

Ana Sofia Neto de Oliveira Pardal

Relatório final

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof. Doutora Anabela Panão Ramalho

Orientador: Prof. Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 03/12/2015

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho

Dezembro 2015

À minha filha

Agradecimentos

À minha Orientadora de Mestrado Doutora Ana Coelho agradeço toda a disponibilidade, ajuda, conselhos e apoio para seguir em frente.

A todos os professores deste Mestrado pelas aprendizagens, apoio e incentivo, durante todo o meu percurso académico, ajudando-me a crescer profissionalmente.

Às Educadoras Cooperantes que me receberam com toda a amizade e me tornaram numa melhor profissional.

À minha filha Camila, por todas as horas que abdicou da minha companhia e acima de tudo por toda a força que me deu para nunca desistir.

Ao meu marido André, que sempre me apoiou e acreditou em mim.

A toda a minha família que acreditou em mim e sempre me apoiou e ajudou nas horas de maior desespero, dando-me palavras de conforto, força e coragem.

A todos os meus amigos pelos seus incentivos e amizade dedicada.

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de educação de Coimbra/Instituto Politécnico de Coimbra e reflete o percurso de formação desenvolvido ao longo dos períodos de estágio em contexto de creche e pré-escolar.

Fazem parte do seu conteúdo a descrição das instituições e das várias fases de estágio, dos princípios orientadores da prática pedagógica das educadoras cooperantes e dos grupos de crianças. Neste documento são também apresentadas experiências-chave que correspondem a dimensões e aspetos considerados relevantes durante o percurso formativo.

Este trabalho foi elaborado de forma a analisar crítica e reflexivamente a prática educativa, proporcionando a combinação entre a teoria e a prática com o objetivo de obter um maior enriquecimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Creche; Pré-escolar; Brincar; Exterior; Escutar; Interesses das crianças; Co construtoras.

Abstract

The current report is presented within the Curricular Unit of Educational Practice of the Preschool Education Masters Programme at the Higher School of Education of Coimbra/Polytechnic Institute of Coimbra. It reflects the training journey throughout the course of the internships completed in crèche and kindergarten.

Included in this report is the overview of the institutions and the different stages of the internship, the guiding principles of the educational practice of the educators and the groups of children. It presents further key experiences relating to the dimensions and aspects that were considered relevant in the course of their education.

The approach of this report is the critical and thoughtful analysis of educational practice, combining theory and practice that offers personal and professional enrichment.

Key-words: Crèche; Kindergarten; Play; Outdoor; Listening; Children's Interests; Co-constructors.

Sumário

Introdução	1
PARTE I - DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE FORMAÇÃO	2
Secção A – Creche	4
1- Organização do ambiente educativo	4
1.1- Caraterização da instituição	4
1.2– Organização da sala	5
1.2.1- Sala dos dois anos A	5
1.2.2- Organização do espaço	7
1.2.3- Organização do tempo	10
1.3- Projeto Educativo	12
1.3.1 - Projeto curricular de grupo	12
1.4- Caracterização do grupo de crianças	13
1.5 - Observação da prática da Educadora Cooperante	14
2 - Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio	15
2.1 - Observação do contexto educativo	16
2.2 - Entrada progressiva na atuação prática e avaliação do processo	18
Secção B – Educação Pré-Escolar	22
3 - Organização do ambiente educativo	22
3.1 - Caraterização da instituição	22
3.2 - Caraterização do grupo de crianças	22

3.3 – Organização do espaço, do tempo e dos materiais	24
3.3.1 - Quanto ao espaço	24
3.3.2 - Quanto ao tempo	25
3.3.3 - Quanto aos materiais	26
3.4 – Observação da prática da Educadora Cooperante	26
4 - Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio	29
4.1 - Observação do contexto educativo	29
4.2 – Desenvolvimento das práticas pedagógicas e avaliação do processo	31
PARTE II – EXPERIÊNCIAS CHAVE	36
1- Projeto – O pavão	38
2- Abordagem Mosaico	46
Definição e Características	46
Fases da Abordagem Mosaico	47
Triangulação de dados	50
Considerações finais do estudo	53
3- Pedagogia em Participação	55
4- Trabalho de projeto	59
5- Importância do brincar	64
Considerações Finais	69
Referências bibliográficas	73

Abreviaturas

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1º CEB – 1º Ciclo Ensino Básico

Tabelas

Tabela nº 1- Rotina diária

Figuras

Figura nº 1 – Criança a construir o seu mapa

Figura nº 2 – Manta Mágica

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) da Escola Superior de Educação de Coimbra.

O documento divide-se em duas partes. Num primeiro momento, descrevem-se e analisam-se crítica e reflexivamente os contextos educativos onde decorreram os estágios, bem como as práticas desenvolvidas. Numa segunda etapa, apresentam-se cinco experiências-chave que correspondem a dimensões e aspetos considerados relevantes durante o percurso formativo. Importa referir também que uma das experiências-chave tem uma natureza investigativa.

Por último, as considerações finais constituem-se como o reflexo de todo o percurso formativo, salientando o desenvolvimento profissional.

É de mencionar ainda que os dados referentes às educadoras cooperantes e às crianças se encontram protegidos, pelo que serão utilizadas apenas as iniciais dos seus nomes.

**PARTE I – DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS DE
FORMAÇÃO**

Secção A – Creche

1- Organização do ambiente educativo

1.1- Caracterização da instituição

Localizada na zona periférica da Cidade de Coimbra, mais concretamente na freguesia de São Martinho, a Creche em que ocorreu o estágio constitui uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que integra também a valência de jardim de infância. Tem capacidade para cerca de 220 crianças, distribuídas pelas suas duas valências, compreendendo portanto, as faixas etárias dos quatro meses aos 5 anos de idade. Conta ainda com uma vasta equipa educativa. A instituição funciona das 07:45 às 18:30.

O edifício é construído ao nível do rés-do-chão, os corredores são amplos e bastante espaçosos. São todos envidraçados, o que permite o contacto visual permanente com o exterior. Os corredores contam ainda com a exposição permanente de trabalhos das crianças, devidamente identificados, dando a possibilidade a toda a comunidade educativa e também às famílias de os poderem observar.

No que diz respeito ao exterior, este dispõe de áreas que permitem às crianças atividades de exploração livre, junto da natureza envolvente. Este facto reveste-se de importância significativa, já que de acordo com Portugal (2011, p.57), “ao ar livre, no contacto com a areia, terra, água, flores, ervas, plantas, troncos, pedras, etc., as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e sempre renovadas”. O espaço exterior é de grandes dimensões e conta com vários recursos. É composto por um parque infantil, pneus, triciclos, casinha das histórias, horta pedagógica, zona de acampamento, circuito de água, cozinha de lama com plantação de ervas aromáticas, campo de jogos, cantinhos sensoriais, cantinho com areia, entre outros. Por todo o lado estão espalhados sofás feitos de paletes e almofadões onde as crianças podem ler um livro ou simplesmente descansar. Existe ainda o grande “Jardim do Vento” onde as crianças podem correr livremente, explorar e brincar com os demais. Este é

um sítio privilegiado pela natureza circundante, onde brincadeiras, natureza e aprendizagens se podem conjugar de uma forma natural.

Há dois anos que a equipa está a trabalhar os espaços exteriores para que as crianças, cada vez mais, possam usufruir deles, maximizando o seu conhecimento pela via das experiências aí vivenciadas. É de referir, que todo o espaço exterior está em permanente manutenção tanto pela equipa educativa como pelos pais, que, de uma forma ou outra, contribuem para que este espaço seja o reflexo da casa.

Esta instituição encontra-se inserida num meio com uma grande oferta de serviços e recursos, como escolas, hospitais, associações recreativas, transportes públicos, feiras mensais, Mata do Choupal, entre outros.

1.2– Organização da sala

1.2.1 - Sala dos dois anos A

M. e R. constituem a equipa responsável por esta sala. Uma das coisas que aprendi nesta Instituição é que o trabalho em equipa é verdadeiramente importante. Segundo Hohmann e Weikart (1997, p. 129) é fundamental que “os membros da equipa partilhem um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalhem em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias”. Diz ainda que “No seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo”.

M. e R. tentam que todos os momentos sejam ricos em aprendizagens ativas, onde “os adultos apoiam as iniciativas das crianças e os seus desejos de explorar com os cinco sentidos. Compreendem que as explorações auto motivadas das crianças lhes proporcionam experiências-chave – uma aprendizagem que se revela fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável.” (Hohmann e Post, 2011, p.12) M. e R. privilegiam o brincar como forma de aprendizagem ativa, uma vez que a brincar a criança aprende. Ao brincar as crianças estão envolvidas, ou

seja, motivadas para a aprendizagem. Enquanto as crianças brincam, esta equipa mostra-se atenta às necessidades e objetivos de cada um encorajando-as nas suas explorações. Estabelecem com as crianças um ambiente que as faz sentir seguras e as suas iniciativas são encaradas positivamente e valorizadas.

O grupo da Sala A é constituído por 15 crianças sendo que algumas já têm 3 anos e outros ainda não os completaram, 5 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

No geral, o grupo é muito autónomo, interessado e bastante cooperante nas atividades. Na sua grande maioria, as crianças são bastante independentes no que toca às rotinas de higiene, sendo sempre supervisionadas e ajudadas pelas responsáveis de sala. São crianças muito alegres e bem-dispostas que gostam muito de brincar e de atividades ao ar livre, na sala interessam-se muito pela leitura de livros e pela aprendizagem de novas canções.

É um grupo que requer muita atenção por parte de quem os rodeia. M. e R., nunca esquecem os carinhos constantes com as crianças dedicando-lhes sempre muita atenção. Com elas aprendi que é fundamental a criação de um clima de confiança com as crianças. Acolhem as crianças de forma a ajudá-las a desenvolver confiança na pessoa que cuida delas e nelas próprias. É essencial tratar as crianças com uma grande dose de carinho e respeito, “só assim conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social e amistosa.” (Hohmann e Post, 2011, p.61)

A relação entre crianças e educadora/auxiliar é nitidamente de respeito, carinho e de afetividade. É visível o ambiente de cumplicidade entre todos. M. e R. incentivam as crianças constantemente, fazendo com que todos tenham um papel ativo dentro do grupo.

Todo o ambiente criado na sala e no espaço educativo tem um papel fundamental no comportamento e nas atitudes da criança. Esta sala encontra-se dividida em várias áreas de atividade. As crianças ao utilizarem as diferentes áreas estão a explorar as áreas de conteúdo (área do conhecimento do mundo, área de formação pessoal e social e área de expressão e comunicação). A distribuição das áreas permite assim um ambiente que encoraja diferentes formas de brincar,

permitindo múltiplas explorações, dado que para além de existirem diversos materiais, estes são de fácil acesso, favorecendo a autonomia de cada criança e a confiança. Os espaços e materiais da sala são adequados ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois todos os materiais são escolhidos consoante as suas idades.

1.2.2- Organização do espaço

As áreas da sala consideradas espaços plurais deverão proporcionar às crianças experiências alargadas, permitindo-lhes um desenvolvimento integral e harmonioso. Para Zabalza (1998, p.236) “o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal...”.

A sala do grupo dos dois anos A é um espaço bastante agradável. Tem uma boa área, é ampla e muito bem conservada. As cores escolhidas para teto e paredes são neutras para que os trabalhos afixados se possam destacar. As suas paredes têm cortiça para poderem ser afixados trabalhos das crianças. É uma sala muito arejada e bem iluminada por luz natural.

A sala encontra-se organizada de forma a que o grupo possa transitar de uma área para a outra livremente. De facto, o espaço deve ser organizado e propício à aprendizagem, traduzindo-se num maior conforto para as crianças. Dessa forma, é fundamental que o educador, ao pensar no espaço, faça “um exercício profissional reflexivo e não rotineiro, porque se trata de um exercício que visa intencionalmente fazer do espaço um território feito de muitos territórios de jogo, trabalho, sonho, transgressão... com primado na relação e visando a aprendizagem dos instrumentos culturais” (Formosinho et al., 2011b, p.13). Cabe ao educador, para além das funções desempenhadas no âmbito da ação educativa, mobilizar diferentes recursos que potenciem o bem-estar, o interesse e a motivação. O educador organiza a sala, com objetos e materiais que provoquem na criança o desejo de experimentar, explorar e transformar. Assim, as áreas que compõem a sala devem ser fonte de enriquecimento e estímulo para as crianças em diferentes brincadeiras, aprendizagens e interações.

Como refere Formosinho et al. (2011a, p.12) “a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais (...) são a primeira forma de intervenção do(a) educador(a)”. O educador deve ter um olhar atento e reflexivo sobre os recursos presentes nos espaços e organizá-los de forma democrática e intencional.

Todos os materiais lúdico-didáticos presentes na sala estão em bom estado de conservação, encontram-se ao nível da criança, para que os possam manusear autonomamente, são muito diversificados e adequados às idades das crianças.

Ao fazer uma breve apreciação à sala, destaco como um aspeto positivo a forma como as áreas se encontram bem organizadas, uma vez que permite ao adulto ter uma visão total da sala, sendo-lhe mais fácil orientar/gerir as ações das crianças.

A sala encontra-se dividida em vários cantinhos/áreas de interesse:

→ Área central

Esta área espaçosa e bastante acolhedora é utilizada tanto para os primeiros momentos da manhã, o acolhimento das crianças na sala, como para atividades em grande grupo ou para atividades em pequeno grupo como a construção de puzzles, jogos, visualização de um livro, leitura de imagens, entre outros.

Neste espaço, as crianças, conversam sobre vários temas, acerca dos seus gostos pessoais, do que gostariam de fazer; assinalam as faltas e as presenças, no comboio, e aproveita-se para adquirirem algumas noções matemáticas, quantos meninos faltam hoje e quantos estão presentes; cantam canções sugeridas por eles; e ouvem histórias estabelecendo uma relação afetiva com o grupo.

→ Área da leitura

Nesta área está uma caixa com vários livros, um sofá, e pufes, dando-se assim ênfase a uma literacia precoce através de histórias, lengalengas, poemas e contos. A criança é incentivada a respeitar os livros, a usá-los, partilhá-los e ao mesmo tempo adquirir o gosto pela leitura, fazendo assim, uma “leitura” das imagens e gravuras dos livros.

→ Área das construções/jogos

Alguns dos materiais que preenchem esta área são: blocos, legos, jogos de encaixe, manipulação, associação, entre outros. Através de atividades criativas, as crianças entram em contacto com novo vocabulário, constroem e conseguem exprimir o que realizaram, fazem relações matemáticas, resolução de problemas e experimentação.

As crianças envolvem-se nesta área, individualmente, em grande ou pequeno grupo.

→ Área da casinha/faz-de-conta

Esta é uma área onde se envolvem em brincadeiras de faz-de-conta, representam personagens imaginárias, remetem para situações do dia-a-dia, através dos diálogos e atitudes. Aqui a criança tem oportunidade de reunir e representar tudo o que sabe acerca das pessoas e dos acontecimentos que a rodeiam. Ao remeterem as brincadeiras para o mundo real, ajuda-as a compreender algumas atitudes dos adultos.

Ao brincarem nesta área, as crianças exprimem sentimentos e ideias e o papel do adulto deverá ser passivo, intervindo apenas quando achar conveniente. Esta área é a mais escolhida e utilizada. A casinha é constituída por uma cozinha, um quarto, um tocador e ainda um espaço para cuidar da roupa onde está presente a tábua de passar. Em todas as “divisões” existem objetos reais, tais como roupas, telemóveis, malinhas, recipientes de bens alimentares, entre outros.

