

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Débora Filipa Oliveira Freitas

Práticas de Ensino Supervisionadas e estudo multicaseos sobre a gestão das paredes e a autorregulação das aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar



Viseu, 2019

Débora Filipa Oliveira Freitas

Práticas de Ensino Supervisionadas e estudo multicasos sobre a gestão das paredes e a autorregulação das aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação:

Professora Doutora Esperança Jales Ribeiro

Viseu, 2019





INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Débora Filipa Oliveira Freitas, n.º 10874 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio/Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 10 de dezembro de 2019

A aluna, _____

Agradecimentos

Obrigada!

Eis a palavra que me ocorre neste momento. Eis a palavra que tenho que proferir a quem me acompanhou nesta etapa da minha vida, a quem me apoiou, a quem me auxiliou e contribuiu para este meu desenvolvimento pessoal e académico.

Obrigada professora Doutora Esperança Jales Ribeiro, pelo acompanhamento e apoio prestado.

Obrigada aos docentes da Escola Superior de Educação de Viseu e docentes/educadoras cooperantes das Práticas de Ensino Supervisionadas que tornaram este meu percurso mais rico, pelos ensinamentos e pelas oportunidades de aprendizagem proporcionadas.

Obrigada Mãe, Pai, Mana por terem sido os pilares.

Obrigada Família são e serão sempre o meu amparo.

Obrigada José, por seres o Amor que me preza, pelas palavras que me dás, pela atenção, pelos conselhos, e principalmente, por te importares comigo.

Obrigada Vida! Obrigada Deus!

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação de Viseu, a partir da Unidade Curricular de Seminário de Investigação Sobre as Práticas.

O mesmo relatório, na Parte I pressupõe a exposição de uma apreciação crítica do que constou o percurso nos dois níveis de ensino – 1.º CEB e EPE-, recorrendo a elementos reflexivos que perfizeram os dossiês de avaliação das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1.º CEB I e II e Prática de Ensino Supervisionada na EPE I e II; e na Parte II um trabalho investigativo sobre uma problemática que se tenha evidenciado ou tenha demonstrado interesse ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas que, neste caso, se trata de um estudo multicasos sobre as narrativas dos registos nas paredes e a autorregulação das aprendizagens em contextos de Educação Pré-Escolar.

Este estudo teve como objetivos i) analisar os registos afixados nas paredes da sala de forma a ter evidências relativas ao trabalho pedagógico desenvolvido; ii) saber quais os objetivos da afixação dos registos, para o educador; iii) perceber de que forma o educador e as crianças intervêm na construção e afixação dos mesmos; iv) analisar a potencialidade dos registos afixados; v) avaliar se é possível relacionar as evidências afixadas nas paredes das salas com o modo de organizar a aprendizagem. Trata-se de uma investigação de teor qualitativo e para recolha das informações e dados foi utilizada a técnica de observação direta participante/naturalista e a entrevista semiestruturada. Este estudo decorreu em três salas de três Jardins de Infância diferentes da cidade de Viseu e contou com a colaboração das respetivas educadoras de sala.

Os resultados obtidos evidenciaram que as paredes nos informam sobre o papel atribuído à criança nos processos de ensino-aprendizagem, tendo-se verificado diferenças entre os registos das paredes nas salas dos diferentes equipamentos. Estas diferenças vão no mesmo sentido dos resultados obtidos nas entrevistas às profissionais. Assim, podemos concluir que a análise dos registos das paredes pode ser um excelente ponto de partida para desencadear reflexões sobre as práticas educativas, promovendo a tomada de consciência sobre o papel que efetivamente é dado à criança na pedagogia e, conseqüentemente, na qualidade dos processos de aprendizagem promovidos pelos profissionais.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Modelos Curriculares; Autorregulação; Documentação; Registos; Aprendizagem.

Abstract

The present Final Internship Report was carried out within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, of the School of Education of Viseu, from the Research Seminar on Practices Curricular Unit. The same report, in Part I, presupposes the exposition of a critical appreciation of what was included in the path of the two levels of education - 1st Cycle of Basic Education and Pre-School Education -, using reflective elements that performed the dossiers of evaluation of the Supervised Education Practice Curricular Units in the 1st CEB I and II and Supervised Education Practice in EPE I and II; In Part II, an investigative work on a problem that has been highlighted or has shown interest throughout the Supervised Teaching Practices that, in this case, is a multifaceted study on the narratives of the registers on the walls and the self-regulation of learning in contexts of Pre-School Education.

This study had as objectives i) to analyze the records posted on the walls of the room in order to have evidence related to the pedagogical work developed; ii) to know the objectives of the posting of the records, for the educator; iii) to understand how the educator and children intervene in the construction and posting of the records; iv) to analyze the potentiality of the records posted; v) to evaluate if it is possible to relate the evidence posted on the walls of the rooms with how to organize learning. This is a qualitative investigation and for the collection of information and data the participant/naturalist direct observation technique and the semi-structured interview was used. This study took place in three rooms of three different kindergartens in the city of Viseu and counted with the collaboration of the respective classroom educators.

The results obtained showed that the walls inform us about the role attributed to the child in the teaching-learning processes, and there were differences between the registers of the walls in the rooms of the different equipment. These differences go in the same direction as the results obtained in the interviews with the professionals. Thus, we may conclude that the analysis of the registers of the walls may be an excellent starting point for triggering reflections on the educational practices, promoting the awareness on the role which is effectively given to the child in the pedagogy and, consequently, in the quality of the learning processes promoted by the professionals.

Keywords: Preschool Education; Curriculum Models; Self-regulation; Documentation; Registers; Learning.

Índice Geral

Introdução.....	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	2
Nota introdutória.....	3
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	3
2. Apreciação das competências desenvolvidas	7
2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	7
2.1.1. Dimensão profissional, social e ética.....	8
2.1.2. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	9
2.1.3. Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa.....	9
2.1.4. Dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	10
2.2. Educação Pré-Escolar.....	10
2.2.1. Dimensão profissional, social e ética.....	12
2.2.2. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	15
2.2.3. Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	19
2.2.4. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.....	21
Síntese global da apreciação	22
Parte II – Investigação Empírica	27
Introdução	28
1. Educação Pré-Escolar, intencionalidade educativa e aprendizagem.....	30
2. Modelos Curriculares e pedagogia de infância: organização do ambiente educativo.....	31
2.1. Pedagogia de Projeto	32
2.2. <i>High Scope</i>	33
2.3. Movimento da Escola Moderna – MEM.....	34
2.4. <i>Reggio Emilia</i>	34
3. Autorregulação da aprendizagem em Educação Pré-Escolar: o que nos dizem as paredes?	36
3.1. Instrumentos de regulação	38
3.2. Documentação.....	38
3.3. As paredes como suporte de narrativas e ilustração da pedagogia.....	40
4. Aspectos de natureza metodológica	41
4.1. Tipo de investigação	41
4.2. Participantes	41
4.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa	42

4.4. Procedimentos relativos à operacionalização da investigação e análise de dados.....	42
5. Apresentação, análise e discussão dos resultados	43
5.1. Narrativa(s) das paredes por caso	44
5.2. Triangulação das narrativas das paredes e dos discursos dos profissionais por caso.....	54
5.3. Análise comparativa multicaso	60
Conclusão Geral	64
Anexos	Erro! Marcador não definido.

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição do grupo de crianças por idades e género.....	4
Tabela 2 - Distribuição do grupo de crianças por idades e género.....	5
Tabela 3 - Distribuição do grupo de crianças por idades e género.....	6
Tabela 4 - Análise dos registos das paredes - Equipamento A	47
Tabela 5 – Análise dos registos das Paredes - Equipamento B- C2	51
Tabela 6 - Análise dos registos das Paredes - Equipamento C.....	53
Tabela 7 - Análise das entrevistas – centrado na educadora	54
Tabela 8 - Análise das entrevistas - centrado nas propostas das crianças	55
Tabela 9 - Análise das entrevistas - Valorização do trabalho das crianças perante elas próprias e a família	56
Tabela 10 - Análise das entrevistas - Promoção de autonomia.....	57
Tabela 11 - Análise das entrevistas - Autorregulação	57
Tabela 12 - Análise das entrevistas - Diálogo dos materiais com as evidências	58
Tabela 13 - Análise das entrevistas - Avaliação.....	58
Tabela 14 - Análise das entrevistas - Valorização da autoestima	59
Tabela 15 - Análise das entrevistas - Estimulação da aprendizagem.....	59
Tabela 16 - Análise das entrevistas - Divulgação de aprendizagens/informação	59
Tabela 17 - Análise comparativa entre equipamentos - caracterização de materiais ..	60
Tabela 18 - Análise entre equipamentos - disposição de materiais.....	61
Tabela 19 – Análise comparativa entre equipamentos - Qualidade da documentação das aprendizagens	61
Tabela 20 - Análise comparativa entre equipamentos - Aprendizagens/Área de conteúdo - Tipo de informação disponível.....	62
Tabela 21 - Análise comparativa entre equipamentos - Papel/iniciativa da criança.....	63

Índice de Figuras

Figura 1 - Registo fotográfico ilustrativo dos quadros de regulação existentes	45
Figura 2 - Registo fotográfico ilustrativo dos quadros de regulação existentes	45
Figura 3 - Registo fotográfico que evidencia a relação da identificação e regras da área da mercearia e a área em si	46
Figura 4 - Registo fotográfico que evidencia a relação da área da manta e os quadros reguladores existentes.....	46
Figura 5 - Registo fotográfico que evidencia a existência de instrumentos de regulação	48
Figura 6 - Registo fotográfico que evidencia a existência de instrumentos de regulação	48
Figura 7 - Registo fotográfico que evidencia a existência de um diário de grupo	48
Figura 8 - Registo fotográfico que evidencia a existência de instrumentos de regulação	49
Figura 9 - Registo fotográfico que evidencia a existência de documentação de projeto	49
Figura 10 - Registo fotográfico que evidencia a existência de documentação de projeto	50
Figura 11 - Registo fotográfico que evidencia a existência de quadros de regulação..	51
Figura 12 - Registo fotográfico que evidencia a existência de quadros de regulação..	52
Figura 13 - Registo fotográfico que evidencia a existência de quadros de regulação..	52
Figura 14 - Registo fotográfico que evidencia a existência de quadros de regulação..	52

Lista de Siglas e Abreviaturas

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

Eq. - Equipamento

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

FPS- Formação Pessoal e Social

LOAE – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

MEM – Movimento Escola Moderna

OCEPE -Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SAC - Sistema de Acompanhamento das Crianças

S/P – Sem página

UC – Unidade Curricular

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Seminário de Investigação Sobre as Práticas, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) da Escola Superior de Viseu (ESEV), como parâmetro de avaliação e obtenção do grau de Mestre, foi solicitada a realização do presente Relatório Final de Estágio.

O mesmo relatório pressupõe a exposição de uma apreciação crítica do que constou o percurso nos dois níveis de ensino – 1.º CEB e EPE-, recorrendo a elementos reflexivos que perfizeram os dossiês de avaliação das UC de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I e II e Prática de Ensino Supervisionada na EPE I e II; e um trabalho investigativo sobre uma problemática que se tenha evidenciado ou tenha demonstrado interesse ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas.

Neste sentido, este relatório encontra-se dividido em duas partes estruturantes. A primeira, denominada por Reflexão Crítica sobre as Práticas, contempla uma contextualização sobre os estágios desenvolvidos na EPE e no 1.ºCEB e respetivas instituições bem como uma apreciação crítica das competências desenvolvidas ao longo das práticas realizadas quer na EPE, quer no 1.º CEB.

A segunda parte constitui o trabalho de investigação realizado. Primeiramente, como forma de familiarizar o leitor, apresenta-se uma breve introdução sobre a problemática da investigação, a justificação da sua pertinência e os objetivos da mesma; Seguidamente, surge o enquadramento teórico onde são salientados os referenciais teóricos que sustentam a investigação: posteriormente, segue a definição da metodologia, que integra o tipo de investigação, participantes e a sua caracterização, técnicas e instrumentos de recolha de dados, procedimentos, técnicas de tratamento de dados. Por fim, e não menos importante, surge a apresentação, análise e discussão dos resultados.

Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Nota introdutória

No âmbito das UC de Prática e Ensino Supervisionada no 1.º CEB e na EPE, foram realizadas duas apreciações sobre as competências desenvolvidas, respetivas a cada nível de ensino, afim de refletir criticamente sobre as práticas implementadas ao longo dos estágios realizados e, conseqüentemente, sobre as competências desenvolvidas.

Para concretizar as apreciações realizadas, foram tomados como referência os Padrões de desenvolvimento docente, que contemplam um conjunto de dimensões fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira, para estimular a respetiva autorreflexão e para articular a avaliação do seu desempenho. Neste sentido, de acordo com as dimensões estabelecidas no despacho n.º 16034/2010 dos Padrões de Desempenho Docente, foi abordada a dimensão da vertente profissional, social e ética, seguidamente, a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, depois a análise da dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa e, por fim, a dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Através da reflexão e com um olhar chave nos padrões de desempenho docente, tendo em conta as suas quatro dimensões fundamentais por si reguladas, que “constituem as vertentes caracterizadoras da atuação profissional do docente” (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro, p.3), os domínios e indicadores que, respetivamente, “operacionalizam as dimensões em planos mais restritos permitindo descrever de forma clara os aspetos do desempenho docente e os correspondentes deveres e responsabilidades profissionais” e “traduzem a operacionalização do desempenho docente em evidências nos domínios, contribuindo para orientar a ação profissional” (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro, p.4)

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

O término da primeira etapa de concretização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino básico consente, agora, a realização de uma reflexão crítica sobre as práticas concretizadas durante as PES – Práticas de Ensino Supervisionadas – I e II, referentes ao 1.º CEB.

Durante esta primeira etapa tornou-se evidente o contacto com a realidade escolar permitido pelas UC de PES I e II, possibilitando uma proximidade com duas instituições de ensino distintas, grupos/turma diferentes, professoras titulares de grupo/turma, orientadoras cooperantes da ESEV, também elas diferentes e, conseqüentemente, métodos de trabalho díspares, documentos como regulamento interno, plano anual de atividades, projeto educativo, plano de turma também eles

distintos, documentos curriculares de referência como o Programa e Metas do Ensino Básico de Português, Matemática, Estudo do Meio, respetivos documentos de apoio e Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico - 1.º Ciclo e o desenvolvimento de competências essenciais para realizar planificações de atividades letivas e elaboração de todo o material necessário para a concretização das mesmas.

