

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Mónica Alexandra Cabral de Melo

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**14**

Mónica Alexandra Cabral de Melo

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

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

Orientação

Prof. ^a Doutora Sara Barros Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**14**

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Teresa, a quem devo o meu maior “obrigada” porque sem ela, eu não seria metade da pessoa que sou hoje. Obrigada mãe por teres sempre apostado incondicionalmente na minha formação, por teres apoiado cada decisão com amor e carinho que só uma mãe pode dar.

Ao meu pai, Manuel, por toda a tua preocupação, proteção e carinho. Obrigada por cada livro que desde pequena me deste, sempre a olhar pelo meu futuro.

À minha irmã, Filipa, pelo reforço positivo e a sua prontidão em dar-me ideias, tentando sempre tornar tudo mais fácil. Queria agradecer também ao meu cunhado, Pedro, que nunca desistiu de me fazer rir com o seu maravilhoso sentido de humor e ideias geniais.

À minha orientadora e supervisora institucional, Prof. Doutora Sara Araújo, pelo apoio e força transmitidas, pela partilha de saberes e momentos de reflexão que me proporcionou. Obrigada pela sua preocupação e atenção.

Às minhas orientadoras cooperantes, por todo o apoio e dedicação que me prestaram no decorrer da prática pedagógica. À Paula em especial, por todo o carinho e orientação, por todo o teu esforço que levou à evolução das minhas competências, imprescindíveis para o meu futuro. És e sempre serás o modelo de profissional que quero seguir.

À Manuela Monforte, por todo o apoio, atenção e o carinho com que me acolheste, obrigada por me teres feito sentir em “casa”. Não imaginas a influência que tiveste em todo o meu processo educativo e para sempre vais estar no meu coração.

À Margarida, assistente operacional, que me acompanhou durante todo este percurso, que partilhou comigo alegrias e tristezas e acima de tudo obrigada pelo teu carinho e apoio constante. Serás sempre a minha “assistente de bordo”.

Às minhas amigas Joana e Ana Leão, com quem, durante estes sete anos, fui partilhando um bocadinho de mim e estarão para sempre comigo. Amigas como vocês são para toda a vida.

Às minhas amigas e parceiras de mestrado, Diana, Sofia, Ana e Susana, por todo o companheirismo e ajuda, por nunca me terem deixado ir abaixo, mesmo nos piores momentos. Pelas horas de almoço na cantina, jantaras e convívios que tivemos juntas. Obrigada por me terem acompanhado nesta longa jornada que foi este último ano como estudantes. E crianças... comportem-se!

Ao meu par pedagógico, Joana Sousa, com quem partilhei bons e maus momentos, conquistas e dificuldades, frustrações e incertezas, mas principalmente pela boa disposição e companheirismo.

Ao meu professor e treinador Rui Pinto, pelo apoio ao longo destes quatro anos, por nunca me ter deixado desistir de nada e sempre ter acreditado em mim, que eu era capaz de evoluir e ir mais longe, não só como aluna, nem atleta, mas como pessoa. Obrigada pela amizade, pela paciência e confiança depositada em mim.

Ao José Castro, ao prof. António Cardoso e à Paula Silva, pelo apoio incondicional, pelos momentos de diversão mas também pelas oportunidades de aprendizagem profissional que me proporcionaram.

RESUMO

O presente relatório perspectiva o plano de ação traçado e levado à prática pela mestranda ao longo de um ano de estágio, subdividido em duas valências: a creche, no [] e o pré-escolar, no []. A experiência em contexto educativo foi complementada pelas aulas teórico-práticas da Unidade Curricular (U.C) de Prática Pedagógica Supervisionada, que contribuiu para o desenvolvimento de competências de observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão.

Ao longo de todo este documento, vão ser feitas referências à imagem da criança como um ser competente, capaz e criativo, pelo que deverá, acima de tudo ser respeitado e integrado nos vários processos sociais, culturais e educativos. A visão da mestranda assenta em pedagogias participativas, de raiz construtivista, referindo assim que a aprendizagem realizada individualmente pela criança é importante mas é sobretudo um processo que tem de ser concretizado em comunidade, onde o educador assume o papel de observador, orientador e estimulador da imaginação e criatividade das crianças. Os primeiros anos de vida de uma criança pequena são favoráveis para as ajudar a estabelecer uma base sólida no que diz respeito às relações de confiança e sociais. Assim, a educação de infância tem um papel crucial na construção e manutenção destas relações uma vez que esta constitui uma etapa relevante na formação do seu percurso de vida.

A futura educadora pretende demonstrar a aprendizagem, crescimento e evolução bem como todo o caminho que tem ainda a percorrer.

Palavras-chave: educação de infância, creche, pré-escolar, desenvolvimento de competências profissionais.

ABSTRACT

This report perspective the plan of action outlined by the graduate student over a year of internship. This report takes place in two different places: day care in [redacted] and pre-school in kindergarten [redacted]. The experience in an educational context was complemented by theoretical-practical course (U.C) of Supervised Pedagogic Practice, which contribute to the development of skills such as observation, planning, action, evaluation and reflection.

Throughout this document, references to the image of the child will be made as a competent, capable and creative being. Children should also be respected and integrated in different contexts: social, cultural and educational. The vision of the master's degree is based on participatory pedagogies, specifically the constructivist, which is based on the concept that individual learning by the children is important but is mostly a process done in community, where the teacher assumes the role of observer, advisor and stimulator of the children creativity and imagination. The early years of a child are favorable to help them to establish solid social and trust relationships. The childhood educator has a crucial role in building and maintaining these relationships since this is the first stage of training in their life path.

The future educator wants to demonstrate what she have learned, grew and how she evolved but also everything still has to learn.

Keywords: childhood education, day care, pre-school, development of professional skills.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1 PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	3
1.2 DUAS FORMAS DE FAZER PEDAGOGIA E A IMAGEM DE CRIANÇA	12
2 CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO	17
<hr/>	
<hr/>	
3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO	23
4 REFLEXÃO FINAL	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXOS	51

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos tipo A

Anexo A1 – Exemplo de uma Planificação de Creche

Anexo A2 – Exemplo de uma Planificação de Pré-Escolar

Anexo A3 – Grelha de Avaliação Reguladora

Anexo A4 – Grelha de Avaliação Final

Anexo A5 – Exemplo de uma Narrativa Reflexiva Individual

Anexos tipo B

Anexo B1 – Planificações Semanais - Creche

Anexo B2 – Planificações Semanais - Pré-Escolar

Anexo B3 – Narrativas Reflexivas Individuais

Anexo B4 – Registos Fotográficos

Anexo B5 – Outros documentos

INTRODUÇÃO

No âmbito da U.C de Prática Pedagógica Supervisionada foi desenvolvido o presente relatório de estágio, que é uma parte integrante do plano de estudos previsto para o mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo este como fim, a descrição e a reflexão acerca do estágio efetuado nas valências de creche e pré-escolar e sobre o processo de desenvolvimento da mestranda ao longo do ano. A U.C acima referida, contou com sessões teórico-práticas e ainda um estágio de qualificação profissional em dois contextos educativos. De forma a contextualizar o presente relatório, torna-se importante mencionar quais as instituições de estágio que a formanda integrou. Assim, a primeira valência pela qual passou, foi a creche, mais especificamente no [redacted], uma instituição privada na Maia, onde foi integrada numa sala de 2 anos. No que diz respeito à valência de pré-escolar, decorreu no Jardim de Infância [redacted], uma instituição pública pertencente ao Agrupamento de Escolas [redacted] no Porto, onde foi integrada numa sala de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Relativamente ao tempo de estágio realizado, este contabilizou um total de 300 horas, 150 horas em cada um dos contextos sob a orientação e supervisão da Doutora Sara Barros Araújo.

No que respeita à estrutura do relatório, importa mencionar que este se encontra dividido em quatro capítulos, referências bibliográficas e anexos. Neste sentido, o primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e legal onde a mestranda menciona vários conteúdos sustentadores da sua prática. Serão aí abordados os modelos e perspetivas pedagógicas para a educação de infância bem como a respetiva imagem de criança. No segundo capítulo será realizada uma breve caracterização dos centros de estágio onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica. Desta forma, será feita uma breve descrição relativa aos recursos físicos e humanos, bem como uma caracterização dos grupos de crianças e respetivas salas de atividades.

Fazendo referência ao capítulo seguinte, este encontra-se relacionado com a descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, bem como a apresentação de eventuais propostas de transformação. Será assim realizada uma descrição reflexiva acerca das atividades realizadas nos dois contextos educativos bem

como o contributo destas para o desenvolvimento das suas competências profissionais.

No quarto capítulo será apresentada uma reflexão final, que se constitui como síntese de todo o percurso de formação da mestranda, onde serão evidenciadas as potencialidades, dificuldades e futuras possibilidades de desenvolvimento.

1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo, a estagiária realiza uma abordagem aos referenciais teóricos e legais nos quais se apoiou ao longo da prática pedagógica supervisionada.

Segundo Formosinho (2013), “a práxis pedagógica não é uma mera prática como mero fazer baseado numa aprendizagem implícita e num conhecimento tático e rotineiro” pelo contrário, “é uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito. É uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos. É uma prática que resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana” (pág.15). Importa mencionar que o enquadramento realizado ao longo desta abordagem diz respeito às valências de creche e de pré-escolar.

1.1 PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

As perspetivas pedagógicas são dos instrumentos mais importantes para um educador de infância, uma vez que são os mediadores entre a teoria e a prática. Desta forma, auxiliam o educador na procura de um quotidiano com intencionalidade educativa. Citando Formosinho (2013), estas perspetivas “configuram um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar os fundamentos e a ação, a teoria e a prática.” (pág.16).

É importante referir quais os modelos que sustentaram as práticas da mestranda sendo eles o modelo curricular HighScope e o modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM). Relativamente ao modelo HighScope, este teve um papel de bastante relevância na ação da mestranda uma vez que foi nele que esta se baseou na valência de creche e de pré-escolar. Assim, este modelo rege-se por cinco princípios integrantes na “roda da aprendizagem”, sendo eles a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, o ambiente físico e de aprendizagem, os horários e rotinas diárias e em último a observação da criança (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011).

Apesar das designações serem distintas, os princípios são muito semelhantes e desta forma a mestrandanda irá abordá-los de uma forma integrada tendo em conta as diferenças já mencionadas.

Primeiramente importa salientar que desde o nascimento, os bebés e as crianças aprendem ativamente e vão descobrindo o mundo em seu redor, através das observações que fazem, dos objetos que alcançam e agarram, dos materiais que exploram e que chamam a sua atenção (Post & Hohmann, 2011). Esta aprendizagem é realizada através de “experiências diretas e imediatas” e é através delas que as crianças constroem “o conhecimento que as ajuda a dar um sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, pág.5). Para além disto, na aprendizagem pela ação, o papel dos adultos não é o de dizerem às crianças como devem e como podem aprender, mas sim o de poderem dar à criança o controlo sobre a sua própria aprendizagem, desempenhando um papel observador, reflexivo e consciente (Hohmann & Weikart, 2011). Desta forma, é possível afirmar que o adulto detém um papel influente na aprendizagem das crianças e que a aprendizagem “depende das interações positivas entre os adultos e as mesmas” (Hohmann & Weikart, 2011, pág.6), pelo que é de realçar a importância desta relação entre os participantes.

Deste modo, é relevante refletir acerca deste segundo princípio onde se entende que em todo o tipo de interação as crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito porque só assim é que se conseguem desenvolver capacidades tais como, a curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença (Post & Hohmann, 2011). Este tipo de interação deve verificar-se ao longo de todo um dia e não apenas em situações de atividades propostas pelo adulto. Devem ser estabelecidas orientações que promovam a continuidade dos cuidados e criado um clima de confiança com as crianças, porque só assim é que é possível estabelecer uma relação cooperante entre elas (Post & Hohmann, 2011). Assim sendo, é possível afirmar que estas relações são os alicerces das relações humanas, e promovem assim o desenvolvimento da confiança nos outros, a autonomia, a capacidade de iniciativa e a empatia que proporcionam numa base segura para a socialização (Hohmann & Weikart, 2011). De um modo global, é neste clima de apoio e confiança que as crianças fazem escolhas, tomam decisões e vêem os problemas, os erros e os conflitos, como “oportunidades para aprender através da ação” (Hohmann & Weikart, 2011, pág.72).

