-Ação no processo de construção da profissionalidade docente, serve este capítulo para a elaboração de um texto que configure o espaço de reflexão e desenvolvimento de competências profissionais.

As atividades desenvolvidas em contexto (Anexo Tipo B - VII) tiveram na sua concepção vários aspetos que condicionavam a sua planificação,

dinamização e avaliação. O conhecimento do grupo apresenta-se como premissa essencial para conseguir traçar o plano de ação para o grupo e para cada criança individualmente. Na avaliação e análise da observação realizada, em diálogo reflexivo com a Educadora Cooperante foi definido que se deveria contemplar as motivações das crianças, nomeadamente aquelas que deram origem ao projeto de sala. Partindo dos seus interesses, a dinamização das atividades, no sentido de desenvolver conteúdos e/ou colmatar necessidades, seria mais produtiva e significativa para as crianças.

Tomando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar como referência, na área lá designada por Formação Pessoal e Social, e considerando a sua transversalidade às restantes penso que será a que terá mais expressão na análise e reflexão sobre o desenvolvimento das crianças. Embora o Conhecimento do Mundo se tenha avultado como primordial nas planificações, as competências de formação do indivíduo estiveram sempre contempladas nos objetivos de desenvolvimento. O mesmo acontece com a área de Expressão e Comunicação que se afigura como essencial para o desenvolvimento das outras duas. Importa então clarificar que no decorrer da intervenção se tentou explorar competências e conteúdos de todas as áreas, incidindo nas que pareceram mais urgentes a cada momento da ação. Deste modo, este capítulo analisará criticamente atividades, que tiverem presentes nos seus objetivos o desenvolvimento de capacidades e competências que são designadas no extenso leque dos domínios e áreas que orientam o currículo da Educação Pré-Escolar. Este documento refere ainda a intencionalidade do processo educativo que se aproximam das etapas descritas pela Investigação-Ação, as quais se interligam e desenvolvem a par das competências e capacidades das crianças. Neste sentido, as evidências de desenvolvimento profissional surgem também aqui salientadas.

3.1.RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

Proponho em primeiro lugar, a análise crítica sobre uma competência profissional que tem reflexo direto nas crianças, ou por outras palavras, é através do grupo que se compreende a evolução que o educador em formação conseguiu alcançar. Refiro-me explicitamente à relação de causa-efeito que existe entre a postura do educador e a relação que este estabelece com o grupo de crianças e a disponibilidade e motivação que estes revelam. Neste âmbito está incluído também a relação afetiva próxima que cada criança cultiva com os adultos da sala, educadores ou auxiliares de ação educativa.

Foi claro desde o início que haveriam crianças que fariam alguma resistência, não tanto à presença de estagiárias, mas à participação e empenho nas atividades propostas pelas mestrandas. Para além da inclusão nas atividades de jogo espontâneo, as crianças questionavam constantemente aspetos relativos à individualidade de cada mestrandas, o que demonstra interesse, mesmo que inicialmente pudesse tratar-se de curiosidade infantil.

A construção da relação do grupo-mestrandas e criança-mestrandas foi acontecendo paulatinamente com a integração das formandas nas rotinas e atividades dinamizadas pela Educadora Cooperante, e na interação que se estabelecia dia após dia.

Dado serem um grupo de crianças com ambientes familiares seguros e equilibrados afetivamente, permitiu que não tivessem reservas no que concerne a proximidade física. As crianças descobrem o mundo através dos sentidos, e não o fazem de forma diferente com as pessoas, também mostraram o seu interesse através do toque, tornando concreta e tangível esta nova relação que estavam a estabelecer. A construção desta relação é na verdade essencial para todo o processo de aprendizagem que se realiza neste contexto. Retribuir o interesse pela sua vida, pelos gostos e motivações foi o primeiro passo para criar uma relação baseada na confiança. Contudo, a dificuldade sentida com três das

crianças foi o desafio que impulsionou a análise de como o comportamento do educador pode ser motivador ou inibidor do desenvolvimento do grupo.

Deste modo, adotar uma postura de disponibilidade e atenção à comunicação não-verbal das crianças que à partida não demonstraram disponibilidade para aceitar a nova dinâmica que iria ocorrer nos próximos meses na sua sala, constituiu uma estratégia determinante para a conquista da confiança destes. Importa designar o exemplo mais significativo no que concerne a dinâmica da conquista da confiança da criança e na construção de uma relação afetiva próxima. L.P. e C. possuem um historial de dificuldade no desenvolvimento das relações sociais. No início deste processo, os progressos detetados pela equipa educativa desde o seu ingresso na instituição quando tinham 3 anos de idade, foram apontados como positivos. No entanto, com adultos estranhos, regrediram voltando a fechar-se na sua relação fraternal, onde possivelmente se sentiam mais seguras. Assim, apenas respondiam quando interpeladas e através de verbalizações curtas e em voz baixa. Tendo consciência que a imposição das formandas nas suas conversas ou jogos poderia ter um resultado contrário ao desejado, foi deixado à consideração das crianças quando e como se poderiam aproximar, sem no entanto excluir ou ostracizar as crianças nos momentos em grupo. Foram estes momentos que nos proporcionaram as oportunidades de reforçar positivamente as suas intervenções e os seus comportamentos, demonstrando que elas eram valorizadas pelas suas iniciativas mesmo não tendo o mesmo tipo de relação próxima que já estava estabelecida com o resto do grupo.