Foi dada a oportunidade, então, de, durante as PES I e II, estagiar em dois contextos distintos de 1.º CEB. A PES I concretizou-se durante onze semanas - duas semanas de observação ao contexto, três semanas de intervenção em grupo e seis semanas de intervenção individual (três semanas o elemento A e outras três o elemento o B) -, durante dois dias da semana (segunda-feira e terça-feira). As práticas foram concretizadas em horário laboral igual ao da docente, das 8:15h às 11:45h e das 13:45h às 15:45h. Já a PES II, perdurou treze semanas - uma semana de observação ao contexto, duas semanas de intervenção em grupo e dez semanas de intervenção individual (cinco semanas o elemento A e outras cinco o elemento o B) -, durante três dias da semana (segunda, terça e quarta-feira). As práticas foram concretizadas em horário laboral igual ao da docente, das 9:00h às 12:30h e das 14:00h às 16:00h.

O estágio no primeiro contexto decorreu durante o 1.º semestre, num contexto de 3.º ano, de uma Escola Básica do centro da Cidade de Viseu, com um grupo/turma de 26 alunos, 13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com 8 anos de idade (como demonstra a tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição do grupo de crianças por idades e género

Idade	8 anos	Total
Género		
Feminino	13	13
Masculino	13	13
Total	26	26

Esta turma, na globalidade, demonstrou motivação, revelou interesse e curiosidade, foram participativos e empenhados na realização das diferentes tarefas propostas. Foi possível, também, denotar algumas dificuldades e os principais problemas identificados na turma cingiram-se ao nível das atitudes, e aqui as dificuldades centravam-se nas conversas paralelas, participações desorganizadas e inoportunas, na falta de atenção/concentração e na dificuldade no cumprimento de regras, por parte de alguns alunos, e ao nível das aprendizagens, principalmente na oralidade, escrita e leitura e na resolução de problemas. No grupo/turma, um conjunto de sete alunos apresentaram mais dificuldades, e, por isso, beneficiavam de apoio

educativo individualizado, no sentido de reforçar a sua aprendizagem e ultrapassar as dificuldades existentes.

Seguidamente, já no 2.º semestre do Mestrado, o estágio foi concretizado numa Escola Básica da periferia de Viseu, já num contexto de 1.º ano, com um grupo/turma de 24 alunos, 15 alunos do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade (como demonstra a tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição do grupo de crianças por idades e género

Idades	6 anos	7 anos	Total
Género			
Feminino	9	0	9
Masculino	15	0	15
Total	24	0	24

Durante as intervenções realizadas foi possível denotar um ritmo de trabalho diferenciado, enquanto alguns alunos(as) concluíam rapidamente os trabalhos e demonstravam-se quase autónomos, outros(as) necessitavam de apoio individualizado para superarem as dúvidas e dificuldades. Observaram-se alguns aspetos menos positivos de salientar, nomeadamente a falta de responsabilidade com os seus materiais, o saber ouvir e o comportamento, quer dentro ou fora da sala de aula, pois era uma turma em que foi necessário trabalhar bastante as regras em sala de aula e também fora. No entanto demonstraram-se alunos(as) bastante interessados(as) em aprender, gosto pela escola e pela aprendizagem. No grupo/turma, três alunos apresentavam dificuldades na aprendizagem, sendo acompanhados por uma professora de apoio.

Para que todo o trabalho desenvolvido durante as práticas decorresse da melhor maneira, o apoio dos Professores Supervisores da ESEV e das Professoras Cooperantes e Titulares de grupo/turma, a disponibilidade demonstrada para eventuais esclarecimentos e todo acompanhamento essencial para concretização de atividades, eventuais correções e sugestões alternativas foram fundamentais.

No que diz respeito aos estágios desenvolvidos no âmbito das PES em EPE I e II, do 2.º ano do Mestrado, foram ambos realizados no mesmo jardim de infância, que está integrado numa escola de 1.º CEB, de um agrupamento do concelho de Viseu.

Para o desenvolvimento da nossa prática foi essencial o contacto estabelecido com documentos curriculares de referência, nomeadamente documentos como regulamento interno, plano anual de atividades, projeto educativo e plano curricular de grupo, que nos permitiram conhecer melhor este estabelecimento de ensino e o grupo

de crianças e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, fundamentais na orientação da nossa prática.

O espaço escolar caracteriza-se por um vasto espaço exterior, com espaços verdes, arborizações, um campo de jogos com balizas e bancadas, um parque infantil dedicado às crianças da educação pré-escolar, comum às cinco salas existentes, e um *Cozilab* – cozinha e laboratório de água e lamas -, resultado de um projeto implementado por grupo de alunas que realizou as suas práticas no mesmo estabelecimento. Já no que diz respeito ao espaço interior do mesmo, este é partilhado por duas etapas da educação básica – a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. A área da Educação Pré-Escolar é composta por cinco salas de atividades, cinco turmas, duas salas de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), biblioteca escolar (comuns às duas vertentes). A área do 1.º CEB compõe dez salas de aula e nove turmas de ensino.

O grupo de trabalho integrava um total de 22 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos (conforme demonstra a tabela 3), uma educadora titular e uma assistente operacional e concretizou-se, na PES I, durante doze semanas - duas semanas de observação ao contexto, duas semanas de intervenção em grupo e oito semanas de intervenção individual (4 semanas a estagiária A e outras quatro a estagiária B) -, durante dois dias da semana (segunda-feira e terça-feira) e, na PES II, durante onze semanas - uma semana de intervenção em grupo e dez semanas de intervenção individual (cinco semanas a estagiária A e outras cinco a estagiária B) -, durante três dias da semana (segunda-feira a quarta-feira), com a experiência de uma semana de implementação. Em ambas as PES as práticas foram concretizadas em horário laboral igual ao da educadora cooperante, das 9h às 12h30 e das 13h30 às 15h30. Durante a prática de PES II verificou-se uma alteração nas rotinas estabelecidas da nossa parte com o grupo de crianças, no sentido em que às quartas-feiras, das 9h30 às 10h15, momento do acolhimento, era dirigido pela professora de Língua Gestual Portuguesa.

Tabela 3 - Distribuição do grupo de crianças por idades e género

Idades Género	PES em EPE I				PES em EPE II				
	3 anos	4 anos	5 anos	Total	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	3	3	4	10	3	0	3	3	9
Masculino	2	5	5	12	3	2	3	5	13
Total	5	8	9	22	6	2	6	8	22

Após a análise da tabela 3, verifica-se uma predominância de crianças do sexo masculino, ainda que pouco expressiva. Entre a PES I e a PES II verificou-se a saída de uma criança do género feminino e a entrada de uma criança do género masculino.

Ao longo das práticas implementadas com este grupo foi possível apercebermos de aspetos facilitadores de aprendizagens e também dificuldades que foram surgindo. Este grupo apresentou uma boa capacidade de socialização, recetividade. Demonstraram-se crianças curiosas, com desejo de aprender, com alguma capacidade de autonomia. A disponibilidade e cooperação dos pais e encarregados de educação e a equipa pedagógica/técnicos foram também aspetos contribuidores e proporcionadores de momentos de enriquecimento curricular. No que diz respeito às dificuldades que foram surgindo, estas prenderam-se com o facto de este ser um grupo bastante heterogéneo, apresentar algumas dificuldades no comportamento, o que diminuía muitas vezes os níveis de atenção e concentração, foram também apresentando algumas dificuldades de compreensão. Pudemos também aperceber-nos dos grandes interesses e gostos das crianças. O grupo apresentava grande motivação para as atividades livres, tudo o que envolvia idas ao exterior, atividades de educação artística, de música e educação física. Demonstraram muita curiosidade em explorar o espaço envolvente e tirar partido de inúmeros elementos e acontecimentos para exploração na sala de atividades.

2. Apreciação das competências desenvolvidas

2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Um olhar crítico e reflexivo torna-se essencial para descobrirmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, sempre com o objetivo de crescer quer a nível pessoal quer a nível profissional. Neste sentido, é através da reflexão que propiciamos e valorizamos a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controlo sobre o que se faz.

De acordo com Therrien e Loiola (2001), a reflexão envolve consciência crítica do professor sobre o próprio trabalho desenvolvido, apontando eventuais falhas e acertos no decorrer do nosso percurso, o que reforça a ideia de Freire (1996, p.18), que nos diz que "(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática".

Considerando que "a especificidade da profissão docente se concretiza na função de ensinar, entendida como ação intencional, orientada para a promoção de

aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos” (Ministério da Educação, 2010), esta mesma função pressupõe a definição de um perfil profissional que se estrutura, segundo o documento que define os padrões de desempenho docente (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro), em quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. A definição de padrões de desempenho docente contribui para orientar a ação dos docentes, para estimular a respetiva autorreflexão, para articular a avaliação do seu desempenho, para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente e constitui um elemento de referência da avaliação do seu desempenho.

A experiência de prática pedagógica proporcionada pelas unidades curriculares PES I e II permitiu a oportunidade proporcionar momentos de aprendizagem, pondo em prática a função docente de ensinar, seguindo uma ação intencionada e orientada para promover esses momentos de aprendizagem de saberes específicos. Posto, isto, e ciente da essencialidade e relevância que a reflexão sobre as práticas acarreta, procuro também refletir, sobre as ações tomadas ao longo da prática pedagógica realizada, em torno dos padrões de desempenho, sob as quatro dimensões reguladas.

2.1.1. Dimensão profissional, social e ética

A dimensão profissional, social e ética representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente. Neste sentido consideramos ter desenvolvido aspetos relativamente a esta dimensão, nomeadamente refletir e mantermo-nos atualizados, investigando, para desenvolver o nosso saber, para, assim, apresentar os conteúdos de forma correta didática e cientificamente e refletir, a cada dia de prática, sobre as ações e tomadas de decisão. Para isto, realizaram-se semanalmente relatórios reflexivos sobre opções didáticas que foram tomadas, o desempenho dos alunos, o nosso desempenho, entre outros. Nas nossas intervenções procurámos também valorizar os diferentes saberes e culturas dos alunos, procurando sempre, antes de partir para qualquer conteúdo, perceber o que é que os(as) alunos(as) sabiam e que pudesse contribuir para um momento de aprendizagem significativo.

O reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na nossa prática esteve presente, uma vez que procurámos sempre trabalhar em colaboração com a colega de estágio, ao longo de todas as semanas de intervenção, partilhando conhecimentos, transmitindo a importância do trabalho colaborativo também para o grupo/turma com a realização de trabalhos em pares/grupo fomentando as relações

interpessoais através do trabalho com o outro, favorecendo a capacidade em aceitar as perspectivas dos outros, melhorando as aprendizagens.

2.1.2. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

A dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais: a planificação, a operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático. Neste sentido, durante a nossa prática houve a oportunidade de realizar planificações de ensino de acordo com os conteúdos propostos pela professora titular de turma e cooperante, propondo atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens, tendo em consideração também os objetivos a alcançar e o tempo previsto para cada atividade. Procurou-se articular as diferentes áreas disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, partindo de um ponto de partida que nos permitisse abordar os conteúdos de cada área de forma interligada, como por exemplo partir de uma história, de um filme, de um teatro de fantoches, de experiências contadas pelas crianças, à segunda-feira, no momento da hora das novidades, *etc*, utilizando estratégias diversificadas tendo em consideração a diversidade de alunos, contextos, meios e recursos disponíveis. Tendo em conta a heterogeneidade de alunos(as) a nível de desenvolvimento cognitivo teve-se sempre a preocupação de apresentar, por exemplo, fichas de trabalho diferenciadas para os(as) alunos(as) que apresentavam mais dificuldades. Em cada atividade realizada procuramos aplicar instrumentos e materiais didáticos adequados, criar momentos de interação, comunicação e discussão entre os alunos, promovendo ambientes de aprendizagem em que predominasse o respeito mútuo e a interação. Algo fundamental com que também nos preocupamos foi comunicar com rigor e sentido, apresentando conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área curricular, procurando sempre munir-nos de trabalho de investigação, pesquisa e atualização do conhecimento.

2.1.3. Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa

A dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa considera as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade. Relativamente a esta dimensão tivemos a oportunidade de contactar com documentos institucionais e orientadores da vida da escola e do grupo/turma que serviram de base para a conceção

de documentos como o plano de turma, caracterização da turma, do ambiente educativo, etc. Houve também a oportunidade de desenvolver pequenos projetos, com a promoção de atividades que envolvessem os pais e encarregados de educação e outras entidades da comunidade escolar, como foi o caso do “Projeto família”, “Dinamização de Recreio” e a “Estratégia de ensino”.

2.1.4. Dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida

A dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão, o que requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional. Quando nos referimos ao conhecimento profissional, entenda-se, o conjunto articulado de elementos necessários ao desempenho da ação, que envolve os saberes e as competências a nível do currículo e da didática, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adequação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos. Neste sentido, mesmo ainda em momento de formação a nível de Mestrado profissionalizante, procurámos frequentar seminários, congressos, que permitissem o desenvolvimento do conhecimento profissional, como foi o caso dos “Olhares sobre a Educação”, “XIII Congresso spce”, “Primeiros passos lá fora!”, entre outros, e ter este aspeto em consideração ao longo da carreira profissional visto que o desenvolvimento e formação profissional é um dos fatores que um profissional docente deve ter em conta ao longo da sua vida. A capacidade de reflexão sobre as práticas bem como a partilha de experiências e saberes foi uma competência que procurámos desenvolver pelo enriquecimento, entre outros, obviamente, que concerne à nossa formação.

2.2. Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar é, como bem sabemos, e tal como está descrito na Lei Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, apesar de não apresentar carácter obrigatório, “de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, (...) é um direito da criança” (Ministério da Educação, 2016, p.5). Sendo um direito da criança, é fundamental que, “sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (Art. 2.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p.670), se favoreça “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Art. 2.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p.670).

Neste sentido, tendo em conta o Art. 10.º da Lei quadro referida anteriormente, são objetivos da educação pré-escolar (p.671):

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

E, para isto, o educador de infância, que apresenta um papel fundamental na medida em que “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5572), deve apoiar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, “tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam” (Ministério da Educação, 2016 p.9)

As práticas de ensino supervisionadas deram-nos conta da complexidade do papel que o educador desempenha, implicando um trabalho contínuo, inovador e de investigação, bem como todo o trabalho que é desenvolvido com as crianças, que não é apenas como muitas vezes é referido que “o educador de infância não faz nada, as crianças só brincam, que dificuldade é que isso tem para ele?”. Um educador tem efetivamente um papel ativo na construção de aprendizagens para as crianças, na medida em que lhes proporciona, sim, momentos em que o brincar se torna uma atividade fundamental, mas como ponto de partida, com a intencionalidade de, a partir

daqui, conhecer melhor as crianças, envolvendo-se nas brincadeiras, conhecer os seus interesses, e planejar ambientes de aprendizagem ricos.