Dando enfoque a um outro princípio basilar, o ambiente físico e de aprendizagem, é importante realçar que os espaços necessitam de estar planejados e equipados para que sejam atraentes para as crianças, estejam divididos em áreas de interesse específicas, que os materiais e os objetos sejam numerosos de forma a permitirem uma grande variedade de brincadeiras, reflitam o estilo de vida e experiências das crianças e que a arrumação destes proporcione o ciclo “encontra-brinca-arruma” (Hohmann & Weikart, 2011). Deste modo, a organização da sala deverá ter em ponderação a faixa etária das crianças bem como as suas necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento diversificados. A sala deve estar disposta de forma a conferir autonomia às crianças pelo que os materiais devem estar acessíveis a elas, bem como a forma de arrumação dos mesmos. Mostra-se essencial refletir acerca dos materiais que são disponibilizados às crianças numa sala de atividades, porque além de serem acessíveis têm de ser variados e estimulantes para que possam apoiar uma grande variedade de experiências lúdicas (Hohmann & Weikart, 2011) e que não tenham uma função predeterminada ou estritamente limitada a uma única ação ou objetivo, porque pretende-se que estes materiais possam ser usados pelas crianças de diferentes maneiras (Post & Hohmann, 2011). Fazendo uma referência mais específica relativamente ao espaço, é de mencionar que este deve ser organizado em “áreas de interesse específicas” (Hohmann & Weikart, 2011, pág.182) sempre em conformidade com os interesses e as necessidades das crianças, de modo a encorajar os diferentes tipos de brincadeiras e criar oportunidades inovadoras de aprendizagem. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados, são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo HighScope e ao nível de vários currículos construtivistas. Hohmann e Weikart (2011) enumeram um conjunto de áreas específicas que o modelo conserva: área da areia e água, dos blocos, da casinha, das atividades artísticas, dos brinquedos, da leitura e da escrita, da carpintaria, da música, do movimento e dos computadores.

Fazendo agora uma abordagem ao nível das rotinas e respetiva organização do tempo, torna-se essencial considerar que criar uma rotina diária é basicamente fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas. Assim, uma área de enfoque do educador é a criação de uma gestão do tempo diário em que a criança possa variar de situações de jogo com outros, com os pares e com os adultos ou sozinha na realização de um projeto individual; pode ainda criar

ambientes diferenciados ao nível das diferentes potencialidades educativas que a sala de atividades, o recreio ou as saídas para a comunidade podem ter (Oliveira-Formosinho, 2013). A organização temporal deve promover uma estrutura flexível e suave, “uma boa variedade de períodos de aprendizagem através da acção” que deem às crianças “um leque de experiências e de interações” e que estes períodos incluam “a sequência planear-fazer-rever, o tempo em grande grupo, o tempo de recreio e, se necessário, o tempo de comer e de descansar” (Hohmann & Weikart, 2011, pág.228). Especificamente para a creche, Post e Hohmann (2011) explicam que o horário diário deve ser previsível mas flexível e deve incorporar a aprendizagem ativa, incluindo o apoio do adulto, em cada acontecimento e rotina de cuidados.

Por fim, é de salientar a observação e avaliação das crianças na roda da aprendizagem na abordagem HighScope. Aqui torna-se fundamental fazer referência às experiências-chave que este modelo prevê e que se apresentam como uma fonte curricular de referência para o educador, onde lhes é fornecido um quadro daquilo que os bebés e as crianças pequenas fazem e quais as capacidades que emergem às suas ações. Hohmann e Weikart (2011) explicam que “as experiências-chave descrevem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo, e os tipos de experiências que são importantes para o seu desenvolvimento” (pág.454). Na valência de creche, a mestranda baseou-se nas experiências-chave deste modelo curricular visando uma melhor observação, planificação, ação e avaliação das crianças. Post e Hohmann (2011) enumeram-nas da seguinte forma: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, música, comunicação e linguagem, exploração de objetos, noção precoce da quantidade e de número, espaço e tempo.

Apesar de estar ausente da “roda da aprendizagem”, a parceria entre a equipa educativa e os pais é imprescindível para este modelo curricular. Segundo Post e Hohmann (2011) estas parcerias caracterizam-se pela confiança criada e respeito mútuo e incluem uma dinâmica constante de dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças.

Fazendo ainda referência às perspetivas pedagógicas que visam a creche, importa mencionar o “jogo heurístico” proposta realizada por Goldschmied e Jackson (1994), para crianças que se encontram no seu segundo ano de vida. As autoras responsáveis por esta proposta explicam que o jogo heurístico se trata de uma abordagem, uma proposta e não uma prescrição, não uma obrigação. Não existe uma forma apenas de o realizar e pessoas diferentes em sítios diferentes vão ter as suas

próprias ideias e vão utilizar os seus próprios materiais. No entanto, devem ser seguidas algumas indicações para que a atividade corra com sucesso: devem existir pelo menos 15 objetos diferentes em cada grupo, separados por sacos ou caixas; os grupos deverão ter no máximo 8 crianças; um espaço grande e amplo, para que as crianças se possam movimentar livremente; o sossego é um fator crucial para a concretização desta tarefa; todos os outros materiais ou brinquedos devem ser arrumados durante o período da atividade; para evitar que as crianças fiquem todas aglomeradas no mesmo local; as crianças têm o hábito de espalhar os objetos pelo chão, assim, para não se tornar confuso e pouco estimulante, os objetos devem ser arrumados de tempo a tempo; e por fim, é a educadora que guarda os sacos ou caixas vazias e é ela que decide quando é altura de começar a arrumar (Goldschmied & Jackson, 1994). Araújo (2013) explica que estas autoras “salientam a necessidade de incrementar a qualidade das oportunidades lúdicas em creche, no sentido de, simultaneamente, proporcionar uma experiência agradável à criança e fomentar o desenvolvimento da sua concentração e persistência” (pág.53). A autora explica ainda que neste sentido o jogo heurístico com objetos é definido enquanto experiência oferecida a um grupo de crianças com idades compreendidas entre o primeiro e o terceiro ano de vida, durante um período de tempo pré-determinado e num ambiente controlado pelo adulto. É assim oferecida às crianças a oportunidade de interagirem ludicamente com uma grande quantidade de objetos e recipientes sem que o adulto intervenha de uma forma direta, apenas sendo o mediador desta situação. Esta atividade de exploração, está diretamente relacionada com a curiosidade inata das crianças e a sua necessidade constante de explorarem e descobrirem o mundo que os rodeia. Ao adulto, explica ainda a autora, cabe apenas o papel de organizador e facilitador, não o de iniciador. Este deve oferecer às crianças um espaço calmo, amplo e bem iluminado, com materiais diversificados que permitam explorações ricas e favoráveis à aprendizagem delas. No decorrer do jogo, o adulto adota uma postura de observador e de não interferência para que possa registar através da escrita e de fotografias, todos os sinais de novas aprendizagens, evoluções, emoções e conflitos entre as crianças (Araújo, 2013).

No modelo curricular MEM, a mestranda identifica-se com a visão da escola como “um espaço de permanente experimentação e de encontros contínuos, onde a formação acontece através da partilha múltipla entre os vários níveis de escolaridade e as diferentes áreas disciplinares” (Niza, 1992, pág.39). Sendo este autor o principal

líder do movimento em Portugal, ele expõe que “assim se caminha, por negociação progressiva, desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação. Por negociação se procede à construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que radica o desenvolvimento e a educação” (Niza, 2013, pág.144). Este modelo curricular integra essencialmente três grandes finalidades: a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. Nos vários princípios sugeridos no MEM, a formanda revê-se essencialmente no que refere as práticas escolares, práticas estas que dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade (Niza, 2013).

Em relação ao espaço educativo, o autor explica que o sistema desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala, e de uma área central polivalente para o trabalho coletivo. Estas áreas básicas compreendem a biblioteca e a documentação, a oficina de escrita e reprodução da mesma, o laboratório de ciências e experiências, a carpintaria e construções, a plástica e expressões artísticas, o espaço dos brinquedos, jogos e “faz de conta” e ainda um espaço dedicado à cultura e à educação alimentar. A área polivalente e central, é constituída por um conjunto de mesas e cadeiras suficientes para todo o tipo de encontros coletivos do grande grupo e que vai servindo de suporte para outras atividades de pequeno grupo, ou individuais ou de apoio do educador às tarefas de escrita e de leitura ou de qualquer outro tipo de ajuda a projetos e atividades que se vão desenrolando a partir das áreas respetivas. O ambiente geral da sala deve ser agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêm nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Será também numa das paredes, de preferência perto de um quadro preto à sua altura, que as crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas.

Existe um conjunto de instrumentos ou mapas de registo que ajudam a monitorizar a ação educativa. O plano de atividades é um mapa de dupla entrada, onde se encontram numa coluna os nomes das crianças, e na outra as várias áreas da sala. A criança escolhe a área para a qual quer ir e quando termina a atividade na mesma, dirige-se ao plano e faz um círculo na atividade em que participou. A lista semanal de

projetos é um mapa onde se registam os nomes dos projetos, seguidos dos nomes das crianças que integram esse trabalho e eventualmente a previsão do tempo de duração. Outro instrumento regulador é o quadro de tarefas/responsabilidades, que contém em si o nome das crianças e as respetivas tarefas e responsabilidades que têm de cumprir. O mapa mensal de presenças é um mapa com os dias de cada mês, onde a criança marca com um sinal convencional a sua presença, num quadro que cruza o mês, as semanas e os dias que compõem o mesmo. Por fim, o diário ou jornal de parede que se apresenta na forma de uma folha de dimensões variáveis, dividida em quatro colunas: as duas primeiras sob o título de “gostei” e “não gostei”, a terceira com o título “fizemos” e a quarta com o nome de “queremos” ou “desejamos”. Quanto ao tempo e de que forma ele é gerido, inicia-se com o acolhimento, a planificação em conselho, atividades e projetos, uma pausa, o tempo de comunicações e aprendizagens realizadas, hora de almoço, atividades de recreio, atividades culturais coletivas e no final do dia, o balanço em conselho (Niza, 2013).

Embora possa ser desenvolvida em creche, a formada e o seu par pedagógico, realizaram uma abordagem à metodologia de trabalho de projeto apenas na valência de pré-escolar. A planificação de um projeto no MEM passa por várias etapas distintas: a formulação, o balanço diagnóstico, a divisão e distribuição do trabalho, a realização do mesmo e a comunicação final. Primeiramente é necessário definir o que é um projeto, que segundo Lopes da Silva (1998), é uma palavra que tem diversas aceções, mas no geral significa a previsão de algo a realizar. Contudo, é necessário que o projeto nasça das ideias das crianças e da sua curiosidade e interesse, mas para que tal ocorra é preciso que a situação contenha em si, alguma interrogação e incerteza que estas queiram testar para chegar a alguma conclusão (Gambôa, 2011). Definindo as várias fases do trabalho de projecto, Vasconcelos (2012) distingue diferentes etapas pelas quais um projeto passa. Numa primeira fase, chamada “Definição do Problema”, “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar. Partilham-se ainda os saberes que já se possuem sobre o assunto e conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (pág.14). A segunda fase é a de “Planificação e Desenvolvimento do Trabalho” e nesta fase, “faz-se uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto em função de metas específicas. Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê?

Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças; que recursos pode oferecer a comunidade?” (pág.15). Numa terceira fase, a de “Execução” do projeto, “as crianças partem para o processo de pesquisa através das experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”, “o que sabemos agora”, “o que não era verdade”, surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala” (pág.16). Por fim, a fase quatro, a de “Divulgação/Avaliação” que é a fase de maior socialização do saber, tornando-o útil e visível aos outros, que podem ser os meninos da sala do lado, o jardim-de-infância, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias ou a comunidade envolvente. Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios da entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se.