Passadas algumas semanas, em que as mestrandas já assumiam alguma autonomia na dinamização das atividades e de algumas rotinas, começaram a dar-se mudanças significativas no comportamento destas crianças. De personalidades diferentes, a aproximação não se deu nem da mesma forma, nem no mesmo espaço temporal. L.P. começou a procurar proximidade física tanto em momento de grande grupo na manta, como na mesa na hora das refeições. Requeria atenção através do toque muito assertivo no braço da formanda fazendo questões e perguntas que iniciavam diálogos e discussões que potenciaram o desenvolvimento da criança em diferentes âmbitos, tais como

capacidades argumentativas que implicam a complexificação de estruturas mentais, logo desenvolvendo a cognição e acima de tudo reforçando a ligação afetiva e promovendo as capacidades relacionais. No final deste percurso L.P., conversa e brinca despreocupadamente com as formandas, procurando-as ainda em momentos de conflito ou que necessitam de reconforto emocional. Por sua vez, C. revelou estar pronta para se aproximar, quando iniciou a intervir verbalmente em atividades espontâneas em que as outras crianças integravam as mestrandas. Inicialmente, C. recorria a expressões que sabia que iriam causar riso ou censura por parte do grupo para chamar atenção, contudo ao perceber que não tinha o efeito que parece que procurava, modificava as suas intervenções. Posteriormente, procurava iniciar momentos de jogo espontâneo com as formandas, brincando e interagindo livremente, revelando confiança e cumplicidade que se foi concomitantemente construindo.

Urge realçar como o apoio e segurança que o educador oferece pode interferir no processo de desenvolvimento pessoal e social do grupo. Através de experiências “que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, em lugar de desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, [a criança] tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar objetivos” (Homann & Weikart, 2009, p. 64). Observar o comportamento destas crianças em interação com o grupo, com as estagiárias ou com a Educadora forneceu a informação necessária para compreender que o clima de apoio que se pratica nesta sala, tem um impacto positivo na evolução de comportamentos sociais das crianças. A observação de cada criança e conhecer as suas características, permite que a ação da mestranda possa ser adequada às suas características e necessidades (Lopes da Silva, 1997).

3.2. PARTILHAR A LIDERANÇA COM AS CRIANÇAS – TRABALHAR POR PROJETO

No seguimento desta ideia, observada uma necessidade que se revelou ser comum a praticamente todos os elementos do grupo, ou seja, o desenvolvimento das capacidades que Homann e Weikart (2009) preconizam como sendo fulcrais para o bem-estar social e emocional da criança, no caso, especialmente as que concernem a autonomia e a iniciativa. Tratando-se de capacidades que podem e devem ser desenvolvidas transversalmente, as atividades planeadas ao longo do período de estágio consideravam em maior ou menor medida um apelo à autonomia, o incentivo à tomada de iniciativa e de decisão. Tornou-se então possível observar a evolução que o grupo conquistou (Cf. Anexo do Tipo B - V), bem como o desenvolvimento de competências profissionais na formanda que está implicada com a capacidade de partilhar o poder e a reduzir a orientação no decorrer das tarefas propostas (Cf. Anexo do Tipo B – IV N^o1).

Ao observar que o grupo não mantinha o mesmo grau de autonomia nas atividades propostas e as rotinas diárias, tornou-se evidente que esta era uma capacidade que necessitava de ser trabalhada. Uma vez que as tarefas da rotina diária se processavam sem percalços, evidenciando a responsabilidade que as diferentes crianças assumiam, o problema residia nas estratégias utilizadas e nas atitudes dos adultos na exploração e dinamização das atividades orientadas. Decorrente da orientação excessiva dos adultos na sala, era visível nas crianças falta de confiança na tomada de decisões, intimamente relacionado com a falta criatividade nas tarefas que resultavam de outras que tivessem sido orientadas por um adulto (Cf. Anexo do Tipo A - III). Refletindo sobre a constante procura de aprovação para as suas produções, as crianças evidenciavam falta de autoestima e confiança nas suas decisões e capacidade inventiva.