→ Área da plástica

Este cantinho é composto por uma mesa e cinco cadeiras adequadas ao tamanho das crianças onde se podem explorar os seguintes materiais: tesouras, canetas, giz, lápis de cera, pincéis, barro, massa de modelagem, plasticina, entre outros. Esta área expõe as crianças ao mundo através dos cinco sentidos, exploram a sua imaginação e criatividade, dando-lhes oportunidade de exprimirem as suas emoções através de um conjunto diversificado de atividades. Aqui as crianças dão

asas à sua imaginação, misturam cores, fazem descobertas de novas tonalidades, expressam o que sentem, nomeiam as cores e desenvolvem a motricidade fina.

1.2.3- Organização do tempo

O tempo divide-se em rotinas e em momentos flexíveis (ME, 1997), deve ter em conta, particularmente, o ritmo das crianças, respeitando as suas necessidades e interesses. São as rotinas que favorecem a aquisição de segurança, tranquilidade e noções temporais por parte das crianças. Assim, o educador deve planear reflexiva e criticamente o tempo, integrando simultaneamente tempos de cuidados e tempos pedagógicos, de forma a que as crianças se tornem gradualmente autónomas. Toda a organização da rotina tem como objetivo privilegiar o desenvolvimento da autonomia, da entreajuda e da relação entre crianças.

Segundo Formosinho et al. (2013, p.88), a previsibilidade da sequência dos tempos da rotina contribui para a segurança e independência da criança.

Na mesma linha de pensamento, Zabalza (1998, p.52) afirma que “as rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas atuam como organizadores estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.”

A organização do tempo é feita de modo flexível, no entanto existe uma rotina diária que segue a seguinte ordem:

Rotina Diária	
7:45	Acolhimento no salão.
9:00	Momento de higiene (ida à sanita/lavar as mãos).

9:15	Brincadeiras livres na sala/externo.
9:30	Conversa em grande grupo: - Tabela de presenças - História, canções, leitura de imagens - Pequeno lanche.
10:00	Atividade orientada em grande grupo, pequeno grupo ou individual (na sala, salão ou exterior) - Exploração livre da sala.
11:00	Arrumação da sala.
11:15	Momento de higiene (ida à sanita/lavar as mãos).
11:30	Almoço.
12:15	Momento de higiene (ida à sanita/lavar as mãos e a cara).
13:00	Ida para o salão (descalçar, despir e sesta).
15:00	Momento de higiene (vestir, calçar, muda de fralda, ida ao bacio ou à sanita, lavar as mãos).
15:30	Lanche.
16:15	Momento de higiene (ida à sanita/lavar as mãos e a cara).
16:30	Atividade em grande grupo (história, canções, leitura de imagens, jogos coletivos...), exploração livre da sala e/ou atividade orientada pelo adulto.
17:30	Arrumação da sala.
18:00	As crianças reúnem-se com os restantes grupos de creche no salão, enquanto aguardam a chegada dos pais.
18:30	Encerramento

Tabela nº 1 – Rotina diária

1.3 - Projeto Educativo

O Projeto Educativo é um documento de orientação pedagógica, que explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias através das quais esta Instituição propõe realizar a sua função educativa.

O tema do projeto é: “Brincar com um pé dentro... Brincar com um pé fora...”. Este projeto terá a duração de dois anos. A ideia é que as crianças tragam objetos naturais para dentro da Instituição e vice-versa, o objetivo é que as crianças vejam o exterior como um prolongamento da sala, onde lhes seja permitido aprender brincando.

Assim, este projeto visa continuar a dar sentido e a concretizar o lema do seu fundador: fazer as crianças felizes, privilegiar, encorajar e valorizar o brincar, dentro e fora; dar resposta à curiosidade natural das crianças e ao desejo de saber do mundo que as rodeia.

Aquando do nosso acolhimento, foi-nos dito pela Educadora T. “as crianças brincam muito, porque brincar é a base de toda a aprendizagem”. “A criança gosta é de brincar, tudo se aprende a brincar. O caminho para atingir as metas é que pode variar.”

A partir deste projeto, cada equipa elabora o seu Projeto Curricular de Grupo de acordo com as suas necessidades e interesses.

1.3.1 - Projeto curricular de grupo

O Projeto Curricular do grupo dos 2 anos A têm como tema: “**Dentro e fora a imaginar... para depois contar!**”.

Inserese no Projeto Educativo “Um pé dentro... um pé fora”. Este projeto centra-se nos interesses e motivações de cada criança e do grupo, bem como nas suas áreas fortes. Assim, é concedido à criança um papel ativo no processo de aprendizagem.

É necessário proporcionar à criança situações de aprendizagem que a estimulem e encorajem a explorar, a contactar com a realidade e a conhecê-la. Pode-se dizer que a aprendizagem da criança caracteriza-se como uma aprendizagem ativa – a criança aprende fazendo. Assim, o papel do adulto é encorajar a criança e orientá-la facilitando assim as aprendizagens e o desenvolvimento da criança.

Segundo a educadora cooperante, todas as crianças foram estimuladas desde cedo, tanto no seio familiar como em contexto educativo, a desenvolver o gostos e hábitos de leitura.

Como a reflexão é um processo que deve sempre acompanhar a ação, este projeto tem um carácter flexível, podendo sofrer alterações de acordo com os interesses e as necessidades do grupo de crianças.

1.4- Caracterização do grupo de crianças

É a partir da relação que o educador estabelece com as crianças, que consegue efetuar uma observação capaz de identificar as características individuais de cada uma e ir ao encontro dos seus interesses, gostos e necessidades.

O grupo de 2 anos, é um grupo misto quanto ao género e à idade. É constituído por 15 crianças, 5 do sexo feminino e 10 do sexo masculino com um ratio de 2 adultos para 7,5 crianças. A heterogeneidade ao nível etário reflete-se a nível de desenvolvimento e de competências.

Das 15 crianças, 3 estão pela primeira vez este ano na Instituição, sendo que duas delas vieram de outras creches e uma delas nunca tinha frequentado uma creche. A adaptação correu de uma forma positiva.

Quanto ao nível afetivo e social, é um grupo muito alegre, afetuoso e espontâneo, que tem bastante facilidade em se relacionar entre si, entre as outras crianças da casa e com os adultos da instituição. Este é um grupo que interage com os adultos, apreciando a troca de carinho e a segurança que estes lhe transmitem.

No geral, participam com à vontade nos momentos de diálogo em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente, onde falam acerca de situações que acontece no contexto educativo, familiar, respondem e fazem perguntas, revelando cada vez com mais facilidade aquilo de que gostam, sentem ou pensam.

Como já referi anteriormente, são um grupo que necessita ainda de muita atenção por parte do adulto, por vezes ainda têm alguma dificuldade em partilhar as brincadeiras. É um grupo que já demonstra com alguma facilidade os seus interesses e escolhas relativamente a brincadeiras atividades e jogos que mais apreciam.

No que diz respeito à autonomia, a maioria das crianças participa já de uma forma autónoma e com a vontade na realização de tarefas.

1.5 - Observação da prática da Educadora Cooperante

Como já referi anteriormente, esta equipa é muito unida, mantém muita cumplicidade com as suas crianças, que tratam de forma especial. Todas as semanas planificam atividades em conjunto, as planificações eram flexíveis de acordo com as motivações e interesses das crianças. Pude verificar, que a educadora M. também seguia linhas da Pedagogia-em-Participação, tendo sempre em grande consideração a opinião das crianças e as suas sugestões. Dialogavam bastante com as crianças acerca do que elas gostariam de fazer tentando sempre ir ao encontro dos seus interesses. “Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É isso que permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspetiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança.” (Formosinho, 2007, p.59)

Outro ponto que importa realçar, é que esta equipa promovia de uma forma constante a autonomia das crianças incentivando-os e motivando-os.

Como o projeto curricular de grupo era sobre histórias, a equipa gostava de recorrer a elas para introduzir atividades, estas tinham sempre uma sequência, um fio condutor.

O modelo que lhes é mais próximo é o High Scop – aprendizagem ativa. Este modelo diz-nos que “o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação.” (Hohmann e Weikart 1997, p.1) Assim, o papel desta equipa é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação. De acordo com Pires (2007), este modelo valoriza outros elementos marcantes da sua essência: a rotina diária, o espaço e as interações (adulto-criança, criança-criança, adulto-adulto), colocando a criança sempre no centro das suas descobertas, incentivando uma ação baseada na autonomia.

Esta equipa valoriza muito o relacionamento entre a instituição e a família, e isso reflete-se no bem-estar da criança. Pais e equipa vão conversando sempre que necessário acerca das crianças, das suas aprendizagens, dos seus medos e receios, das suas conquistas. Sempre que acharem oportuno, os pais podem participar nas atividades diárias, contar uma história, fazer um bolo, atividades no exterior, entre outros. Segundo Dewey, J. (1897, p.56), “a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidas no contexto da família.”

Outro aspeto a realçar é que todas as experiências que as crianças vivenciam ao longo do dia são partilhadas pela educadora M. à porta da sala em forma de fotografias e texto, o que permite às famílias e comunidade educativa saber um pouco mais sobre as aprendizagens/experiências diárias das crianças.

2 - Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio

Inserido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, o estágio foi composto por três fases: Observação do contexto educativo; Entrada progressiva na atuação prática e avaliação do processo.

2.1 - Observação do contexto educativo

A fase de observação decorreu de 22 a 31 de Outubro de 2014, totalizando duas semanas. Esta é, sem dúvida, uma das fases mais importantes de todo o processo, uma vez que é a partir dela que o observador, ao tirar conclusões, pode compreender e interpretar a realidade envolvente. A observação e a participação, permitem-nos refletir sobre as futuras atuações pedagógicas.

Nesta fase, a observação participante destacou-se como principal instrumento. Segundo Carmo e Ferreira (1998), “a observação participante é o tipo de observação no qual o investigador adota claramente o seu papel de estudioso junto da população observada, ao mesmo tempo que combina com outros papéis sociais”, para que dessa forma consiga uma maior proximidade e um conhecimento mais detalhado das suas características e particularidades. Foi meu objetivo tentar perceber como funcionava a Instituição, como é que a educadora cooperante atuava e aproximar-me o mais possível das crianças tentando perceber quais os seus gostos e desejos, escutando-as e observando-as.

Durante esta fase de observação, percebi que esta instituição valoriza o brincar livre como forma de aprendizagem “A criança (...) aprenderá brincando e brincará aprendendo...” Barreto B. (1970) e assentam os seus pressupostos na Abordagem High/Scope onde “as crianças adquirem conhecimento experimentando activamente o mundo à sua volta – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências” Hohmann e Post (2011, p. 1) Bebés e crianças são livres de se movimentar, explorar materiais, desenvolver a sua criatividade e resolver conflitos dentro dos seus limites. Segundo Moyles J. (2006, p.33) “O adulto não deve ser excessivamente invasivo; as crianças não devem ficar cercadas pela fala do adulto ou dominadas por instruções, mas devem ter liberdade de acção para desenvolver as próprias idéias e ter sucesso ou para fracassar.”

O que retive desta primeira fase de estágio, foi que as crianças são agentes ativos da sua própria aprendizagem, que aprendem através das suas explorações, da sua experiência diária e quotidiana, e da sua possibilidade de agir diretamente sobre os objetos. “As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões

sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para porem em prática.” (Hohmann e Weikart, 1997, p.5) O educador desempenha, assim, um papel fundamental no que toca à orientação das crianças em ação. Este tem a função de apoiar as crianças, encorajando-as. Porém, este deverá dar uma atenção especial à observação e à reflexão.

A valorização da interação adulto-crianças é um alvo fulcral. Num ambiente de aprendizagem ativa, o adulto proporcionará um suporte à socialização da criança. Este acompanha as crianças na sua resolução de problemas e aposta no diálogo e na reflexão consigo e com o restante grupo, o que criará um clima de apoio no qual as crianças se compreendem a si mesmas e ao adulto. Esta partilha permitirá não só que o adulto se mantenha no papel de moderador da aprendizagem das crianças, como fará que estas ganhem autonomia, empatia e confiança nos outros.

“Um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, porque esta é, basicamente, um processo social interativo.” (Hohmann e Weikart 1997, p.63)

Por último, e não menos importante, surge a rotina diária: a estrutura flexível que reflete a ordem as atividades a realizar pelas crianças, individual ou coletivamente. A rotina diária indica às crianças a sequência dos acontecimentos que se vão suceder no decorrer do tempo em que estas se encontram no Jardim-de-Infância. É através destas, que as crianças compreendem o seguimento das atividades, sem que sintam a necessidade de questionar o que irão fazer no momento que se segue. “(...) a rotina diária do programa High/Scope consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas atividades – tempo para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas atividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem.” (Hohmann e Weikart 1997, p.224) A rotina diária permite uma organização social onde adultos e crianças se regem a partir do controlo partilhado. O adulto não é detentor do controlo das atividades das crianças uma vez que estas, por sua vez, têm a possibilidade de as organizar e dar resposta aos seus interesses e desejos espontâneos. “A rotina diária da High/Scope proporciona assim às crianças a segurança de sequências previsíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de atividades para o seguinte e a

consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia.” (Hohmann e Weikart, 1997, p.225)

Em suma, esta instituição valoriza muito o bem-estar e a felicidade das crianças baseando-se em três valores para atingir essa meta, e são eles: brincar; valorizam o exterior como meio de aprendizagem e a autonomia da criança.

2.2 - Entrada progressiva na atuação prática e avaliação do processo

Quando iniciei este estágio, a minha maior preocupação, foi se o meu percurso até então condicionaria as minhas práticas futuras. Nunca tinha contactado de perto com pedagogias que colocassem a criança no centro de tudo. As minhas práticas até então baseavam-se em meras transmissões, deixando pouco ou nenhum tempo para a escuta das crianças. Hoje, percebo que não sabia escutar as crianças. A aprendizagem ativa da criança não fazia parte do meu dia-a-dia, mas desde que iniciei esta etapa que me despertou muito a atenção. A verdade, é que inicialmente, não percebia o que poderia fazer com crianças tão pequenas, isso foi uma grande preocupação. Começar a perceber que afinal as crianças mais pequenas também conseguem fazer aprendizagens e explorações por sim mesmas, e que temos que saber dar-lhes espaço para isso, não foi fácil. As minhas práticas até então, centravam-se em mim mesma, no que eu achava mais confortável para mim.

Nesta fase de entrada progressiva na atuação prática eu já tinha começado a compreender as práticas da educadora cooperante. Desde cedo comecei a sentir que aquele era o verdadeiro caminho a seguir embora tivesse sempre algum receio. Tudo o que nos é desconhecido provoca-nos medos e inseguranças, embora muitas das vezes infundadas.

Inicialmente, o que mais me preocupou foi o facto de não conseguir captar a atenção de todo o grupo, dificuldade que fui superando à medida que fui desenvolvendo a capacidade de escutar as crianças. Segundo Formosinho et al. (2011a, p.77) “o papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si

própria e comunique essa escuta – planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta, para fazer planificações como forma refletida de iniciar a ação.” Percebi que sou eu que tenho que ir ao encontro das crianças e não o contrário, fazendo com que elas se interessem e gostem o que estão a fazer. Segundo Portugal e Laevers (2010, p.25) “o nível de implicação representa, essencialmente, um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo...”.

Durante esta fase, adaptei-me perfeitamente às rotinas das crianças. Percebi também que os seus tempos de atenção são curtos e que temos que aproveitar pequenos momentos em detrimento de outros. Por isso as planificações devem sempre ser flexíveis. O brincar livre é muito importante e eu não tinha essa perceção até então, talvez pelas minhas práticas como professora do primeiro ciclo e de estar habituada a atividades mais dirigidas. Percebi que temos que dar tempo e espaço às crianças. Nem sempre elas querem desenvolver uma atividade. Por isso devemos sempre escuta-las.