Enquanto na valência de creche a mestranda apoiou-se na interpretação das experiências de aprendizagem das crianças, nas experiências-chave HighScope e no pré-escolar, baseou-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e nas Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar. Segundo o Ministério da Educação (1997), as OCEPE “assentam nos seguintes fundamentos: o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; a construção articulada do saber e a exigência de resposta a todas as crianças” (pág.14). Ainda como resposta a estes fundamentos, “o desenvolvimento curricular, da responsabilidade do educador, terá em conta: os objetivos gerais – enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar como intenções que devem orientar a prática profissional dos educadores; a organização do ambiente educativo – como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, onde o ambiente educativo comporta diferentes níveis em interação: a organização do grupo, do espaço e do tempo, a organização do estabelecimento educativo e ainda a relação com os pais e com outros parceiros educativos; as áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social; área de expressão e de comunicação que compreende três domínios, o das expressões (motora, musical, plástica e dramática), da linguagem oral e abordagem à escrita e o da matemática; área de conhecimento do

mundo; fica a faltar ainda a continuidade educativa e a intencionalidade da mesma” (Ministério da Educação, 1997, pág.14). Em relação à Lei Quadro da Educação Pré-Escolar nº5/97 de 10 de fevereiro, esta tem como princípio geral o seguinte: “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” É importante ainda salientar que existem orientações para o educador, relevantes para o processo educativo e para a intervenção profissional do educador que pressupõem: Observar: para conhecer melhor cada criança e o grupo em geral, para realizar uma boa diferenciação pedagógica e para planear e avaliar com base no processo educativo da criança. Planear: as aprendizagens que são significativas e diversificadas, refletir sobre as intenções educativas, articular as áreas de conteúdo e contar com a participação das crianças no planeamento de uma ação. Agir: para concretizar a ação. Avaliar: para poder tomar consciência da ação e praticar uma avaliação com as crianças que vai possibilitar a progressão das aprendizagens. Comunicar: como mote de partilha com a equipa educativa e com os pais. Articular: para uma continuidade educativa e para uma melhor transição e articulação com o 1º ciclo (Ministério da Educação, 1997). Quanto às áreas e domínios de conteúdo, existem três grandes áreas, englobando uma delas três outros domínios. A área de formação pessoal e social, é uma área transversal, integradora, que conduz para uma educação para os valores, valores estes subjacentes do contexto relacional, que engloba a independência e a autonomia, a partilha do poder e a vivência de valores democráticos, o desenvolvimento de uma identidade e a educação multicultural, a educação estética e a cidadania. A área de expressão e da comunicação, que contém em si três domínios, engloba o domínio das quatro expressões: o da linguagem oral e abordagem à escrita e o da matemática. A expressão motora, trabalha a motricidade global, mas também a fina e vários jogos de movimento. A expressão dramática trabalha o jogo simbólico, o jogo dramático, fantoches e sombras chinesas. A expressão plástica é um meio de representação e comunicação que trabalha, não só a qualidade dos materiais, mas também a diversidade e acessibilidade destes, desenvolvendo ainda a noção do tridimensional e o acesso à arte e à cultura. Por fim, a expressão musical que desenvolve na criança capacidades como o escutar, o cantar, o dançar e o tocar instrumentos. Outro domínio ainda dentro desta mesma área, é o

domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, que se divide em linguagem oral, linguagem escrita e novas tecnologias. Este domínio trabalha temas como a emergência da escrita, a literacia, a transversalidade da língua, a fomentação do diálogo, o interesse em comunicar, o progressivo domínio da linguagem, a comunicação não-verbal, os códigos simbólicos convencionais e convencionados, a familiarização das crianças com o código escrito e o desenho do mesmo, o livro e a leitura, os registos e as bibliotecas, os meios audiovisuais e os informáticos. Por último, o domínio da matemática que se debruça em temas como os princípios lógicos, a classificação, o número e os padrões, o tempo e o espaço, o medir e o pesar, a resolução de problemas e a utilização de materiais. A última área de conteúdo é a do conhecimento do mundo. Esta pretende fomentar o crescimento nos mais novos da curiosidade e do desejo de saber, a exploração do meio próximo e descoberta de mais sobre os saberes do “mundo”, sensibilizar as crianças para as ciências mas também para a biologia e a físico-química, perceberem do que trata a meteorologia, a geografia e a geologia, a história e a saúde (Ministério da Educação, 1997).

1.2 DUAS FORMAS DE FAZER PEDAGOGIA E A IMAGEM DE CRIANÇA

A criança, segundo Hohmann e Weikart (2011) é um ser competente e capaz de construir a sua própria compreensão do mundo que a rodeia e que tem poder para seguir os seus próprios interesses de forma intencional e criativa. Tendo em conta a afirmação anterior é importante referir que existem dois modos de fazer pedagogia, a qual se baseia em valores, crenças e conceções teóricas para construir a sua ação (Formosinho, 2013).

A pedagogia transmissiva, nas palavras de Formosinho (2013), vê a educação como uma ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Desta forma a visão do professor e do educador é a de quem sabe, educa, pensa, tem a palavra, disciplina e prescreve as suas ideias, atua e escolhe os conteúdos programáticos, é a autoridade e o sujeito do processo. A criança é quem não sabe, um ser passivo, mais ouvinte do que construtor da sua aprendizagem, uma tábua rasa, barro por modelar, folha branca por ser escrita, é quem segue e um mero objeto do processo.

Esta pedagogia é demasiado centrada no ensino do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir mais do que nos processos de construção das aprendizagens e dos conhecimentos.

Pelo contrário, as pedagogias participativas vêem a criança como construtora de conhecimento, com competências suficientes para ter voz no processo de ensino-aprendizagem. No modo participativo, Formosinho (2013) afirma que a criança é percebida como competente e como sujeito de direitos, onde se parte dos interesses das crianças como motivação para a experiência educativa, onde as crianças estão envolvidas nas atividades e projetos o que o autor considera indispensável e essencial para que se construa conhecimento e se aprenda a aprender. O papel do professor é o de organizador do ambiente educativo, observador e ouvinte das necessidades e dos interesses das crianças para as poder compreender e responder. Nesta pedagogia as atividades e os projetos são concebidos como formas de as crianças realizarem aprendizagens significativas. Kamii (2003) menciona Piaget e a sua teoria, salientando os princípios construtivistas por ele defendidos, sendo eles: encorajar a criança a tornar-se progressivamente autónoma, encorajá-la a interagir e a resolver os seus conflitos e a ser independente, curiosa, a tomar iniciativa na prossecução dos seus interesses, a ter confiança na sua capacidade de fazer uma ideia própria das coisas e a exprimir as suas ideias com convicção.

Retomando a abordagem inicialmente realizada à conceção de criança, é importante referir que existem visões diferentes consoantes os autores e as várias épocas. Dewey via a criança como ativa e com iniciativa, Piaget e o modelo HighScope, como interativa e construtora do seu próprio conhecimento, Freinet e o MEM como cooperativa e Malaguzzi como criativa e investigadora (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Uma breve análise aos manuais utilizados na formação de educadores de infância revela que as crianças são vistas como ativas, competentes com conhecimentos emergentes e implícitos (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008). Contudo, ao longo dos tempos, novos conhecimentos surgem, oriundos de diversas áreas do conhecimento reforçando a conceção de criança como um ser competente capaz de comunicar e criar vínculos interpessoais, construir saberes e culturas. Assim a criança passa a ser considerada cidadã, sujeito de direitos e pessoa com agência (Cruz, 2008).

A criança que se encontra em idade de creche ou pré-escolar sente a necessidade de conhecer, explorar e significar o mundo, “com todo o seu corpo e todos

os seus sentidos, comunicando aquilo que sabem e aprendendo num contexto de relações de confiança” (Post & Hohmann, 2011, pág.23). Importa salientar que a abordagem HighScope menciona a aprendizagem pela ação realizada pelas crianças. Hohmann e Weikart (2011) expõem que esta aprendizagem é uma experiência direta e imediata com objetos, pessoas, ideias e conhecimentos sendo uma condição necessária para a reestruturação cognitiva do seu desenvolvimento. De uma forma simplificada, a criança pequena aprende conceitos, formas, ideias e cria os seus próprios símbolos através de atividades auto-iniciadas. Move-se, ouve, procura, sente e manipula, estando envolvida em experiências intrinsecamente interessantes que podem vir a produzir conclusões contraditórias e a desencadear uma consequente reorganização da compreensão que a criança faz do mundo. Assim Kamii (2003) refere que os educadores de infância frequentemente afirmam que as crianças aprendem através da manipulação de objetos. A autora menciona ainda que a criança só é capaz de descobrir propriedades físicas dos objetos se agir sobre eles e descobrir as reações que estão inerentes às suas ações. Como por exemplo ao apertar objetos, empurrá-los, puxá-los, sacudi-los ou tentar ver através deles, a criança descobre cada vez mais propriedades e possibilidades que um objeto tem para lhe oferecer. Assim sendo a criança é construtora dos seus conhecimentos, sendo agente ativa do processo de ensino-aprendizagem e neste sentido é necessário que os educadores permitam que as crianças formulem as suas próprias questões, criem hipóteses, errem e voltem a tentar. É possível afirmar então que as crianças evoluem e vão desenvolvendo aprendizagens e reorganizando todas as informações apreendidas. Desta forma as experiências e os conhecimentos prévios são fundamentais porque aprender significativamente requer a construção de um significado próprio e pessoal, sendo este um processo de integração, modificação e estabelecimento de relações (Solé & Coll, 1997)

Focando agora a atenção sobre a importância da atuação na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) da criança, problematizada por Vygotsky, citado por Vasconcelos (1997), define esta zona como “a distância entre o nível de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem” (pág.35). Vygotsky coloca em destaque o papel do professor como membro experiente da sociedade, aquele que ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e de desempenho que lhes seriam mais difíceis ou impossíveis. O

autor afirma ainda que aquilo que a criança pode fazer hoje, em cooperação, será amanhã capaz de o fazer sozinha (Vasconcelos, 1997). Aliada a este conceito, surge a noção de scaffolding introduzida por Wood e Bruner com o significado de “colocar andaimes” de forma a que o educador incentive a criança a resolver problemas, colocando andaimes que permitam que esta estenda as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência (Rogoff, Malkin & Gilbride, 1984).

2 CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO

Neste capítulo, a mestranda realiza uma breve contextualização e caracterização dos centros de estágio pelos quais passou, estando estes subdivididos por creche e pré-escolar, correspondendo o primeiro ao [redacted] e o segundo ao [redacted].

2.1 [redacted]

Relativamente à primeira instituição de estágio, é de destacar que se situa na Rua de Real, freguesia de Vermoim, concelho da Maia e tem como nome [redacted]. Sendo um estabelecimento de ensino particular, está legalizado pelo Ministério da Educação através do Alvará nº154 da DREN de 23 de dezembro de 2005, bem como pelo Ministério da Segurança Social pelo alvará nº3, de 23 de dezembro de 2005 e encontra-se em funcionamento desde o dia 1 de setembro deste mesmo ano. Esta freguesia possui alguns espaços importantes em seu redor que a instituição [redacted] dispõe para a realização de atividades, nomeadamente a casa [redacted] o estádio Municipal Professor José Vieira de Carvalho, pavilhão municipal, complexo Municipal de Ginástica e de Ténis e ainda a Quinta da Gruta, que está repleta de atividades para os mais novos. É ainda de salientar que esta instituição possui diversas parcerias sendo a mais recente com a Lipor, que levou até, à colocação de uma placa de agradecimento. Em relação ao projeto educativo da instituição, este foi denominado como “Quero crescer” que tem como objetivos a dinamização e otimização do espaço exterior da instituição bem como a promoção do interesse pela prática de exercício físico. Desta forma, serão dinamizadas visitas de estudo a espaços e instituições do concelho da Maia, com programas educativos relacionados com boas práticas alimentares e de exercício físico. É importante mencionar ainda que irá ser promovida a hora do conto e a dinamização das bibliotecas das salas, com a criação de livros relacionados com esta temática. Por fim é feita referência à consciencialização dos problemas associados aos maus hábitos

alimentares e os benefícios de ter uma alimentação saudável (Projeto Educativo de Estabelecimento, 2012, Anexo B5).