Por forma a refletir sobre este paradigma da Educação Pré-escolar, tendo em conta o trabalho desenvolvido ao longo do semestre, o papel que um educador deve tomar e o papel importante que as crianças devem ter no seu processo de construção de aprendizagens, importa frisar também a importância que deverá ser dada às dimensões que os educadores deverão ter em consideração para dar uma resposta enquanto profissionais de ensino, refletindo e avaliando o seu trabalho, através: da dimensão profissional, social e ética, da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, da dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e da dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Tendo em consideração estas quatro dimensões, temos consciência que não foi possível dar resposta a todos os indicadores. O período de tempo dedicado às práticas de ensino supervisionadas impossibilitou-nos de desempenhar alguns indicadores, uma vez que desempenhávamos um papel em formação, que não nos possibilitava de dar resposta a determinados indicadores.

2.2.1. Dimensão profissional, social e ética

Tendo em vista, então, a dimensão da *vertente profissional, social e ética*, que “representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 3), importa ter em consideração a responsabilidade crucial de desempenhar a profissão docente, construindo e usando o conhecimento profissional para promover ensino de qualidade, reconhecendo que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada.

Esta dimensão pressupõe a existência de três domínios, “compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, “compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” e “compromisso com o grupo de pares e com a escola” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.6).

Considerando o nosso trabalho desenvolvido ao longo do semestre, desenvolvemos aprendizagens no que concerne à responsabilização pelo nosso desenvolvimento profissional, indo ao encontro do indicador “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.6)., uma vez que frequentamos um Mestrado profissionalizante em educação e é crucial tomar responsabilidades no que diz respeito à nossa formação, procurando sempre desenvolver as nossas competências. Todas as unidades curriculares que constituem este mestrado, bem como as oportunidades proporcionadas pelo mesmo, pela escola e pelos professores em participar em

palestras, congressos, tornaram-se fundamentais no desenvolvimento da nossa capacidade de reconhecer a responsabilidade profissional, essencial na promoção e no sucesso de aprendizagens que, inspirada em toda a informação que se procura e que está ao nosso alcance, fazem com que, cada vez mais, nos queiramos tornar numa profissional responsável, com vontade de crescer.

Procuramos trabalhar segundo este indicador ao recorrermos diversas vezes a guiões para desenvolver atividades, como foi o caso do guião “Despertar para a Ciência – atividades dos 3 aos 6” para realizar atividades experimentais de Conhecimento do Mundo (na semana de 20 e 21 de novembro de 2017, para trabalhar a flutuação ou não de diversos objetos em água) e de brochuras, nomeadamente brochura de Geometria: textos de apoio para educadores de infância (na semana de 9, 10 e 11 de abril de 2018, em que trabalhamos os padrões, em Matemática). Neste sentido, procuramos conhecimento e estratégias para trabalhar estes conteúdos.

Para que tudo isto aconteça é, também, necessário refletir criticamente sobre as práticas desenvolvidas ao longo das PES I e II, sobre as ações e tomadas de decisão. A concretização dos relatórios individuais semanais sobre as práticas, com o objetivo de refletirmos sobre as nossas práticas, os diálogos estabelecidos com a educadora cooperante pós-dinamização e com as docentes orientadoras da ESEV, permitiu-nos ir ao encontro do indicador “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.6). Estes momentos foram cruciais na tomada consciência das estratégias usadas, evidenciando as falhas e/ou melhorias, dando-nos a possibilidade de melhorar e enriquecer as nossas intervenções, procurando tê-las em conta nas planificações seguintes. Realizando uma análise comparativa entre os primeiros relatórios e os últimos relatórios elaborados, em que refletíamos sobre opções didáticas relevantes para futuras planificações com o grupo, destaques sobre o nosso desempenho, desafios futuros do nosso desempenho, registo de oportunidades de aprendizagem por área/domínio de conteúdo, informação sobre desempenho das crianças relevante para futuras planificações com o grupo, apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para futuras planificações com o grupo, temos consciência que existiu uma evolução na tomada de consciência de que são uma ferramenta essencial que nos fazem refletir sobre as intervenções e dinamizações planificadas, desenvolvendo consciência da importância da reflexão sobre o que foi realizado.

A reflexão sobre as nossas práticas permitiu-nos desenvolver “novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas da prática” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 39), entenda-se, temos a possibilidade de nos questionarmos sobre práticas desenvolvidas, para assim podermos evoluir ao longo do nosso percurso.

Continuando a ter em atenção esta dimensão, no que diz respeito ao indicador “atitude informada e participativa face às políticas educativas”, consideramos termos tido mais em atenção as políticas educativas atuais face à abordagem das mesmas na UC de Políticas Atuais de Educação Básica, que foi fundamental para desenvolver um sentido crítico face a problemáticas atuais da educação básica, da evolução das políticas, através de um portefólio crítico de aprendizagens.

Consideramos, também, ter concretizado os seguintes indicadores “reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, “reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno”, “responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes”, “responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.6), na medida em que, ao longo das planificações realizadas, procuramos valorizar os diferentes saberes e culturas dos alunos, procurando, antes de partir para qualquer conteúdo, perceber o que é que as crianças sabiam e que pudesse contribuir para um momento de aprendizagem significativo, partir dos interesses das crianças, das suas experiências pessoais, nomeadamente no momento em que, por exemplo, falamos sobre a cidade de Viseu e trabalhamos aspetos como diversidade de monumentos, património, cultura de Viseu, na semana de 6 e 7 de novembro de 2017 e no momento da exploração dos países, na semana de 14 a 18 de maio de 2018, em que partimos das pesquisas realizadas pelas crianças (cf. Anexo 1).

Envolver os pais nas atividades, como foi, por exemplo, o caso da participação dos pais para partilhar a sua experiência do que é ser pai, do que faz na vida, fez-nos aperceber da importância que poderá ter no desenvolvimento pessoal das crianças, fazendo com que se sentiam integrados e que a família se envolve e contribui, de alguma forma, para o seu desenvolvimento, como aconteceu, por exemplo, na semana de 12, 13 e 14 de março de 2018 (cf. Anexo 2).

A utilização do espaço exterior, que é “igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Ministério da Educação, 2016, p.29), foi uma das nossas preocupações ao longo do ano, principalmente ao longo do segundo semestre, uma vez que ao longo do primeiro semestre as situações climatéricas foram umas das entraves para a utilização do mesmo (Cf. Anexo 3) e constituíram momentos de envolvimento das crianças, onde tiveram oportunidade de aprender a brincar e de ter contacto e explorar materiais naturais.

O “reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional” revelou-se no trabalho colaborativo desenvolvido com a colega de estágio,

na realização de planificações em grupo, trabalho de envolvimento da família, trabalho de projeto e na ajuda em concretização das dinamizações, onde por exemplo nas semanas em que era a nossa colega a intervir, procurámos ajudar a mesma na dinamização das atividades. Importa também referir, ainda segundo este indicador, que procurámos relacionar-nos com a equipa educativa, nomeadamente com a educadora cooperante, que durante a PES na EPE se mostrou prestável para nos auxiliar, dando ideias mais direcionadas ao grupo de crianças, na revisão das planificações, propondo alguns ajustes quando necessário, como ainda o apoio infundável da assistente operacional que nos auxiliou na preparação de atividades, na organização de materiais e da sala.

Tendo em vista o indicador “responsabilização pelo desenvolvimento dos projetos da escola” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.6), tivemos a oportunidade de participar em visitas de estudo, que já estavam previstas no plano anual de atividades, nomeadamente ao Quartel do Regimento da Infantaria 14 de Viseu, à Casa da Ínsua e a Caminhada pela Paz (cf. Anexo 4). Em diálogo com a educadora titular, decidimos dedicar um dia das nossas intervenções finais para demonstrar, através de exposições (dossier Olhar o Mundo, Torre Eiffel, panfleto do projeto de envolvimento da família), coreografias trabalhadas ao longo das planificações, cântico de canções, o trabalho desenvolvido (Cf. Anexo 5).

No que se refere ao indicador “reconhecimento da importância da dimensão comunitária na ação educativa”, sempre que tínhamos possibilidade, procurávamos auxiliar as técnicas de ação educativa, durante os momentos das refeições, nomeadamente nos períodos de almoço, distribuindo as crianças nos seus lugares e, chegada as 13h30, chamávamos as crianças e encaminhávamo-las para a sala de atividades.

2.2.2. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

A dimensão relativa ao *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, “operacionaliza o eixo central da profissão docente” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 3) e envolve a consideração de três vertentes fundamentais: a planificação, a operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático. Esta dimensão pressupõe a “preparação e organização das atividades letivas”, a “realização das atividades letivas”, a “relação pedagógica com os alunos” e, ainda, o “processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”. Após realizarmos uma análise detalhada do percurso desenvolvido ao longo da PES I e II, constatamos que o trabalho realizado foi ao encontro de alguns dos indicadores que preconizam os domínios supracitados.

A preparação e organização de atividades, através da realização das planificações semanais, planificações focadas numa criança ajudou-nos perceber o quão importante é, efetivamente, realizá-las. Em que medida? Através da sua realização procuramos tornar-nos eficazes no apoio às crianças, aos seus processos de aprendizagem, uma vez as atividades são pensadas e organizadas ao pormenor, tendo em conta as crianças, as suas ideias, os seus interesses, procurando especificar todos os aspetos, conteúdos, objetivos e desenvolvimento das atividades. Importa, ainda, referir que planificar não é apenas pensar em atividades para as crianças. Planificar consiste em, primeiramente, observar e conhecer o grupo de crianças com o qual estamos a trabalhar, os seus interesses, as suas dificuldades para, nesse sentido, poder responder à realidade onde será aplicada, através da proposta de atividades que potenciem aprendizagens pensadas com intencionalidade a pensar nos objetivos que se espera que as crianças atinjam.

Ao longo das planificações realizadas, procurámos fazê-las tendo como base o documento orientador do Ministério da Educação, as OCEPE, os princípios que este defende e outros documentos como o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades. Neste sentido, tivemos em atenção os diversos espaços existentes na sala para a realização das atividades (cf. Anexo 6), por exemplo a sala de atividades do grupo, a sala de prolongamento (que dispunha de um projetor e quadro, onde também realizamos momentos de educação física), o espaço exterior (pelas ofertas que nos oferecia). Procuramos também utilizar os materiais da sala, brochuras, guiões didáticos, (na atividade com padrões na área de Matemática, aquando da atividade de consciência fonológica da área de Linguagem oral e abordagem à escrita e na atividade experimental da flutuação de objetos em água, da área de Conhecimento do Mundo). Neste sentido, consideramos ter concretizado o indicador “planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis” (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro, p.7).

Durante a prática de ensino supervisionada desenvolvida consideramos ter tido em atenção o indicador “integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares” (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro, p.7), na medida em que, para além de ter tido a oportunidade de realizar planificações em colaboração com a colega de estágio, tivemos também a oportunidade de poder refletir com a educadora cooperante sobre atividades pensadas.

Algo que também tivemos o cuidado de concretizar foi a planificação tendo em conta todas as áreas curriculares (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, Educação Física,

Educação Artística- e Conhecimento do Mundo), baseando-nos, segundo o Ministério da Educação (2016) nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas foram abordadas de forma integrada e globalizante.

Na conceção e planificação de estratégias importa que estas sejam adequadas aos diferentes alunos e contextos, uma vez que, cada grupo é um grupo, constituído por crianças com idades entre os três e os seis anos, que, por sua vez, apresentam personalidades diferentes, provenientes de contextos diferentes e, muitas vezes, de culturas diferentes. Neste sentido, ao longo das PES I e II, tivemos a oportunidade de realizar planificações não só a pensar no grupo de crianças, tendo o cuidado de as ajustar às necessidades e às capacidades das crianças, realizando atividades para as crianças com três/quatro anos e outras para as crianças de cinco/seis anos, possíveis de colmatar algumas dificuldades das crianças e também trabalhar sobre outras competências, mas também planificações focadas numa criança, onde foram consideradas as características das crianças, de maneira a concretizar estratégias e metodologias adequadas. De facto, não foi fácil planificar para um grupo tão heterogéneo, no sentido de preparar atividades que sejam adequadas para todas as crianças, desde os três anos até aos seis, uma vez que as crianças de três anos apresentam menos tempo de concentração e, por isto mesmo, é importante que se pense em atividades que promovam o desenvolvimento das mesmas aprendizagens, tendo sempre em atenção estes fatores cruciais. Neste sentido, consideramos concretizar o indicador “organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade [das crianças]” (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro, p.7) por termos adequado as atividades à faixa etária das crianças e às necessidades de aprendizagem. No que se refere à organização do grupo, privilegiamos o trabalho em grande grupo, em grupos e também individual, onde as crianças tiveram oportunidade de confrontar as suas ideias/pontos de vista, estabelecer interações/relações e também ajudar-se umas às outras nas dificuldades que foram surgindo. Outra das preocupações que tínhamos quando organizamos os grupos era que estes fossem compostos por crianças de idades distintas (grupos heterogéneos), uma vez que grupos que incluem diferentes idades enriquecem as interações existentes e as aprendizagens que advêm. Tal como é referido pelo Ministério da Educação (2016), o educador de infância deverá refletir sobre as oportunidades que concede a partir da organização do ambiente educativo, planeando, organizando e avaliando com intuito de produzir as aprendizagens significativas para as crianças, na medida em que “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o

desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto Lei n.º 241/2001, art. 3.º, ponto II).

De forma a obtermos uma perspetiva dos progressos e desenvolvimento de aprendizagens do grupo e de cada criança efetuámos a avaliação das crianças. A oportunidade de realizar a avaliação de implicação e bem-estar ao longo das semanas de intervenção e avaliação individualizada de três crianças do grupo (uma com três anos, outra com cinco e a terceira com seis), foram essenciais na medida em que nos permitiu pensar e apoiar nas nossas tomadas de decisão ao longo das planificações realizadas e concretizar o indicador “desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação”. Estas tarefas de avaliação foram conseguidas através de observações contínuas que realizamos ao longo do estágio e também pelos diálogos estabelecidos com a educadora cooperante, que nos foi dando conta de aspetos fundamentais relativos a cada criança, uma vez que as conhecia melhor. Ao longo do estágio fomos desenvolvendo a capacidade de conhecer melhor as crianças, o que nos permitiu perceber algumas atitudes e situações que ocorriam. Para executar este trabalho de avaliação recorremos ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), à ficha 1g (avaliação geral do grupo) e 1i (avaliação individualizada). Estas fichas permitiram-nos avaliar o bem-estar emocional, a implicação das crianças, as competências pessoais e sociais (atitudes, comportamento no grupo e domínios essenciais).