Na primeira atividade desenvolvida com as crianças tentámos escutá-las e ir ao encontro dos interesses delas. Levamos-lhe uma canção das castanhas, um teatro de Fantoches da Lenda de São Martinho (Anexo 1, Fotografia nº1) e um desenho de uma castanha para decorarem a sua escolha. Para este último trabalho pusemos à disposição das crianças vários materiais: marcadores, lápis de cor, tintas, vários tipos de papéis e plásticos, cola... achámos importante que as crianças pudessem escolher de que forma queriam decorar o seu trabalho, não havendo imposições (Anexo 1, Fotografia nº2). Cada trabalho é um trabalho e deve ter a sua individualidade. Algo que aprendi durante este estágio é que os trabalhos não devem ter a mão do adulto. O adulto deve apoiar e encorajar a criança a seguir em frente.

Outras atividades que desenvolvi a pedido da educadora cooperante, foram relacionadas com o Inverno. Durante esta semana e a que se seguiu, atuei durante todo o dia, o que se veio a revelar uma mais-valia para mim, senti-me mais perto do grupo e senti que conseguia gerir melhor os tempos. Comecei a semana a projetar a

história “Um bocadinho de Inverno” (Anexo 1, Fotografia nº3). Esta é uma história motivada pela amizade e pela pureza dos afetos entre um Coelho e um Ouriço. No final da história, refletimos sobre a amizade e sobre o que acontece no inverno, “no inverno faz frio”, “chuva”, “neve”, “constipado”, “boneco de neve” estas foram algumas das reflexões das crianças. Uma vez que uma das crianças tinha referido o boneco de neve, aproveitei a ocasião para lhes sugerir fazer bonecos de neve (Anexo 1, Fotografia nº4).

Foi uma atividade divertida para alguns e mais aborrecida para outros. Houve crianças muito motivadas na escolha dos materiais e na construção do boneco de neve, mas por outro lado, houve crianças para as quais a atividade não lhes acrescentou nada de novo, uma vez que não as implicou. Hoje, reconheço que quando não há implicação nas atividades a falha é nossa enquanto profissionais e não das crianças. Hoje entendo que estas reflexões que fazemos são muito importantes para melhorarmos as nossas práticas educativas. Sem dúvida que se fosse hoje teria antes tentado escutar os seus interesses.

E como quando falamos de Inverno a chuva não pode faltar, cantámos a canção “A chuva é um ping-ping” e apresentei-lhes um instrumento que ainda não conheciam, o pau de chuva (Anexo 1, Fotografia nº5). Todas as crianças quiseram manipular e explorar várias vezes o instrumento musical que fazia o barulho da chuva a cair.

Uma atividade onde verifiquei nitidamente a implicação das crianças foi num jogo realizado no exterior. Aproveitando a história do Coelho e do Ouriço disse-lhes: - “Sabem que o Coelho escondeu as suas cenouras para ir comendo no Inverno, mas... esqueceu-se do sítio onde as guardou... e agora? Vamos ajudar o Coelho a encontrar as suas cenouras?”. As crianças ficaram muito entusiasmadas com a ideia de procurar as cenouras previamente escondidas, no exterior (Anexo 1, Fotografia nº6). No fim de encontrarem as cenouras perguntei às crianças: - “E agora? O que podemos fazer com elas?”. Ao que elas responderam “Comida”, “roer”, “comer”, estas foram algumas das nossas respostas. Entreguei algumas às crianças para que depois de descasadas as pudessem comer como queriam e voltei a perguntar: -“E será

que podemos fazer um bolo com elas?”. Enquanto uns ficaram pensativos outros responderam “sim”. Decidimos fazer um bolo de cenoura com as restantes. Todos puderam participar na confeção do bolo (Anexo 1, Fotografia nº7). À hora do lanche o bolo foi repartido por todos. Esta atividade, a par do jogo no exterior foram as duas atividades onde as crianças demonstraram mais interesse e vontade de participar. Todas as crianças sem exceção quiseram participar.

Na semana que se seguiu, e uma vez que a Educadora Cooperante queria dar continuidade as histórias conversei com as crianças e perguntei qual a história que gostariam de ouvir na semana seguinte. A escolhida foi “O Capuchinho Vermelho” que optei por levar em filme (Anexo 1, Fotografia nº8). As crianças apreciaram imenso o facto de poderem ver a história em desenhos animados.

A atividade que se seguiu à história foi a elaboração, por parte das crianças e com o meu auxílio, de fantoches acerca da história (Anexo 1, Fotografia nº9). Todos os fantoches foram elaborados com vários materiais à escolha das crianças. Embora tenha havido implicação por parte das crianças, se fosse hoje, não teria feito a atividade com os mesmos materiais. Penso que deveria ter sido uma atividade mais acessível para as crianças, envolvendo-as mais e deixando-me a mim mais de parte. Notei que as crianças tiveram sempre dependentes de mim porque a atividade assim o proporcionava. Segundo Hohmann e Post (2011) as crianças aprendem ativamente, escolhendo, explorando, manipulando, praticando, fazendo experiências.

Para além de outras atividades, surgiu ainda a oportunidade de refletir sobre a alimentação. Todas as crianças sabiam o que o “capuchinho” levava na cestinha para “avozinha” e que alguns dos alimentos comidos em excesso “não fazem bem à barriga”, outros há que nos “fazem muito bem”. As crianças tiveram a oportunidade de colar no cesto do capuchinho os alimentos que ela levava para a avozinha (Anexo 1, Fotografia nº10)

Esta atividade no meu entender, foi bem conseguida, as crianças ficaram bastante entusiasmadas, serviu para perceber que nestas idades é importante a manipulação de objetos e que os tempos de atenção são muito curtos mas sendo bem geridos podem ser proveitosos.

Secção B – Educação Pré-Escolar

3 - Organização do ambiente educativo

3.1 - Caracterização da instituição

Localizado no concelho de Montemor-o-Velho, o Jardim-de-Infância em que ocorreu o estágio pertence à rede pública, sendo gerido pela Câmara Municipal de Montemor-o-Velho, e funcionando num edifício próprio construído para o efeito.

Neste edifício há duas salas, ambas com capacidade para 25 crianças. A sala C funciona nas instalações do Centro Social e Paroquial (IPSS), que a cedeu para o efeito com autorização da D.R.E.C, esta também se encontra lotada com 20 crianças, devido ao seu espaço físico ser menor. Este é construído ao nível do rés-do-chão, deixando um pouco a desejar quanto ao seu espaço físico, uma vez que as dimensões são um pouco reduzidas, principalmente as do exterior, não deixando espaço às crianças para brincar e explorar. Estas acabam por brincar na rua, onde podem contar com um pequeno jardim e a natureza envolvente.

Quanto aos recursos do meio, a colaboração faz-se com o Centro Paroquial, com os serviços e comércio locais e ainda com a população em geral que se mostra recetiva à cooperação; o meio entendido enquanto área geográfica com características patrimoniais oferece também a possibilidade de educação ambiental (Paúl do Taipal) e contacto com épocas passadas através do património monumental de Montemor-o-Velho e a proximidade de Coimbra e da Figueira da Foz.

3.2 - Caracterização do grupo de crianças

A sala B era frequentada por 24 crianças e tinha como responsável a educadora P. A educadora cooperante tentava fazer com que todos os momentos fossem ricos em aprendizagens não esquecendo nunca que os verdadeiros momentos de aprendizagem advêm de uma aprendizagem ativa, onde “os adultos apoiam as iniciativas das crianças e os seus desejos de explorar com os cinco sentidos. Compreendem que as

explorações auto motivadas das crianças lhes proporcionam experiências-chave – uma aprendizagem que se revela fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável.” (Hohmann e Post, 2011, p. 12).

O grupo é constituído por treze meninos e onze meninas, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Dez crianças frequentam pela primeira vez o jardim-de-infância, duas vêm de casa e oito da creche. Há exceção de 10 crianças, todas estavam neste grupo e neste JI (Jardim de Infância), com a mesma educadora, no ano letivo anterior.

No geral, o grupo é muito autónomo, interessado e bastante cooperante nas atividades. No que toca às rotinas de higiene são, na sua generalidade, independentes. São crianças muito alegres e bem-dispostas que gostam muito de brincar e de atividades ao ar livre, na sala interessam-se muito pela leitura de livros, pelas aprendizagens livres, por atividades no computador, dramatizações, pelo jogo simbólico e por construções. Muitas crianças nesta sala gostam de pintar, dar asas à sua imaginação com o pincel ou mesmo com as mãos, aqui é dada liberdade para que as crianças o possam fazer.

A relação entre crianças e educadora/auxiliar é nitidamente de respeito, carinho e de afetividade. É visível o ambiente de cumplicidade entre todos. A educadora P. incentiva as crianças constantemente, fazendo assim, com que todos tenham um papel ativo dentro do grupo.

Esta sala encontra-se dividida em várias áreas de atividade. As crianças ao utilizarem as diferentes áreas estão a explorar as áreas de conteúdo (área do conhecimento do mundo, área de formação pessoal e social e área de expressão e comunicação). A distribuição das áreas permite assim um ambiente que encoraja diferentes formas de brincar, permitindo múltiplas explorações dado que para além de existirem diversos materiais, estes são de fácil acesso, favorecendo a cada criança autonomia e confiança.

Os espaços e materiais da sala são adequados ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que, todos os materiais são escolhidos consoante a idade das crianças.

3.3– Organização do espaço, do tempo e dos materiais

3.3.1 - Quanto ao espaço

Na sala B deste jardim-de-infância, tudo é feito pelas crianças. Quando iniciei o estágio, compreendi que não é uma sala onde se encontra tudo bonitinho, perfeitinho, com as cores estereotipadas, na grande essência feitas pelos adultos. Neste JI, pelo contrário, privilegia-se que a criança seja autónoma nos seus projetos, tenha a liberdade de poder escolher como fazer. No meu entender, é verdadeiramente importante atuar como a educadora P., valorizando o percurso das crianças e não o resultado final. O que na realidade importa é o que a criança aprendeu e como aprendeu até chegar ao resultado final.

O espaço deve ser um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses das crianças. Como afirma Formosinho (2011a), um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural é um garante das aprendizagens. A organização do espaço e materiais da sala B é flexível e faz-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo, pelo que pode sofrer modificações ao longo do ano letivo. As razões descritas pela educadora para as suas opções, assentam nas dinâmicas do grupo, nas intenções educativas e nas finalidades educativas dos materiais. A sala está dividida em áreas de atividade que são utilizadas pelas crianças de acordo com o seu interesse, podendo haver momentos em que é dada uma orientação específica para a utilização dos espaços em atividades orientadas.

Algumas das áreas são permanentes, uma vez que são importantes e adequadas às crianças em idade pré-escolar. É o caso da área de jogo simbólico (casinha das bonecas) da área da expressão plástica, da área da biblioteca, da área dos jogos de mesa e da matemática, da área das construções, jogos de chão e garagem, computador e da área da reunião, planeamento, avaliação, discussão (tapete).

O espaço exterior, neste caso, a rua, é privilegiado se possível, diariamente (de acordo com as condições climáticas), para atividades recreativas e/ou orientadas. Semanalmente são organizadas atividades orientadas de movimento e de jardinagem. As regras gerais de “funcionamento” da sala de atividades foram discutidas e decididas em conjunto. Resultaram de sucessivas conversas em grande grupo que se vão ajustando de acordo com novas propostas.

Existem vários placares de exposição para os trabalhos. Encontram-se vários instrumentos de gestão partilhada para a organização do grupo (quadro de presenças, calendário, tempo, ou outros que forem surgindo).

3.3.2 - Quanto ao tempo

O tempo letivo distribui-se do seguinte modo: das 09:00 às 12:00 e das 13:30 às 15:30. A distribuição do tempo educativo faz-se de modo flexível, mas corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, dando origem a uma rotina educativa, para que as crianças se sintam seguras e partes integrantes. As atividades letivas da manhã decorrem após um momento prévio de conversa em grande grupo, onde se verifica a marcação de presenças, o tempo, contam-se novidades e planificam-se as atividades do dia. O período da manhã é também reservado para atividades mais orientadas, em grande grupo, pequenos grupos ou individual ao que se seguem atividades de escolha livre. A parte da tarde contínua com a planificação do trabalho da manhã, atividades livres e finalização de alguma atividade. No fim do dia ainda há tempo para uma avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do dia. Ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma variedade de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o de todo o grupo; os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades.

3.3.3 - Quanto aos materiais

A aquisição de materiais tem em conta as necessidades decorrentes de uma pedagogia que se desenvolve em torno de projetos e dos interesses evidenciados e expressos das crianças. Sempre que possível os recursos das 3 salas são rentabilizados por todos. São também recursos materiais importantes e que são geridos pelas educadoras: o baú dos livros da Biblioteca Escolar, que apenas serve para leitura dirigida pelo educador e o baú dos livros cedido pela Biblioteca Escolar (com base em ofertas de livros) para o Projeto *Leitura em Vai e Vem*.

3.4– Observação da prática da Educadora Cooperante

Na sala B deste JI, não há um projeto curricular de grupo, mas sim vários projetos que vão iniciando e terminando consoante o interesse e a motivação das crianças. Aqui, as crianças são verdadeiramente escutadas e é-lhes dada voz constantemente. “... um dos fatores mais importantes na seleção dos temas é o interesse real ou potencial das crianças por determinado assunto.” (Katz e Chard, 2009, p.121)

Durante este estágio aprendi que não faz sentido haver um único projeto de sala, mas sim vários. Se os interesses das crianças, tais como os dos adultos são divergentes, as suas motivações são diferentes, porquê “obrigar a criança” a trabalhar num projeto que não lhe diz nada? Se a criança não estiver verdadeiramente fascinada com o projeto não haverá implicação, não haverá bem-estar. “... a implicação e o bem-estar constituem indicadores conclusivos da qualidade da ação educativa...” (Portugal, 2010, p.8) As crianças só devem participar nos projetos que lhe dizem algo, que lhes despertem o interesse, e vontade de saber mais, de procurar, pesquisar, explorar... aí sim a criança retirará algo de positivo dele, senão será só mais um. “A oportunidade para se fazerem escolhas é uma característica geral importante do trabalho de projeto. Muitos educadores de infância consideram que o interesse e o sentido de responsabilidade pelo trabalho realizado aumentam na proporção direta das oportunidades para as crianças fazerem escolhas genuínas. O

trabalho de projeto proporciona às crianças oportunidades para tomarem decisões a vários níveis, cada um deles com várias implicações pedagógicas.” (Katz e Chard 2009, p.111, 112)

Quando iniciei este estágio, foi difícil compreender, desmistificar e dar a volta a tudo o que eu tinha como referências para trás. Mas, com algum esforço da educadora P., tudo foi começando a fazer sentido. Efetivamente, as crianças não têm que trabalhar sempre em grande grupo, temos que saber respeitar as crianças, o que elas sentem, o que elas gostam de aprender. Se nos deixarmos guiar pelas crianças, nós mesmos vamos aprender bastante, elas dir-nos-ão o que gostam de aprender e de que forma querem aprender. Não pudemos subestimar as crianças. Tem que se romper de uma vez por todas com as pedagogias transmissivas onde o educador/professor é visto como mero transmissor daquilo que lhe foi transmitido e a criança é vista como uma tábua rasa, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos. Pelo contrário, a criança é um ser com competências e atividade e o processo de aprendizagem deve ser concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto.

As pedagogias participativas originam uma rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover não só, outra visão de processo de ensino-aprendizagem, mas também do(s) ofício(s) de aluno e professor. Como afirma Formosinho (2011b, p.15), os objetivos das pedagogias participativas são que as crianças se envolvam na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com saberes (competências) e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações naturais das crianças.