Fazendo uma breve referência à organização do espaço, importa referir que o infantário é composto por dois andares e um espaço exterior. Foi construído de raiz e possui 6 salas de atividades, que vão desde a sala de 1 ano, 2 anos A, 2 anos B, 3, 4 e 5 anos. No piso zero, encontra-se o refeitório que, quando devidamente organizado, dá lugar a uma sala polivalente. Aqui existe ainda a cozinha, uma despensa, um vestiário, com cacifos e um quarto de banho; duas das salas de atividades, que compreendem entre elas um quarto de banho. Ainda neste piso encontramos no hall de entrada, uma arrecadação, um escritório, e um quarto de banho que normalmente é utilizado pelos pais e pela administrativa da instituição. No exterior, existem várias zonas de brincadeira: um parque infantil para utilização de todas as crianças, com uma horta, e balizas com linhas no chão para um campo de futebol. Nesse mesmo espaço ao ar livre, existe ainda um quarto de banho, uma arrecadação com máquinas de lavar e secar roupa e outra com material de ginástica, triciclos e bolas. Subindo as escadas que dão acesso ao primeiro piso, encontram-se 4 salas de atividades e 3 instalações de higiene. A sala dos 2 anos A dá acesso ao parque infantil que acolhe as salas da creche e dos 3 anos. Também neste piso existe um escritório, normalmente utilizado pela diretora, para trabalho e para reuniões com os pais.

Relativamente à equipa educativa, é possível afirmar que se encontra dividida em pessoal docente, nomeadamente sete educadoras, sendo uma delas a coordenadora do infantário, e pessoal não docente, sendo parte integrante oito assistentes operacionais bem como uma auxiliar de serviço de limpeza, administrativa e cozinha. Fazendo referência à equipa de profissionais que colaboram com a instituição, ainda que não se encontram a tempo inteiro, importa enumerar os técnicos e professores especializados, sendo estes a psicóloga, o professor de educação física, as professoras de música e a terapeuta da fala.

Fazendo uma referência mais específica relativamente à sala de creche, na qual a formanda estagiou, importa mencionar que é composta pelo grupo de crianças com dois anos que veio pela primeira vez para o infantário. Este é composto por 13 crianças, sendo que, mais recentemente, devido a uma nova inscrição, ficou com 14. No total são então 3 raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade. Nesta sala encontram-se duas crianças sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE): uma com síndrome de Asperger e outra com doença do

espectro do Autismo sendo que estas crianças têm acompanhamento individualizado na instituição e fora dela. Relativamente aos interesses das crianças, a expressão musical e plástica são áreas mais relevantes, por outro lado ainda existiam necessidades evidentes ao nível das relações sociais, do sentido de si próprio, da comunicação verbal e da concentração. As famílias das crianças, maioritariamente têm habilitações académicas média/elevadas e trabalham por conta de outrem (Anexo B5). Fazendo referência à sala como espaço físico, importa mencionar que é de tamanho reduzido, contudo é bastante acolhedora e transmissora de segurança, bem iluminada e arejada. Esta sala não se encontra dividida em áreas claramente definidas, embora se consiga identificar a área do jogo simbólico e da pintura. É importante realçar quais os materiais que se encontram disponíveis sendo eles o quadro das fotografias, o quadro onde são colocadas as presenças, um espelho, uma mesa e cadeiras, várias almofadas, livros, carros, puzzles, entre outros (Anexos B4 – [redacted], Figura 111-113). Ao fazer referência à organização física da sala de atividades, importa salientar o parâmetro do tempo e das rotinas. É possível identificar vários momentos distintos de rotinas nesta sala, que se iniciam da parte da manhã com o acolhimento, seguindo-se a canção dos bons dias e marcação de presenças, lanche matinal, atividade proposta pelo adulto, tempo de escolha livre, atividade de transição, seguida da higiene, hora de almoço, sesta, sendo que antes e depois desta se realiza a higiene, hora do lanche e segue-se o tempo de jogo livre no exterior. É de salientar que todas as terças-feiras é realizada naquela sala uma atividade de música com a entidade “Músicos de Fraldas”.

2.2 [redacted]

Fazendo agora referência ao Jardim de Infância [redacted] importa mencionar que este é um estabelecimento de ensino público a funcionar desde 1976. Pertence ao Agrupamento de Escolas [redacted] que engloba: [redacted]

[redacted]
[redacted]
como a anterior, possui um conjunto de edifícios importantes que vale mencionar, sendo eles a [redacted] sede deste mesmo Agrupamento de

Escolas, a Biblioteca Municipal do Porto, a Casa-Museu António Carneiro, e ainda o metro do Marquês e o jardim que se encontra por cima deste. Quanto ao projeto educativo do agrupamento de escolas, tem como nome “Educação para a Cidadania” e foi “elaborado para um horizonte de quatro anos” (Projeto Educativo de Estabelecimento, 2014). Apesar de esta instituição ser parte integrante de um agrupamento, é orientado internamente por uma coordenadora, a qual assume igualmente o papel de educadora.

Deste modo importa fazer referência aos recursos humanos, pelo que se identifica pessoal docente, não docente e professores especializados. Quanto ao primeiro, este diz respeito às educadoras que são três e por sua vez o pessoal não docente é constituído por três assistentes operacionais e duas ajudantes de cozinha. Os professores constituem um total de três elementos, sendo eles a professora de ensino especial, a de música e a de educação física. Assim, importa salientar a dinâmica da equipa educativa, sendo que se realizam reuniões mensalmente entre as educadoras, bem como entre a coordenadora do Jardim e as assistentes operacionais.

Relativamente à organização do estabelecimento educativo mencionado, este é constituído por dois pisos e um espaço exterior. No piso zero, existem 3 salas de actividades: duas de 5 anos e uma de 3 e 4 anos de idade. Ainda neste piso encontra-se o hall de entrada que dá acesso ao gabinete da coordenadora e a uma sala de reuniões, um espaço de acolhimento, o refeitório, a cozinha e três instalações sanitárias (servem as salas dos 3,4 e 5 anos bem como a equipa educativa). No que diz respeito ao piso superior, existem dois acessos, um quarto de banho, duas salas para o prolongamento e uma mediateca. Apesar de existir neste piso uma varanda de grandes dimensões, esta encontra-se interdita por razões de segurança para crianças e adultos. Em relação ao espaço exterior, existe um recreio, que possui algumas infra estruturas degradadas o que faz com que as crianças não possam usufruir das mesmas (Anexos B4 –  Figura 19-25).

Fazendo uma referência mais específica relativamente à sala de actividades do pré-escolar onde a mestranda estagiou, importa mencionar o espaço, que não é muito iluminado apesar de ser de grandes dimensões e de fácil acesso ao exterior. Importa ainda referir que se encontra dividido em áreas de interesse, sendo estas a biblioteca, os jogos e construções, a plástica, a garagem, a pista, as ferramentas e a área de jogo simbólico. Uma vez realizada uma descrição sucinta acerca da organização desta sala, é de extrema relevância a enumeração de alguns materiais disponíveis na sala, podendo

identificar-se um quadro de regras, um calendário dos eventos e dos aniversários, um quadro com os meses do ano, respetivos números e estações do ano, todos eles construídos pela mestranda. Existe ainda um quadro de presenças e um quadro das responsabilidades (Anexo B4 – , Figura 1-18).

Tal como acontece na creche, a organização do tempo e das rotinas é um aspeto de relevância pelo que importa referir que de manhã o acolhimento se inicia com uma conversa informal e marcação de presenças, seguindo-se o lanche da manhã, a atividade proposta pelo adulto, o tempo de escolha livre, o tempo de exterior, higiene, hora de almoço, atividade proposta pelo adulto, lanche e prolongamento.

No que se refere ao grupo de crianças com o qual a mestranda estagiou no segundo semestre, este é constituído por vinte e uma crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos sendo que nove são raparigas e doze são rapazes. À semelhança da sala de existe neste grupo uma criança com NEE, ainda não sinalizada, mas com imensas lacunas e défices ao nível da fala. Estas crianças adoram música e ciências e ao máximo foi estimulada a leitura de histórias visto que era a área à qual o grupo oferecia mais resistência. São autónomos, responsáveis e trabalham muito bem em pequenos grupos. Os pais possuem habilitações académicas média/elevadas e na sua maioria trabalham por conta de outrem.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

Neste terceiro capítulo, a mestranda irá realizar uma descrição e análise das várias atividades que desenvolveu ao longo de dois semestres, em contextos de creche e de educação pré-escolar. Para além de descrever episódios e situações vivenciadas na prática, esta fará ainda referência às estratégias pedagógicas que utilizou ao longo de todo o processo educativo, que lhe proporcionaram o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais.

Baseando-se na grelha de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada, a mestranda descreve, analisa, reflete e critica as aprendizagens realizadas, os erros cometidos e as possíveis aprendizagens a realizar. Assim “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto). Ir-se-á efetuar a análise da prática pedagógica supervisionada, subdividindo este capítulo nas valências de creche e pré-escolar.

No domínio da observação, a mestranda demonstrou saber dos conhecimentos teóricos e legais construídos e teve como intenção para o segundo semestre, reforçar as leituras pertinentes e a utilização de um discurso pedagógico-didático adequado. Observou individualmente cada criança, em contexto de pequeno e de grande grupo, com vista a uma planificação de atividades adequadas às necessidades, capacidades e interesses das crianças. Esta observação foi realizada de forma natural e espontânea, conversando com a educadora cooperante com alguma regularidade e através do registo diário, onde constavam as informação e dados recolhidos sobre as crianças. Este registo foi realizado de uma forma contínua e concretizado através de anotações, pequenos textos narrativos e ainda através de registo fotográfico, de forma a captar os momentos mais importantes das ações e atividades das crianças, assim como evidências dos seus processos de aprendizagem. Importa frisar que a informação recolhida sobre o contexto educativo, familiar e sociocultural foi utilizada como o

recurso para a realização dos inquéritos (Anexo B5), estes mesmos documentos foram ainda utilizados na unidade curricular de Ciências Sociais na Educação Pré-Escolar. Foram ainda utilizadas e analisadas as fichas de anamnese, que contêm informações pertinentes sobre cada criança, preenchidas pelos pais. Deste modo, estes processos e instrumentos de observação permitiram melhorar o conhecimento individual de cada criança e do grupo em geral promovendo as capacidades de elaboração de planificações, e uma crescente melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Neste domínio a formanda revela uma notória melhoria no saber do currículo da educação de infância, apesar de ter consciência de que naquela altura, sem o suporte dos livros, era complicado associar uma experiência-chave a um acontecimento real do quotidiano, por outro lado já demonstrava estar sensível à pluralidade comunicacional e exploratória das crianças em creche visando uma planificação assente em suportes teóricos adequados, nas necessidades e interesses do grupo. Assim “com base na observação infantil, as experiências-chave, HighScope para bebés e crianças pequenas, proporcionam um retrato vivo das ações de crianças de muito tenra idade e dos conhecimentos e competências que emergem das suas ações” (Post & Hohmann, 2011, pág.36). As experiências-chave auxiliam ainda os educadores a organizarem, interpretarem e agirem sobre as ações e atividades das crianças (Post & Hohmann, 2011).

A prática pedagógica supervisionada permitiu desenvolver e melhorar as competências de planificação, promovendo assim a utilização de estratégias e recursos diversificados. Estas aprendizagens permitem, por exemplo, desenvolver a capacidade de elaborar, gerir e melhorar as atividades a nível de grande grupo, estas melhorias fazem com que as atividades consigam tomar um rumo positivo e desejado. Apesar de poderem ainda existir algumas dificuldades ou possíveis lacunas, a formanda demonstrou uma melhoria significativa na forma como articulava os objetivos, as estratégias e no modo como procedeu à avaliação reguladora de atividades realizadas. Esta espiral de autoaprendizagem e melhoramento consistia na avaliação, análise e reflexão do empenho das crianças durante as atividade dinamizadas, posteriormente estes saberes eram aplicados na planificação das atividades da semana seguinte. Importa realçar ainda que houve sensibilidade em integrar propostas das crianças com base no princípio básico da flexibilidade e fazer uma adequação a situações imprevistas, a formanda mostrou estar bastante à vontade e confortável naquele espaço, para quando chegasse o momento de orientar o grupo de forma autónoma,

pudesse contar com a ajuda das assistentes operacionais e outros elementos da equipa educativa da instituição. Quando a educadora cooperante precisava de se ausentar da sala, ou até mesmo quando a atividade de expressão musical, que ocorria às terças-feiras, não se podia realizar por algum motivo, a formanda demonstrava a capacidade de orientar uma atividade com o grupo, o que permitia desenvolver uma autonomia dentro da sala e na realização de atividades com as crianças. Na creche a mestranda teve oportunidade de interagir com duas crianças com NEE e uma terceira criança que apresentava vários sinais de NEE e que apenas foi diagnosticada no final do estágio na creche, estando agora a ser acompanhada por uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional. Este grupo não era o típico grupo que chamamos, um grupo fácil, mas tratava-se sem dúvida de um grupo desafiante. Assim durante o desenvolvimento e planificação das atividades a nível de grande grupo, houve a preocupação de organizar os dias em torno de acontecimentos diários regulares capazes de promover sentimentos de segurança, tão importantes em crianças com estas características, como o cuidado de integrar estes três meninos atendendo as suas NEE, nas atividades propostas.