Considerando este ponto de partida, a planificação das atividades foi sempre pensada no sentido de partilhar com as crianças o poder de decisão e valorizando as suas intervenções e ideias. Uma das estratégias que se procurou

integrar na ação de todos os adultos na sala, foi o retorno positivo dado durante as atividades, sem que nessa intervenção se desse qualquer tipo de instrução que orientasse ou limitasse o raciocínio criativo que tinham originado aquela construção. Por outro lado, foi ainda realizado um projeto seguindo a metodologia de Trabalho de Projeto com crianças colocando-as no centro da tomada de decisão, planeando cada uma das tarefas implicadas na consecução do trabalho proposto. A proposta de construção de um submarino para a sala surgiu de uma atividade implicada no projeto de sala. A sua elaboração proporcionou ainda a alteração da organização da sala e criação de um espaço de refúgio para onde as crianças poderiam ir quando necessitassem de algum tempo sozinhas. Teve ainda o propósito de representar o meio de transporte que possibilitava a viagem intercontinental fundamental para dar continuidade às atividades do projeto curricular de sala, potenciando a articulação entre projetos.

Nos diálogos de panificação das tarefas, fundamentais para a construção deste recurso, as crianças eram incentivadas a participar ativamente com ideias e propostas de resolução dos problemas práticos com que se deparavam. Durante este processo, e por ser um valor de cidadania transversal à formação destes cidadãos, no momento de escolher uma opção das propostas avançadas pelas crianças, foi proposto que se realizassem votações. O grupo interiorizou esta estratégia recorrendo a ela sempre que é necessário tomar uma decisão ou fazer uma escolha (Cf. Anexo do Tipo B – IV).

A planificação serviu para compreender que tarefas seriam realizadas, quem estaria envolvida nelas, o que seria preciso e como seriam distribuídas pelo tempo. Aqui foi possível envolver todos os atores da ação educativa, tanto na recolha de materiais reutilizáveis para a construção estrutural do recurso, como dos materiais que seriam utilizados para decorar o submarino.

Para a execução das tarefas planeadas foi necessário voltar a pesquisar mais sobre a temática em questão. Dado serem crianças sensíveis à utilização e exploração das Tecnologias de Informação e Comunicação, a internet foi o meio selecionada para rever e reforçar algumas características que alguns já conheciam melhor que outros. Procurou-se reforçar a utilização de materiais

disponíveis e que normalmente são considerados lixo, com o intuito de alertar para as questões da preservação ambiental e para a redução do desperdício das matérias-primas não renováveis do nosso planeta. Por sua vez, no processo de construção em que as crianças tiveram um papel ativo, exploraram-se conteúdos de várias do saber (noções topológicas, medidas e tamanhos, formas geométricas), fazendo recurso ao meio circundante para encontrar as ferramentas que auxiliavam nesta exploração. Destaco a pesquisa e seleção de objetos que possuíssem forma circular para servir de molde ao recorte das escotilhas (Cf. Anexo do Tipo A - IV). Desta experiência resultaram várias propostas e ainda a oportunidade de revisitar a diferença entre circular e esférico. Mais ainda, por desejarem que houvesse um círculo exterior onde se pudessem colocar os “parafusos” que haviam vistos na pesquisa sobre os pormenores deste veículo. Então na resolução deste problema puderam experimentar e comparar tamanhos, e a relação entre o círculo interior e o círculo exterior. Uma outra questão que se levantou, e que requereu a colocação de hipóteses, foi a necessidade de conhecer as medidas da caixa que deu origem ao submarino. Aproveitando a oportunidade, os meninos apontaram a régua como medida (não referiram a unidade de medida, mas o instrumento), levando à experiência de contar quantas réguas tinha de comprimento. De seguida, para que percecionassem a experiência por outra perspetiva, a formanda propôs a utilização da mão para medir. Após várias crianças e um adulto terem experimentado e dado que os resultados numéricos foram diferentes levantou-se a questão de como era isto possível, uma vez que a caixa não tinha mudado de tamanho. Através de um diálogo, com questões impulsionadoras de reflexão, as crianças que revelam um raciocínio lógico mais desenvolvido compreenderam que quanto maior fosse a unidade de medida, menor seria o número de vezes que se repetiria a unidade, portanto precisamos de mais mãos do que réguas, e mais réguas que tubos de cartão.

Ainda na fase de execução do projeto as crianças desenvolveram competências ao nível da motricidade fina e da expressão plástica em atividades que transversalmente continuavam o trabalho que estava a ser desenvolvido nas sobre as competências de decisão e autonomia (Cf. Anexo do Tipo B - VII).