“Entendemos a Pedagogia-em-Participação como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar.” (Formosinho et al., 2011a, p.19)

“Como forma de aprendizagem, o trabalho de projeto acentua a participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho. Desta forma, as crianças são incentivadas a tomar iniciativa e a ser responsáveis pelo trabalho que estão a desenvolver.” (Katz e Chard, 2009, p.5) O desenvolvimento da capacidade das crianças para refletirem e avaliarem a sua contribuição para um projeto e para se responsabilizarem pelas tarefas que lhe cabem é uma componente importante do trabalho de projeto.

No que pude observar, a educadora P. não segue um modelo, retira pontos fortes de alguns modelos.

Trabalho de Projeto – em que crianças e adulto elaboram em conjunto um projeto, que integra e dá sentido às atividades vividas pelo grupo e, que leva a resolução de um determinado problema ou situação que surge das suas vivências diárias. Aqui a criança é autora dos projetos desenvolvidos.

Modelo High Scope – modelo assente no pressuposto em que a criança aprende fazendo, e cuja aprendizagem depende das interações que os adultos estabelecem com ela. Os adultos criam situações que desafiam o pensamento das crianças e provocam conflito cognitivo.

Movimento da Escola Moderna – assente num determinado ambiente educativo onde a cooperação e a partilha das crianças nas atividades é um princípio. O adulto contribui para a autonomia e a responsabilização de cada uma das crianças nas atividades do grupo. Também os quadros de gestão e de responsabilidade são importantes na gestão do ambiente educativo.

Modelo Reggio Emilia – o educador como observador e ouvinte, mediador dos interesses e necessidades das crianças; as crianças vistas como ativas e competentes, tudo realizam através da interação como os outros, tomando decisões e fazendo as suas próprias escolhas.

Ao utilizar estas metodologias ativas a educadora está também a praticar uma pedagogia diferenciada numa perspetiva de educação para a diversidade, centrada na cooperação e que inclui todas as crianças, respondendo às necessidades individuais.

Ao valorizar as vivências e experiências do grupo e seguir as orientações pedagógicas expressas nas Orientações Curriculares a educadora P. está a orientar a sua prática numa linha construtivista, as crianças participam de forma ativa na sua aprendizagem através da ação e da pesquisa em grupo. O educador apoiará a criança “para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si mesma”. (DESP5220/97).

4 - Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio

Inserido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, o estágio foi composto por três fases: Observação do contexto educativo; Desenvolvimento das práticas pedagógicas e avaliação do processo.

4.1 - Observação do contexto educativo

Tendo início a 4 de Fevereiro de 2015, esta fase do estágio prolongou-se até 13 do mesmo mês, decorrendo esta fase durante duas semanas.

A observação surge como uma das etapas fundamentais à reflexão. Esta consiste num método que permite recolher dados sobre a realidade, sendo possível através dela seguir o processo de progressão, com vista a proceder a uma intervenção mais ajustada (Estrela, 1984).

Nesta fase procurei conhecer melhor o contexto educativo, a criança como um ser ativo e competente e o grupo. O educador deve observar cada criança e o grupo atentamente para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, para que estas construam aprendizagens importantes e significativas. Só observando com atenção o educador poderá apoiar/ajudar a criança a superar as suas dificuldades.

A autonomia das crianças, o seu envolvimento e a livre iniciativa são elementos chave para a educadora cooperante. É essencial escutar as vozes das crianças. Neste J.I. a criança é o sujeito da investigação. Aqui a criança é ativa no seu próprio conhecimento. Segundo Formosinho (2007), as práticas transmissivas não estimulam as crianças, que constroem o conhecimento mediado pela cultura. É sim no uso da experiência primária, do saber da criança que surge o seu envolvimento no processo de aprendizagem. E é este envolvimento que é fundamental neste processo. Se “obrigarmos” uma criança a fazer um trabalho que não lhe diz nada o que irá ela beneficiar com isso? Mas, se pelo contrário, a observarmos, escutarmos com atenção e valorizarmos a sua voz, aí sim, ela dir-nos-á o que gostaria de saber. E quando a criança faz algo que gosta, o envolvimento é completamente diferente.

Esta perspetiva metodológica utilizada pela educadora P., valoriza a voz e as realizações infantis, ela acredita que a criança deve viver e tecer a sua própria história. Acredita que as crianças têm competências e que necessitam de cuidados especiais dos adultos mas que também é necessário dar-lhes o seu espaço para conquistarem a sua própria autonomia.

Ao longo do tempo, fui percebendo, que escutar as vozes das crianças é verdadeiramente importante, só assim poderemos conhecer verdadeiramente as crianças e respondermos às suas necessidades, interesses, competências e direitos. “Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É isso que permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspetiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança.” (Formosinho, 2007, p.59)

Outra premissa muito valorizada pela educadora cooperante, é a democracia, encorajar a negociação verbal e partilhar com as crianças o racional subjacente às suas práticas. “A negociação é um processo de debater e consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos de aprendizagem” (Formosinho et al., 2013, p.49).

Ao longo das duas semanas, constatei que as crianças participam ativamente na construção do seu conhecimento. A educadora P. escuta as crianças, ouve o que elas desejam aprender e dá-lhes asas para que possam concretizar os seus projetos. A autonomia é verdadeiramente trabalhada, não há mão do adulto nos seus projetos, eles criam-nos no papel e depois transportam-nos para fora dele.

Uma dúvida que tive nesta fase foi qual o papel do Educador nesta pedagogia? Este tem o papel de organizar o ambiente e observar a criança para a entender e poder-lhe responder. O processo de ensino aprendizagem é criado em desenvolvimento entre criança/adulto. “O papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura.” (Formosinho, 2011b, p.18)

Quanto às orientações pedagógicas, considerando os princípios gerais defendidos nas OCEPE que enfatizam a unicidade e individualidade de cada criança na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem a Educadora procura formas de intervenção adequadas para que as crianças sejam autónomas, livres e solidárias e desenvolvam competências no sentido do sucesso educativo. Numa perspetiva sociocultural do desenvolvimento e considerando a criança como um ser ativo que escolhe e aprende através de experiências, importa valorizar os seus interesses, atender ao seu bem-estar emocional e implicação.

4.2 – Desenvolvimento das práticas pedagógicas e avaliação do processo

Esta segunda fase decorreu no período compreendido entre 18 de Fevereiro e 15 de Maio.

É sempre difícil distanciarmo-nos de nós mesmos, do que fazemos e podermos avaliar-nos a nós próprios, mas, como futura Educadora sei que é verdadeiramente importante sermos profissionais reflexivos, só assim conseguimos

perceber o que está menos bem, onde falhámos para assim podermos melhorar. “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p.134)

Durante as primeiras semanas, perdi demasiado tempo a concentrar-me em coisas erradas. No fundo só errando é que aprendemos, mas, como seres humanos que somos, nunca ficamos muito felizes quando isso acontece... o fundamental é retirar do erro aprendizagens! Para isso já vale a pena errar.

Apercebi-me que planifiquei demasiadas atividades, não deixando espaço para as crianças brincarem, não deixando espaço para dar voz às crianças sobre o que gostariam de fazer, não lhes dando tempo nem espaço para a livre iniciativa. Consegui refletir e aperceber-me disso a tempo, mas, é uma dificuldade que tem que ser superada da minha parte. É fundamental que as crianças aprendam a aprender. E isso só acontecerá se lhes dermos voz. Se as soubermos escutar com a devida atenção e dar-lhes voz, elas dir-nos-ão, não só o que querem aprender, mas também de que forma o querem fazer. Se os “obrigarmos” a querer saber algo que não lhes desperta o mínimo interesse, então não vai haver implicação nem envolvimento da parte da criança. Que empenho e satisfação vai ter a criança ao realizar uma tarefa para à qual não tem interesse nenhum?

Uma das primeiras intervenções que me foi proposta pela Educadora foi explorar as figuras geométricas. Comecei com a história do “palhaço geométrico”. Antes de começar a ler, conversei com as crianças e pedi-lhes que me ajudassem na tarefa de contar a história. Elas aderiram muito bem, exprimindo as emoções do palhaço enquanto os mais novos foram construindo o palhaço, no flanelógrafo, ao longo da história (Anexo 2, Fotografia nº1). No meu entender, a escolha da história foi bem conseguida, foi ao encontro do que a educadora me tinha proposto, as crianças estiveram muito atentas, participativas e expectantes, embora refletindo posteriormente concluí que a história se tornou um pouco extensa, alterava esse

aspecto. O facto de eles irem participando na história fez com que conseguisse captar a sua atenção e interesse.

A proposta seguinte foi muito motivadora para as crianças. Fui pendido às crianças que construísem nos quatro flanelógrafo, a cara do palhaço geométrico só em cor vermelho ou só com triângulos, mais tarde comecei a juntar duas premissas, teria que ser em quadrados verdes (Anexo 2, Fotografia nº2). Todos queriam explorar/manipular todas as formas geométricas para reproduzir a cara do palhaço. Todos seguiram e respeitaram muito bem as regras do jogo e trabalharam em equipa.

Os flanelógrafos que levei foram deixados na sala, com todas as formas geométricas, para que as crianças explorassem livremente, e resultou. Autonomamente, dirigiam-se para ele e ficavam durante muito tempo a explorar o que daria para construir com as formas geométricas.

Outra atividade que me trouxe aprendizagens importantes foi quando entreguei às crianças que quiseram participar, uma folha num formato grande e sugeri que procurassem uma forma geométrica na sala e que a contornassem para a folha. Uma criança foi buscar um prato à casinha das bonecas e contornou-o na folha, outro cortou. Seguidamente, dei-lhes tintas para que pudessem pintar livremente. E para grande surpresa minha as crianças não procuraram mais formas geométricas pela sala, o interesse deles nesta atividade acabou por ser outro, perceberem que molhando as mãos em água e esfregando no papel as cores com que estavam a desenhar as formas geométricas se espalhavam. Neste momento decidi não intervir, deixei que as crianças continuassem a fazer o que lhes estava a dar tanta satisfação (Anexo 2, Fotografia nº3). Elas estavam verdadeiramente implicadas na sua tarefa de perceber o que saíria daquela mistura de cores. Finalmente, aproveitei a ideia das crianças para falamos um pouco sobre as cores e suas misturas. Posteriormente, decidiram que logo que o painel secasse seria útil para poderem tirar fotografias com os amigos, pois poderiam colocar as caras no círculo. Mais tarde entreguei-lhes uma máquina fotográfica para que pudessem tirar fotografias aos amigos. A gestão da máquina foi feita pelas crianças, dando-lhes espaço para fazerem aprendizagens de democracia e respeito.

Uma das coisas mais importantes que estas crianças me têm ensinado é que o que verdadeiramente interessa não é o trabalho final mas sim o percurso que a criança fez para atingi-lo. “Em educação o que marca a diferença é o modo de produção, e não o produto final.” (Nóvoa 1992, p.37)

Desta atividade retive algumas aprendizagens, primeiro as crianças não são previsíveis, nem sempre reagem como esperamos, e nem sempre o que nós temos como uma boa atividade o será na realidade. As crianças são todas diferentes, reagem de forma diferente e por vezes, para seguirmos o melhor caminho antes temos que parar para observar as crianças, escutá-las e observá-las com muita atenção porque é nessas alturas que poderemos obter informações importantes sobre elas.

Parando e refletindo nas minhas intervenções até aqui, percebi que tem sido difícil escutar as crianças, perceber os seus interesses e motivações. Daí que as crianças nem sempre estejam implicadas nas tarefas. Percebo também que, o que agrada a uma criança, pode não agradar a outra, e isso é válido. Nenhuma criança é igual a outra e, portanto, cabe ao educado adequar as suas práticas para que estas sejam do interesse de cada criança e proporcionem momentos de aprendizagem. Tal como descreve as OCEPE, o(a) educador(a) deve planear situações de aprendizagem desafiadoras, “de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só”. (Ministério da Educação, 1997, p.26)

Ao longo do estágio foram frequentes as leituras, uma delas “A criança tem cem linguagens de Loris Malaguzzi (Anexo 3) pela primeira vez, revi todo o meu processo de aprendizagem em *flashback*. Revi-me nele e senti-me feliz, não pelo que fui no passado, mas pelo que me tornei no que sou hoje. No passado, eu também “roubava noventa e nove linguagens” às crianças. Eu não percebia que a criança, para além da linguagem verbal, também tem linguagem não verbal, o desenho, a pintura, a colagem, a música, a dança, a brincadeira, o movimento, a escultura, a construção, a fotografia, a ilustração...

É fundamental que os educadores/professores percebam os danos que a escola formal tem originado às crianças, separando-lhes “a cabeça do corpo” (Loris

Malaguzzi). É necessário dar voz às crianças, escutá-las deixar que se manifestem, expressem e registem as suas ideias, entendimentos, observações, recordações e sentimentos em todas as suas vozes em “cem linguagens”.

O educador/professor não deve ensinar/transmitir mas sim organizar e ajudar as crianças a construir a sua própria aprendizagem.

Este estágio foi uma verdadeira aprendizagem, com ele consegui desmistificar e desconstruir muitas ideias erradas que me faziam ser uma profissional mais centrada em mim mesma, no que eu achava que era o melhor para as crianças, do que nelas mesmas.

PARTE I I – EXPERIÊNCIAS CHAVE

1. Projeto – O pavão

Ao longo da minha prática pedagógica percebi que tinha que me focar no é realmente importante, ouvir as crianças e dar-lhes voz. Comecei por querer ouvi-las, perceber o que gostavam de aprender. Em grande grupo, no tapete, perguntei-lhes - “Meninos, há alguma coisa que gostassem de saber?”, ao que eles me responderam – “Queremos saber coisas sobre o vulcão, sobre o pavão, sobre a neve, sobre as touradas...” muitas ideias foram dadas. As crianças dos 5 anos ficaram muito entusiasmadas com a ideia de fazerem um projeto sobre o Pavão, havia meninos que tinham pavões e familiares que tinham pavões.

Muitas vezes, o entusiasmo de uma criança pode contagiar outras. E neste caso, nasceu assim o projeto (Anexo 2, Fotografia nº4), de um pequeno grupo de crianças que partilham alguns interesses, motivações e entusiasmo, e que esperamos “que se transformem em energia mobilizadora de propósitos pedagógicos e ações consequentes” Formosinho (2011b, p.86)

-“O que gostariam de saber sobre o pavão?” – Perguntei eu. –“Gostávamos de saber como são as penas; como é a cabeça; porque brilham as penas do pavão; como é o bico; a cor do pavão; como é o pé, o corpo, os olhos; se ele voa”- responderam as crianças.

-“E como é que vamos saber?” – Perguntei eu. – “No computador, na internet, passeios, nas casas, no jardim zoológico, podemos espiar sem ele ver, no Google, no *Facebook*, tirar fotografias, ver no mapa onde vivem os pavões, livros” – responderam as crianças. (Anexo 2, Fotografia nº5)

Como as crianças não são tábuas rasas, perguntei-lhes o que já sabiam sobre os pavões... - “Sabemos que têm as penas muito grandes, a cara é pequena, as penas abrem e fecham, o avô da Camila tem poucos, têm muitas cores nas pontas das penas, o padrinho do Zé tem pavões, a Miguel já viu pavões na televisão.” – responderam as crianças.

Este foi o ponto de partida para o projeto do pavão. O projeto partiu única e exclusivamente das crianças e só participará neste projeto quem efetivamente se sinta motivado para ele. Não deve haver obrigação da criança em participar em determinado projeto, poderá haver outros projetos a decorrer na sala que lhe despertem mais o interesse. Este projeto, em momento algum foi induzido ou teve mão do adulto.