No domínio da ação a mestranda foi capaz de organizar o espaço e os materiais da sala, apesar de fisicamente não ter a oportunidade de alterar nenhuma área da sala, concebeu alguns materiais e utilizou-os para um melhor desenvolvimento das ações pedagógicas daquele grupo. A organização do espaço em áreas distintas de cuidados e jogo, a remoção de qualquer obstáculo ao nível do piso, a presença de mobiliário, equipamentos e contentores amovíveis, bem como a existência de um fácil acesso ao exterior, representam condições físicas fundamentais para a melhor utilização do espaço da sala (Post & Hohmann, 2011). Outro dos pontos em que a mestranda fazia questão de se focar quando estava responsável pela gestão do grupo, era o de lhes promover a noção de arrumação e a ideia de que, se brincamos com algo temos que arrumar para que a sala fique organizada, mas também para que quando quisermos brincar novamente os brinquedos estejam no seu sítio. Assim “A arrumação destes materiais também poderá proporcionar um importante momento de aprendizagem, uma vez que a criança se tornará familiarizada com os locais onde estes são arrumados e onde podem ser encontrados no futuro, um primeiro passo importante para compreender conceitos como o ciclo encontrar, utilizar e arrumar” (Araújo, 2013, pág.36). Um dos materiais elaborados foi um quadro com os nomes e as fotografias dos meninos para desenvolver a capacidade de identificação do “Eu e do outro”. A construção deste material contou com a ajuda das crianças, na medida em que a

mestranda começou por lhes mostrar todas as fotografias e esperou que aos poucos cada um fosse procurar a sua, e alguns conseguiram identificar as fotografias dos seus amigos. De início, pelo menos duas crianças não se conseguiram identificar nas fotografias, o que causou alguma preocupação, mas com a repetição diária deste exercício, chegou a uma altura em que todos se conseguiram identificar o que foi um sucesso (Anexos B4 –  Figura 92-97). Outro material didático-pedagógico proposto e desenvolvido foi as garrafas sensoriais que integraram parte do jogo heurístico. O entusiasmo e envolvimento das crianças na exploração das referidas garrafas foi um indicador para que após a finalização da atividade, todos os materiais fossem guardados à exceção das garrafas sensoriais, que permaneceram na sala para serem utilizadas pelas crianças. A proposta das garrafas sensoriais era composta por um conjunto garrafas que no total perfazia 12 elementos. Destas, quatro garrafas continham individualmente água e missangas rosa, verde, laranja e amarelas, outras quatro garrafas continham separadamente arroz, feijão preto, massas e milho e as últimas quatro garrafas continham separadamente água e purpurinas verdes, azuis, vermelhas e amarelas. As garrafas que fazem barulho, devido às massas e leguminosas, foram as mais utilizadas pelo simples facto de fazerem barulho; já as garrafas com missangas suscitaram olhares atentos de alguns meninos, pois ficaram maravilhados enquanto contemplavam o movimento das pequenas peças coloridas de um lado para o outro (Anexos B4 –  Figura 122, 123, 126, 141, 146, 147, 148, 158, 159, 160).

A mestranda desenvolveu capacidades de organização e gestão do tempo, respeitando princípios de regularidade, como por exemplo as rotinas, e princípios de flexibilidade, ou seja alterações que tivessem de ser implementadas, ou a ocorrência de imprevistos. A mestranda tentou ao máximo enquadrar-se nos horários e rotinas daquele grupo tentando seguir certas linhas orientadoras, maximizando a aprendizagem através das rotinas do quotidiano. Ao seguir consistentemente o horário diário, permite adaptar-nos aos ritmos naturais e aos temperamentos das crianças, proporcionando assim uma transição suave entre uma experiência interessante e a que se segue (Post & Hohmann, 2011). Por diversas ocasiões foi a mestranda que geriu o grupo durante todo o dia, sem qualquer problema, para esta gestão contribuiu a construção de uma relação de confiança entre adulto/crianças, permitindo que estas se sentissem confortáveis com a presença da estagiária e em segurança.

Um dos pontos mais fortes desta futura educadora é sem qualquer dúvida a interação que estabelece com as crianças, a sensibilidade que tem com elas, o facto de saber dosear o carinho e o colo, mas também as chamadas de atenção, quando necessárias.

Para Edwards, Gandini e Forman (2008), o educador funciona como um gestor de oportunidades, um organizador e desencadeador de possíveis aprendizagens, estimulando o diálogo, a coação e a co-construção de conhecimento. Sobretudo é tarefa do educador estar atento e identificar o nível de prontidão da criança e as situações em que esta poderá realizar aprendizagens (Araújo, 2013). O facto de a mestranda estar constantemente a tentar estimulá-los com perguntas e respostas, permite que estes sejam cada vez mais autónomos e responsáveis. Apesar de terem apenas dois anos, adoram ter o sentimento de responsabilidade, quando os encarregamos de uma tarefa. Questioná-los e ver a dúvida espalhada nos seus rostos e mesmo assim, não desistir, ajudá-los a pensar e a construir uma resposta para um problema é o caminho que esta formanda tomou. Post e Hohmann (2011) deixam uma ideia de como devem ser as relações de confiança entre adultos e crianças. Começa pela criação de um clima de confiança com as crianças onde estas são tratadas com uma grande dose de carinho e de respeito, o ato de tocar, segurar, falar e brincar com elas de forma calorosa e tranquila, a criança tem de sentir que está a ser vista, ouvida e compreendida e por fim, ter prazer nas interações com elas, apreciando as suas características, a sua energia, curiosidade, os seus rápidos “saltos” de crescimento, e a sua forma única de comunicar. A mestranda desenvolveu atividades recorrendo a estratégias diferenciadas tentando, dentro da medida do possível, promover a curiosidade e a autonomia daquelas crianças. Integrou e desenvolveu várias situações de jogo espontâneo com os meninos sempre que a oportunidade surgia. A formanda tem um gosto natural para a leitura e adora ler para crianças, apesar de saber que estas são o público mais exigente para quem já leu, e ela já o faz em público desde que tinha 10 anos. Desta forma, a mestranda passou várias horas a ler as mesmas histórias para os meninos, tentando sempre dar um toque diferente a cada uma delas para nunca se tornar aborrecido nem repetitivo. Promoveu e integrou propostas de jogo livre nos vários espaços da sala, estimulou a descoberta do “faz de conta”, procurando ampliar conceitos e papéis capazes de enriquecer o jogo simbólico.

O relacionamento que esta futura educadora criou com os pais dos meninos da sua sala, foi enriquecedor na partilha de informações das crianças em contexto familiar

e escolar, foi um vínculo de confiança que se estabeleceu sobretudo na hora da chegada e partida das crianças. Esta parceria entre os intervenientes da educação das crianças e a estagiária, contribuíram para a tomada de consciência do contributo que este novo elemento possibilitava aos seus filhos. Os pais foram sensíveis e atentos às atividades propostas e a mestranda foi progressivamente envolvida na equipa educativa da sala.

Esta parceria, que a estagiária criou com os pais, foi talvez dos processos mais importantes para ela na valência de creche. A forma como os pais reconhecem este desenvolvimento relacional em construção é facilitador na partilha, discussão e compreensão do processo educativo dos filhos para além de contribuir para uma visão responsável e competente. Desta forma, as educadoras e assistentes operacionais fazem esforços para manter e conseguir trabalhar numa ponte de comunicação entre pais e infantário de maneira a que os pais se sintam confortáveis e seguros para poderem transmitir informações importantes para a instituição, sobre os seus filhos (Goldschmeid & Jackson, 1994). Assim ao praticar uma comunicação aberta, o educador faz um esforço para falar sobre as aprendizagens e os desenvolvimentos da criança e todas as necessidades desta, numa perspetiva de “ajudar” e não de tentar “corrigir”. Centrar-se nos pontos fortes dos pais é um aspeto importante, porque hoje em dia, já não se lida apenas com o típico casal trabalhador com dois filhos. As crianças podem ser oriundas de famílias com diferentes religiões, culturas ou até mesmo com convicções político-sociais diferentes (Post & Hohmann, 2011).

Esta futura educadora encarou cada dia naquele contexto com boa disposição, um sorriso no rosto e vontade de aprender, não só com a equipa educativa da sala, mas também com as outras educadoras, assistentes operacionais e ainda com a diretora da instituição. Daí ela ter ajudado na festa do dia do magusto, uma semana após o início do estágio, no dia de reis, em que ela e as restantes colegas que se encontravam naquele centro educativo realizaram uma pequena peça de teatro para os meninos das salas de creche e por fim na festa de natal, que se realizou num sábado e ela esteve presente todo o dia, participando na festa com a equipa educativa da sua sala, ajudando ainda todas as outras salas nos bastidores. A mestranda tentou sempre demonstrar uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, ao nível do domínio da reflexão a mestranda, na valência de creche, demonstrou uma melhoria nas capacidades reflexivas e críticas sobre o seu desempenho durante as atividades realizadas, comentando e conversando com a

educadora cooperante em várias situações; na ação ela foi capaz de pensar, refletir e até fazer alterações no próprio momento; e para a ação, ou seja, quando se sentava junto da educadora e do seu par pedagógico, pensando, de que forma é que iriam realizar uma próxima atividade, baseando-se nas aprendizagens efetuadas e nas dificuldades que as crianças demonstravam na última atividade, para que se possam sempre retirar conclusões e lições de tudo o que se coloca em prática com eles. Sempre aceitou e articulou criticamente, com o par de formação e com as educadoras que a acompanharam em todo o processo, os diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças numa perspetiva de construção do conhecimento e de aprendizagens ao longo da vida.

Em relação às atividades desenvolvidas pela mestranda, com a colaboração do seu par de formação, o jogo heurístico foi sem qualquer dúvida a mais importante. A díade, no início, apesar de ter lido bastante sobre esta proposta, como agia e como se implementaria, numa sala de creche, falhou. Após a análise e reflexão da atividade a mestranda pensa que esta falhou na organização do grupo, na distribuição dos materiais, mas, segundo aquilo que leram, as formandas achavam que o estavam a fazer da melhor forma. A ideia que colocaram em prática, foi na época do natal, em que criaram um cesto com objetos alusivos a esta época festiva e esperaram que as crianças tomassem iniciativa de se deslocarem para o pé dele, brincando e explorando os objetos (Anexos B4 –  Figura 98-109). Desta forma, como a sua supervisora institucional e orientadora do relatório de estágio, estava presente no dia em que desenvolveram a proposta, conversaram informalmente e chegaram à conclusão que tinham falhado, mas as aprendizagens também se realizam através dos erros cometidos, através da reflexão e da análise.

Assim, as duas formandas decidiram aguardar pelas últimas semanas no terreno para voltarem a colocar em prática a proposta do jogo heurístico com aquele grupo tão heterogéneo. Foi então que no dia 21 de janeiro, durante a manhã, se realizou com sucesso na sala dos 2 anos B, o jogo heurístico, proposta de jogo que a autora Elinor Goldschmied defende como potencializadora de aprendizagens. O grupo foi dividido em três pequenos grupos e cada mestranda ficou encarregue de um grupo e a educadora cooperante encarregue de outro. O espaço da sala foi também reorganizado de forma a evitar que as crianças dispersassem com tanta facilidade e conseguissem estar atentas e concentradas o maior tempo possível. Para cada um dos pequenos grupos, foram escolhidos intencionalmente, 4 sacos de pano com diferentes objetos dentro, dando um

total de 12 sacos. Os objetos escolhidos para integrarem esta proposta foram: colheres de pau, escovas (dos dentes, do cabelo...), pincéis (finos, trinchas...), conchas do mar, molas da roupa de madeira, CDs, cilindros de cartão, cones de plástico, pinhas, garrafas com água e diferentes missangas no interior (amarelas, verdes, rosa e laranja), garrafas com massas/leguminosas no seu interior (cotovelos, feijão preto, milho e arroz) e garrafas com água e purpurinas coloridas (verde, azul, vermelho e amarelo) (Anexos B4 – , Figura 114-162).