Tal como já foi referido, este projeto articulou-se com o projeto de sala, o que de certa forma proporcionou a última fase preconizada pela Metodologia de Trabalho de Projeto, ou seja a avaliação e divulgação. Uma vez que o submarino constituiu o meio de transporte que deu continuidade à viagem imaginária à volta do globo, as crianças revelavam nas suas verbalizações a importância que a construção deste recurso possuía. De forma natural, as crianças divulgaram o seu projeto, o que trouxe à sala meninos da sala do lado, bem como pais que haviam ficado curiosos com a construção deste recurso para a sala.

O desenvolvimento deste projeto em conjunto com o grupo proporcionou que se desse uma mudança conceitual ao nível da mediação dos diálogos das crianças. As mestrandas compreenderam que a ação se devia centrar nas crianças e que a elas cabia mediar as intervenções e serem provocadoras de análise e reflexão sobre a realidade, potenciando o pensamento criativo.

A introdução deste elemento na sala proporcionou um exercício de organização espacial que se realizou em colaboração com as crianças. Devido às suas grandes dimensões e por passar a constituir uma nova área de interesse na sala de atividades, tornou-se essencial que se desse uma transformação na sua organização. Confrontado com a situação, o grupo não quis ficar pela colocação de hipóteses e especulação verbal. Uma vez que se encontram numa fase de desenvolvimento cognitivo ainda ligado às ações concretas sobre o meio, sentiram necessidade de alterar a organização espacial das áreas de forma literal movimentando fisicamente os móveis.

Analisando e refletindo sobre a evolução demonstrada pelas crianças no decurso de um projeto em que elas tinham uma voz a ser ouvida, as reuniões de planificação (Cf. Anexo do Tipo A - I) em tríade serviram para compreender de que forma se poderia dar continuidade ao projeto de sala articulando outros projetos em que eles assumissem um papel mais central. Neste sentido, surgiu o interesse em descobrir mais sobre a flora e fauna que se encontram em perigo na floresta Amazónica. Colocado a questão de como poderíamos ajudar, a primeira etapa consistiu em conhecer o meio ambiente que se encontrava

ameaçado. Esta pesquisa alimentou a vontade de partilhar e dar a conhecer esta situação e avançar com uma das respostas encontradas em pesquisa de grupo. Assinando uma petição, pessoas de todo o mundo poderiam ter um papel ativo no salvamento do património natural pelo qual todos somos responsáveis. Desta premissa surgiu a ideia de realizar uma representação da situação que tanto sensibilizou o grupo, por forma a divulgar esta petição *online*.

As tarefas planeadas pelo grupo, e desenvolvidas ao longo do tempo que se centraram em competências do âmbito da expressão dramática, tiveram um alto nível de experimentação e erro (Cf. Anexo do Tipo B – IV N^o2). Uma vez que o texto cénico foi criado pelas crianças, a cada ensaio se experimentavam falas e interações diferentes, procurando aquelas que melhor passariam a mensagem. O grupo entrou assim em contacto com conteúdos próprios do teatro de forma não explícita. Durante a preparação dos adereços, ensaios e nos diálogos de negociação sobre as entradas e saídas das personagens, as mestradas utilizaram vocabulário que foi sendo interiorizado pelas crianças. Num momento final de avaliação do projeto, o diálogo mediado pela mestrada permitiu compreender que de facto se tinha dado aprendizagem tanto ao nível do Conhecimento do Mundo, no reconhecimento da importância da vida, da fauna e da flora no planeta; como na área da Formação Pessoal e Social, na interiorização de regras e respeito que a dramatização exige; bem como ao nível de conhecimentos específicos da área da expressão dramática e do teatro. Esta última não é reconhecida como deveria e nem é trabalhada de forma correta. As crianças estão familiarizadas com a representação de um papel inflexível, que lhes é atribuído, e que tem de ser decorado e debitado, sem que para ela constitua qualquer tipo de significado. Integrar as crianças no processo criativo de uma “peça de teatro” potencia competências que esta atividade desenvolve transversalmente na criança.

3.3. DIVULGAÇÃO DE PROJETOS NO REFORÇO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Refletindo sobre a forma como as crianças vivenciavam as atividades desenvolvidas com as mestrandas em ambiente escolar e como depois se sentia o entusiasmo com que as partilhavam com as famílias, compreendeu-se que haveria abertura suficiente para aprofundar a relação com as famílias. O processo de formação profissional não se limita a desenvolver competências e capacidades que se limitam ao trabalho desenvolvido dentro da sala com o grupo de crianças. Estas estão inseridas num microssistema familiar que sendo o primeiro nível de socialização e de aprendizagens, tanto pessoais como sociais, é indispensável que o educador conheça bem a família e os seus hábitos de modo a poder elaborar uma avaliação mais pormenorizada de cada criança e das suas características. Neste sentido a promoção “de relações positivas, respeitadas e cooperantes entre educadores e pais (...) requer, por parte dos educadores, um grande profissionalismo baseado num misto de experiências, formação, educação e valores” (Katz, 1998, p.26).