Para iniciar o projeto do pavão, fiz um *PowerPoint* onde estavam presentes todas as informações que as crianças queriam saber sobre o pavão. Depois de terminado o *PowerPoint* reflito no que fiz, está muito bonito... mas depois disto o que vão as crianças descobrir? Esta pesquisa poderá e deverá ser feita por eles! Este foi um momento de desânimo para mim, mas que depois de ultrapassado me deu mais forças para seguir em frente e ver que é mesmo este o caminho que quero seguir. Perceber e dar conta dos nossos erros também é importante.

Esqueci então o *PowerPoint*. E voltei a focar-me. Esta foi a primeira aprendizagem da semana, qual é o papel do educador na pedagogia participativa? Qual a diferença deste nas pedagogias transmissivas? O que posso eu observar no meu estágio?

A pedagogia transmissiva, segundo afirma Formosinho (2007), concebe a criança como um ser passivo, um ser mais ouvinte do que co-construtor da sua aprendizagem. À luz da pedagogia transmissiva, a criança, quando entra na escola é como uma tábua rasa, uma folha em branco sem conhecimentos prévios, “sendo a sua atividade memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar.” (Formosinho, 2011a, p.14) Nesta pedagogia, depositam-se, transferem-se, transmitem-se conhecimentos. Aqui o educador é quem sabe e quem educa, ele opta e prescreve a sua opção e escolhe os conteúdos programáticos. Por sua vez, o educando é quem não sabe, cede à escolha dos conteúdos programáticos por parte do educador, adapta-se às suas determinações sendo mero objeto do processo. Neste contexto, a educação é orientada para a obediência e submissão, ao invés de o ser para a liberdade e

participação. Resumindo, a pedagogia transmissiva centra-se no professor, nas suas escolhas e atitudes.

A pedagogia de participação vem romper com a pedagogia transmissiva, promovendo outra visão acerca do processo de ensino-aprendizagem e do papel do aluno e do professor.

Segundo afirma Formosinho (2011a), os objetivos das pedagogias participativas são que a criança se envolva no processo de ensino aprendizagem, que se envolva nele continuamente. A imagem da criança é a de um ser cheio de competências e de atividade. Aqui a criança é uma mais valia para o processo de ensino-aprendizagem. O papel da criança é o de colaborar neste processo quotidianamente, enquanto que o do professor é de organizar o ambiente, observar a criança para compreender quais os seus interesses e necessidades, dar-lhes voz e ouvi-las. Isto foi, efetivamente, o que mais aprendi com este estágio, o processo de aprendizagem é desenvolvido entre a criança e o adulto.

As crianças decidem iniciar o projeto, procurando informação sobre o pavão em livros. Estas crianças já estão habituadas a fazer projetos, eles surgem de uma forma instintiva e vão-se desencadeando com muita naturalidade. È fruto da pedagogia adotada nesta sala. Durante as pesquisas as crianças procuram imagens de pavões em livros e colocam um *post it* para que mais tarde sejam lidas todas as informações encontradas.

Uma menina da sala, trouxe de casa, duas penas de pavão. Pensei que seria interessante poderem explorar as penas de pavão com lupas. Um grupo de crianças ofereceu-se para o fazer. Pedi-lhes que registassem as suas observações uma vez que seria vantajoso para o projeto (Anexo 2, Fotografia nº6 e 7).

Foram interessantes as conclusões a que chegaram: “as penas têm pelos”; “são verdes e azuis”; “têm coisinhas castanhas”; “brilham ao sol”; “são muito grandes e fofinhas”...

No meu ver, esta foi uma atividade bem conseguida, consegui despertar interesse neles, consegui ver a sua implicação durante a atividade, houve apenas uma

menina que desistiu durante a atividade. Não insisti, preferi que fosse fazer uma coisa que a envolvesse na realidade. Consegui verificar, através da observação, que descobriram coisas que ainda não sabiam.

Depois de um período de férias, começamos a semana por auscultar os interesses das crianças. Tentar perceber o que gostariam de aprender, os seus interesses e motivações, se querem continuar com o projeto do pavão, ... O *feedback* que recebemos deles, é que queriam continuar o projeto do pavão, que queriam saber coisas que ainda não tinham descoberto. Os projetos só fazem sentido enquanto houver interesse por parte das crianças, findado esse interesse “morrem”. Uma das coisas que achei bastante interessante neste estágio foi aprender sobre o trabalho de projeto, e a sua metodologia. Até aqui eu desconhecia completamente o que era trabalhar por projeto na pedagogia em participação. Segundo Formosinho, (2011b) no âmbito da Pedagogia em Participação as crianças desenvolvem, em companhia, atividades e projetos que permitem aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender. Atividades e projetos implicam o envolvimento das crianças e a mesma dinâmica motivacional, sendo que os projetos implicam necessariamente um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema.

A oportunidade para se fazerem escolhas confere ao trabalho de projeto características bastante importantes. “Muitos Educadores de Infância consideram que o interesse e o sentido de responsabilidade pelo trabalho realizado aumentam na proporção direta das oportunidades para as crianças fazerem escolhas genuínas.” (Katz e Chard, 2009, p.111) O trabalho de projeto proporciona às crianças oportunidades para tomarem decisões a vários níveis, cada um deles com diferentes implicações pedagógicas.

Uma atividade em que as crianças estiveram verdadeiramente implicadas foi a fazer a cauda para o pavão. Depois de conversar com as crianças e de saber que gostariam de fazer um pavão a 3 dimensões, iniciámos com uma pintura com a técnica do berlinde e posterior dobragem (Anexo 2, Fotografia nº8). As crianças mostraram-se muito entusiasmadas ao longo da atividade. Foi ótimo trabalhar com

este grupo porque são crianças muito ativas, participativas e com uma grande auto ajuda entre eles. Não era necessário incentivá-los a ajudar os outros, essa capacidade já estava intrínseca neles.

Enquanto algumas crianças fazem a cauda do pavão outras vão fazendo pesquisas na internet (Anexo 2, Fotografia nº9) acerca das penas do pavão, como são? “são verdes e azuis”; “são grandes”; “olha, também há pavões brancos!”; “são tão lindos”... As crianças foram conversando e trocando ideias entre elas.

Ao mesmo tempo, um grupo de crianças vai construindo o pavão a 3 dimensões. (Anexo 2, Fotografia nº10 e 11)

Naquele momento, havia na sala 3 grupos de crianças a trabalhar no projeto do pavão em atividades diferentes mas todos por um mesmo objetivo. No início não foi fácil para mim esta forma de trabalhar, as crianças não trabalharem em grande grupo, como eu estava habituada. Fui aprendendo a gerir/ajudar o grupo, e apaixonei-me por esta pedagogia. Nem sempre é fácil gerir o grupo desta forma, uma vez que não podemos descurar nenhum grupo de crianças, todas vão necessitando do nosso apoio mas também lhes confere mais autonomia. Não precisam que estejamos sempre a dizer tudo.

Depois de secas as folhas das pinturas com a técnica do berlinde, as crianças dobram sozinhas, as folhas pintadas, onde não se esqueceram de colocar brilhantes “porque as penas do pavão ao sol brilham”- disseram elas. (Anexo 2, Fotografia nº12)

Uma outra atividade que desenvolvi com as crianças consistiu em descobrir palavras começadas por P, “pato”; “pavão”; “pintar”, e outras terminadas em ão “pavão”; “cão”; “João”... Este grupo de crianças teve uma grande facilidade em encontrar palavras pois estão muito sensibilizados e familiarizados com as rimas e com os fonemas. É usual a Educadora trabalhar estes conceitos com eles.

Este projeto mereceu muita atenção por parte das crianças. Elas sentiram-se muito entusiasmadas e contagiaram-me com a sua implicação nele. *Ele* provou-me que é possível abordar todas as áreas com o mesmo entusiasmo.

O exterior também foi aproveitado para atividades do projeto, sempre que estava bom tempo, as crianças desenvolviam atividades no exterior, foi o caso da construção do pavão a 3 dimensões. As crianças depois de rasgarem pedaços de jornal para reproduzirem o corpo do pavão amassaram-nas e colaram-nas nos caixotes e posteriormente pintaram. (Anexo 2, Fotografia nº13)

Trabalhámos também a área de Expressão e Comunicação – Matemática, criando e reproduzindo sequências lógicas, com imagens de pavões (Anexo 2, Fotografia nº14). Esta atividade não foi fácil para algumas crianças uma vez que não interpretavam corretamente a sequência lógica. O que acabou por facilitar a tarefa foram as cores de cada pavão e não a sua forma. A dificuldade sugerida a cada criança prendia-se não só com o seu nível etário, mas também com o ritmo de cada uma.

Este grupo tinha muito interesse na área de conhecimento do mundo, mais concretamente na área do conhecimento do meio natural, talvez seja fruto das práticas da educadora cooperante que os estimula bastante neste sentido. Indo ao encontro dos seus interesses, proporcionámos um momento que se tornou bastante agradável e que foi bastante disfrutado tanto pelas crianças como por mim e pela educadora P., uma experiência (Anexo 2, Fotografia nº15 e 16). Devido ao tema do projeto, decidimos perceber se a pena do pavão flutua ou não flutua. Foi interessante saber as suas perspetivas antes de colocarem a pena na água. “- O que vai acontecer à pena do pavão?” – perguntei eu. As suas opiniões divergiam, uns pensavam que flutuava outros que não flutuava, outros apenas pensavam que a pena se ía molhar. Depois de perceberem que a pena flutuava porque era leve, incentivei-os a procurarem materiais pela sala para colocarem na água para ver o que sucedia. Eles mostraram-se verdadeiramente implicados na tarefa. Tão entusiasmados que a banheira onde fizemos a experiência ficou na sala para que pudessem aproveitar mais tempo para experienciar e explorar. Mais tarde, procedemos ao registo e à avaliação da experiência. Este registo (Anexo 2, Fotografia nº17) permitiu que eu percebesse que não é fácil as crianças compreenderem verdadeiramente esta experiência. Quando me deparei com dúvidas nas crianças fui até à banheira com elas e voltámos a repetir.

Durante este projeto, houve uma criança da sala que nos trouxe um filme “A barbie e o pavão mágico”. Todas as crianças ficaram muito ansiosas para “fazermos cinema na sala”. Este filme permitiu que percebessem que as penas do pavão podem ter diferentes utilidades como “pôr (decorar) em casa”, ou “pôr (decorar) nos fatos das pessoas” (frases ditas pelas crianças).

E porque a música também é uma área que podemos explorar nos projetos, fizemos o jogo “Onde está o pavão?”. Neste jogo, foram mostrados vários instrumentos às crianças, e elas escolheram o instrumento que mais se assemelhava com o som do pavão. Seguidamente, uma das crianças reproduzia o som do pavão com o instrumento escolhido, enquanto as outras crianças estavam num canto da sala de olhos fechados. Quando a criança parava de reproduzir o som, as outras crianças tinham que andar pela sala e parar no sítio que achavam que o pavão tinha estado. Este foi um bom exercício para desenvolver competências espaciais. Não é fácil para as crianças perceberem de onde vem o som. É um exercício que requer muita atenção. Se fosse hoje talvez tivesse feito outra proposta ou simplificado o jogo, porque apesar de as crianças de 4 e 5 anos terem aderido bem ao jogo e conseguido atingir o objetivo as para as mais pequenas tornou-se muito complicado. Para as crianças mais pequenas tornava-se mais adequado, depois de escolherem qual o instrumento que “seria” o pavão, tocá-lo e seguidamente outro instrumento diferente e elas teriam que adivinhar qual seria o pavão pelo timbre¹ do instrumento.

Na área da dança, reproduzimos a dança do acasalamento do pavão, onde o pavão mostra a sua cauda à pavoia “desfila” e dança para ela. Antes de o fazermos tivemos a oportunidade de aceder à internet onde pudemos pesquisar e observar esta dança. Aproveitámos as dobragens que as crianças tinham feito para servir de cauda. Foi uma atividade onde as crianças participaram imenso e tornou-se num momento de grande descontração onde cada uma pode dar asas à sua imaginação.

Durante este projeto, tivemos a oportunidade de fazer uma visita para observarmos pavões em casa do avô de um menino da sala. Foi uma saída muito

¹ Característica que nos permite distinguir sons

divertida e uma experiência fantástica. As crianças por norma gostam muito de animais e gostaram de ver os pavões no seu ambiente. (Anexo 2, Fotografia nº18)

Outra atividade onde houve bastante implicação por parte das crianças foi a pintura com a pena do pavão. Houve crianças fascinadas durante a atividade. Foram atividades onde as crianças puderam participar de livre vontade, tal como todas as outras. A pintura com pena de pavão foi muito interessante para que percebam que nem só com pincéis se pode pintar, basta usarmos a nossa imaginação. (Anexo 2, Fotografia nº19)

Na reta final do nosso projeto e antes da apresentação dele ao grupo da sala 1 e aos pais, o grupo avaliou o projeto. (Anexo 2, Fotografia nº20)

A divulgação do projeto foi feita em mural, para que todas as crianças, pais e comunidade pudessem perceber o que foi abordado durante o projeto. Mais uma vez todo esse processo passou pelas mãos das crianças, elas é que decidiram quais os trabalhos que gostariam de apresentar assim como a sua colocação no mural. (Anexo 2, Fotografia nº21)

E chega assim ao fim o projeto do pavão. Foi um projeto maravilhoso, fiquei rendida e tirei dele a maior das aprendizagens: devemos sempre deixar-nos conduzir pelas crianças, são elas que nos mostram o caminho a seguir! Sem dúvida que escutando a criança, dando-lhes voz, respeitando os interesses e saberes da criança mais facilmente chegaremos ao encontro delas, do que as interessa e as fascina.

Os projetos é sem dúvida uma das metodologias que quero continuar a seguir, quer seja em pré-escolar, quer em 1º CEB. Com eles podemos abranger todas as áreas indo ao encontro dos interesses das crianças.

2- Abordagem Mosaico

Definição e Características

A Abordagem de Mosaico é uma nova metodologia de investigação, inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, desenvolvida nos Jardins de Infância da cidade de Reggio Emilia. Para além desta metodologia, é também utilizada a pedagogia de participação de Alison Clark e Peter Moss.

De uma forma sucinta, esta metodologia, consiste em saber escutar as crianças mais pequenas, dar-lhes voz e perceber quais as suas perspetivas acerca do Jardim de Infância, reconhecendo-as como co construtoras de significados. Podemos referir cinco características desta metodologia. A primeira que passo a referir é o **Multi-método**, uma vez que esta abordagem recorre a diversos métodos para a recolha de informação que nos ajudam a reconhecer diferentes vozes ou linguagens nas crianças; outra característica é a **Adaptabilidade**, este método é bastante flexível permitindo que os profissionais adaptem ao seu grupo de crianças e ao contexto onde estão inseridas; é **Participativa** uma vez que as crianças são encaradas como agentes ativos na sua própria aprendizagem, para isso têm que ser escutadas; é **Reflexiva** porque permite que adultos e crianças reflitam sobre um conjunto de significados, dado que, o que por vezes um adulto acha significativo para uma determinada criança na realidade não o é; e é **Incorporada na prática**, nesta abordagem pretende-se que as opiniões sobre diversos assuntos, seja uma ferramenta de trabalho obtida através de conversas e sirvam de base para o trabalho dos educadores. Com esta metodologia não se pretende que a criança diga o que o adulto espera ouvir, nem se espera que todas as crianças tenham a mesma opinião.

Algumas abordagens encaram a criança como uma tábua rasa, contudo outras vêm a criança como participante ativo na sua própria aprendizagem, respeitando-a, valorizando-a e elogiando-a quando manifesta as suas emoções e dá a sua perspetiva face ao meio em que estão envolvidas.

Fases da Abordagem Mosaico

Como em todas as investigações, foi necessário ter em conta, as questões éticas. Antes de iniciar esta investigação, assegurei-me de que a instituição possuía autorizações dos encarregados de educação para este tipo de situações e dei especial atenção à forma como informei as crianças sobre a realização desta investigação.