A atividade realizada foi um sucesso, pois as crianças manifestaram-se envolvidas e empenhadas na exploração sensorial e nas múltiplas possibilidades que a diversidade de objetos lhes proporcionavam, tendo sido possível observar um elevado grau de autonomia das mesmas. Como o principal objetivo da atividade era estimular e focar-nos nos interesses das crianças, conseguimos captar a sua atenção e interesse pela atividade. E a sensibilidade da mestranda estava muito presente em todas as interações que tinha com eles. Como existiam quatro sacos com materiais diferentes, em cada um dos três grupos, a equipa educativa definiu um tempo limite e quando chegasse esse tempo, explicavam aos meninos que tinha terminado o tempo com aqueles sacos e que iriam ter de arrumar e trocar com outro grupo. Aconteceu assim três vezes consecutivas e durante esses três momentos a formanda ficou maravilhada e surpreendida pela capacidade que as crianças de dois anos têm para imaginar, inventar e improvisar. Eles colocaram as molas da roupa, presas nas extremidades das batas e nos bolsos destas, quer fosse nas deles, como nas dos adultos. Utilizaram as colheres de pau como baquetas de um tambor, batendo com elas no aquecedor, produzindo imenso barulho, mas sempre com um sorriso no rosto. Na opinião da mestranda, aquilo que falhou no processo inicial de integrar a proposta de Elinor Goldschmied foi que, o par pedagógico, numa fase ainda prematura, achava que o grupo ainda não estava preparado para realizar o jogo heurístico, tentando desta forma, colocar em prática o cesto dos tesouros, apesar de terem plena consciência de que esta proposta apenas costuma ser colocada em prática com bebés normalmente de um ano.

A partir dos dois anos de idade, a proposta já é a do jogo heurístico e assim a mestranda chegou à conclusão de que afinal, as crianças são muito mais inteligentes, curiosas e envolvidas do que aquilo que ela esperava inicialmente. O cesto dos tesouros não foi desafiante o suficiente para eles e segundo Goldschmied e Jackson (1994) o que os bebés fazem ao explorarem os objetos é levar à boca, manusear, descobrir o seu peso, tamanho, forma, textura, som e cheiro, enquanto escolhem aquele

que mais lhes agrada. A partir desta ideia, entende-se que os bebés exploram os objetos desta proposta de uma forma muito mais sensorial do que a do jogo heurístico. Neste, o objetivo é também utilizar os sentidos para a exploração dos objetos, mas tentar que as crianças lhes atribuam significados e desenvolvam o seu jogo simbólico, numa ideia de faz de conta. Este foi o esforço que a mestrande e o seu par pedagógico fizeram para que a atividade decorresse com sucesso e foi isso mesmo que acabou por acontecer.

Este grupo era especial, porque dos treze meninos da sala, dois estavam sinalizados como tendo NEE e eram acompanhados dentro e fora da instituição de ensino privado, O M. é um menino a quem foi diagnosticado um transtorno do espectro Autista, não sendo este de grau muito acentuado. Os pais não achavam estranho o comportamento da criança até que esta em setembro de 2013 foi para o infantário e a educadora, pelos conhecimentos e experiência que tinha, achava que algo não estava bem com aquele menino, e pediu para que este fosse observado pela psicóloga da instituição. Após confirmação, a educadora cooperante teve de comunicar a notícia aos pais e eles, apesar de tudo, aceitaram da melhor forma, tentando começar ali, uma parceria para o melhor interesse da criança. Quando a mestrande chegou no início de novembro à instituição, apercebeu-se de imediato da condição do M. porque esta é bastante notória, o seu olhar vago e distante, o facto de não comunicar verbalmente e a sua fixação em objetos específicos, os quais não largava. Mas acima de tudo, ele era e continua a ser um menino muito meigo e carinhoso. Ao longo do tempo o M. começou a compreender melhor a rotina da sala e foi capaz de integrar a marcação de presenças, procurando a sua fotografia no meio de várias e colocando-a no quadro. É importante referir que o M. também já consegue manter-se concentrado numa atividade em grande grupo durante algum tempo percebendo o que ali está a ser feito. A mestrande começou a perceber a notória mudança de comportamento e maturidade que o M. nesta fase já atingira. Desta forma, esta futura educadora, orgulha-se em afirmar que, graças à continua ajuda que prestou e continua a prestar naquela sala, ao trabalho incansável da educadora, dos pais e da educadora de educação especial que a instituição disponibilizou para estar uma vez por semana com o M. e ainda graças ao trabalho que os seus terapeutas, externos, têm feito, este é um menino mais feliz e cada vez mais incluído naquela sala.

Naquele espaço, ainda existia outra criança com NEE, a R. que é uma menina com três anos, a quem foi diagnosticado, aos 2 anos, síndrome de Asperger. A R.

enquadra-se claramente em muitas destas características e algumas que o M. também apresenta, como por exemplo, a fixação num determinado objeto e o facto de não conseguir encarar uma pessoa olhos nos olhos. Tal como ele, a R. também tem mostrado grandes progressos ao nível do seu desenvolvimento, principalmente na comunicação com os adultos e na linguagem, inclusive ela tem sido capaz de abordar o adulto para fazer uma queixa de uma asneira que outro menino da sala tenha feito. Torna-se importante mencionar que a R. tem demonstrado que está a evoluir e que apesar da sua condição, consegue estar no mesmo patamar de desenvolvimento que os restantes meninos da sala.

A mestranda teve de procurar informação de forma autónoma, para conseguir compreender porque é que o M. e a R. tinham certas atitudes, certas obsessões e alterações nas suas rotinas que os deixavam completamente transtornados.

As crianças com este tipo de perturbação ao nível psíquico, criam muros e barreiras em seu redor, para dificultar de certa forma a comunicação com qualquer pessoa que lhes seja estranha. De início, foi complicado para a formanda, aproximar-se destes dois meninos, mas com o tempo e paciência, tudo se consegue. Quanto mais entaves uma criança coloca a um adulto, na opinião desta futura educadora, mais desafiante se vai tornar tentar ganhar a confiança dele ou dela.

Ao longo dos três meses em que a mestranda estagiou no infantário , ela aprendeu muito mais do que alguma vez imaginara. Aprendeu a interagir com crianças pequenas, a mudar a sua primeira de muitas fraldas, a ensinar uma criança a dizer as suas primeiras palavras. Aprendeu a integrar com sucesso uma equipa educativa e a sentir-se segura, num ambiente favorável à aprendizagem.

Como a educação de infância não é só constituída pela creche, em fevereiro, a mestranda iniciou o seu percurso na valência do pré-escolar. Como já foi referido anteriormente, a mestranda baseou-se na grelha de avaliação dos processos de desenvolvimento na prática pedagógica, e no domínio da observação, já a terminar a sua longa caminhada, ela revela conhecimentos teóricos suficientes para sustentarem a sua observação atenta e intencional. Tornou-se progressiva a capacidade de conseguir estar concentrada nos pequenos grupos apercebendo-se de certos pormenores, mas tendo em paralelo uma visão global do grupo alargado. Através da observação sistemática, análise e reflexão a formanda percebeu como as crianças interagem entre si, os conflitos que aos 5 anos criavam entre elas e como se podia

chegar aos interesses e necessidades delas. Tal como se passou no primeiro semestre a mestrandas continuou a fazer registos detalhados e a tirar notas sobre os comportamentos e aprendizagens das crianças, e ainda todos os registos fotográficos pertinentes, registos estes que foram a “chave” no sucesso do projeto implementado naquela sala. A mestrandas e o seu par de formação, recolheram informação e realizaram o enquadramento socioeconómico das crianças da sala através das fichas de informação individual, criadas pelo agrupamento . Nestas fichas de informação constam dados relevantes, uteis à educadora e que podem auxiliar a compreender as atitudes das crianças em algumas situações. É importante frisar que a mestrandas continuou a praticar a auto e hetero-observação com a educadora cooperante e com o par de formação, tentando sempre ajudar na partilha de situações vividas, para que todas tivessem a mesma informação sobre tudo o que acontecesse na sala.

No domínio da planificação, a mestrandas não sentiu dificuldades em apropriar-se das OCEPE e das Metas de Aprendizagem, documentos pelos quais se guiou durante a planificação das atividades. Tentou ao máximo planificar recorrendo a materiais diferentes e estimuladores, articulando adequadamente os objetivos das atividades, com a forma como as ia desenvolver e tentando avaliar o que as crianças apreenderem sobre aquele assunto. Algumas das planificações realizadas integraram propostas das crianças e foram sempre elaboradas tendo por base as suas necessidades, mas também nos interesses. Esta futura educadora, uma vez mais, teve a capacidade de lidar com situações imprevistas, quer pela ausência de algum material, quer pela ausência da educadora cooperante, deixando-a encarregar da gestão do grupo.

No domínio da ação a mestrandas foi capaz de organizar e reorganizar o espaço da sala bem como a construção de materiais pedagógicos e recursos que visaram o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Na remodelação dos espaços e áreas da sala, a mestrandas realizou esta tarefa em conjunto com o seu par pedagógico. Estas futuras educadoras uma manhã chegaram à sala, já com bastantes ideias pensadas, mas a educadora cooperante informou-as de que uma Empresa de Higiene e Segurança tinha reavaliado o espaço da instituição e se não cumprissem as normas e demandas que eles exigiam, fechavam aquela sala de atividades. Como é claro reuniram-se todos os esforços para cumprir os requisitos mas isso fez com que a sala ficasse sem dois espaços importantíssimos: um era o espaço onde as crianças se reuniam a nível de grande grupo e o outro era o espaço onde as duas formandas estavam na esperança de

construir uma biblioteca para a sala. Reuniram o grupo em grande roda nessa zona e explicaram o que se tinha passado e que a sala ia ter de sofrer algumas alterações no espaço, e que precisavam da ajuda deles, para ter ideias e para mudarem as coisas de sítio. Aqueles meninos eram extremamente prestáveis e adoram ajudar e sugeriram opções para mudar a sala. Ouvindo essas ideias as mestrandas juntamente com os meninos alteraram o espaço da sala de maneira, que a casinha mudou de sítio tal como a pequena biblioteca que tinham e ainda a garagem juntou-se à zona da pista. A área da biblioteca daquela sala era uma zona “morta” porque no tempo de escolha livre nenhuma criança se dirigia para lá, e a mestranda achou que uma forma de tornar aquele espaço mais apelativo era orientar uma atividade em torno da leitura e da produção de algo que fosse significativo para eles (Anexo B4 – , Figura 37-41).

Primeiramente era necessário tornar um espaço escuro e frio num local agradável e acolhedor, onde eles pudessem ver livros e revistas, sozinhos ou acompanhados ou até mesmo com um adulto que lhes leia em voz alta. É importante que esta área fique situada num local calmo, onde é possível que as crianças se sentem confortavelmente, junto a uma janela que deixa entrar a luz natural para o interior (Hohmann & Weikart, 2011). Desta forma, a mestranda escreveu um pequeno texto nos cadernos das crianças, pedindo uma almofada simples e sem fronha e a ideia era que estes participassem na reconstrução desta área e sentissem que esse pequeno gesto era de uma grande importância. A mestranda leu a história do Pinóquio ao grupo e no geral a atenção deles esteve elevada tal como a concentração porque no final foram realizadas algumas perguntas aleatoriamente e apenas os mais novos não conseguiram dar respostas completas, todos os outros demonstraram ter apreendido muito bem o sentido que a história teve.

Da parte da tarde a mestranda reuniu o grupo e colocou as almofadas que cada um deles tinha trazido de casa na mesa principal da sala. Comprou no Ikea fronhas brancas para cada almofada, e umas canetas especiais da Giotto, próprias para tecido, que aos olhos daquelas crianças, faziam “magia”, porque eles iam pintar e o que quer que desenhasses nunca mais iria sair. Sentou o grupo na manta e explicou o que eram “fronhas”, para que servissem e o que é que iam fazer e desenhar nelas. Em grupos de três, selecionados pela mestranda, as crianças iam buscar uma fronha branca e a sua almofada. Aquelas fronhas eram as folhas deles e lá escreveram o seu primeiro nome e a data. A formanda pediu para que cada menino desenhasse a personagem que mais

gostou da história que tinha sido contada naquela manhã. Ficou surpreendida quando começou a olhar para algumas fronhas que já não tinham apenas uma personagem, mas sim quatro ou cinco e o mais curioso ainda foi que muitos meninos pediram para escrever numa folha ao lado, o nome das personagens para que eles pudessem copiar para o seu desenho. Com este gesto da parte deles, a mestranda pôde confirmar que muitas crianças daquela sala demonstram já um interesse precoce por escrever mais do que apenas as letras do seu próprio nome. Após a atividade, cada criança, com ajuda, colocou a fronha na almofada e dirigiu-se à área da biblioteca para escolher um sítio para a pousar (Anexo B4 – , Figura 43-46).