Outra tarefa realizada que nos ajudou a colmatar as dificuldades e competências a desenvolver e avaliar a evolução das crianças foi a realização de planificações focadas numa criança. Ao longo das intervenções fomos conhecendo os interesses, as dificuldades, o desenvolvimento da aprendizagem da criança, o modo como ela pensava e em que era competente. Com a realização das planificações focadas na criança apercebemo-nos que é, efetivamente, importante realizá-las para poder ser realmente eficaz no apoio a cada criança, nas suas dificuldades mais específicas e em conteúdos que são importantes desenvolver para que a criança crie as suas próprias conceções sobre as coisas. Inicialmente, quando esta tarefa foi proposta na PES I, a capacidade de realizar planificações ainda estava pouco desenvolvida, contudo o tempo de contacto e o trabalho com este grupo de crianças permitiu-nos que o fossemos conhecendo cada vez melhor, nomeadamente, conhecer melhor cada criança e, nesse sentido, existiu uma evolução em apresentar planificações dirigidas a dificuldades ou conteúdos mais específicos da criança em questão, na PES II.

No que diz respeito ao indicador “comunicação com rigor e sentido do interlocutor”, consideramo-lo crucial para o sucesso das aprendizagens das crianças, quer na vertente oral quer na vertente escrita. Em vários momentos de reflexão foram

mencionados reparos positivos no que respeita ao tom de voz calmo, que transmite tranquilidade às crianças. No entanto, por vezes, ocorreram momentos em que o discurso era demasiado complexo, em que eram utilizadas palavras e expressões mais complexas. Esta observação permitiu-nos pensar mais neste acontecimento, tendo em atenção o desdobrar as palavras complexas em palavras mais simples, de forma a alargar o léxico de palavras das crianças, uma vez que as crianças retêm com facilidade a linguagem dos seus educadores.

Ao realizar planificações, não só importa pensar nos conteúdos, como também aplicar instrumentos e materiais adequados à monitorização da atividade, e, neste caso, procuramos concretizar este indicador ao longo das intervenções realizadas, através de utilização de diversos materiais como por exemplo livros de histórias, materiais adequados à realização de experiências, flanelógrafo, músicas, materiais para atividades de Educação Física, Educação Artística, teletransporte para a realização de viagens para a exploração dos diversos países, baú das coleções. Existiu uma situação em que foram cometidas algumas incorreções, nomeadamente na abordagem dos países, na semana de intervenção de 14 a 18 de maio, sendo alvo de reflexão, onde foram referidas algumas situações. Ao planificar não pensamos, de facto, nestes aspetos e como poderiam influenciar a aprendizagem das crianças. Uma vez que era objetivo familiarizar as crianças com os monumentos existentes, personalidades, fauna, flora gastronomia, pensamos que ao utilizar o *power point* seria uma boa estratégia, contudo o papel seria uma melhor opção pelo contacto mais próximo, bem como a utilização de várias imagens com perspetivas diferentes das coisas. Isto foi de facto possível, no momento de “viagem” ao país, onde procuramos levar mais imagens, com outras perspetivas e, como já era habitual nestes momentos em que viajamos no teletransporte para os países a ser trabalhados, levamos gastronomia real para que as crianças pudessem ver e degustar.

Estes são aspetos a melhorar porque são fundamentais para a concretização de planificações ricas e, conseqüentemente, dinamizações de atividades potenciadoras de aprendizagens significativas. Para isto, importa realmente que um/a educador/a apresente conhecimento científico, pedagógico e didático inerente, no caso da Educação Pré-Escolar, às áreas de conteúdo.

2.2.3. Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

A dimensão da *participação na escola e da relação com a comunidade educativa* “considera as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola

e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.8).

No que diz respeito a esta dimensão, tendo em conta os seus três domínios,

contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades; participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão; dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação. (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.8)

consideramos que contribuímos para a dimensão em questão, a partir dos indicadores “participação em projetos de trabalho colaborativo na escola”, “envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade” e, ainda, “envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade”. Neste sentido, tendo em conta o primeiro indicador que referimos, no âmbito do plano anual de atividades do departamento da Educação Pré-Escolar foi desenvolvido o projeto “Olhar e Sentir o Mundo”. Ao longo do estágio, em colaboração com a educadora foram abordados diferentes países do mundo, nomeadamente Portugal, Itália, Brasil, França, Espanha e China, e no que diz respeito a Portugal, a identidade pessoal e local, nomeadamente Viseu.

No seguimento dos indicadores acima mencionados, no que diz respeito ao segundo “envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade”, no decorrer das nossas intervenções tivemos a oportunidade de participar na caminhada que surgiu no âmbito da temática “Segurança, Defesa e Paz”, visitar o quartel de Viseu Regimento da infantaria 14 e a Casa da ínsua. Uma vez que estas visitas coincidiam com semanas de intervenção, foram previamente preparadas e depois trabalhadas em contexto de intervenção.

No que diz respeito ao terceiro indicador referido “envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.8), tivemos a oportunidade de continuar o desenvolvimento do Projeto de Envolvimento da Família, que foi concluído este semestre e que superou as nossas expectativas, pela dedicação e envolvimento demonstrado pelos pais/família e pelas crianças.

A par do projeto de envolvimento da família desenvolvemos também o trabalho de projeto, em que pudemos contar com o envolvimento de um pai que era dentista e que se disponibilizou para colaborar connosco bem como a colaboração de uma clínica dentária, a Clínica RR, situada a poucos metros da Escola Básica Rolando de Oliveira.

Foram dois atores fundamentais no desenvolvimento do nosso projeto, enriquecendo-o bem como as experiências proporcionadas às crianças.

Ao longo do semestre, procurámos também envolver os pais no sentido de poderem falar sobre o seu papel de pai e do que fazia no seu dia-a-dia, no âmbito do trabalho desenvolvido para o Dia do Pai. Vários pais, consoante as suas disponibilidades, foram à nossa sala e tiveram oportunidade de partilhar as suas experiências com o grupo, inclusive os nossos pais, que também tiveram um papel neste contexto.

Com o objetivo de partilhar com os pais/família o trabalho desenvolvido, em diálogo com a educadora titular, decidimos dedicar um dia das nossas intervenções finais para demonstrar, através de exposições, coreografias, cântico de canções, o trabalho desenvolvido. Este foi um momento deveras enriquecedor por termos a oportunidade de partilhar o trabalho desenvolvido com as crianças e também pelo feedback que recebemos, através da escrita de várias mensagens por parte dos pais.

Esta é de facto uma dimensão que, desenvolvida, pode proporcionar experiências imensamente ricas pelo envolvimento proporcionado entre a escola, a comunidade educativa e outras entidades da comunidade, pois tal como é referido pelo Ministério da Educação, (2016, p. 30) “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem”.

2.2.4. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

A dimensão relativa ao *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* “resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão, o que requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.9), tendo em consideração todos os elementos necessários ao desempenho da ação, quer a nível de “saberes e de competências no âmbito do currículo e da didática, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adequação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.9). Esta dimensão contempla a existência de apenas um domínio, “formação contínua e desenvolvimento profissional”.

Neste sentido, o momento de formação pelo qual passamos, a nível de Mestrado profissionalizante, as aulas, os seminários, os congressos que tivemos a oportunidade de frequentar, contribuíram e continuarão a contribuir para o desenvolvimento do nosso conhecimento profissional, como é o caso dos “Olhares sobre a Educação”, “XIII

Congresso spce”, “Primeiros passos lá fora!”, Encontro imaginários iluminados: era uma vez...a literatura para a infância em português, entre outros.

Esta é uma dimensão que consideramos fundamental e que procuraremos ter em consideração ao longo da nossa carreira profissional, visto que o desenvolvimento e formação profissional é um dos fatores que um profissional docente deve ter em conta ao longo da sua carreira, na medida em que também contribui para desenvolver a análise crítica da sua ação, através da capacidade de reflexão sobre as práticas, que resulta, por sua vez, em conhecimento profissional que mobiliza a melhoria das suas práticas.

Ao longo da prática de ensino supervisionada, através das reflexões após dinamizações, quer através dos relatórios, quer através dos diálogos estabelecidos com a educadora cooperante, colega de grupo e docentes orientadoras da ESEV, quer através da reflexão final de estágio, tivemos também a oportunidade de analisar e refletir sobre a nossa ação educativa, procurando ter em consideração as sugestões da educadora e das docentes orientadoras, que nos permitissem desenvolver “estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)” e analisar criticamente a ação, resultando em conhecimento profissional que foi mobilizado para a melhoria das nossas práticas (dois dos indicadores preconizados por esta dimensão, que consideramos ter concretizado).

As trocas de contexto de estágio também contribuíram para a concretização dos dois indicadores acima mencionados, uma vez que tivemos a oportunidade de contactar com formas de trabalho distintas das do contexto vivenciado, e que foram potenciadoras de mobilização de conhecimento para práticas futuras como profissional de educação e também para a concretização do Relatório Final de Estágio.

Em suma, a PES na EPE bem como todo o trabalho desenvolvido, fez-nos aperceber da importância que qualquer docente deve empregar nesta dimensão e no domínio que a preconiza. Neste sentido, e cientes disso mesmo, como futuras profissionais da educação, agiremos de forma a “que a informação se torne conhecimento e que o conhecimento seja algo democraticamente acessível, num mundo em que conhecer é poder”. (Roldão, 2007, p. 102)

Síntese global da apreciação

Em suma e tendo em consideração tudo o que foi referido anteriormente, ao longo da prática pedagógica proporcionada pelas PES I e II, durante o primeiro ano de Mestrado, realizado no contexto de 1.º CEB, procurámos partir dos conhecimentos prévios dos alunos, dos obstáculos e erros para construir situações de aprendizagem, apesar de continuarmos o nosso processo de formação para melhorar esta prática.

Procuramos também promover nos alunos métodos de trabalho relativamente à pesquisa, organização e tratamento de informação, utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação.

No âmbito da área de Português, pensamos ter desenvolvido nos alunos competências a nível da compreensão e de expressão oral, bem como de escrita e de leitura (também de iniciação), incentivando e motivando os mesmos para a leitura de variados tipos de texto tendo em conta o Plano Nacional e Leitura e outros de interesse pessoal dos alunos, e a produção de textos escritos.

Relativamente à área de Matemática, procurou-se sempre promover nos alunos o gosto pela Matemática, articulando-a com situações da vida real, uma vez que são situações que dão significado às aprendizagens para alguns alunos, incentivando-os a resolver os problemas e a explicitar os seus raciocínios, sempre que possível, com recurso a materiais didáticos que dessem significado a essas aprendizagens.

No que concerne à área de Estudo do Meio, houve a preocupação levar os alunos a descobrir o seu ambiente natural, promovendo ações de cidadania para com os seres vivos e o reconhecimento dos devidos cuidados a ter. Procurámos envolver os alunos em atividades experimentais, com as quais trabalhamos propriedades físicas da água, as características de objetos e materiais de uso corrente, e o som em garrafas de vidro com e sem água. Foram situação de grande aprendizagem, pois os(as) alunos(as) tiveram oportunidade de serem eles próprios a chegar às suas próprias conclusões, manipulando materiais e concretizando as suas aprendizagens.

Quanto à área de Expressões Artísticas, foram trabalhadas através da realização de atividades de Expressão e Educação Musical, pela entoação de canções, produção de sons e ritmos com o corpo. A Expressão e Educação Plástica foi trabalhada através de atividades de recorte, colagem, pintura, moldagem. A Expressão e Educação Dramática foi trabalhada através de pequenas dramatizações de excertos de histórias que foram sendo trabalhadas ao longo das aulas e de exercícios de relaxamento e respiração com o corpo.

Na Expressão e Educação Físico Motora procurámos desenvolver competências a nível do jogo (coletivo), realizando jogos a longo das aulas, perícias e manipulações, realizando circuitos com atividades de perícia e manipulação, e atividades rítmicas e expressivas, com a criação de coreografias, inserida da Estratégia de Ensino implementada com a colega de estágio e ao longo das aulas.

No que concerne ao segundo ano de Mestrado, findado este último ano de prática de ensino supervisionada em Educação Pré-escolar, tendo em consideração todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano e tudo o que foi referido anteriormente, ao longo da prática pedagógica proporcionada pela UC de PES em EPE I e II, tivemos

a oportunidade de desenvolver um conjunto de competências e aprendizagens que foram essenciais durante esta fase de formação e que serão fundamentais para atuarmos no mundo profissional de educação, cientes de que este percurso teve momentos de dificuldade, de êxitos.

Durante o contexto de Educação Pré-Escolar vivenciado, o trabalho a desenvolver tornou-se muito mais complexo, uma vez que, enquanto no 1.º CEB estamos perante uma turma que representa apenas um nível de ensino, com um Programa e respetivas metas curriculares para cada área disciplinar, na Educação Pré-Escolar estamos perante um grupo de crianças com idades diferentes, com um documento orientador curricular, as OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar. Contudo, consideramos que, mesmo sendo um trabalho mais difícil, torna-se muito mais gratificante e desafiante na medida em, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, um educador de infância ao nível da ação educativa, deverá:

- a) Relacionar-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia; b) Promove o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade; c) Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; d) Envolve as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver; e) Apoia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo; f) Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas; g) Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender; h) Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

De facto, a reflexão comporta um processo extremamente complexo, no entanto é uma ferramenta que, quando está revestida de intencionalidade, enverga sobre um trabalho minucioso que procura a melhoria da prática de qualquer professor/educador. Ou seja, o educador deve assumir um processo de compreensão e de melhoria, por iniciativa individual e nunca ver o saber proveniente das experiências dos outros como suficiente (Zeichner, 2008).

Todas as aprendizagens que tivemos a oportunidade de concretizar tiveram como base a capacidade crítica e reflexiva desenvolvida ao longo destes anos de formação e a oportunidade que tivemos, em colaboração com a colega de estágio, com o apoio da educadora titular do grupo de crianças e das docentes orientadoras da ESEV, de observar, elaborar planificações semanais, planificações focadas numa criança, relatórios semanais reflexivos, elaborar um projeto de envolvimento da família,

reformular uma área de interesse, explorar com mais intencionalidade o espaço exterior, desenvolver um trabalho de projeto e realizar avaliações de três crianças segundo o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).

Realizando, neste momento, uma retrospectiva por todo o trabalho desenvolvido em colaboração com a colega de estágio, educadora cooperante e professoras orientadoras da ESEV, procuramos planificar com adequação ao nível de escolaridade em questão, onde os interesses das crianças foram valorizados, tendo em atenção uma diversificação de atividades que abordassem conteúdos das diferentes áreas de conteúdo, Formação Pessoal e Social – transversal a todas as outras -, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, Conhecimento do Mundo, Educação artística, Educação Física, e que fossem ao encontro das capacidades das crianças. Este não foi um processo fácil, surgiram muitas dificuldades quer a nível de planificações, relatórios semanais individuais, dinamizações de atividades, contudo, considero que ao longo do ano procuramos evoluir na concretização dos mesmos, tendo sido essenciais todas as reflexões e feedbacks de orientação.