Reunião:

Este método foi o primeiro a ser utilizado, com o objetivo de apresentar às crianças a minha proposta.

No início desta investigação, tive uma conversa introdutória com as crianças onde lhes expliquei as minhas intenções e a opção de poderem participar ou não.

Depois desta conversa em grande grupo, pedi às crianças que fizessem um desenho sobre a escola. Aqueles registos mostraram-me a escola vista pelas crianças, o que elas mais gostavam, mais valorizavam e o que era mais importante para elas. Logo nesta altura, consegui perceber que davam muita importância às aprendizagens que faziam na escola, tanto no interior como no exterior, e que privilegiavam as amizades.

Conversas com as crianças:

As conversas foram uma das principais fontes de recolha de dados para o estudo. Decorriam em ambientes informais, por vezes, em contexto de brincadeira. Deste modo, as respostas das crianças eram mais espontâneas.

As conversas foram curtas, não queria torná-las maçadoras nem induzir as respostas das crianças, sendo assim, sempre que as crianças decidiam que não queriam conversar mais, não insistia.

Uma das primeiras conclusões que retiro é que as crianças atribuem grande significado ao exterior, e quando falo em exterior falo mesmo da rua. Quando brincam no exterior é sempre na rua, no largo que existe ao lado do Jardim, no campo de futebol ou no pavilhão de Meãs do Campo. As crianças consideram e referem-se sempre ao pavilhão e ao campo de futebol como se delas se tratasse, como se pertencesse ao Jardim de Infância.

Nota-se no discurso destas crianças que nutrem um grande carinho por estes espaços onde tantas vezes partilham brincadeiras, experiências e aprendizagens. Referem muitas vezes que gostam de brincar com as bicicletas, fazer bolinhos com a terra e de trepar às árvores. Das observações que tive oportunidade de realizar já tinha concluído que, tanto eles como a Educadora Cooperante, valorizavam imenso o exterior como meio de aprendizagem, portanto estas informações só vieram consolidar a minha opinião.

É notório que as práticas da Educadora cativam muito as crianças. Elas referem-na sempre com grande carinho e falam bastante das suas práticas, os projetos que tanto gostam de fazer na escola. Mais tarde, em conversa com os pais e com a educadora, esta ideia volta a ser reforçada.

Circuitos e Mapas:

Noutro momento, dei início aos mapeamento da instituição. Estes foram feitos individualmente. Inicialmente, as crianças foram questionadas por mim sobre o quais os espaços mais importantes no Jardim de Infância. Nestes circuitos era dada total liberdade às crianças para fazerem o itinerário que quisessem e tirassem as fotografias que entendessem, apenas as acompanhei de longe para não as influenciar. Nos mapas da instituição, as crianças decidiram colocar uma cara feliz nos locais que mais gostavam, e que para eles eram mais importantes.

Outro momento importante foram os circuitos pela instituição. Neste momento foram entregues máquinas fotográficas às crianças, este itinerário foi realizado com duas crianças de cada vez, cada uma com a sua máquina fotográfica.

Foi muito interessante observar as crianças a arranjar estratégias para tirar as fotografias aos espaços que para elas eram mais importantes, uma vez que tanto o campo de futebol como o pavilhão se encontravam fechados.

Através dos mapas, posso novamente observar, o enorme valor que dão ao exterior (rua). Quase todas as fotografias dizem respeito a lugares no exterior da instituição: largo, árvores do largo (que tanto gostam de trepar), pavilhão, campo de futebol e pátio onde festejam as festas de anos. Mas também não deixam de referir o projeto do pavão que fizemos, outros projetos que foram acontecendo na sala, a área do computador, da escrita são os sítios mais privilegiados pelas crianças no interior.

Outra das conclusões a tirar é a enorme importância que estas crianças atribuem à amizade uma vez que durante os circuitos fizeram sempre questão de os fotografar amigos tanto da sala deles como da outra sala. Das observações que tive a oportunidade de realizar, já tinha concluído que seria um grupo bastante unido, com grande sentido de cooperação, portanto estas informações só vieram consolidar a minha opinião.

Como o tratamento de dados foi realizado ao longo da pesquisa, tornou-se possível ir descobrindo o motivo de algumas situações. Então, sempre que era possível, conversava com as crianças sobre alguns dados que ia recolhendo.

Outro aspeto que analisei foi o facto das crianças, na sua maioria, fotografarem os projetos que fazem. Esta é uma prova que dão muita importância aos projetos que vão sendo desenvolvidos por eles na sala. Demonstra o seu interesse e implicação neles. Pais, Educadora e auxiliar também referiram os projetos como preferências das crianças.

De certa forma, estes mapas representam o que é mais importante no Jardim de Infância para estas crianças e revelam uma visão muito positiva de todo o ambiente, podendo mesmo afirmar-se que se sentem feliz com o espaço e com as relações.



Figura nº 1 – Criança a construir o seu mapa

Triangulação de dados

Na segunda fase, estabelecem-se as interações, caso seja necessário, entre pais e profissionais para adicionar conhecimento ou tentar perceber algum dado que esteja ainda indefinido. Estas conversas tiveram como objetivo confrontar informações de forma a conhecer mais profundamente as perspetivas das crianças sobre o Jardim de Infância, através da maneira como são percecionadas pelos adultos.

Há alguns pormenores que me chamaram a atenção durante as conversas com os pais, estas foram feitas depois das conversas com as crianças, logo, foi surpreendente perceber que o que era transmitido pelas crianças era confirmado nos depoimentos dos pais.

À medida que fui recolhendo os dados fui fazendo a triangulação da informação e surgiram várias categorias.

A primeira categoria foi o “**Gosto em ir à escola**”, em todas as conversas com as crianças foi demonstrado o gosto que as crianças têm em ir à escola “gosto de vir à escola porque gosto de trepar às árvores”; “gosto de vir à escola fazer projetos e brincar na rua”; “sim, porque fazemos projetos, brincamos na rua e no nosso pinhal” ou simplesmente “gosto”. É interessante, que tal como as crianças, pais e Educadora têm a perspetiva que as crianças gostam muito de vir à escola para brincarem com os amigos mas também para fazerem novas aprendizagens (em todas as conversas isso foi referido). Outra das categorias que surgiu tanto em conversa com as crianças como com os pais foi “**Prazer em brincar e aprender**”. Pais e educadora são unânimes em afirmar que brincar e aprender estão presentes no JI, “Gosta de aprender a escrever o nome, os números e brincar”; “Pela diversão e pela aprendizagem de novos conteúdos”; “Todas as crianças gostam muito de brincar livremente mas também gostam de atividades dirigidas. Têm muito gosto em aprender e em explorar (...)”. Outro interesse que as crianças referiram muito nas suas conversas foi o “**Gosto em brincar na rua**” “A rua, o pavilhão e o campo de futebol”; “o computador e na rua com as bicicletas”; “da rua, de andar de bicicleta”. Em conversa com pais e crianças ambos afirmam que gostariam que houvesse uma “**Alteração do exterior**”, “houvesse mais árvores para trepar e mais terra para brincar às comidas”; “gostava que a rede de ping-pong estivesse montada lá fora”; “um baloiço”; “O exterior, para aproveitarem mais”; “ter um espaço verde e com sobras e alguns brinquedos na rua”; “o recreio pode ser uma coisa a mudar”. Por último, a categoria “**Projetos**” foi nomeada em todas as conversas, por crianças, pais e educadora, “gosto de fazer projetos”; “o que mais gosto é os projetos”; “refere muitas vezes os projetos que realizam”; “gosta muito de fazer projetos”; “Gostam muito de fazer projetos à sua escolha”.

É perceptível que Pais e Educadora se encontram em sintonia. A Educadora faz questão de privilegiar a relação entre Pais/Escola. Os pais encontram-se presentes em vários momentos na escola e sempre que é preciso mostram-se disponíveis. Desta forma, é do conhecimento de todos, algumas lacunas físicas existentes na escola.

Os questionários das crianças, pais e Educadora não me surpreenderam muito, uma vez que as práticas da Educadora P., e conseqüentemente as minhas, nos levam diariamente a escutar as crianças e a dar-lhes voz.

Manta Mágica:

De seguida, imprimi as fotografias que as crianças tiraram nos circuitos e criei dois momentos: o reconhecimento/escolha das fotografias e a colagem das mesmas nos mapas.

Posteriormente, em grande grupo, reunimo-nos para partilhar as experiências vividas na Abordagem Mosaico e as perspetivas de cada um relativamente ao Jardim de Infância. Durante este momento todas as crianças da sala puderam dar a sua opinião e fazer questões. Foi um momento interessante, de partilha de experiências e reflexão.

Durante este momento, ainda houve tempo para todos juntos, refletirmos sobre “A escola é...”. Daqui saíram respostas interessantíssimas, “jogos, passeios, projetos, gira, massa, brinquedos, formigas, pintar, fixe, trotinetes, fantástica, festa, dançar, livros, cartas, pinhal, flores, bicicletas, caracóis, histórias, experiências, germinar, gira... ”.

Para finalizar, todos juntos criámos a manta mágica. Nesta etapa, todas as crianças quiseram participar, refletiram e ajudaram-se em diversas tarefas, incluindo as que não participaram na abordagem.



Figura nº 2 – Manta Mágica

Considerações finais do estudo

No final desta etapa, e depois de sintetizada e analisada toda a informação, existem algumas considerações finais acerca da minha experiência que não posso deixar esquecida.

Em primeiro lugar, foi notória a forma com que as crianças revelaram as suas opiniões num ambiente familiar e de confiança. Não existiam “respostas previamente definidas” nem “caminhos idealizados”. A única certeza que tinha era que teria que ouvir as crianças e não as minhas perspetivas acerca do Jardim. Para isso é fundamental entender a importância de “dar voz” às crianças.

A utilização desta nova metodologia, Abordagem mosaico, nem sempre foi fácil, uma vez que a investigação foi realizada em simultâneo com o projeto pedagógico e eu era a única estagiária na Instituição. Mas isso nunca me desmotivou ou levou a baixo.

Quanto às conclusões relativas ao tratamento de dados, em primeiro lugar é importante referir que o cruzamento de dados que tive oportunidade de realizar permitiu-me concluir que as crianças, pais e educadora estavam em sintonia.

Relativamente ao estudo, pude concluir que por parte destas crianças, existe uma enorme valorização do ambiente da instituição em termos humanos. Conclui que aos olhos destas crianças este é um espaço de partilha de emoções, de novas aprendizagens, de brincadeira e, também, um lugar onde se sentem seguras fora do seio familiar.

A Abordagem de Mosaico é potenciadora da cidadania. As crianças aprendem a participar, a serem ouvidas e a ouvir, a expressarem as suas opiniões de forma crítica, a terem consciência que têm deveres e direitos e, conseqüentemente, aprendem que de uma forma justa podem adequar o seu quotidiano de forma a melhorarem as suas condições no futuro.

E como quando se faz uma investigação se aprende sempre algo novo, eu também não fui exceção. Esta investigação alargou, ainda mais, a minha visão sobre a instituição, possibilitou-me idealizar a instituição aos olhos das crianças.

As crianças mostraram-me que para elas as aprendizagens são verdadeiramente significativas, quer no exterior como no interior. Permitiu-me perceber o quão se sentem felizes com as práticas da Educadora Cooperante, com os projetos que realizam escolhidos inteiramente por eles, isso deixa-os muito felizes. Compreendo que para eles era importante terem um espaço exterior com melhores condições, espaço natural, com mais árvores, terra e água para que pudessem explorar e ter aprendizagens significativas, uma vez que é um espaço bastante valorizado tanto por crianças como pelos pais e Educadora Cooperante. Para finalizar é claro para mim que todos os intervenientes privilegiam o brincar e aprender.

Em suma, esta abordagem não só é vantajosa para saber as perspetivas das crianças sobre o Jardim de Infância, como também possibilita aos profissionais refletirem sobre a sua prática ou na sua própria relação com as crianças.

3- Pedagogia em Participação

A presente experiência-chave tem como principal objetivo a minha reflexão pessoal relativamente às práticas da Educadora Cooperante e conseqüentemente nas minhas práticas passadas, presentes e futuras.

Como já referi anteriormente, quando iniciei este Mestrado, mais propriamente o estágio em Jardim de Infância, deparei-me com a metodologia da Educadora Cooperante, que em nada se assemelhava com a minha. Nessa altura para mim foi um choque, foi muito complicado romper com tudo aquilo que eu tinha feito até então, mas desde essa altura que essa metodologia me despertou o interesse e a vontade de saber mais sobre ela.

Segundo afirma Formosinho (2007), há dois modos de fazer pedagogia, o da transmissão e o modo da participação. Enquanto que a pedagogia da transmissão se centra nos conhecimentos que quer transmitir, a pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento e na participação destes no processo de aprendizagem.

A pedagogia transmissiva centra-se no conhecimento que o educador pretende transmitir à criança, o educador é visto como mero transmissor daquilo que lhe foi transmitido. “Os objetivos na educação de infância cifram-se, assim, em escolarizar, compensar e acelerar” (Formosinho et al., 2013, p.27). Nesta pedagogia, a imagem da criança é a da tábua rasa, sendo a sua função a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com exatidão. Esta pedagogia centra-se assim no educador, no que é mais confortável para si deixando para segundo plano a criança.

Anteriormente, eu também transmitia às crianças aquilo que me tinham “deixado de herança”, não tentava perceber quais eram os seus interesses, não lhes dava vós, não me deixava conduzir por elas, na realidade eu desconhecia as pedagogias centradas no envolvimento e na participação. Eu pensava que o melhor para as crianças era aquilo que eu achava que era o melhor para elas, no fundo o que era melhor para mim. Com este estágio, consegui perceber claramente que estava errada, percebi que devemos deixar as crianças participar ativamente na sua própria

aprendizagem, dar à criança liberdade para explorar e praticar, dar liberdade à criança para pintar o sol de cor-de-rosa e o mar de amarelo, aceitar que as crianças não queiram pintar um coração no dia dos namorados e fazer ovos na páscoa, perceber que as crianças gostam de subir às árvores e de se sujarem quando brincam na terra, perceber que as crianças também têm o direito de planificar e de participar nas escolhas. No fundo tudo se resume a ouvirmos as crianças, só assim conseguiremos chegar até elas.

As pedagogias participativas vêm romper com a pedagogia tradicional transmissiva e apresentam outra perspetiva do processo de ensino aprendizagem. Segundo Formosinho et al. (2013) os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento da criança nas experiências e a construção da aprendizagem contínua e interativa. Nesta pedagogia o papel da criança é o de um ser competente e ativo. A motivação da criança para a aprendizagem desenvolve-se na identificação dos seus interesses e motivações. O papel do educador é o de observar e escutar as crianças, identificar quais os seus interesses e as suas necessidades e organizar o ambiente educativo.

Na pedagogia em participação é dada muita importância à organização dos espaços pedagógicos. O educador deve propiciar às crianças ambientes desafiantes onde a criança seja vista como o sujeito da aprendizagem.

A sala onde estagiei era um lugar de bem-estar, onde as crianças transbordavam alegria e prazer em ir à escola. A educadora cooperante tinha todo o cuidado em que a sala fosse aberta às vivências e interesses das crianças. Era um espaço organizado mas ainda assim flexível consoante os interesses e gostos de cada um. A sala era um local de encontro diário, um lugar onde todos os dias se acolhiam e cuidava e crianças. Um lugar onde se aprendia indo ao encontro das preferências de cada um. Um lugar onde havia espaço para o grupo mas onde também havia espaço para cada um. Cada criança é diferente e tem ritmos, identidades e culturas diferentes que temos que respeitar. Um espaço que sempre foi de escuta e de partilha e que nunca se encerrou nas paredes, muros ou portas das construções escolares.