Por forma a integrar e participar da interação já existente entre Educadora e pais, as mestrandas para além dos contactos pontuais no acolhimento e na entrega das crianças, foram convidadas a participar de uma reunião de pais. Nesta foi possível ficar a conhecer melhor os progenitores das crianças, bem como as preocupações que estes partilharam sobre a entrada dos meninos no 1º Ciclo do Ensino Básico. Serviu ainda para dar a conhecer a intenção que as formadas tinham em alargar e aprofundar as relações que já tinham com as famílias. A primeira estratégia colocada em prática foi a distribuição de inquéritos (Cf. Anexo do Tipo B – XII). Também serviu para propor uma atividade que se realizaria em colaboração com os pais, que teria como objetivo principal apresentar e divulgar as atividades decorridas durante a semana no infantário, e por outro lado, as atividades realizadas durante o fim-de-semana com a família. O jornal de parede (Cf. Anexo do Tipo B - VII) divulgava assim não só os projetos e acontecimentos que as crianças pensavam

ser importantes para todos no infantário ficar a conhecer, mas também para partilhar e valorizar a relação familiar e as aprendizagens que informalmente se realizaram. Começando por se tratar de uma tarefa com o objetivo de aproximar família e mestrandas, em reflexão em tríade concluiu-se que se havia conseguido mais do que esperado. Em primeiro lugar porque proporcionou a realização de uma tarefa semanal que ficava à responsabilidade das crianças. Por outro, os pais ao longo das semanas, foram referindo que aquela pequena tarefa de documentar o fim-de-semana tinha reforçado as relações e laços afetivos com os seus filhos. No momento de apresentação das notícias se dava uma valorização especial aos interesses e motivações de cada uma, introduzindo assim uma nova rotina na semana das crianças. Esta transformação na organização do tempo manteve a ideologia da autonomia na realização das rotinas, contudo esta tarefa foi sempre mediada pelas mestrandas, recolhendo assim mais dados indispensáveis para a planificação de ações futuras.

3.4. EMPENHAMENTO: ESSENCIAL PARA CRIANÇAS E EDUCADORES

A observação sistemática de cada criança e a concomitante reflexão colaborativa sobre os dados recolhidos, tanto em díade como em tríade com a Educadora Cooperante, serviram de base à planificação e à avaliação, processos que conferem intencionalidade às ações pedagógicas (Lopes da Silva, 1997).

Procurou-se aqui que todas as atividades pudessem ser promotoras de desenvolvimento em todas as crianças, considerando sempre a diferenciação pedagógica. O envolvimento é uma medida de qualidade que nos permite avaliar o grau com que as crianças persistem numa atividade e lhe dão continuidade. A motivação é uma das características que predominam numa criança envolvida, para ela o tempo passa rápido e fica atenta a estímulos mais relevantes. O empenhamento implica que a criança esteja a fazer uso de todas as suas

capacidades para ultrapassar o desafio, funcionando “no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo”(Vygostsky, 1978, citado por Bertram & Pascal, 2009). Uma criança envolvida está a experienciar uma aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura (Czikszentmihayli, 1979; Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009).

Considerando os graus de empenhamento das crianças em atividades que imergiram de festividades, que se desenvolvem como parte da planificação anual da instituição, refletiu-se sobre a necessidade de diversificar as estratégias de ação. No seguimento da exploração de características culturais de um país sul-americano, foi proposta uma tarefa de tecelagem, cujo produto seria a roupa das bonecas peruanas. Esta atividade exigiria as mesmas capacidades e competências em que havíamos observado dificuldades na generalidade do grupo, e era esperado que estas se mantivessem. Contudo, alteração da estratégia e a utilização de materiais diversificados alterou de forma significativa o grau de empenhamento do grupo (Cf. Anexo do Tipo B - XIII).

Importa ainda referir que, possuindo um grupo de crianças que por muito próximas que sejam nas suas características ambientais (elementos que interferem diretamente com a predisposição para a aprendizagem), existem fatores intrínsecos a cada um que os tornam mais aptos para determinadas tarefas. Segundo a proposta de Gardner (1994 citado por Garutti, 2012) existem oito inteligências distintas: a linguística, a lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Este autor preconiza que estas competências intelectuais são relativamente independentes, “tendo sua origem e limites genéticos próprios e substratos neuroanatômicos específicos e dispõem de processos cognitivos próprios” (*ibidem*, p.296). Todavia, todas as pessoas possuem graus diferentes de cada uma das inteligências, sendo também dispar a forma como elas se combinam, organizam e se complementam, na utilização que cada indivíduo faz delas na resolução de problemas. Posto isto, diferenciar as estratégias e apelando às sensibilidades intelectuais de cada um pode influenciar diretamente a aprendizagem e o empenhamento do grupo de crianças, no que concerne principalmente os processos de aprendizagem individuais (*ibidem*).