Através da observação apercebemo-nos de que o brincar é fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento social, cultural e pessoal da criança. O brincar assume também uma função educativa que promove aprendizagens às crianças, aumentando o seu conhecimento, as suas capacidades e a compreensão do mundo que a rodeia, sendo uma atividade natural das crianças que revela a sua forma holística de aprender. O educador ao envolver-se no brincar, adquire conhecimentos sobre os interesses das crianças, podendo colocar-lhes desafios ao longo das brincadeiras, encorajando-as nas suas explorações e descobertas. Tivemos, também, consciência de que a oportunidade de observação do brincar permite ao educador planear dinamizações que partem dos interesses das crianças e desenvolvam as suas competências, proporcionando aprendizagens significativas para elas.

A utilização de espaço, organização do mesmo, gestão do grupo, do tempo foi uma preocupação constante para que as dinamizações fossem produtivas, procurando utilizar espaços diferentes (sala normal de atividades, sala de prolongamento, sala polivalente, espaço exterior), organizar o grupo em trabalho individual, trabalho em pares e em grande grupo. Na abordagem de cada área/domínio procuramos dinamizações apelativas para as crianças, que fossem ao encontro dos seus interesses e que desenvolvessem aprendizagens significativas. Com um grupo tão heterogéneo nem sempre foi fácil, foram surgindo algumas dificuldades, no entanto procuramos melhorar a cada dinamização tendo em atenção as referências da educadora e das docentes orientadoras. E, neste sentido, algo que também não podemos deixar de referir tem que ver com todo o trabalho realizado em colaboração. O trabalho fomentado

entre pares é, também, um ponto que consideramos fundamental para o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens, “pelas possibilidades que oferece para os professores enfrentarem os inúmeros desafios que a docência coloca face ao objetivo de promoverem não só a aprendizagem dos alunos como a sua extensão e êxito” (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2000, 2001; Lima, 2002; Hargreaves & Fink, 2007; Damiani, 2008, cit. por Leite & Pinto, s/d). Neste sentido, e concordando com o que é defendido por Pinto (2009, p. 178),

o apoio diante das dificuldades é uma das funções do trabalho colaborativo, assim como o desenvolvimento da confiança na capacidade individual, devido ao fortalecimento proporcionado pelo coletivo; assim as pessoas podem permitir-se vivenciar outras experiências e submeterem-se a outros olhares e, com isso, ter a oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

A concretização desta análise crítica, e outras, alertou-nos para a importância que um professor/educador deve dar ao documento que estabelece os padrões de desempenho docente, pela orientação que este documento proporciona para as práticas docentes ao longo da carreira uma vez que “consagram conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade atual” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 1).

Cientes de que o processo de formação é contínuo e será sempre tido em consideração durante todo o processo de desenvolvimento profissional, este irá continuar a se desenvolver de modo a maximizar e aprofundar diversas aprendizagens, quer a nível pessoal quer profissional.

Parte II – Investigação Empírica

Introdução

Ao entrar numa sala de um Jardim de Infância é inevitável o contacto ótico com todo o ambiente envolvente, quer a nível de espaço, materiais, decoração. E, neste sentido, as paredes podem dizer muito do que acontece dentro da sala de atividades. Durante as práticas de ensino supervisionadas, foram sempre objeto de observação por tudo aquilo que expunham e contavam, pela forma como estavam envolvidas na organização educativa e foram o despertar de atenção que nos levou a este trabalho investigativo.

Mesmo no documento orientador para a Educação Pré-Escolar – as OCEPE- a utilização das paredes é valorizada, quando nos diz que “na organização deste espaço não pode ainda ser descurada a forma como são utilizadas as paredes” (Ministério da Educação, 2016, p.29). O que estas expõem deve “ser representativo dos processos de aprendizagem desenvolvidos, tornando-os visíveis tanto para crianças como para adultos” (Ministério da Educação, 2016, p. 29).

Quando nos remetemos para a abordagem das paredes de uma sala de atividades, sabemos que há uma ligação umbilical com a organização do espaço e mesmo do ambiente educativo, e que é de extrema importância podermos experienciar as descobertas e aprendizagens das crianças, através da exposição de trabalhos, registos de atividades, de momentos experienciados, uma vez que estes registos e partilhas valorizam, efetivamente, o que as crianças dizem ou fazem. Sabemos também que nas salas de atividades, para além do que já foi referido anteriormente, podemos também observar instrumentos de regulação, quadro/mapas, entre outros, que são facilitadores da organização democrática e que ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo.

Perante este facto, e como, efetivamente, uma investigação científica se inicia com o levantamento de um problema, levantamos a seguinte questão-problema: *Em que medida os registos e a documentação exposta nas paredes apoiam e sustentam a autorregulação das experiências de aprendizagem das crianças na Educação Pré-Escolar?*

Para a elaboração deste trabalho investigativo, tendo em conta a questão levantada, foram definidos objetivos, de forma a compreender o que está implícito na mesma e o que pretendemos ao defini-la. Assim sendo, os objetivos gerais são:

- Perceber qual é o papel do(a) educador(a) na promoção e organização de aprendizagens em educação pré-escolar;
- Analisar os registos afixados nas paredes da sala de forma a ter evidências relativas ao trabalho pedagógico desenvolvido;

- Saber quais os objetivos da afixação dos registos, para o educador;
- Perceber de que forma o educador e as crianças intervêm na construção e afixação dos registos;
- Analisar a potencialidade dos registos afixados nas paredes;
- Avaliar se é possível relacionar as evidências afixadas nas paredes das salas com o modo de organizar a aprendizagem.

1. Educação Pré-Escolar, intencionalidade educativa e aprendizagem

Em Portugal, a Educação Pré-Escolar tem vindo a ganhar cada vez mais importância para o sucesso escolar e desenvolvimento pessoal das crianças. Atualmente é, de facto, reconhecido o papel que o Jardim de Infância ocupa no desenvolvimento global da criança, devido a toda a investigação que tem vindo a ser realizada no âmbito das ciências da educação e de outras ciências sociais

Segundo a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, atual Lei de Bases do Sistema Educativo Português, a Educação-Pré-Escolar está consagrada no sistema educativo, sendo a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, tal como é referido na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Uma vez que a Educação Pré-Escolar está contemplada no sistema educativo surge inevitavelmente a questão do currículo, em que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar têm um papel fundamental e, como tal, é nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei Quadro da Educação Pré-Escolar que estas se baseiam. Destinam-se a “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento/agrupamento” (Ministério da Educação, 2016, p.5).

A criança desempenha um papel dinâmico no que toca ao seu desenvolvimento e aprendizagem que ocorrem num contexto de interação social. Segundo o Ministério da Educação (2016, p.10), “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo”, ou seja, para que a criança construa o seu desenvolvimento e aprendizagem é necessário reconhecer que, efetivamente, isto pode acontecer, mas é necessário tê-la como sujeito e agente educativo, partindo das suas experiências e valorizando os seus saberes e competências, para que, realmente, se possam desenvolver todas as suas potencialidades. Neste sentido, o educador tem um papel fundamental no apoio e estímulo do desenvolvimento e aprendizagem da criança “tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas” (Ministério da Educação, 2016, p. 10).

Os contextos de aprendizagem que surgem no Jardim de Infância exigem um profissional com intencionalidade, que esteja atento à criança e que tenha a capacidade de refletir sobre as finalidades da sua prática, com um interesse contínuo em melhorar

a qualidade da resposta educativa do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção, atribuindo sentido à sua ação, pois apresenta um propósito, sabe o porquê do que faz e o que pretende alcançar.

Segundo o Decreto-lei nº 241/01, de 30 de agosto, o educador é o principal responsável pela construção do currículo, pois é ele que “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através de planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas”.

2. Modelos Curriculares e pedagogia de infância: organização do ambiente educativo

Um modelo curricular ou pedagógico, segundo Silva (s/d, p.1) “consiste numa representação estruturada e coerente das características essenciais de uma prática pedagógica”. João Formosinho salienta que “a adoção de um modelo curricular na educação de infância é, segundo nos diz a investigação no campo, um importante fator de qualidade” (Formosinho, 1996, p. 12), pois os modelos curriculares são o resultado de diferentes teorias que nos permitem compreender o processo de desenvolvimento da criança, quais são os seus processos de aprendizagem e como é que o educador pode organizar contextos e recursos de forma a construir ambientes educativos apropriados ao desenvolvimento da criança que pertence a um determinado meio sociocultural. Isto é, tendo em conta a linha de pensamento do autor, “os modelos curriculares visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar” (Formosinho, 2013, p.16) e, segundo o mesmo autor, tendo a vantagem de tornar explícitos os valores, as teorias e a ética subjacentes à ação diária.

De acordo com Silva (s/d), é importante ter consciência do(s) modelo(s) que consideram como referência(s) para a sua prática, uma vez que se torna fundamental “para apoiar a reflexão dos(as) educadores(as) sobre a coerência entre as suas conceções pedagógicas e as suas práticas e a situar melhor os fundamentos e princípios que se baseiam as propostas das OCEPE” (Silva, s/d).

Na Educação de Infância, em Portugal, de acordo com um estudo¹,

constata-se que a Pedagogia de projeto (80.9%), seguida da Pedagogia de situação (58.5%), do Currículo *High-Scope* (55.4%) e do Movimento da Escola

¹ Estudo de Avaliação das Orientações Curriculares e da Qualidade na educação pré-escolar, promovido pela Direção-Geral da Educação e realizado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, o ISPA- Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida e o ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

Moderna (47.8%) são os modelos referidos como tendo mais influência no trabalho dos educadores. De referir ainda que estes últimos três modelos, e a Educação Experiencial, são referidos por mais de um quarto da amostra como tendo alguma influência na sua prática. Os modelos com uma menor adesão por parte dos educadores respondentes são o Método João de Deus, o modelo *Reggio Emilia* e o Método *Montessori*. (Lima *et al.*, 2014, p. 38)

Neste sentido, são considerados cinco dos mais conhecidos modelos curriculares ou pedagógicos, a Pedagogia de Projeto, a Pedagogia de situação, o modelo curricular *High-Scope*, o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna - MEM, e o modelo curricular de *Reggio Emilia*.

2.1. Pedagogia de Projeto

A Pedagogia de Projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p.140, cit. por Vasconcelos, 2012, p.10). Esta metodologia presume também que o trabalho escolar e a aprendizagem sejam desenvolvidos a partir dos interesses, questões e interrogações que as crianças têm sobre o mundo e sobre o meio em que vivem, o que permite que se estimule nas crianças o hábito de questionamento sobre aquilo que as rodeia, proporcionando uma maior motivação por parte de quem vai aprender. Prevê também que as crianças sejam envolvidas na planificação do trabalho a realizar, definindo o que realmente querem estudar/aprender, o que já sabem sobre o assunto, o que querem, então, aprofundar, o que vão fazer para isso – quem, quando e como. Importa salientar que, nesta pedagogia, as experiências do aluno no processo de ensino-aprendizagem são muito valorizadas, neste sentido, permite-se uma educação participada, partilhada e cooperativa, uma vez que se trabalha em conjunto, em colaboração, em cooperação na organização do trabalho, na recolha de materiais e informação, na procura de respostas e soluções para o problema, para assim se construírem aprendizagens significativas. Em oposição, surge a pedagogia transmissiva. Esta pedagogia, com bem indica, passa pela tradicional transmissão dos saberes “considerados essenciais e imutáveis” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.27), “acentuando a função respondente da criança e optando por propostas estandardizadas para a sala de atividades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28).

Enquanto que na metodologia da pedagogia de projeto, o educador apresenta “um papel de “guia” nas aprendizagens das crianças” (Marques, 2016), permitindo que,

segundo a mesma autora, o processo de ensino-aprendizagem seja “mais centrado nas crianças do que no conteúdo e do professor, pressupondo assim uma criança mais autônoma e mais capaz de gerir o seu próprio processo de ensino-aprendizagem”, na pedagogia transmissiva o educador é visto como um transmissor do conhecimento e saberes que a ele lhe foram também transmitidos, centrando em si “a iniciativa, prescrevendo objetivos e tarefas (através de materiais que não são da sua autoria), devendo, seguidamente, verificar, corrigir, reforçar e avaliar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28). O que é que acontece neste contexto? Segundo os mesmos autores há uma redução da riqueza das interações e relações entre adulto-criança e “propicia a seleção precoce das crianças cuja função respondente é apreciada, sobretudo, quando executam com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28).

Algo também muito importante a focar na pedagogia de projeto é o espaço. Este não se pode circunscrever às quatro paredes da sala de atividades. Deve transcendê-las, tornando todo o espaço escolar e extraescolar (bairro, aldeia, cidade, etc.) como espaço educativo. A sala de atividades transforma-se no local onde se organiza e regista o saber, passando a ser um sistema flexível, vivo e em mudança. (Vasconcelos, 1998, p.147)

2.2. High Scope

O modelo curricular *High Scope* enquadra-se numa perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância.

Este modelo propõe que a educação aconteça pela ação da própria criança, assumindo o educador o papel de gestor de ideias, que proporciona várias experiências significativas e ajuda a criança a refletir sobre essas mesmas experiências.

O modelo curricular *High Scope* predispõe o ambiente educativo para a observação e resolução de problemas, onde o educador disponibiliza condições e materiais para a criança desenvolver as suas capacidades de pensamento e raciocínio, sendo que a metodologia de trabalho de projeto é desenvolvida constantemente, e a criança deve estar ativamente envolvida nas suas aprendizagens.

O educador prepara o espaço pedagógico de forma intencional de maneira a responder aos projetos que decorrem dos interesses das crianças, negociando com estas diferentes formas de realização dos problemas levantados. Aqui, a estruturação do espaço é sentida como uma mais-valia na ação educativa do educador e condição necessária para que a criança se desenvolva e faça uma aprendizagem ativa (Oliveira-Formosinho, 2007).

2.3. Movimento da Escola Moderna – MEM

Segundo Niza (1996, p. 130), “o Movimento Escola Moderna assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos por um modelo de cooperação educativa nas escolas”.

Para os docentes do MEM a escola define-se como

um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. (Niza, 1996, p. 141)

O espaço educativo deste modelo desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala e de uma área central polivalente para trabalho coletivo. O ambiente geral da sala deve ser

agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêm nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Será também numa das paredes, de preferência perto de um quadro preto à sua altura, que as crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas. (Niza, 1996, p. 148)

2.4. Reggio Emilia

Malaguzzi é o fundador das escolas *Reggio Emilia*, estabelecimentos municipais destinados à educação de infância. A organização do sistema de educação para a primeira infância em *Reggio Emilia* é caracterizada por uma participação comunitária, num ambiente de cooperação entre educadores, pais e outros atores educativos (Spaggiari, 1999).

Segundo Malaguzzi (1993, citado por Lino, 1996, p.99), “a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do mundo. Ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana”.