Segundo Formosinho et al. (2013), na pedagogia-em-participação os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana numa rotina diária que respeita as escolhas e motivações das crianças, sem esquecer o seu bem-estar e as aprendizagens. Este tempo pedagógico tem que ser flexível de modo a adequar-se aos ritmos da criança individual, ao grupo de crianças e a pequenos grupos, mas também tem que ser flexível e moldável às experiências de cada um, à cognição, às emoções e às diversas culturas.

Durante os meus estágios aprendi que o que está no centro de tudo são as crianças, tudo o que fazemos é para elas e por elas, isso faz com que tenhamos que as respeitar, ser flexíveis e que nos moldemos às situações. No estágio em Jardim de Infância, vi pela primeira vez, as crianças a planificarem as suas atividades diárias, inicialmente, não compreendi a intencionalidade. A planificação cria um momento onde as crianças se escutam a si mesmas, escutam os seus interesses e os interesses dos outros. O papel do adulto é criar espaço para que as crianças consigam fazer essa escuta e a possam comunicar. “A criança que se escuta cria habitus de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões” (Formosinho et al., 2011a, p.77). Desta forma, todos os projetos ou mini projetos surgiam através das crianças. “(...)a atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo” (Formosinho et al., 2013, p.28).

Em relação à organização do grupo de crianças, a pedagogia em participação “(...) favorece a organização de grupos heterogéneos em termos etários (...)” (Formosinho e Gambôa, 2011b, p.32), o que se verificou durante o meu percurso de estágio, pois o grupo de crianças com que contactei era um grupo heterogéneo, tendo diferentes faixas etárias. A educadora cooperante não fazia questão de organizar o grupo tendo em conta as suas idades. Com ela, fui aprendendo que é bom haver heterogeneidade, uma vez que as crianças mais novas vão-se desenvolvendo com as mais velhas e as mais velhas desenvolvem o gosto de partilhar, ajudar e tornam-se mais autónomas. Isso foi visível diariamente ao longo do estágio.

A documentação, na pedagogia em participação, surge como um instrumento de registo essencial do processo de aprendizagem da criança que deve ser construído

“(…) em colaboração, para que as crianças possam exercer sobre a documentação os seus poderes descritivos, analíticos, interpretativos, compreensivos” (Formosinho e Gambôa, 2011b, p.35).

A democracia faz parte das crenças, valores e princípios desta pedagogia, ela é fundamental tanto no processo de aprendizagem como no dia-a-dia do contexto educativo.

No meu estágio, pude verificar que a educadora cooperante optava por utilizar o portfólio individual para documentar o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, uma vez que este instrumento permite conhecer melhor a criança e fornece elementos concretos para a reflexão e adequação das práticas educativas. No portfólio individual constavam diversos registos, como o registo gráfico (desenhos, pinturas), o registo escrito e o registo fotográfico, os quais eram selecionados única e exclusivamente pelas crianças.

A criança surge assim neste contexto educativo como ator principal do processo de aprendizagem. A criança participa ativamente, planificando, ajudando a educadora a planificar, fazendo escolhas, dando opiniões.

4- Trabalho de projeto

O trabalho de projeto na Pedagogia em Participação, fez-me aprender muitas coisas que me poderão vir a ser uteis, tanto em Pré-escolar, como em 1º CEB. Trabalhar por projeto, para além de conferir muito mais autonomia às crianças, permite-lhes aprender de uma forma prazerosa.

Implica estar disponível para escutar as crianças, dar-lhes voz, pesquisar e aprender, e assim dividir a responsabilidade sobre a aprendizagem com elas. Implica flexibilidade em lidar com imprevistos e questionar/procurar caminhos alternativos. Quando se trabalha em Projetos o cerne do processo educativo passa a ser o interesse das crianças, possibilitando que as diferenças, gostos, interesses, dúvidas, preferências, escolhas... delas sejam contempladas, produzido uma maior responsabilidade entre as crianças e a aprendizagem.

Uma característica geral muito importante do trabalho de projeto é a oportunidade de se fazerem escolhas. “Muitos educadores de infância consideram que o interesse e o sentido de responsabilidade pelo trabalho realizado aumentam na proporção direta das oportunidades para as crianças fazerem escolhas genuínas” (Katz e Chard, 2009, p.112).

Esta metodologia consiste na resolução de problemas que aparecem da necessidade de resolver algo, uma dúvida ou necessidade, ou de enfrentar um desafio. Este tem por finalidade, contribuir para tornar a aprendizagem relevante e útil, podendo estabelecer paralelos com a vida real. “(...) incluir o trabalho de projeto no currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente (...)” (Katz e Chard, 2009, p.3).

O projeto é uma investigação que leva uma ou mais crianças a procurar respostas que elas próprias formularam, sozinhas ou em cooperação com o educador de infância, respostas essas que vão surgindo ao longo da investigação. Os projetos

podem prolongar-se por dias ou semanas, dependendo da motivação das crianças que o realizam.

Segundo Katz e Chard (2009), o trabalho de projeto, como forma de aprendizagem, faz com que as crianças tenham uma participação ativa no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho. Assim, as crianças são incentivadas a tomar a iniciativa e a serem responsáveis pelas tarefas que estão a desenvolver. Um projeto deve ser visto como um método de trabalho mais atraente, que desperta o interesse das crianças, acabando com o ensino tradicionalista. “Em pedagogia de projeto, o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto. Integra a criança, na sua rede de interações, as quais incluem a família, mas também, o educador e o seu contexto, numa perspetiva integradora” (Ministério da Educação, 1997, p.134)

O educador acompanha o desenrolar do trabalho dos grupos apoiando-os na ultrapassagem de dificuldades de desenvolvimento assim como na superação de crises, conflitos e bloqueios que surgem no decorrer do trabalho. “O professor é responsável por estabelecer expectativas claras para o trabalho e a conduta e um clima geral que facilite a livre troca de informações” Katz e Chard, 1997, p.168).

Segundo Ministério da Educação (1998), os projetos pedagógicos permitem integrar um conjunto diversificado de atividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum.

Durante o meu estágio em jardim de infância, pude verificar que as crianças apreciam o trabalho de projeto por ele ir ao encontro dos seus gostos e preferências. Todos os projetos eram escolhidos apenas pelo interesse das crianças e podiam participar apenas uma ou várias crianças. Para uma criança desenvolver os seus conhecimentos é necessário que ela esteja implicada, e para que isso aconteça a criança tem que gostar do que está a fazer. Quando a criança escolhe um projeto, é porque se identifica com ele, e aí poderá desenvolver os seus conhecimentos de uma forma mais aliciante e motivadora. Embora só tenha estagiado com a metodologia de trabalho de projeto em jardim-de-infância, logo me apercebi que é perfeitamente adaptável ao 1º CEB (ciclo do ensino básico), uma vez que é possível abordar todas

as áreas de conteúdo e interliga-las podendo-se realizar sistemática ou ocasionalmente. Posso afirmar que vi crianças felizes e muito motivadas com esta metodologia.

Acredito que através desta metodologia a escola se torna mais fascinante tanto para as crianças, como para os adultos envolvidos. É de salientar que sob esta perspectiva “a pedagogia de projeto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e resolução de problemas” Katz e Chard (1998, p.7, citadas por Vasconcelos, 1998). A pedagogia de projeto procura dar sentido às suas atividades, comprometendo-as no seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, a metodologia de trabalho de projeto propõe diferentes fases a seguir. O projeto inicia-se a partir da descoberta de um interesse concreto da criança.

A partir da situação-problema o educador cria estratégias de resposta ao problema colocado pela criança; escuta as sugestões da criança; proporciona momentos de diálogo em grande e pequeno grupo e faz registos das considerações das crianças e incentiva-as a desenvolver o projeto. A primeira fase do trabalho de projeto é criar uma base de trabalho que seja comum a todas as crianças envolvidas no projeto e partir das informações, ideias e experiências que elas já têm sobre o tema. A fase um, definição do problema, é a fase das interrogações. O educador e a criança criam uma teia inicial onde partilham saberes sobre a temática, tendo sempre em conta o que eles já sabem, o que desejam saber e de que forma.

Na fase dois, as crianças, com o apoio do adulto, decidem o que querem fazer, como fazer, por onde começar e atribuem-se tarefas. Esta é a fase da planificação, aqui as crianças ganham a perceção do rumo que o projeto tomará. O papel do adulto é o de gerir o grupo, orientar, dar sugestões, observar e registar. Segundo Katz e Chard (2009) o principal objetivo do educador de infância é permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos e incentivar o uso independente das competências que as crianças já possuem.

Durante o meu estágio em jardim de infância, o trabalho de projeto decorreu com muita naturalidade, era algo habitual para aquelas crianças. Os projetos surgiam

sempre de uma forma natural, lançados pelas crianças e o papel da educadora cooperante e o meu, foi sempre o de apoio e orientação dos projetos, dando às crianças liberdade de escolha e liberdade criativa ao longo deles. No início não foi fácil para mim apoiar vários projetos que decorriam ao mesmo tempo na sala, mas mais tarde percebi que trabalhar por projeto em pedagogia da participação é muito estimulante e gratificante tanto para as crianças como para nós. Inicialmente é complicado mas quando se entra no ritmo é fascinante e já não há como voltar a trás.

Na fase três, execução, são colocadas em prática as ideias, anteriormente definidas. Segundo o Ministério da Educação (1998), nesta fase as crianças iniciam o processo de pesquisa. As crianças com a ajuda do educador preparam as perguntas e o que desejam saber e começam a procurar respostas através de visitas, entrevistas, consultas de livros e outros suportes documentais ou informáticos. As crianças aprofundam a informação obtida, formulam novas questões e voltam a planear a sua atividade. O adulto tem o papel de apoiar e orientar as crianças durante este processo, ajudando-os a fazer o ponto de situação do projeto.

Nesta fase é importante que as crianças utilizem as “cem linguagens” (Loris Malaguzzi), a verbal e a não verbal: o desenho, a pintura, a colagem, a música, a construção, entre muitas.

Encontradas as diferentes respostas às questões colocadas segue-se a quarta e última fase. Nesta fase, o grupo deve divulgar o seu trabalho. A tarefa agora é pensar a quem se destina a divulgação (crianças, adultos, pais, familiares), depois disso devem pensar na forma da divulgação. As crianças devem também avaliar o trabalho realizado, comparando o que sabiam inicialmente com o que as aprendizagens que o projeto lhes trouxe. Esta fase poderá fazer com que as crianças coloquem questões mais aprofundadas ou lança-las para novos projetos.

Com a metodologia do trabalho de projeto pretende-se que as crianças estejam no centro das escolhas e decisões. O educador valoriza o que as crianças já sabem e respeita o que querem aprender. O trabalho de projeto é potencialmente motivador, estimulante e desafiante. Dá à criança a liberdade de aprender, de escolher e desenvolver os seus próprios interesses sendo essencialmente cooperativo

e não competitivo. Embora o professor tenha um papel importante no apoio e orientação do projeto, este é essencialmente centrado nas crianças.

Importância do brincar

Os meus estágios curriculares assemelham-se num ponto fundamental, as educadoras cooperantes privilegiavam o brincar e valorizavam o exterior como meio de aprendizagem.

Através do brincar a criança aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a conviver e, sobretudo aprende a ser. Através da brincadeira as crianças ultrapassam a realidade, transformando-a através da sua imaginação.

As brincadeiras no exterior são fundamentais, atualmente as crianças tendem a ocupar grande parte do seu tempo livre com atividades estruturadas pelos adultos e restringem-se a espaços fechados parecendo existir cada vez menos tempo para atividades realizadas em espaços verdes e ao ar livre. (Figueiredo, 2010, p.35)

Atividades ao ar livre e em espaços verdes podem potencializar novas competências e aprendizagens que atividades com espaço e tempo de acabar podem não possibilitar. Os meus estágios foram bastante ricos em brincadeiras no exterior, dando-me a possibilidade de constatar que brincar ao ar livre permite aceder a sensações de desafio e aventura, essenciais para um desenvolvimento e crescimento saudável, como ajuda na resolução de conflitos, competência essencial para a vida adulta.

O espaço exterior deve ser um prolongamento do espaço interior, onde as aprendizagens permitem a diversificação de oportunidades educativas, uma vez que o espaço exterior apresenta características e potencialidades que o interior não possibilita (Ministério da educação, 1997, p.19). O exterior é “igualmente um espaço educativo que proporciona as crianças momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.12). A este respeito também Neto (2001, p.1) refere que “sem a imunidade que lhe é conferida pelo jogo espontâneo, pelo encontro com as outras crianças num espaço livre, onde se brinca com a terra, se inventam jogos, se vivem aventuras, a criança vai revelando menos capacidade de defesa e adaptabilidade” é essencial que as crianças brinquem livremente no exterior, que sujem as suas roupas e o seu corpo, isto é liberdade.

O exterior permite que as crianças se expressem e se exercitem, de forma que no interior não é possível. Brincadeiras ao ar livre permitem às crianças correr, saltar, andar de bicicleta, jogos com bola, atirar, jogos de corrida e perseguição, trepar. Também as atividades de faz de conta podem ser desenvolvidas no exterior, com a terra, as ervas, as flores, as pedras, paus. Todas estas atividades são importantes ao desenvolvimento da criança. “Quando as crianças exploram e brincam no exterior, estão a vivenciar experiências essenciais ao seu desenvolvimento, ao nível da representação criativa, da linguagem e da literacia, da iniciativa e das relações interpessoais, ao nível do movimento, da música, da classificação, da seriação, do número, do espaço e do tempo” (Hohmann e Post, 2011, p.45)

É importante refletir sobre o espaço, os materiais e a sua organização para que se evitem espaços estereotipados e padronizados. “Durante os últimos 30 anos, pelo menos, a fase da infância anterior à adolescência tem vindo a ser marcada por uma redução da liberdade de ação das crianças, e por um crescimento do controlo e da supervisão dos adultos.” (Gill, 2007, p.17). Segundo Maria José Vale, no artigo, Brincadeiras sem teto (Cadernos de Infância, 2013, p.12) as crianças não devem viver numa redoma de vidro, riscos e perigos existem onde menos se espera e nos lugares que menos esperamos, tornando-se necessário prepará-los para construir defesas. Para além dos espaços padronizados estes refletem também o modo de pensar dos adultos que os estruturam e organizam, transportando crenças, valores e representações que condicionam o brincar. O que muitas vezes acontece é que os espaços são destinados às crianças e elas são quem menos decide e intervém no seu processo de organização, sendo ao adulto que cabe esse papel.

Nos meus contextos de estágio sempre foi possível às crianças brincarem livremente no exterior, subir às árvores, mexer na terra, na água. Sujar-se não era um impedimento às brincadeiras. As crianças têm que ser crianças, correr riscos e ter aventuras. Deve-se dar tempo e espaço às crianças para exprimir o que são os seus desejos.

Os educadores têm um papel muito importante na promoção de situações de aprendizagem através das brincadeiras, devem mostrar aos pais a importância do brincar e para que estes compreendam que os momentos de brincadeiras não são uma forma de ocupar o tempo, mas sim uma forma de contribuir significativamente para o desenvolvimento equilibrado das crianças. O educador deve, não só, observar atentamente as crianças a brincar, no sentido de obter informações essenciais a respeito destas, nas diversas áreas de desenvolvimento mas também participar nas suas brincadeiras sempre que possível.

Só um educador consciente da importância do brincar no desenvolvimento das crianças, adequará e organizará o espaço e os materiais e proporcionará o tempo necessário para que as crianças desenvolvam as suas brincadeiras.