Os instrumentos de trabalho organizam a vida numa sala de atividades contribuindo para o ambiente social e intelectual da sala, na medida em que dão às crianças um sentido de tempo e de continuidade, ao mesmo tempo que deixam margem para a resolução individual ou conjunta dos problemas (Vasconcelos, 1997). Em relação aos materiais criados e construídos pela formanda, logo no início do seu estágio naquela sala, ela deparou-se com uma linha temporal, dos meses do ano, sem vida, sem propósito, aparentemente sem qualquer significado para aquelas crianças. Como a questão do tempo cronológico ainda é uma dificuldade para muitos, a mestranda levou para a sala cartolinas e os 12 meses do ano com espaços em branco e numa caixa, as fotografias de todos os meninos, bem como vários eventos anuais do calendário civil. Realizou então uma atividade em torno daqueles materiais, em que cada menino identificou e colocou a fotografia no dia do seu aniversário ajudando ainda a colar nos respetivos meses, acontecimentos e eventos como o Natal e o Dia da Criança (Anexo B4 –  Figura 26-31).

Vasconcelos (1997) explica que o quadro mensal é um grande quadro com os dias da semana, os seus nomes e os dias do mês. Os fins-de-semana, as férias e os feriados estão marcados com uma cor diferente, tal como os aniversários das crianças. Utiliza-se também para assinalar acontecimentos como os dias em que alguém vai estar fora, ou uma visita de estudo.

Na sequência desta atividade surgiu a sequência dos meses do ano que faltava ainda para muitos meninos e também o número que é atribuído a cada um destes. A mestranda criou então uma tabela, na forma de friso, que foi colocada por baixo do calendário dos eventos e dos aniversários, e que tinha os meses do ano seguidos uns por baixo dos outros e à frente de cada nome, o número correspondente. Ali a mestranda lembrou-se que podia associar as quatro estações do ano, através das cores

das cartolinas onde os nomes dos meses estavam colados (Anexo B4 – , , Figura 32-36). Era notória a evolução destas crianças na medida em que diariamente queriam saber em que dia estavam, qual era o mês e a estação do ano em que se encontravam, demonstrando que aquele quadro regulador fora essencial para a interiorização de certas noções, o que demonstra que as aprendizagens foram significativas.

Na sequência dos materiais criados, a mestranda e o seu par de formação, em conjunto, reviram o quadro das regras e a sua pertinência. Repararam que as regras naquela parede tinham sido criadas em setembro quando o grupo foi para aquela sala. Para uma noção adequada do desenvolvimento das crianças, as duas estagiárias pegaram no quadro das regras, trouxeram para junto do grupo numa manhã de acolhimento e conversaram sobre quais eram as regras que já estavam interiorizadas e quais as que ainda tinham que aprender, e ainda se era necessário acrescentar regras novas. Em forma de resumo, foi uma atividade bem conseguida, na medida em que o grupo aderiu, soube identificar aquilo que já não era preciso ali estar e deram bastantes sugestões de novas regras para serem colocadas. O quadro anterior tinha escrita a regra e à frente desta pequenos desenhos feitos pelas crianças, no novo quadro das regras estava também escrita pelos adultos da sala a regra, mas as crianças sugeriram que poderíamos tirar fotografias às ações presentes nas regras e assim eles conseguiam perceber melhor quando olhassem para elas. As formandas aceitaram estas sugestões e pediram voluntários para servirem de modelo nas fotografias, o que nem era preciso porque todos os meninos queriam mostrar como é que se devia sentar corretamente na cadeira, mostrar qual era a caixa onde eles colocavam os brinquedos antes de entrarem para a sala, entre outras (Anexo B4 – , Figura 42). Vasconcelos (1997) salienta que as negociações, disputas e disciplina são centradas no grupo e torna-se algo que as crianças têm de respeitar para se entenderem umas com as outras. Desta forma, a disciplina centrada no grupo revela-se um fator determinante na vida do grupo. As crianças devem entreajudar-se no processo de respeitarem as regras e de se respeitarem umas às outras.

Estes instrumentos de trabalho devem ser usados como “andaimes” para ajudar as crianças a trabalhar na sua ZDP. Auxiliam ainda a estruturação da vida na sala de atividades, criando ambientes onde as crianças se sintam seguras e onde podem tomar iniciativas e desempenhar tarefas situadas acima do seu estágio de desenvolvimento (Vasconcelos, 1997).

Tal como na valência anterior, a mestranda considera que evoluiu na organização da gestão do tempo, respeitando sempre as rotinas do grupo e da sala. Apesar de nunca ter estado muito tempo a estagiar numa sala de pré-escolar, a mestranda conseguiu que os meninos vissem nela um elemento de referência, mas também uma educadora, porque ensinou-os a saber separar tempos de trabalho e tempos de recreio. Soube promover interações pedagógicas de qualidade: na sensibilidade, a atenção e o cuidado que demonstrou ter para com os sentimentos e bem-estar emocional das crianças, bem como a sua sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade; na estimulação, no modo como concretizou a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção; e por fim na autonomia, o grau de liberdade que concedeu às crianças para experimentar, emitir juízos, escolher atividades, expressar ideias e opiniões e ainda na forma como lidou com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento (Bertram & Pascal, 2009).

Promoveu o envolvimento da criança em projetos, incentivando os processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação. Não é de imediato que se chega a uma sala, mal se conhece o grupo, e cria-se um projeto, que para ser projeto, tem que ser construído pelas crianças e para as crianças e seguir certas fases e linhas de pensamento

Numa tarde, depois do almoço, o grupo estava bastante entusiasmado em partilhar as profissões que os seus pais tinham, o que faziam, como se vestiam no trabalho e daí, orientados com perguntas feitas pelas mestrandas, começaram a falar sobre aquilo que queriam ser quando crescessem, se era possível ter aquela profissão específica ou não. Para não deixar escapar o entusiasmo e o interesse daquele momento as duas formandas decidiram questionar o grupo sobre os conhecimentos deles acerca de um projeto, em que consistia, que iríamos construir apenas o que eles decidissem. Então cada criança disse o que gostava de ser quando fosse grande, e a nível de grande grupo realizou-se uma votação das profissões que eles iriam trabalhar, porque foi-lhes explicado que não podíamos explorar 21 profissões diferentes, tínhamos de fazer uma votação. Este é o método que os meninos daquela sala mais estavam habituados a utilizar quando tinham de realizar escolhas. Desta mesma eleição surgiram 4 profissões: Bombeiro, Polícia, Professor e Vendedor de Gelados.

Estas seriam as profissões que eles iriam trabalhar em grupo, mas como cada criança demonstrou interesse em trabalhar a sua profissão individualmente, as formandas arranjaram forma de concretizar esse desejo. Partiu daqui a fase de

pesquisa, os pais foram informados da participação dos seus filhos nos projeto, e esta pesquisa foi realizada em dois grupos, uns de manhã e os outros de tarde. Pesquisaram em jornais, vídeos, na internet e em livros. Criou-se uma divisão nos cadernos das crianças, onde cada um escreveu o nome do projeto e desenhou aquilo que queria ser quando crescesse. Esta divisão serviu para que os pais pudessem ir seguindo o trabalho dos filhos pelas fotografias que as mestrandas iam lá colocando. As crianças decidiram a ordem pela qual as profissões iriam ser trabalhadas, e em cada uma delas, cada grupo iria produzir algo escolhido pelos mesmos.

Individualmente, as crianças decidiram que queriam fazer um boneco, que representasse a profissão que um dia gostavam de ser, e foi do trabalho individual que a mestranda ficou encarregue, o seu par de formação ficou com o trabalho em grupo. Todos os dias, se ajudaram mutuamente, mas foi a forma encontrada de cada uma conseguir gerir a sua parte neste projeto (Anexo B4 – , Figura 50-59). Foi então que surgiu o nome do projeto: “Quando for grande quero ser...”.

Após a pesquisa, cada formanda partiu para o seu papel neste processo e deu-se início então a execução do projeto. Ao longo de 5 semanas deu-se o desenvolvimento de todo o trabalho, começando pela profissão do Bombeiro, que apesar de ser um desejo do grupo, não foi possível visitar o local onde eles trabalham, um quartel. Mesmo assim, o pequeno grupo constituído pela S., L.I., D. e J.G., realizou uma pesquisa mais aprofundada sobre quem era o bombeiro, o que é que ele fazia, como se vestia, onde trabalhava, como era esse local de trabalho, e quais os meios de transporte que utilizava. De seguida, desenharam o que tinham aprendido, recortaram, e colaram numa cartolina, criando assim um cartaz, que mais tarde apresentaram aos colegas, numa forma de comunicação a nível de grande grupo, daquilo que tinham aprendido. Esse cartaz foi colocado pelas crianças na área da escrita para todos poderem apreciar e visualizar o trabalho dos amigos (Anexo B4 – , Figura 60-62).

A segunda profissão trabalhada foi a do Polícia, que é a mais popular entre o grupo. Aqui trabalhou a L., a L., o D., e o P. na construção de uma história, inventada totalmente por eles, desde o título, ao conteúdo, às ilustrações. Como não existia uma esquadra nas redondezas, as formandas decidiram juntar o útil ao agradável e pedir ao pai do D. para ir à sala fazer uma demonstração daquilo que faz no seu quotidiano. A visita correu melhor do que o previsto e da parte da tarde quando já ninguém estava à espera, o pai do D. apareceu no Jardim com o seu parceiro e com o carro de patrulha

da polícia, o que se transformou num momento mágico para aquelas crianças. No rosto do D. podia ler-se “Estou orgulhoso do meu pai” (Anexo B4 – , Figura 63-68).

A mestranda como tem um grande à vontade na expressão motora, realizou no recreio uma atividade que se transformou em simples jogos lúdicos sobre a temática polícia-ladrão que se fez sentir naquele dia. Aquele grupo é muito energético e adoram dançar, correr, saltar, como crianças de cinco anos que são. Para surpresa desta futura educadora, aqueles simples jogos transformaram-se no passatempo preferido das crianças que constantemente, na hora do recreio a chamavam para jogar ao polícia-ladrão, porque tinham noção que era um jogo com regras, ditadas por um adulto, e daí precisavam dela presente (Anexo B4 – , Figura 69-70).

Ainda durante a visita do polícia, o grupo responsável pela história, que já se encontrava na forma de livro, grupo esse onde se encontrava o D., porque disse que quando crescesse queria ser polícia como o pai, foi buscar a história e enquanto uns seguravam nas páginas, outros seguravam no livro e os restantes iam decifrando o que estava escrito e desenhado.

Após realizado o registo desta visita, foi a vez da profissão de Professor tomar a atenção das crianças. As duas aspirantes a professoras, L.P. e P. fizeram parte deste grupo tal como a L. e o M. e o M. e como o interesse destes meninos pelas rimas era notório foi exatamente sobre isso que eles trabalharam a profissão de professor. Criaram então rimas e apesar de ser um trabalho de pequeno grupo, pediram o auxílio e as ideias dos restantes meninos da sala (Anexo B4 – , Figura 72). Na ideia de poder responder a perguntas, que as mestrandas não soubessem, a mestranda pediu ao seu professor e treinador de voleibol, R.P. se podia conversar com as crianças da sua sala sobre o que é ser professor. Para espanto de todos, quase todas as crianças têm a ideia de que um professor usa bata, giz, quadro e ensina coisas sobre tudo. A pequena conversa que tiveram com o professor R. foi bastante reveladora e interessante porque cada criança levava uma pergunta que já tinha sido pensada anteriormente e surpreendentemente todos fizeram mais questões do que as que tinham preparado (Anexo B4 – , Figura 73).

No final da sessão, dirigiram-se para o piso superior, para a sala do prolongamento onde o professor R. realizou uma atividade de expressão motora com eles (Anexo B4 – , Figura 74-76). Ainda nesta profissão as crianças fizeram uma visita ao exterior, mais precisamente à Escola Básica Fernão Magalhães,

escola esta, que vários meninos do [redacted] vão frequentar no próximo ano letivo, quando transitarem para o 1º ciclo (Anexo B4 – [redacted], Figura 77-78).