A Educação de Infância de Reggio Emilia é baseada nas relações, interações e cooperação. Segundo Malaguzzi (1993, citado por Lino, 1996, p.101), um dos primeiros objetivos dos educadores deste modelo é criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, educadores e famílias se sintam como em casa. Este modelo privilegia o ouvir e o falar, incentivando as crianças a levantar questões, procurar respostas e onde

são proporcionadas inúmeras oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que se vão deparando.

Neste modelo, tal como refere Lino (1996, p. 107) “o modo como o espaço esta organizado reflete as ideias, valores e atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham”. O espaço das escolas é planeado pelos educadores, artista plástico, pedagogo, pais e arquiteto.

As paredes das escolas de Reggio Emilia destacam-se pelas múltiplas funções que desempenham: “As nossas paredes falam, documentam...” (Malaguzzi, 1994, citado por Lino, 1996). As paredes são, então, um espaço de exposição de trabalhos das crianças (temporária ou permanente).

Uma questão comum entre todos estes modelos e que a Educação Pré-Escolar dá muita importância é a organização do ambiente educativo.

A organização do ambiente educativo da sala é constituída pela organização do grupo, do tempo e do espaço constituem dimensões. Esta organização, segundo o Ministério da Educação (2016, p. 26) “constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender.”

Na educação pré-escolar, tal como é referido pelo Ministério da Educação (2016), o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo. O modo de funcionamento de um grupo é influenciado por fatores como as características individuais das crianças que compõem esse grupo, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou mesmo a própria dimensão do grupo. Independentemente da composição do grupo, é importante a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança para que facilite a inclusão da criança no grupo e a relação com as outras crianças.

Relativamente à organização do tempo, dado que o tempo é de cada criança, do grupo e do educador, tal como refere o Ministério da Educação (2016), é importante que a sua organização seja decidida pelo educador e pelas crianças. Este tempo deve contemplar de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo — e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas.

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do educador e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. Segundo o Ministério da Educação (2016), “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo”, o que implica que o educador esteja em constante reflexão e consciente de que o espaço pode e deve ser reorganizado de acordo com as necessidades do grupo. O conhecimento dos espaços pelas crianças é fundamental na medida em que “é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo”, isto “implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (Ministério da Educação, 2016, p. 28)

Na organização do espaço não pode ainda ser negligenciada a forma como são e podem ser utilizadas as paredes. O que está exposto deverá ter uma apresentação esteticamente cuidada e ser representativo dos processos de aprendizagem desenvolvidos, tornando-os visíveis tanto para crianças como para adultos.

3. Autorregulação da aprendizagem em Educação Pré-Escolar: o que nos dizem as paredes?

A conceção do termo autorregulação da aprendizagem pressupõe o papel do aluno no seu processo de aprendizagem, fazendo jus o sentido do prefixo «auto» ao termo regulação da aprendizagem.

Cada vez mais, a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento pessoal e formação do indivíduo. De acordo com Bransford, Brown e Cocking (1999), as crianças têm um forte desejo de descobrir e de aplicar-se em situações de aprendizagem. Para tal, precisam de ter a oportunidade e condições para aprender, e é aqui que entram a escola, os próprios alunos e os professores.

Hoje em dia, o aluno desempenha um papel importante no seu processo de ensino-aprendizagem. E, neste sentido, os docentes deverão, desde os anos iniciais de escolaridade, criar oportunidades e ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos processos de autorregulação, com vista a estimular e promover nos alunos as competências que lhes permitam ter um papel ativo e construtivo nos processos e produtos autonomizantes de aprendizagem (Lopes da Silva, Duarte, Sá & Veiga Simão, 2004).

Recomenda-se, segundo Veiga Simão, Lopes da Silva e Sá (2007), a utilização de um conjunto de dimensões metacognitivas, motivacionais, volitivas e comportamentais em interação constante com o contexto educativo que atuam diretamente no ato de aprender, permitindo orientar os alunos no desenvolvimento de competências de autorregulação, tornando-os protagonistas no seu processo de aprendizagem, uma vez que, o pressuposto da autorregulação da aprendizagem é fazer com que os alunos regulem as suas competências cognitivas, motivacionais e comportamentais, alcançando os objetivos estabelecidos, progredindo na construção do seu conhecimento e, conseqüentemente, no seu desempenho escolar.

É, de facto, importante a criação de condições que estimulem o desenvolvimento de competências de autorregulação para que o aluno possa ter um papel ativo e autónomo no seu processo de aprendizagem, nomeadamente, segundo Biggs (1991, citado por Piscalho & Simão, 2014), a desenvolverem concepções, estratégias e motivações que possam conduzir a uma autonomia progressiva no sentido da existência de uma aprendizagem autorregulada. E, de acordo com Rosário e Almeida (2005, p.144):

a aprendizagem deve, acima de tudo, significar construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida.

Em Educação Pré-Escolar, para que tudo isto aconteça, cabe ao educador proporcionar oportunidades para que as crianças tomem um papel ativo nas suas etapas de aprendizagem, permitindo que desenvolvam o controlo sobre as tarefas propostas e, conseqüentemente, assumam responsabilidade sobre as suas tomadas de decisão. O educador de infância assume, também, um papel fundamental para a construção da autonomia da criança, sendo que para tal, em muito contribui a elaboração de questões que estimulem o pensamento e levem a criança a discutir e a refletir sobre as suas ações. É, neste sentido, que se torna indispensável trabalhar a autorregulação da aprendizagem em contextos de educação de infância, a fim de promover o desenvolvimento da autonomia.

3.1. Instrumentos de regulação

Na Educação Pré-Escolar, os instrumentos de regulação surgem como grande suporte da regulação da rotina diária das crianças e do educador.

Estes instrumentos estão muito associados ao MEM, onde o grupo de crianças “tem ao seu dispor um conjunto de instrumentos que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo” (Folque, 1999, p.8). Sob o leque de instrumentos reguladores, podem surgir quadros de presença, quadros do tempo, mapas de atividades, diários de grupo, mapas de tarefas, entre outros, e todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática do grupo e ajudam as crianças a integrarem-se, bem como às suas experiências no grupo (Folque, 1999).

O que é que pode acontecer? Segundo a mesma autora e outros, a utilização destes instrumentos e registos poderá tornar-se complicada para crianças de apenas três anos, contudo, uma vez que todas as crianças do grupo os utilizam (pois os grupos do MEM são constituídos por grupos com crianças de idades heterogéneas, entre os 3 e os 6, bem como a maioria dos grupos de crianças existentes nos Jardins de Infância), as crianças mais velhas explicam os procedimentos às mais novas, e estas, “começando por imitá-los, acabam por integrá-los nas suas práticas à medida que começam a entender as funções e os processos sociais” (Folque, 1999, p. 9). Através da utilização destes instrumentos, em grupo, torna-se também possível a partilha do poder de decisão e a avaliação.

Embora sejam muito utilizados no MEM, não deixam também de ser muito utilizados nos nossos jardins de infância, com os mesmos objetivos, enriquecendo a rotina pedagógica de cada grupo.

3.2. Documentação

Ao referirmo-nos ao termo “documentação”, temos que ter consciência da sua importância para a pedagogia em educação de infância, na medida em que é “entendida como um processo de construção de significado para as situações pedagógicas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.52). Se constrói significados, pressupõe a construção de aprendizagens e, neste sentido, é, efetivamente, “o processo para registar a aprendizagem – a aprendizagem das crianças, mas também a aprendizagem dos profissionais e a dos pais” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.51). Eis aqui um elo de ligação importantíssimo entre estes três autores fundamentais. Sucedendo que, a criança se eleva no seu importantíssimo desenvolvimento pessoal, através da construção de aprendizagens, e a documentação virá “visibilizar cada criança na sua competência, agência e desafiar à criação de respostas (situações) educacionais

respeitosas das identidades plurais emergentes, com direitos de participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.51). A documentação representa, então,

uma atitude de respeito pela criança que se transforma em centro de ação pedagógica, registrando as suas múltiplas afirmações de identidade como o ponto de partida para, em escuta e comunicação ser respondida, colaborando assim nas suas experiências plurais de aprendizagem ao nível de construção de identidades relacionais, de pertenças participativas, de linguagens comunicativas, de narração significativa. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 53)

Ao abrir novos caminhos para elevar a criança como competente e com espaço de participação, a documentação permite-lhe que sinta “pertença e responsabilidade pelas suas ações, mediando as múltiplas perspetivas, sujeitando-as ao diálogo e à partilha, transformando o processo educativo num processo de múltiplas escutas: “elas próprias olham e veem; ouvem e escutam; analisam e interpretam” (Azevedo, 2009, p. 14), ou seja, nas palavras de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p.52), permite às crianças “ver-se a aprender”. Já à comunidade profissional, de acordo com a linha de pensamento dos autores acima mencionados, a documentação surge como suporte à descrição, compreensão, interpretação e ressignificação do quotidiano pedagógico da experiência de vida e aprendizagem das crianças e da vida profissional das educadoras.

Para Katz (1993 cit. Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011) a documentação facilita a aprendizagem de conteúdos curriculares e o desenvolvimento do aprender a aprender. Esta ideia completa-se com as palavras de Rinaldi (2006, citado por Azevedo, 2009) quando refere que a documentação daquilo que a criança está a aprender, põe em evidência a natureza dos processos e estratégias de aprendizagem usadas por cada criança, possibilitando aceder à documentação para rever e visitar, no espaço e tempo, o que a criança está a aprender, e com isso tornar a revisita de fragmentos da memória, parte integrante da construção da aprendizagem.

Outra ideia fundamental inerente à documentação é a releitura de ações e práticas pedagógicas, pois “é através de materiais documentais que se podem alimentar continuamente as ideias, as hipóteses, em torno do grupo de crianças e em torno dos processos de pesquisa e de experiência que elas próprias estão a construir e a experimentar” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 20).

A documentação surge, então, como uma estratégia fundamental para promover a participação das crianças e, conseqüentemente, da sua família, na sua aprendizagem e na avaliação da mesma, e como uma estratégia que potencia o respeito pelas culturas das crianças e dos adultos (Azevedo, 2009).

3.3. As paredes como suporte de narrativas e ilustração da pedagogia

Bem sabemos que a organização do espaço é um importante fator a ter em consideração quando nos reportamos à organização do ambiente educativo da sala de atividades.

Dentro da organização do espaço, devemos refletir, efetivamente, sobre a funcionalidade e adequação dos equipamentos, dos materiais existentes e também no que reporta à sua organização, pelo modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens. Tal como nos é referido pelo Ministério da Educação (2016, p.26), “a organização do espaço da sala é a expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo”. Outro aspeto a ter em conta é a “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços”, tendo esta que ser modificada consoante as “necessidades e evolução do grupo”, devendo “evitar espaços estereotipados e padronizados” (Ministério da Educação, 2016, p.26).

Uma vez que é a criança que irá usufruir da organização do espaço, é importante que a compreenda e que tenha um papel ativo nessa organização e em eventuais mudanças. Qual será a importância deste papel? Segundo o Ministério da Educação (2016, p.26), “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e autonomia” e a “apropriação do espaço dá-lhes oportunidades de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, (...) e de forma cada vez mais complexa”.

Na organização do espaço, não pode ser negligenciada a forma como as paredes são utilizadas. Tal como é referido no documento oficial das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos”. No entanto acreditamos que, embora sejam apenas “paredes” não expõem somente, podem tornar-se num suporte de narrativas e ilustração das pedagogias utilizadas.

Neste sentido, os materiais e registos que estão afixados nas paredes, segundo Cardona (2007, p.15) “para além de possibilitar um conhecimento mais profundo das características das práticas educativas desenvolvidas, permite analisar a forma como está (ou não) explicitada a organização do trabalho”.

4. Aspectos de natureza metodológica

4.1. Tipo de investigação

Tendo por base os objetivos definidos para a investigação e de forma a dar resposta aos mesmos, optou-se por uma investigação do tipo qualitativa.

Sendo uma investigação qualitativa, privilegia, essencialmente, a compreensão da problemática, apresentando os dados de uma forma mais descritiva.

Neste sentido, Marconi e Lakatos (2008, p. 269) referem que “a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento”. Bogdan e Biklen (1994) dizem-nos que nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Considera-se, então, que o principal interesse destes estudos não é realizar generalizações, mas, sim, particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade.

Sendo esta uma investigação qualitativa, optamos por utilizar como estratégia o estudo de caso, mediante a nossa investigação e os nossos objetivos e por introduzir “maior complexidade e maior validade ao estudo” (Amado, 2013, p.128), passa por ser multicase, uma vez que iremos estudar três equipamentos distintos. Entende-se por estudo de caso “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos” (Gall e colaboradores, 2007, p. 447 citado por Amado, 2013, p.124). No caso de ser um estudo multicase, segundo Yin (1989, citado por Amado, 2013, p.128) “esta modalidade tem implícita uma ideia de replicação, seja literal ou teórica”, entenda-se literal se “dois ou mais casos são estudados porque o investigador prevê os mesmos resultados para cada caso” e teórica se “os resultados apresentam diferenças consistentes para casos diferentes, apoiando-se em proposições teóricas” (Gall et al, ibid, p.457, citado por Amado, 2013, p. 128).

4.2. Participantes

A presente investigação decorreu em três salas (objetos de estudo) de três Jardins de Infância diferentes da cidade de Viseu, dois deles pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas do concelho, onde foi realizado o nosso estágio durante a Prática de Ensino Supervisionada I e II em Educação Pré-Escolar, uma das salas onde foi realizada a prática supervisionada e as restantes, resultado do processo de troca de contextos para observação.

Neste estudo, contamos também com a participação das respetivas educadoras de sala. Três educadoras do sexo feminino, com idades entre os 55 e os 57 anos, sendo que uma delas não a revelou. Todas elas com formação académica no âmbito da educação, licenciatura em educação de infância e uma também em educação especial.

4.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa

Tendo em consideração o teor qualitativo desta investigação, tendo por base os instrumentos deste tipo de investigação, utilizamos o estudo multicase. Para recolha das informações e dados necessários para a realização deste estudo utilizamos a técnica de observação direta participante/naturalista, através dos registos fotográficos e a entrevista, através da análise de conteúdo.

Segundo Ludke e André (1986), a observação é um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação qualitativa. Consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas (Aires, 2015, pp. 24-25). É uma técnica “fundamentalmente naturalista e pratica-se no contexto da ocorrência, entre os atores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana” (Adler & Adler, 1994, citado por Aires, 2015, p.25). A observação “permite-nos obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjetiva entre os sujeitos com a informação de carácter objetivo” (Aires, 2015, p.25).

Para obter informações e recolher dados que não foram possíveis apenas através da observação e registos fotográficos, realizamos uma entrevista semiestruturada.

A entrevista, de acordo com Gil (1993, p.113) é uma “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação. A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais”.