O empenhamento das crianças está diretamente interligado ao empenhamento do adulto. Do mesmo modo que existem parâmetros para avaliar o empenhamento da criança, também os há para avaliar a “eficácia do processo de ensino-aprendizagem em jardim-de-infância através da observação dos estilos de interação adulto-criança” (Bertram & Pascal, 2009, p. 135). Rogers (1983 citado por Bertram & Pascal, 2009) identificou algumas qualidades que são facilitadoras da aprendizagem. É fulcral que a educadora seja sincera e autêntica, evitando recorrer a máscaras sociais; A educadora deve aceitar, valorizar e confiar nas crianças enquanto pessoas com valor próprio; Avulta-se ainda essencial que a educadora possua compreensão empática, colocando-se no ponto de vista dos outros (*ibidem*).

Baseado nestas qualidades Laevers (1994 citado por Bertram & Pascal, 2009) destacou três categorias no comportamento dos educadores/professores que foram utilizadas para construir o instrumento de avaliação do empenhamento das mestrandas (Cf. Anexo do Tipo B - VI). A primeira é a sensibilidade que implica uma postura de atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar da criança. Envolve ainda sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade. A segunda é a estimulação, ou seja, o modo como o adulto intervém no processo de aprendizagem e o conteúdo da sua intervenção. Por fim, a autonomia que concerne o grau de liberdade concedido à criança para experimentar, tomar decisões, expressar ideias e opiniões, e ainda o modo com o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento (Bertram & Pascal, 2009).

3.5. TRABALHO COLABORATIVO NA CO-CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Esta preocupação em avaliar a qualidade da ação realizada no jardins-de-infância perpassa ainda por questões do foro ético. A flexibilidade exigida na ação do educador reflete a aquisição de outras competências. O contexto é repleto de idiosincrasias, imprevistos e ocorrências que surgem e obrigam a reformular estratégias e gerir a situação no momento. A capacidade de reflexão, essencial para a profissionalidade docente, assume aqui um papel fundamental, uma vez que neste contexto lidar com o inesperado foi mais frequente do que era esperado. Esta instabilidade contextual advinha de variadas situações nomeadamente o facto de tanto a Educadora Cooperante como a auxiliar necessitarem de se ausentar por motivos de institucionais.

Por sua vez, a duração alargada do tempo de acolhimento dificultou a gestão do temporal, limitando o tempo útil de atividade com o grupo todo presente. As atividades eram pensadas equitativamente, para que constituíssem oportunidades de desenvolvimento para todo o grupo. Avultou-se num conflito ético esperar, ou não, pelos elementos que chegavam mais tarde, ou que sem aviso faltavam. Aconteceu frequentemente esperarmos o máximo que nos era possível e à chegada de uma criança atrasada, fazer desse momento uma oportunidade de aprendizagem recorrendo a diversas estratégias que pudessem minimizar o corte no desenrolar da atividade. Na reflexão exigida no momento, a decisão assentava quase sempre em pedir que alguma criança fizesse uma recapitulação do trabalho realizado até então. Com esta estratégia demonstrávamos interesse na integração desse elemento na atividade, bem como servia de tarefa de desenvolvimento de capacidades de revisão e resumo.

Uma vez que a Supervisão das práticas era agendada, este momento formativo era potencializado pela construção de um guião de pré-observação (Cf. Anexo do Tipo B - III) que funcionava como um meio de comunicação entre mestrandas e Supervisor. Esta estratégia proporcionava uma reflexão profunda

sobre as necessidades ou interesses evidenciados, que motivaram a planificação daquela atividade, prevendo, antecipando e planeando a ação, promovendo a consecução dos objetivos de desenvolvimento do grupo, bem como a análise da postura e comportamento da formanda. A avaliação deste instrumento bem como a reflexão posterior, constitui mais um elemento que em conjunto com o ponto de vista da Educadora Cooperante, constitui parte da avaliação final da mestrandas. Assim, a supervisão funciona num plano mais vertical por ser pontual, e a avaliação da Educadora da ação colaborativa, funciona num plano horizontal pois acompanha a totalidade do estágio.

As reuniões com a Educadora Cooperante serviam diversos propósitos. A planificação semanal (Cf. Anexo do Tipo B - I) das atividades baseadas na reflexão analítica dos dados recolhidos permitia ainda alcançar níveis de reflexão mais profundos, na medida em que uma voz mais experiente questiona e provoca o pensamento de maneira que não aconteceria de outra forma. As narrativas colaborativas (Cf. Anexo do Tipo A - II) realizadas em tríade fomentaram a evolução e o crescimento profissional das mestrandas, que sendo realizadas na forma escrita, permitiam a sua permanência no tempo, permitindo ser revisitadas e relidas.