Por fim, a profissão de Vendedor de Gelados, que inesperadamente era a profissão pela qual o grupo mais ansiava. Quem participou neste último grupo foi o D., a L., o G., a M.J., o F., a S., e a L. Estes pequenos aprendizes de vendedores de gelados decidiram fazer uma pergunta apenas, mas no processo aprenderam o que era um questionário. Fizeram a pergunta “Qual é o teu gelado preferido?” a toda a equipa educativa da sala, aos meninos, e depois às outras salas da instituição e respetivas educadoras e assistentes operacionais (Anexo B4 – [redacted], Figura 79-82). Como o gelado mais votado foi o de chocolate, a mestranda e o seu par pedagógico dirigiram-se à Gelataria Neveiros e levaram para a sala uma cuvette do gelado com o sabor vencedor, porque a ideia inicial era a de levar as crianças numa visita ao exterior, à gelataria, mas segundo as proprietárias do estabelecimento essa ideia não seria possível de concretizar e desta forma as duas estagiárias levaram um pouco da gelataria até às crianças (Anexo B4 – [redacted], Figura 83).

Ao mesmo tempo, dois a dois ou individualmente, os bonecos iam crescendo, passando de simples garrações vazios para princesas, polícias, bombeiros, tropas, médicos, professoras e astronautas. Foi um trabalho demorado, porque a mestranda estava a encarregada de orientar esta parte do projeto e apenas tinha duas mãos para o fazer e a ajuda de vinte e uma crianças que queriam coisas diferentes para o seu “eu”. Após terminados os bonecos, onde foram depositadas horas e horas de trabalho, acompanhado pelos pais através dos cadernos e do mural de fotografias que foi criado à entrada da sala, ficou um sentimento de entusiasmo por parte das crianças que tinham imenso cuidado ao manuseá-los (Anexo B4 – [redacted], Figura 50-59).

Por fim na avaliação de todo este processo, a mestranda construiu um gráfico de barras, com as quatro profissões que as crianças trabalharam e cada uma votou com um berlinde no tubo da profissão que mais gostou de trabalhar, o que não implicava as que tinham trabalhado individualmente, e mesmo as crianças mais novas conseguiram fazer essa distinção (Anexo B4 – [redacted], Figura 84-91).

Foi ainda realizada uma teia à entrada da sala, onde, à medida que as várias fases se foram desenrolando, esta teia foi crescendo e começando a ganhar forma (Anexo B4 – [redacted], Figura 71).

Em relação às aprendizagens realizadas pela mestranda, esta sente que foi uma mais valia trabalhar em projeto apesar de ser da opinião que para um projeto ser mais completo, este deveria ser começado logo no início do segundo semestre. A formanda e o seu par pedagógico sentiram um pouco de pressão porque apenas tinham algumas semanas para surgir uma dúvida e interesse da parte das crianças, o que não pode ser programado, e após essa fase existia todo um conjunto de etapas a serem seguidas que elas tentaram respeitar. Foi uma mais valia trabalhar desta forma com as crianças porque novas oportunidades e ideias vão surgindo diariamente da parte delas e nunca desistiram de atingir o objetivo que se propuseram inicialmente.

Regressando à grelha de avaliação dos processos de desenvolvimento, na dimensão de integração e estimulação de situações de jogo espontâneo das crianças, a mestranda fê-lo com o maior agrado porque é uma altura do dia em que pode descontraidamente, “brincar” com as crianças e ao mesmo tempo observar o comportamento delas nas diversas áreas e os seus comportamentos com os pares. A construção de parcerias com os pais e com a comunidade, esteve inserida no projeto, como já foi referido anteriormente, porque as crianças não vivem apenas dentro das paredes do Jardim, mas sim de todo o mundo que acontece e vive em redor. Esta futura educadora evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo, pois tentou ao máximo conhecer as educadoras das salas ao lado, relacionar-se com as assistentes operacionais das outras salas e com todas as outras crianças com quem apenas se cruzava de manhã e ao final do dia.

4 REFLEXÃO FINAL

A experiência nos contextos educativos revelou-se essencial à formação desta futura educadora, na medida em que foi através da prática no terreno que ela foi capaz de colocar em prática um conjunto de ideias, objetivos e estratégias que visaram o seu crescimento enquanto responsável por um grupo de diferentes crianças. Importa realçar que a educação de infância é considerada a primeira etapa da educação básica que alicerça o desenvolvimento individual inserido numa sociedade cada vez mais complexa e global (Marta & Lopes, 2012).

A mestranda gostava de salientar a oportunidade de ter estagiado em dois contextos tão distintos, o que permitiu que esta enriquecesse fortemente a sua formação profissional e pessoal. As diferenças entre uma instituição pública e uma instituição privada foram notáveis. No contexto privado, onde foi iniciada esta jornada, existiam materiais diversificados, prontos a serem utilizados. Existia ainda uma equipa educativa completa, coesa e cooperante que se entrelaçava em qualquer circunstância. Foram criadas parcerias com os pais, que totalmente compreendiam o compromisso que existia entre eles e a instituição. Concluindo a sua estadia na valência da creche a mestranda transitou para a valência do pré-escolar, numa instituição de ensino público. As instalações tinham mais de quarenta anos e nunca sofreram qualquer tipo de intervenção de reabilitação dos espaços. A ausência de materiais e recursos e uma equipa educativa com um grande défice ao nível do número de funcionários disponíveis foram alguns dos obstáculos com os quais a mestranda se deparou à chegada àquele contexto. Um conjunto de pais fez com que a comunicação não tivesse sido tão fácil e imediata, mas longe de ser impossível. O maior choque entre estes dois contextos foi o facto da instituição privada ter-se revelado o local ideal, com um dispôr imediato de recursos que parecia não corresponder à maioria das realidades pedagógicas. Por outro lado, a instituição pública, com todos os défices a ela inerentes, revelou-se infelizmente como a realidade mais próxima da educação de infância em Portugal. A formanda sentiu que o facto de ter tido o privilégio de passar por estes dois contextos, a tornou mais alerta para todos os problemas que parecem invisíveis aos olhos de muitos formadores que apenas contatem com uma das realidades. Saliente-se que a educação de infância de qualidade deveria ser acessível a todas as crianças e não apenas às que nascem em famílias com níveis socioeconómicos

elevados. Criança nenhuma escolhe o seio onde nasce e independentemente da raça, etnia ou estrato social, esta deveria ter direito a uma educação de qualidade e diversificada. Segundo as autoras Marta e Lopes (2012), no decorrer das últimas décadas tem-se assistido a uma convergência, ainda que não explícita, dos setores público e privado, onde o estado se comporta como o regulador e simultaneamente incentiva o privado e a sociedade civil a serem eles próprios os promotores da educação de infância. Hoje em dia o setor privado abrange cerca de metade da oferta em educação de infância, o que permite que nos interroguemos sobre o papel deste nível de educação, à luz do que se passa na educação pública.

Na valência da educação pré-escolar, foi possível experienciar a metodologia de trabalho de projeto, uma forma única e exemplar de trabalhar construtivamente numa sala de atividades. A possibilidade de guiar estas crianças e proporcionar-lhes momentos de criatividade e pedagogia foi algo único que vivenciei enquanto ser humano e futura educadora, bem como a possibilidade de experienciar as várias fases pelas quais um projeto passa, as ideias inerentes às crianças, os imprevistos, os avanços e os retrocessos, os sorrisos e as ansiedades antes de uma atividade. Poder fazer parte deste projeto foi para a mestranda, uma das experiências mais ricas pelas quais passou no pré-escolar.

Em relação às dificuldades sentidas ao longo do ano, a mestranda realça a dificuldade de articular o ensino e progressão das crianças com o envolvimento e disponibilidade dos pais e educadoras nesse mesmo percurso de evolução, para que esta parceria entre estagiárias e adultos responsáveis pelas crianças, resultasse. Foi através de várias estratégias utilizadas na chegada e na partida que a mestranda conseguiu realizar uma comunicação mais aberta com os pais, tomar decisões conjuntas e mantê-los o mais informados possível sobre como é que a criança passou o dia. É de salientar a opinião dos autores Post e Hohmann (2011) sobre estas parcerias que se caracterizam pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor. Ao nível dos saberes teóricos a mestranda sentiu que a licenciatura em Educação Básica não prepara os alunos que pretendem seguir a via da Educação de Infância, no sentido que existem mais U.C a prepararem os alunos para um 1º e 2º ciclo do que para a creche ou para o pré-escolar. Desta forma, autonomamente decidiu pesquisar e procurar saber mais sobre a creche e o jardim-de-infância visando sempre uma construção de mais

conhecimentos e novas aprendizagens que lhes fossem úteis no futuro. Nas aulas de Prática Pedagógica Supervisionada a mestranda pôde colocar dúvidas de forma a uma melhor compreensão das aprendizagens já realizadas. Através da partilha de conhecimentos por parte da professora da U.C e de professores convidados, esta futura educadora sente que aprendeu mais, teve espaço para falar sobre as vivências na sua prática e conhecer novas abordagens e formas inovadoras para realizar atividades com as crianças.

Em forma de resumo, a mestranda aprendeu a distinguir os vários modelos curriculares, a diferenciar uma pedagogia transmissiva, onde “o professor é visto como o mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido” e a “imagem de criança é a de tábua rasa, a de folha em branco, sendo a sua única atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, evitar erros e corrigir os que não puder evitar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Daquela imagem em que o professor é um transmissor que utiliza normalmente materiais estruturados para essa transmissão, sendo eles manuais, fichas e cadernos de exercícios. Neste tipo de pedagogia, o centro deixa de ser a criança e mesmo o professor, para serem os materiais estruturados nessa transmissão, a terem um papel e destaque. Por outro lado, a formanda também aprendeu que existe uma outra pedagogia, a participativa. Alguns dos objetivos desta pedagogia, são o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. Aqui, a imagem de criança é a de um ser competente, capaz e que tem motivação para a sua própria aprendizagem. A atividade da criança é a de colaboradora no âmbito do quotidiano educativo e o papel do professor é o de organizador do ambiente educativo e de observador de todas as crianças para as compreender e responder. O processo de aprendizagem é assim um espaço partilhado entre as crianças e o adulto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Foi baseada nesta última pedagogia que a mestranda foi construindo a sua ideia de como um educador de infância deve ser, deve atuar junto dos mais pequenos e é neste modelo de educador que a mestranda vai basear no futuro as suas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em creche: participação e diversidade* (pág.30-74). Porto: Porto Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cruz, S. H. V. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspetiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pág.75-93). Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, E. & Forman, G. (2008). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pág. 15-16). Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projecto na pedagogia-em-participação* (pág.47-77). Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (1994). *People under three – young children in day care*. Londres: Routledge Taylor and Francis Group.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes da Silva, I. (1998). Projetos em educação pré-escolar e projeto educativo de estabelecimento. In L. Katz, J. Bairrão, I. Lopes da Silva, T. (1998). *Qualidade*

- e projeto na educação pré-escolar* (pág.91-121). Lisboa: Ministério da Educação.
- Marta, M. & Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc.XXI. *Revista Lusófona de Educação*, volume 22. Retirado de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n22/n22a10.pdf> em 8 de junho de 2014.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (1992). Em comum assumíamos uma educação democrática. In G. Vilhena, J. Soares & M. Henrique (Org.), *Nos 25 anos do movimento da escola moderna portuguesa* (pág. 39-47). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pág.142-160). Porto Editora: Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular HighScope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pág.62-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pág.13-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pág.2-28). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pág.55-73). Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rogoff, B., Malkin, C. & Gilbride, K. (1984). Interaction with babies as guidance in development. In B. Rogoff & J. Wertsch (Org.), *Children's learning in the zone of proximal development* (pág.31-44). San Francisco: Jossey Bass.

Solé, I. & Coll, C. (1997). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula* (pág. 8-27). Porto: Edições ASA.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (Org.) (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

[REDACTED] (2014-2017). *Projeto Educativo de Estabelecimento [PEE]*. Porto.

[REDACTED] (2012-2015). *Projeto Educativo de Estabelecimento [PEE]*. Maia.

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

Lei n.º 5/97 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. D.R. n.º34, Série I-A de 10 de fevereiro de 1997, pp. 670-673.