O tipo de entrevista a que se irá recorrer será a entrevista semiestruturada, onde o “entrevistador orienta-se por um guião com os tópicos principais do tema a abordar. As questões têm uma ordem estabelecida” (Ketele & Roegiers, 1999, p.22).

4.4. Procedimentos relativos à operacionalização da investigação e análise de dados

O desenvolvimento deste estudo exigiu a concretização de diversas etapas e atividades ao longo de um período de tempo de um ano letivo (2017/2018).

Primeiramente, durante realização do estágio e das trocas de contexto de salas, que possibilitaram a visita a outras salas de outros jardins de infância, foram realizadas

as visitas às diferentes salas em estudo, para, através da observação direta participada/naturalista, recolher a informação necessária, com auxílio dos registos fotográficos (cf. Anexo 7).

Neste sentido, foram estabelecidos três equipamentos (Eq.A, Eq.B e Eq.C) referentes a cada uma das salas. O equipamento C corresponde à sala onde foi realizado o contexto de prática supervisionada, e os equipamentos A e B onde foi realizado contexto de observação.

Os primeiros registos fotográficos foram os do Eq. A, no dia 27 de novembro de 2017, durante um dos dias de observação. Os registos do Eq.C foram capturados no dia 5 de dezembro de 2017 e, por último, os do Eq. B em maio de 2018, também num dos dias destinados à observação. As datas das fotografias estão de acordo com as datas estabelecidas pelas unidades curriculares para a concretização das trocas de sala, tendo sido aproveitadas para o estudo.

Uma vez que foi também solicitada a colaboração das educadoras de infâncias para participarem neste estudo, estas desempenharam o papel de entrevistadas e contribuíram também com o seu aval para o mesmo recorrendo-se ao consentimento informado. Foi, então, agendada uma data com as educadoras, nos dias de observação, para se proceder à realização da uma entrevista (cf. Anexo 8). As entrevistas foram realizadas em dezembro de 2018, tendo agendado as três entrevistas para o mesmo dia, em horários distintos.

5. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Neste segmento, procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados, através de três pontos essenciais: narrativas das paredes por caso, triangulação das narrativas das paredes e dos profissionais por caso e, por fim, uma análise comparativa multicaso.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.205) a análise e tratamento de dados “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

Nesta investigação, depois dos dados recolhidos através dos registos fotográficos e entrevistas, fizemos uso da análise de conteúdo, para os analisar e interpretar, que “compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados” (Cavalcante, Calixto & Pinheiro, 2014, p. 14).

Uma vez que os dados utilizados foram recolhidos por estes dois modos distintos, os registos fotográficos, foram analisados por uma análise de conteúdo emergente, uma vez que partimos das evidências expostas e a partir daqui realizamos tabelas de organização dos dados observáveis nas fotografias de cada equipamento. (cf. Anexo 9), dividida em cinco categorias, nomeadamente a caracterização dos materiais, disposição dos materiais, qualidade da documentação das aprendizagens, aprendizagens/área de conteúdo – tipo de informação disponível e, ainda, o papel/iniciativa da criança. A partir destas tabelas, foram construídas tabelas de análise por equipamentos (cf. tabela 4, 5 e 6) e entre equipamentos (cf. tabela 7, 8, 9, 10 e 11).

As entrevistas foram analisadas através de uma análise de conteúdo pré-categorial, onde estruturamos uma tabela categorizada (cf. Anexo 10) no papel/iniciativa dada à criança e no papel dos materiais e da sua afixação, cada uma destas categorias subdivide-se em várias que consideramos essenciais para interpretarmos o que nos foi dito pelas educadoras face às questões colocadas na entrevista.

5.1. Narrativa(s) das paredes por caso

Depois da categorização dos elementos recolhidos, numa tabela (cf. Anexo 9) e do tratamento dos dados no que se reporta também à sua frequência e respetiva percentagem, importa agora analisá-los e interpretá-los de modo a podermos retirar algumas conclusões.

Equipamento A

No que diz respeito ao Eq.A – (cf. tabela 4), é possível aferir que, quanto à categorização dos materiais, predomina a existência de instrumentos de regulação com uma percentagem de 41,2%. E que tipo de quadros de regulação podemos encontrar? Mapa de presenças, calendário, mapa de aniversários, e os restantes quadros identificam quatro áreas de interesse distintas (cf. fig. 1 e 2), nomeadamente a manta, a biblioteca, a casinha e a mercearia, explicitando as regras do espaço (o que se pode fazer e o número de elementos que podem estar no espaço). Havendo instrumentos de regulação, existe uma preocupação em criar condições que estimulem o desenvolvimento de competências de autorregulação para que as crianças possam ter um papel ativo e mais autónomo no seu processo de aprendizagem.



Figura 1 - Registo fotográfico ilustrativo dos quadros de regulação existentes



Figura 2 - Registo fotográfico ilustrativo dos quadros de regulação existentes

Da predominância dos instrumentos de regulação contrapomos com a inexistência de documentação de projeto. O que nos poderá dizer este dado? Levaram-nos-á a dizer que a pedagogia de projeto não terá tanto enfoque no trabalho realizado neste equipamento e, provavelmente, a educadora não explora aprofundadamente os interesses, questões e interrogações das crianças, sendo que o processo não é tão centrado nas crianças.

Relativamente à disposição de materiais, é notória uma possível relação entre espaço/área e materiais, nomeadamente, na área da mercearia, da casinha, da biblioteca e, maioritariamente, com uma percentagem de 57,1 %, na área da manta. O tipo de materiais expostos reporta-se para a identificação das áreas/espço e regras das mesmas (cf. fig. 3), e na área da manta são também visíveis instrumentos de regulação muito utilizados em momentos de reunião realizados nesse local (cf. fig. 4).



Figura 3 - Registo fotográfico que evidencia a relação da identificação e regras da área da mercearia e a área em si



Figura 4 - Registo fotográfico que evidencia a relação da área da manta e os quadros reguladores existentes

Na categoria que nos remete para a qualidade da documentação das aprendizagens é possível constatar um envolvimento das crianças nas atividades com uma percentagem de 57,1%, contudo, é ainda muito notório o envolvimento da educadora na execução das mesmas, existindo uma maior percentagem de trabalhos executados pela educadora do que executados pela própria criança. Daqui denota-se uma pedagogia tendencialmente centrada na educadora, indo ao encontro do referido anteriormente, quando dizemos que o processo de aprendizagem não é tão centrado nas crianças, pois os registos expostos demonstram propostas de atividades realizadas mais “estandardizadas para a sala de atividades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28).

Ao reportarmos-nos para a análise do tipo de informação disponível referente às aprendizagens/áreas de conteúdo, Formação Pessoal e Social (FPS) distingue-se pelas evidências afixadas e, pelo contrário, a inexistência de evidências relativas à Educação Física, à Dramatização, à Música e à Dança, denotando talvez a pouca exploração das mesmas.

Tabela 4 - Análise dos registos das paredes - Equipamento A

Categorias	Subcategorias	Frequência das evidências	%
1. Caracterização de materiais	1.1. instrumentos de regulação	7	41, 2 %
	1.2. Trabalhos da rotina das crianças	6	35,3 %
	1.3. Documentação de projeto	0	0 %
	1.4. Informação	3	17,6 %
	1.5. Decoração	1	5, 9 %
	Subtotal: 17		
2. Disposição de materiais	Área mercearia	1	14,3 %
	2.1. Há relação entre a área/espço e materiais	1	14,3 %
	Área Casinha	1	14,3 %
	Área Biblioteca	1	14,3 %
	Área Manta	4	57,1 %
	2.2. Não há relação entre a área/espço e materiais	0	0 %
Subtotal: 7			
3. Qualidade da documentação das aprendizagens	3.1. Trabalhos das crianças	4	57,1 %
	3.2. Sínteses com base nas crianças	3	42, 9 %
	Subtotal: 7		
4. Aprendizagens/Área de conteúdo – Tipo de informação disponível	4.1. Formação Pessoal e Social	6	37,5 %
	4.2. Educação Física	0	0%
	4.3. Artes Visuais	2	12,5 %
	4.4. Jogo Dramático	0	0 %
	4.5. Música	0	0 %
	4.6. Dança	0	0 %
	4.7. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	3	18,75 %
	4.8. Matemática	2	12,5 %
	4.9. Conhecimento do Mundo	3	18,8 %
Subtotal: 16			
5. Papel/iniciativa da criança	5.1. Executado pela educadora	7	46,7 %
	5.2. Executado pela criança	4	26,7 %
	5.3. Executado pela educadora envolvendo a criança	4	26,7 %
	Subtotal: 15		

Equipamento B

No que concerne ao Eq.B, verificamos (cf. tabela 5) também predominância de instrumentos de regulação com uma percentagem de 38,2 %, nomeadamente mapa de presenças, diário de grupo, calendário, mapa de aniversários, identificação de áreas de interesse, comboio das tarefas, mapas de atividades (cf. fig. 5, 6, 7 e 8).



Figura 5 - Registo fotográfico que evidencia a existência de instrumentos de regulação



Figura 6 - Registo fotográfico que evidencia a existência de instrumentos de regulação

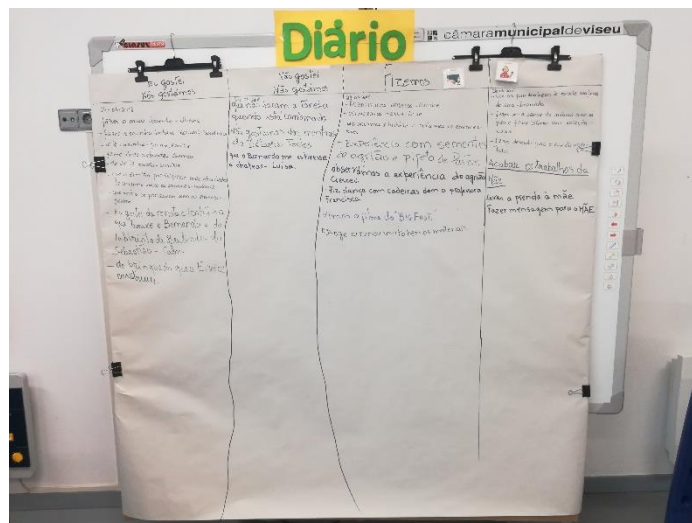


Figura 7 - Registo fotográfico que evidencia a existência de um diário de grupo



Figura 8 - Registro fotográfico que evidencia a existência de instrumentos de regulação

A diversidade de instrumentos de regulação é notória e muito associados aos utilizados no MEM, que procuram, efetivamente, ajudar a regular o que acontece na sala de atividades e contam a história da vida do grupo, procurando também incutir o desenvolvimento democrático do grupo, que, como defende Niza (1998, p.8) “pressupõe a gestão cooperada, pelos alunos, com o professor, do currículo escolar. Tal parceria compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas na apropriação do currículo e integram todo o processo de aprendizagem”.

Contudo, em contrapartida com o Eq.A, já aferimos a existência de evidências que nos reportem para a documentação de projeto (cf. fig. 9 e 10), com uma percentagem de 29,4 %.



Figura 9 - Registro fotográfico que evidencia a existência de documentação de projeto

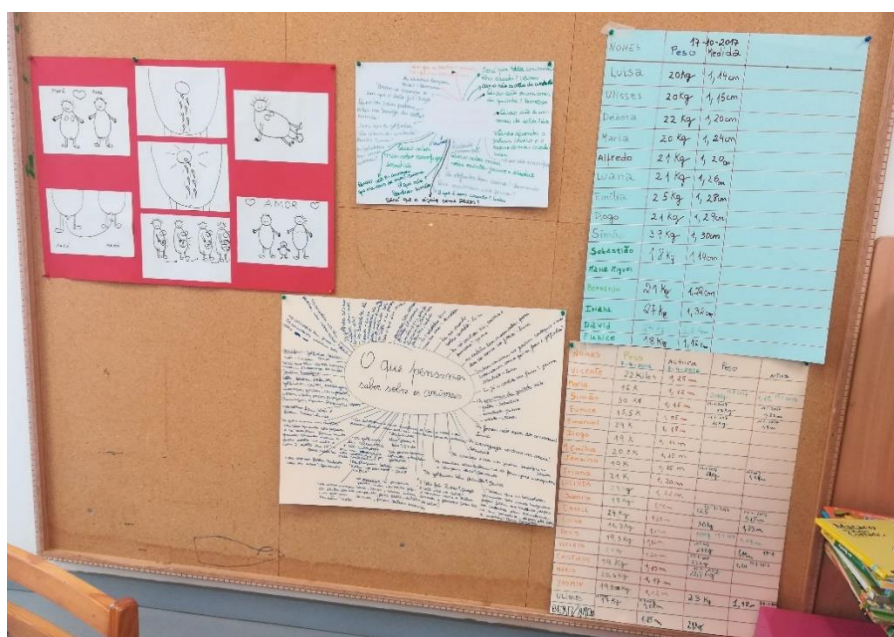


Figura 10 - Registo fotográfico que evidência a existência de documentação de projeto

É clara, aqui, a utilização da pedagogia de projeto pelas evidências observadas e registadas, com uma preocupação óbvia em partir dos interesses e questões das crianças e a procura de respostas e saberes sobre determinados temas. Torna-se evidente a “atitude de respeito pela criança” referida por (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 53), pois há uma preocupação em que esta se transforme em centro de ação pedagógica. Existe um maior envolvimento da criança na execução das atividades, mesmo na realização de sínteses com base nos seus conhecimentos.

Quanto à disposição de materiais, registamos a existência de relação entre área/espço e materiais em locais como a área de reunião e a área de laboratório das ciências - com percentagens superiores – e também na área das artes, da matemática e no espaço de entrada. Esta relação, para além da própria identificação das mesmas, prende-se também pela existência de evidências executadas nas próprias áreas.

Reportando-nos agora para a análise do tipo de informação disponível referente às aprendizagens/áreas de conteúdo, mais uma vez, Formação Social e Pessoal aparece-nos em destaque e, logo de seguida, Conhecimento do Mundo. Todavia, há domínios que continuam a não merecer destaque ao tipo de informação disponível, nomeadamente Educação Física, Dramatização, Música e Dança.