4. REFLEXÃO FINAL

Neste momento final espera-se que se olhe retrospectivamente e se analise criticamente o processo de formação que levou a esta reflexão. Esta experiência afigurou-se como uma oportunidade de interagir num meio real com um grupo de crianças que me ensinou muito mais do que era esperado. Para além de ter conseguido compreender mais um pouco do que é na realidade o quotidiano de uma educadora, fiquei a perceber que a aprendizagem é realizada em conjunto, o adulto aprende com a criança e vice-versa.

Uma vez que a profissionalidade docente tem o desenvolvimento da criança como objetivo principal, toda a ação pedagógica tem essa intenção. Porém, foi na experiência desta mesma ação que compreendi a importância das competências pessoais e profissionais que uma educadora deve possuir. Embora o grupo tenha recebido bem a presença de estagiárias, tive elementos que me fizeram questionar a minha atitude e meu comportamento. Estarei a fazer algo que não devo? Estarei a impor a minha presença? Devo ou não interpela-los? Este obstáculo fez-me repensar a minha postura na intervenção junto do grupo, tornando as minhas questões mais provocadoras e intencionais, prestando atenção não só à linguagem verbal mas também à não-verbal, escutando com os olhos, e levou-me ainda a compreender como a proximidade física pode propiciar um clima de aprendizagem mais produtivo. Apenas na articulação entre a teoria que havia lido sobre o assunto e as situações reais, pude reconstruir essas concepções e apropriar-me delas, torná-las minhas. Nas unidades curriculares que constituem este Mestrado, conseguimos construir um quadro teórico-legal que nos prepara para na prática imbuir a nossa ação de intencionalidade pedagógica, porém a prática corporiza e re-designa as concepções e conteúdos que tenhamos interiorizado.

Esta ação pedagógica a que me refiro não pode ser deixada ao acaso, ou escalonada directamente no início do ano. Atendendo ao ciclo defendido pela Metodologia da Investigação-Ação, compreendi como a observação sistemática

de cada criança é tão crucial como a planificação ou avaliação das atividades. A reflexão é a competência que atribui organicidade a este ciclo, e tal como defende Alarcão (1999, citado por Pereira, 2011) “ só um professor, investigador das suas práticas é capaz de as questionar de forma intencional e sistemática, compreendê-las e ajustá-las, sempre que necessário, tornando-se um agente dinâmico da sua formação comprometendo-se, desta forma, com o processo de mudança” (*ibidem*,p.25).

Recolhemos informações e evidências, mas planificar consoante as necessidades de cada uma das crianças atendendo à diferenciação pedagógica, exige um exercício mental de reflexão, recorrendo à criatividade e multiplicidade de estratégias disponíveis.

Esta competência profissional permite se desenvolvam capacidade de refletir em situações imprevista, agindo sobre o inesperado de forma calma e assertiva. Uma vez que na educação lidamos com contextos complexos, incertos e imprevisíveis, este estágio gerou diversas oportunidades para que pudesse desenvolver esta capacidade de improvisar mantendo a intencionalidade pedagógica. Uma vez que a Educadora Cooperante ocupa um cargo de coordenação, surgiam por vezes situações em que a presença dela era indispensável, deixando à nossa consideração como dar continuidade às atividades. Inicialmente considerávamos estas ausências uma dificuldade pois faltava-nos conhecimento do grupo para que conseguíssemos dar seguimento à ação sem que se perdesse a intencionalidade. Contudo, estas situações foram também oportunidades de evolução, exigindo que desde os primeiros dias observássemos o ambiente educativo e as suas interações com outros olhos, tentando absorver o mais rapidamente possível essa informação. Numa fase mais adiantada do estágio, estes imprevistos constituíram também obstáculos à consecução das atividades que planeamos, implicando não só capacidade de adaptação à situação imprevista mas também a reflexão sobre como se iria flexibilizar a planificação em ordem a não deixar para trás nenhuma das atividades.

Penso ainda que esta instabilidade que caracterizou o período de estágio se refletiu nas nossas planificações. Planificar semanalmente exigia

disponibilidade para que se pudesse negociar a utilização do tempo e dos recursos, o que muitas vezes era dificultado por um assunto urgente que assomava e que necessitava que este assunto fosse protelado. Se o ponto de vista da Educadora Cooperante não fosse importante este não seria um processo de aprendizagem colaborativo, em que a diversidade de vozes complexifica o pensamento e reflexão, levando mais longe a compreensão e o entendimento da realidade. Nesse sentido, todos os esforços realizados no sentido de conseguirmos planificar em conjunto e refletir sobre as evidências recolhidas, bem como sobre as características individuais de cada criança, constituíram momentos importantes de aprendizagem sobre persistência e perseverança.