Desde o primeiro contacto com o estágio de creche que nos foi transmitido que “as crianças brincam muito, porque brincar é a base de toda a aprendizagem. A criança gosta de brincar, tudo se aprende a brincar. O caminho para atingir as metas é que pode variar.” (Educadora T.) Nesta Instituição, a criança é levada a resolver problemas do dia-a-dia. “No brincar livre é que se conhecem as competências da criança, quando ela as aplica livremente sem estar a ser orientada.” (Educadora T.)

Todos sabemos como é fulcral para a criança brincar, é através do brincar que ela expressa as suas emoções e conflitos. O brincar torna-se para a criança a ponte que permite ligar o seu mundo de sonhos, desejos e fantasias ao meio que a rodeia. A criança quando brinca vai descobrindo os contornos da sua vida emocional e compreendendo as suas vivências através do contacto que estabelece com a realidade que a envolve. As crianças são, por si só, a expressão da espontaneidade, da energia e da alegria, esta é a sua natureza. Como tal, quando acontecem conflitos entre as crianças, cabe-nos a nós, adultos, motivá-las e incentivá-las a resolver as suas desavenças sozinhas, sempre que estas não consigam sozinhas, dar-lhes a mão e ajudá-las a voltar a encontrar equilíbrio emocional.

Se perguntarmos a um grupo de crianças o que elas mais gostam de fazer, certamente que a resposta mais comum será: Brincar. Brincar é um direito da criança.

Brincar é das coisas mais importantes que uma criança pode fazer. Elas precisam de brincar para desenvolverem as suas capacidades cognitivas, a sua imaginação e a sua criatividade. Ao brincarem estão a desenvolver-se a vários níveis: emocional, social, cognitivo, afetivo, ou seja, é a brincar que as crianças mais aprendem e mais se desenvolvem.

Nos meus estágios tive a possibilidade de verificar que as crianças tinham muitas oportunidades para brincar livremente, o que eu acho verdadeiramente positivo. Na maior parte das vezes, as crianças nem necessitam de brinquedos para brincar, elas brincam com o seu próprio corpo ou com objetos de diferentes tipos, com os quais nós nunca pensaríamos brincar, nem estabelecer qualquer tipo de contacto. Com um objeto que para nós não tem qualquer significado nem importância, as crianças adquirem-no como o seu brinquedo preferido, muitas vezes tratam-no como se fosse o seu melhor amigo.

Durante este período de estágio tentei estar atenta às brincadeiras das crianças, para tentar conhecê-los melhor. Brinquei com as crianças e entrei no seu mundo encantado de brincadeiras. Segundo Moyles et al (2006, p.200) “a observação do brincar é, ao mesmo tempo, um processo exigente e gratificante para o profissional, desafiando-o a aprender a partir do que ele observa no comportamento espontâneo da criança”. É através do Jogo Simbólico (faz-de-conta) que as crianças adquirem uma série de aptidões e aprendizagens, individual e coletivamente, tendo, ainda, a possibilidade de se socializar. O educador de infância deverá proporcionar, às crianças, oportunidades e materiais para o desempenho de papéis. O Jogo Simbólico permite observar e verificar as necessidades das crianças e conhecer as suas experiências.

Como afirma Mário Cordeiro, brincar é muito bom e é necessário. A brincar as crianças, desenvolvem também a sua autonomia, uma vez que são elas quem escolhem a que querem brincar, como vão brincar e com quem querem brincar.

O educador, ao envolver-se nas brincadeiras, deve incentivar as crianças que têm mais dificuldade em se envolver nas brincadeiras com os amigos. (Moyles et al, 2006) Há crianças que têm mais dificuldade em se relacionar com os outros, de

socializar e mesmo de partilhar os brinquedos. Não os devemos descurar, devemos sempre incentivar que o façam.

Mas nunca nos devemos esquecer do papel do educador. O educador é apenas um orientador e mediador. Não devemos invadir em demasia as brincadeiras das crianças, estas devem ter liberdade de ação para desenvolverem as suas brincadeiras mesmo que estas não tenham êxito. As vezes temos que fracassar para seguidamente alcançarmos o êxito.

Considerações Finais

Sempre pensei que a minha formação inicial, Professora do 1ºCEB, concluída nesta escola em 2008, me colocasse em desvantagem neste Mestrado em Educação Pré-Escolar, mas tal não se veio a confirmar. Ser professora do 1º CEB representou uma mais-valia, em resultado nomeadamente da experiência anterior com grupos de crianças, mas também implicou que trouxesse para a formação algumas ideias prévias que se vieram a revelar incorretas e foi necessário desconstruir.

Nem sempre foi fácil, ao longo deste percurso, romper com alguns pensamentos e atitudes que estavam enraizadas no meu dia-a-dia. Levei algum tempo a interiorizar e essencialmente a compreender o porquê das pedagogias utilizadas pelas Educadoras não irem ao encontro das que eu abraçava até aqui. Foi difícil perceber como é que as crianças poderiam ser co construtoras do seu próprio conhecimento, não percebia de que forma poderia escutar e dar voz às crianças, não entendia que o menos interessava era o produto final, mas sim o percurso da criança para atingir esse fim, não compreendia como é que as crianças não precisavam de andar em fila e dois a dois, e quando me falavam de limites invisíveis... mas afinal o papel do Educador ou de Professor não é o mesmo? – Pensava eu. Na realidade, o papel do educador é o mesmo que o de Professor do 1ºCEB, ele educa e cuida, porque educar e cuidar são palavras indissociáveis. E todos os professores de todos os ciclos são cuidadores. Eu, é que tinha, tinha porque é efetivamente passado, uma ideia errada do que é ser Professor. E por isso, nunca poderia compreender as pedagogias adotadas pelas Educadoras Cooperantes. Esquecendo toda a pedagogia transmissiva, abracei estes estágios com toda a força e com a ambição de querer aprender tudo! Tive a sorte de encontrar Educadoras Cooperantes que com toda a dedicação e empenho me tornaram, sem dúvida, numa melhor profissional. Quando se entra nestas pedagogias já não há como voltar atrás. Cada vez ficamos mais agarrados e motivados para aprender e seguir em frente.

Estes estágios permitiram-me ver a Educação de Infância com outros olhos, permitiram-me crescer enquanto profissional. Aprendi a ser Educadora de Infância e sem dúvida alguma cresci muito enquanto Professora do 1º CEB. E quando me questionam de que forma é que estes estágios me podem ajudar em 1º CEB eu respondo: Em tudo! Nestes estágios aprendi que o ofício das crianças é, ou deveria

ser, brincar; nestes estágios aprendi a escutar as crianças e a dar-lhes voz; aprendi que planificar é responder à escuta das crianças; a permitir que a criança seja ativa na sua própria aprendizagem, respeitando-a, valorizando-a e elogiando-a quando manifesta as suas emoções e dá a sua perspetiva face ao meio em que está envolvida; nestes estágios aprendi que quando olhamos para os trabalhos das crianças eles não têm que ser todos iguais; aprendi que o que interessa não é o resultado final, mas sim o percurso para lá chegar; aprendi que o sol não tem que ser amarelo e o mar azul, a cor de cada coisa está no olhar da criança que as vê; aprendi que devemos respeitar e tentar compreender o porquê de quando uma criança não está implicada numa tarefa; devemos respeitar a vontade da criança querer, ou não, participar num determinado projeto, muito provavelmente essa mesma criança terá outros interesses noutros projetos que não esse, e porque não ter o projeto que ela deseja?; aprendi que as crianças não têm que andar em filas, dois a dois; compreendi o significado dos limites invisíveis, que quanto mais os trabalharmos mais estamos a trabalhar a autorregulação das crianças para a educação formal. E aprendi muito mais coisas... todos os dias foram uma aprendizagem constante, e as crianças essas, foram a peça mais importante na minha aprendizagem, porque o que de mais importante aqui aprendi é que nos devemos deixar conduzir por elas, são elas que nos mostram o caminho a seguir! Elas são o centro de tudo, o mais importante.

Aprendi também que devemos deixar sempre a porta aberta para o nosso colega do lado, temos que ter a humildade de toda a nossa vida deixar a porta aberta, e deixar entrar todos os colegas e todas as crianças que nos queiram ensinar algo, e os que não quiserem entrar devemos ser nós os primeiros a convidá-los a entrar no nosso mundo. Porque ser Educador de Infância é isto mesmo, é ter sempre a porta aberta.

Referências bibliográficas

BARBOSA, M. E HORN, M. (2008) *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre.

CARMO, H. E FERREIRA, M. (1998) *Metodologias da Investigação*. Lisboa. Universidade Aberta

DEWEY, J. (1954). John Dewey. In *Three Thousand Years of Educational Wisdom: Selections from Great Documents*, Robert Ulrich, Ed. 615-40. Cambridge: Harvard University Press

ESTRELA, A.(1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica: Lisboa.

FIGUEIREDO, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de educação de infância*, 90, 35-37.

FORMOSINHO, J.O. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação. Coleção Infância. 3ª edição. Porto: Porto Editora

FORMOSINHO, J.O. et al. (2008). *A Escola Vista Pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J.O. ; ANDRADE F. E FORMOSINHO J. (2011a). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia - em - Participação*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO J.O. E GAMBÔA R. (2011b). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia - em - Participação*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J.O. ; FORMOSINHO J.; LINO D. E NIZA S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. 4ª ed., Porto: Porto Editora.

FREIRE, P. (1991) *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

GILL, T. (2007). *Sem Medo. Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Reino Unido: Calouste Gulbenkian Foundation.

HOHMANN, M. E WEIKART D. (1997). *Educar a criança*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

HOHMANN, M. E POST J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4ª ed., Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

KATZ, L. e CHARD S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

INSTITUTO DA SEGURANÇA SOCIAL (2010). *Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche*

MOYLES, J. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

NÓVOA, A. (1992) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Pires, C. M. (2007). *Educador de infância – Teorias e práticas* (1ª Edição). Porto: Porto Editora.

PORTUGAL, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

PORTUGAL, G. E LAEVERS F. (2010) *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

PORTUGAL, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. Acedido em 6 de Maio de 2015, no website do Conselho Nacional de Educação: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.p.df>

VALE, M. J., (2013) Artigo: *Brincadeiras sem teto*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância. Publicação nº 90.

VASCONCELOS, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. *Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar em Portugal*. In Ministério da Educação. *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar*. DEB/NEP.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

Diário da República, 2ª Série, nº 178, de 4 de agosto de 1997, pág. 9377, que aprova, publicando em anexo, as orientações curriculares para a educação pré-escolar que assumem estatuto de recomendação no ano letivo de 1997-1998 e estando prevista a sua revisão no ano letivo de 2001-2002.

Diário da República, 1ª Série, nº 17, de 31 de agosto de 2011, a Portaria nº 262/11, que estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches.

Webgrafia

PORTUGAL, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. Acedido em 6 de Maio de 2015, no website do Conselho Nacional de Educação:
<http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.p.df>

ANEXOS

Anexo 1 – Fotografias do estágio em Creche



nº 1- Lenda de São Martinho



nº2- Decoração livre da castanha



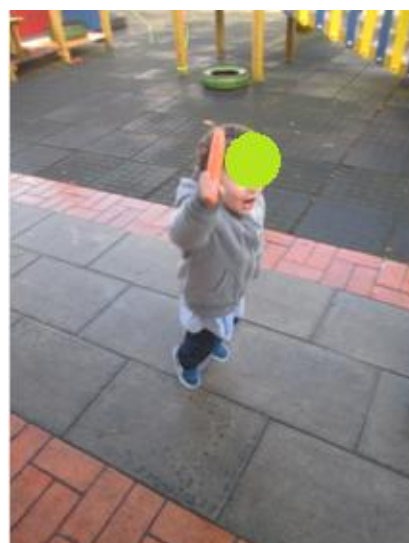
nº 3- História “Um bocadinho de Inverno”



nº4 - História “Um bocadinho de Inverno”



nº5- Criança a manipular o pau de chuva



nº6- Criança entusiasmada com jogo no exterior



nº7- Confeção do bolo



nº8- Filme “Capuchinho vermelho”



nº9- Elaboração dos fantoches



nº10- O que levava o Capuchinho no cesto?

Anexo 2 – Fotografias do estágio em jardim de infância



nº1- Construção do palhaço no flanelógrafo



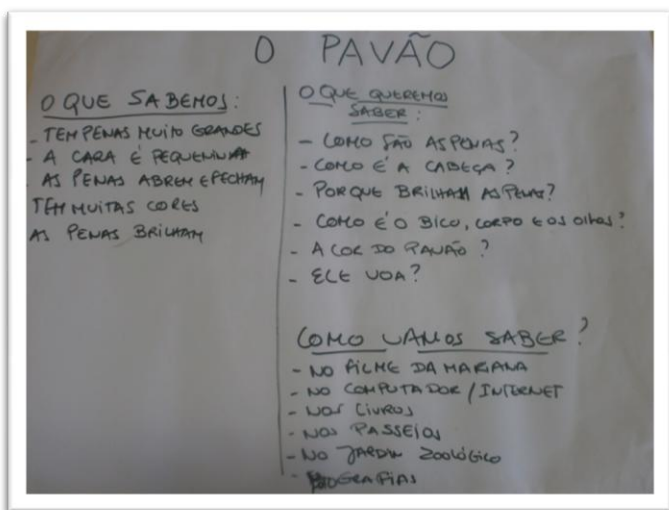
nº2- Jogo de construção do palhaço



nº3- Crianças exploram as cores



nº4- Início do Projeto do Pavão – Teia



nº5- Teia do projeto



nº6- Observação da pena do pavão com lupa



nº7- Registo da pena do pavão



nº8- Pintura com técnica do berlinde



nº9- Pesquisas na Internet



nº10- Construção do Pavão em 3D



nº11- Construção do Pavão em 3D



nº12- Dobragem – Cauda do pavão



nº13- Pintura com spray - pavão



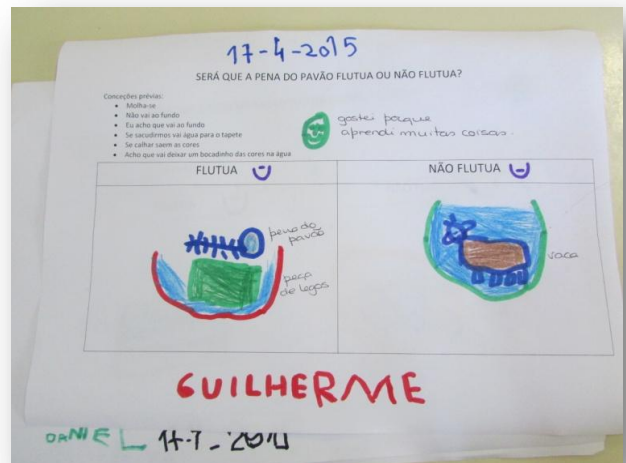
nº14- Sequências lógicas



nº15- Experiência: Flutua ou não flutua?



nº16- Experiência: Flutua ou não flutua?



nº17- Registo da experiência



n°18- Visita ao pavão



n°19- Pintura com pena de pavão



n°20- Avaliação do projeto



nº21- Divulgação do projeto

Anexo 3

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos

Cem pensamentos

Cem modos de pensar

de jogar e de falar.

Cem sempre cem modos de escutar

as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens

(e depois cem cem cem)

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura

lhe separaram a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e não falar

de compreender sem alegrias

de amar e maravilhar-se

só na páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

de descobrir o mundo que já existe

de cem

roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:

que o jogo e o trabalho

a realidade e a fantasia

a ciência e a imaginação

o céu e a terra

a razão e o sonho

são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe

que as cem não existem

A criança diz:

ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

(<http://educacaointegral.org.br/experiencias-internacionais/reggio-emilia-escolas-feitas-por-professores-alunos-familiares/>)