Uma das aprendizagens que realizei neste contexto advém das reflexões colaborativas em díade e em tríade, analisando algumas das opiniões dadas pela Educadora Cooperante sobre a sua experiência e percurso profissional até à data.

Nestes diálogos deu-se espaço à compreensão do lado humano da profissão. Ainda referindo Alarcão (1987, citado por Pereira, 2011) os professores e educadores e supervisores que acompanham a formação de novos docentes, devem ter “uma visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro...” (*ibidem*, p. 11).

Relembrando episódios que a marcaram de alguma forma, fez-me lembrar a minha experiência na Educação Pré-Escolar, ainda como criança, e como a minha Educadora havia marcado a minha vida. Estes diálogos fizeram-me refletir sobre o que realmente representa esta experiência na linha de vida de uma pessoa. A importância que uma Educadora pode ter ou não para alguém. Cheguei então a uma conclusão, que podendo estar ainda pouco correta, poderá aproximar-se da verdade. As nossas ações na Educação de Infância devem ter no seu étimo esperança e confiança pois estamos a proporcionar oportunidades de desenvolvimento aos homens e mulheres de amanhã. Com isto advém uma responsabilidade social que é muitas vezes ignorada até mesmo pelos próprios educadores e professores. Compreendi como não devemos esquecer nunca, que

temos à nossa responsabilidade os filhos de alguém, e que não é só pela sua integridade física que devemos zelar, mas também pela sua segurança emocional e pela criação de situações de aprendizagem de valores, princípios e regras, transversalmente às competências cognitivas a que tanto dão ênfase ultimamente. Diz-se que a opinião generalizada sobre a Educação Pré-Escolar se encontra em mudança, que já percecionam este nível de Educação como sendo absolutamente basilar para o percurso das crianças. De facto, se pensarmos que é na idade Pré-Escolar que as crianças, na sua generalidade, se encontram num período de desenvolvimento crucial a todos os níveis, mais relevância e responsabilidade adquire o trabalho de uma Educadora. Devemos ter consciência das repercussões que as nossas ações tem e fazer sempre o melhor que conseguimos, pois na Educação de Infância constituímos um dos primeiros degraus para a construção do indivíduo e do seu desenvolvimento.

Referências bibliográficas

- Abreu-Lima, I. (2005). Avaliação do ambiente familiar e seu impacto na Educação e Desenvolvimento de Crianças em Idade Pr . Em J. Bairrão, *Desenvolvimento: Contextos Familiares e Educativos*. Porto: Livpsic.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Apple, M., & Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (2001). *Projecto Educativo* (4^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Accção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII(2)*, 455-479. Braga, Portugal: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas . Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Garutti, S. (agosto-dezembro de 2012). A teoria das inteligências múltiplas como conceito de educação ambiental. *Revista Intersaberes, 7(14)*, pp. 291-308.
- Hargreaves, A. (1999). *Professorado, cultura e postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el professorado* (3^a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Homann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L., & McClellan, D. (2003). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. Em J. Formosinho, *Educação Pré-Escolar. A construção social da moralidade* (3ª ed., pp. 11-48). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Lopes da Silva, I. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. Em L. Katz, J. Bairrão, I. Lopes da Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Maia, J. S. (2009). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. (2011). *Práticas de Avaliação Pedagógica na Educação de Infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Perrenoud, P. (2008). *Dez novas competências para ensinar* (2ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Ribeiro, D. (2001a). Percursos para a Autonomia pela Investigação Educacional: Uma Experiência de Pós-Graduação em Supervisão. *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (pp. 579-589). Braga: Centro de Investigação em Educação - Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. (2001b). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. Em I. Alarcão, *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 88-96). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999a). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. Em R. Marques, & M. C. Roldão, *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada* (pp. 11-22). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2008). Que educação queremos para a infância? *Relatório de Estudo - A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 99-113). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sá-Chave, I., & Amaral, M. J. (2001). Supervisão Reflexiva. Em I. Alarcão, *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-86). Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar. Em L. Katz, J. Bairrão, I. Lopes da Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula. Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil* (2ª ed.). Rio Tinto: Asa Editores.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6ª ed.). Lisboa: Asa Editores.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 46/86 de 14 de outubro - Diário da República 1ª série – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro – Diário da República 1ª série A – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto- Lei nº 240/2001 de 30 de agosto – Diário da República 1ª série A – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto- Lei nº 241/2001 de 30 de agosto - Diário da República 1ª série A - Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância; Perfil específico de desempenho do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro - Diário da República 1ª série

ANEXOS TIPO A – SUPORTE DE PAPEL