Tabela 5 – Análise dos registos das Paredes - Equipamento B- C2

Categories	Subcategorias	Frequência das evidências	%
1. Caracterização de materiais	1.1. Instrumentos de regulação	13	38,2%
	1.2. Trabalhos da rotina das crianças	4	11,8%
	1.3. Documentação de projeto	10	29,4%
	1.4. Informação	7	20,6%
	1.5. Decoração	0	0%
	Subtotal: 34		
2. Disposição de materiais	Área Reunião	9	30%
	2.1. Há relação entre a área/espço e materiais	4	13,3%
	Área Artes	5	16,7%
	Área Matemática	10	33,3%
	Área Lab. das Ciências	2	6,7%
	Espaço Entrada	0	0%
2.2. Não há relação entre a área/espço e materiais	Subtotal: 30		
3. Qualidade da documentação das aprendizagens	3.1. Trabalhos das crianças	6	46,2%
	3.2. Sínteses com base nas crianças	7	53,8%
	Subtotal: 13		
4. Aprendizagens/ Área de conteúdo – Tipo de informação disponível	4.1. Formação Pessoal e Social	11	32,4%
	4.2. Educação Física	0	0%
	4.3. Artes Visuais	6	17,6%
	4.4. Jogo Dramático	0	0%
	4.5. Música	0	0%
	4.6. Dança	0	0%
	4.7. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	3	8,8%
	4.8. Matemática	4	11,8%
	4.9. Conhecimento do Mundo	10	29,4%
	Subtotal: 34		
5. Papel/iniciativa da criança	5.1. Executado pela educadora	4	14,8%
	5.2. Executado pela criança	7	25,9%
	5.3. Executado pela educadora envolvendo a criança	16	59,3%
	Subtotal: 27		

Equipamento C

Tendo agora em vista os dados referentes ao Eq. C, verifica-se que (cf. tabela 6) os quadros de regulação são também a evidência predominante com uma percentagem de 53,8 %, com existência de mapa de presenças, calendário, quadro do chefe, mapa de regras da sala, quadro de avaliação do dia, diário de grupo, quadro de aniversários (cf. fig. 11, 12, 13 e 14).



Figura 11 - Registo fotográfico que evidencia a existência de quadros de regulação



Figura 12 - Registo fotográfico que evidencia a existência de quadros de regulação



Figura 13 - Registo fotográfico que evidencia a existência de quadros de regulação



Figura 14 - Registo fotográfico que evidencia a existência de quadros de regulação

Tal como no Eq.A, é inexistente a documentação de projeto. Mais uma vez poderemos estar perante uma situação em que os interesses das crianças são pouco explorados, existindo pouca procura para corresponder a questões e interrogações levantadas. Através dos registos, foi possível de observar a existência de poucos trabalhos realizados pelas crianças, existindo uma igualdade de evidências realizadas pela educadora e realizadas pela educadora envolvendo a criança (44,(4)%). Isto leva-nos a pensar numa pedagogia tendencialmente centrada na educadora, em que a criança não é tida como um agente protagonista da sua aprendizagem

No que à disposição de materiais diz respeito, é apenas na área da assembleia que há relação entre a área e os materiais, uma vez que é onde estão dispostos alguns instrumentos de regulação que são utilizados aquando da estadia nessa área.

Ao analisarmos os dados recolhidos para este equipamento, reportando-nos para a qualidade da documentação das aprendizagens, os trabalhos das crianças evidenciados nas paredes são poucos, existindo uma maioria de trabalhos executados pela educadora, no que à categoria Papel/iniciativa da criança diz respeito.

Relativamente ao tipo de informação disponível relativas a aprendizagens/áreas de conteúdo, Formação Pessoal e Social mantém predominância e os domínios de Educação Física, Artes Visuais, Dramatização e Música contam com a inexistência de evidências afixadas.

Tabela 6 - Análise dos registos das Paredes - Equipamento C

Categorias	Subcategorias	Frequência das evidências	%
1. Caracterização de materiais	1.1.Instrumentos de regulação	7	53,8%
	1.2.Trabalhos da rotina das crianças	2	15,4%
	1.3.Documentação de projeto	0	0 %
	1.4.Informação	3	23,1 %
	1.5.Decoração	1	7,7 %
	Subtotal: 13		
2. Disposição de materiais	2.1.Há relação entre a área/espço e materiais	Área Assembleia	3 100 %
	2.2.Não há relação entre a área/espço e materiais		0 0 %
	Subtotal: 3		
3. Qualidade da documentação das aprendizagens	3.1.Trabalhos das crianças		1 50 %
	3.2.Sínteses com base nas crianças		1 50 %
	Subtotal: 2		
4. Aprendizagens/ Área de conteúdo – Tipo de informação disponível	4.1.Formação Pessoal e Social		6 46,2 %
	4.2.Educação Física		0 0%
	4.3.Artes Visuais		1 7,7 %
	4.4.Jogo Dramático		0 0 %
	4.5.Música		0 0 %
	4.6.Dança		0 0 %
	4.7.Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		3 23,1 %
	4.8.Matemática		1 7,7 %
	4.9.Conhecimento do Mundo		2 15,4 %
Subtotal: 13			
5. Papel/iniciativa da criança	5.1.Executado pela educadora		4 44,(4) %
	5.2.Executado pela criança		1 11,(1) %
	5.3.Executado pela educadora envolvendo a criança		4 44,(4) %
	Subtotal: 9		

5.2. Triangulação das narrativas das paredes e dos discursos dos profissionais por caso

Importa agora perceber, mediante as entrevistas (cf. Anexo 11) realizadas às educadoras de cada equipamento e a análise efetuada às mesmas (cf. Anexo 10), que ilações podemos retirar relacionando-as com as evidências observadas nas paredes.

Da análise efetuada às entrevistas, categorizamos a mesma em dois pontos considerados fundamentais, entenda-se papel/iniciativa dada à criança e papel dos materiais e sua afixação.

No primeiro ponto tentamos perceber, para cada equipamento, se estávamos perante situações mais centradas na educadora ou mais centrado nas propostas das crianças. O que é que pudemos perceber? Nos três equipamentos (Eq.A, Eq.B e Eq.C) destacamos situações proferidas pelas educadoras que nos remetem para ações centradas na educadora (quadro 1), contudo é no Eq. A que se verificam mais casos. Mediante isto e confrontando com os registos fotográficos e respetiva análise é possível criar aqui uma relação com uma pedagogia mais tendencialmente centrada na educadora, onde a palavra e as propostas das crianças são tidas pouco em consideração. As crianças acabam por criar poucas conexões significativas das aprendizagens, uma vez que são maioritariamente proferidas pela educadora. No Eq.C decorre uma situação curiosa em que, embora a educadora procure envolver as crianças, ouvindo-as, é ela que acaba por ter o “veredito final”, não deixando, cá está, que as crianças se elevem deixando que também sejam protagonistas na construção das suas aprendizagens.

Tabela 7 - Análise das entrevistas – centrado na educadora

Categoria	Subcategoria	Registos
1. Papel/Iniciativa dada à criança	1.1. Centrado na educadora	Eq. A – ; “tento também fazer a motivação, já de alguma forma, para aquilo que eu desejo”; “eu organizo as aprendizagens, tenho para mim um suporte, uma rede, uma base, uma intencionalidade”; “como é este ano o caso, as crianças são tão pequeninas, entraram muitas pela primeira vez e eu senti alguma necessidade de ser eu a fazer os trabalhos mais dou-lhe sempre a possibilidade de eles também participarem, seja recortar, pintar, tem sempre a mãozita deles”; “como fazem com as peças, quando fazem construções e me dizem isabel vens tirar uma fotografia porque eu fiz uma nave, fiz um comboio, fiz um tapete voador e gosto de tirar fotografias”; “então eu disse “então pronto, eu não fui ver, eu conheço, não vi o mesmo pai natal que vocês vamos fazer um concurso. Vocês vão desenhar-me o pai natal até porque também lá tinham estado palhaços. Desenhem os pais natais, desenhem os palhaços, que eu também...”; “Quem decide, quase sempre, quem decide sou eu, mas porque eles também... já estamos

tão habituados a fazer isso, mas também porque eles gostam que eu coloque”;

Eq. B – “às vezes, combina-se e o educador também promove. “hoje vamos fazer um desenho sobre a ida ao museu”, ou também estamos a fazer um trabalho, uma árvore gigante sobre o outono, ou... proposta também do educador...”

Eq. C – “Procuro primeiro que tudo estimulá-los, motivá-los e depois é que introduzo propriamente determinados temas”; “Depois de conversar com eles, ver o que eles gostavam de trabalhar, ou de fazer, defino determinados temas que trabalhamos ao longo da semana”

No que diz respeito a situações centradas nas propostas das crianças, também é possível de as verificar nos três equipamentos (cf. Quadro 2). Relativamente ao Eq. A, são enumeradas um conjunto de situações em que a educadora tem em conta as crianças, e bem, nomeadamente quando parte para a realização de atividades de acordo com as motivações das crianças. O que é que acontece? É, de facto, importante partir das motivações das crianças, contudo é necessário que ocorra uma aprendizagem mais ativa, considerada por Brickman e Taylor (1991) como o ato, por parte da criança, de idealizar, planear, pesquisar, construir e avaliar a sua própria aprendizagem, onde o educador motiva a explorar, a interagir, a ser criativa, a seguir os seus próprios interesses e a brincar de forma a concretizar aprendizagens significativas. No Eq.C decorrem situações muito associadas a disposição dos materiais, não tanto relacionado com o desenvolvimento de atividades. No Eq.B denota-se, de facto, uma preocupação em manter a criança como protagonista da construção de momentos de aprendizagem significativos, que partem de propostas suas e de momentos de partilha em grupo. O educador, aqui, revela um papel de observador e que sabe escutar para compreender a criança e saber responder-lhe.

Tabela 8 - Análise das entrevistas - centrado nas propostas das crianças

Categoria	Subcategoria	Registos
1.Papel/Iniciativa dada à criança	1.2.Centrado nas propostas das crianças	<p>Eq.A - “eu organizo as aprendizagens mediante as motivações deles, essencialmente”; “é como quando está um fantoche à mão de semear, como eu costumo dizer, e eles terem a possibilidade de pegar no fantoche e fazer uma palhaçada e organizar o grupo”, “é importante, porque é feito por eles, porque partiu deles, porque foi feito dentro da motivação que eles me trouxeram até mim”, “também se sempre estiverem os mesmos trabalhos as crianças são as primeiras a dizer-me “oh isabel, então não mudas, não mudas isto” ou “eu quero mudar o meu trabalho”.”</p> <p>Eq. B – “o educador observa e estimula a criança de várias formas. Tanto em situação em que a criança é livre, em que a criança está em</p>

atividades de escolha livre ou em atividades orientadas.”; “relativamente ao diário, por exemplo, onde se descrevem as narrativas do que é que a criança gosta, do que é que a criança não gosta, as crianças mesmo não sabendo ler, as crianças sabem o que está la escrito, porque o que está la escrito ocorre do contexto das situações que aconteceram, tanto em termos do que já se fez como daquilo que se pretende fazer.”

Eq. C – “e eles sugerem outro sítio “então põe ali”. Já chegamos a colar na parede para poder haver espaço porque eles também querem ver todos os trabalhos expostos.”; “Mesmo nos trabalhos por vezes são eles que colocam e que querem por mais para cima outro mais para baixo, às vezes até mudam de sítio”

Debruçando-nos, agora, sobre o segundo ponto de análise das entrevistas, no que diz respeito ao papel dos materiais e sua afixação, achamos pertinente perceber cinco situações para cada equipamento, nomeadamente a valorização do trabalho das crianças perante elas próprias e a família, promoção da autonomia, autorregulação, diálogo dos materiais com as evidências, avaliação, valorização da autoestima, estimulação da aprendizagem e divulgação de aprendizagens/informação.

No que à valorização do trabalho das crianças diz respeito, tanto no Eq.A, como no Eq.B, como no Eq.C são destacadas situações em que o trabalho das crianças é valorizado, quer pelas próprias crianças ao quererem expor o que fizeram, quer pelas famílias, inclusive no Eq.B foi criada uma estratégia para que os pais pudessem acompanhar tudo o que foi realizado durante a semana, através de exposição do Diário de grupo.

Tabela 9 - Análise das entrevistas - Valorização do trabalho das crianças perante elas próprias e a família

Categoria	Subcategoria	Registos
2. Papel dos materiais e sua afixação	2.1. Valorização do trabalho das crianças perante elas próprias e a família	<p>Eq. A – “desenvolver o interesse dos pais para quando chegam à sala terem a possibilidade de vir observar o trabalho não só que eles fizeram com o filho, mas também aqueles que foram feitos”; “gosto que os pais venham e que vejam e gosto que o filho puxe a mãe e diga “o mãe vem ver já sou capaz de fazer uma casa, com telhado, ou a figura humana”, que nos estamos agora a trabalhar”, “O local é sempre um local que esteja visível, de fácil acesso tanto a eles como aos pais.”</p> <p>Eq. B – “divulgação às famílias e a todos os que vêm aqui sobre os trabalhos que estão a realizar”; “os pais até pediram para ao fim da semana deixar o diário exposto para saberem o que é que aconteceu e o que é que eles dizem sobre o dia. Os pais interessam-se muito para ver o que é que eles dizem no diário.”; “porque a criança se sente valorizada a expor o seu registo”</p> <p>Eq. C – “Eles ficam muito felizes quando acabam o trabalho e vamos colocar nos painéis da parede. Sentem-se importantes, gostam de chamar os pais e mostrar os trabalhos que fizeram.”; “é reforçar o trabalho das crianças, é uma forma de elogio, é uma forma também de mostrar às famílias, de quem entra na sala e acho que pronto os</p>

miúdos ficam muito felizes quando veem os seus trabalhos expostos”; “Gostam de mostrar uns aos outros, de irem apreciando, avaliando, mostrar aos pais, até a outras pessoas adultas que vão entrando muitas vezes nas salas, eles dizem “olha vê, olha ali o trabalho que eu fiz, aquele é o meu trabalho”
“

Relativamente à promoção da autonomia (cf. Quadro 4), os materiais e a sua afixação apresentam representatividade nos três equipamentos, isto é, todos os equipamentos retratam situações em como afixar os materiais contribuem para desenvolver autonomia nas crianças, quer a nível da concretização de atividades/tarefas, da própria organização de interações entre as crianças, de afixação dos materiais.

Tabela 10 - Análise das entrevistas - Promoção de autonomia

Categoria	Subcategoria	Registos
2. Papel dos materiais e sua afixação	2.2. Promoção da autonomia	<p>Eq. A – “para verem a dificuldade ou não que o filho tem em identificar, na autonomia que ele teve em fazer as coisas...”</p> <p>Eq. B – “há um que chama para ir para as áreas, as crianças, o adulto está de fora e são eles que se autorregulam, que chamam os colegas para ir à casa de banho, consoante a tarefa que têm da semana e eles assumem as funções, o que lhes dá, claro, muito mais autonomia.”; “eles próprios gostam de expor os seus trabalhos e ajudam...”</p> <p>Eq. C – “acaba por ajudar a organizá-los, a trabalhar a autonomia, a regularem-se em termos de estar na sala, a tornarem-se mais independentes.”</p>

Muito associada à autonomia, surge também a autorregulação, que foi evidenciada pelos Eq.B e Eq.C, ao relacionarem os materiais expostos de monitorização como elementos que fazem parte da autorregulação das crianças.

Tabela 11 - Análise das entrevistas - Autorregulação

Categoria	Subcategoria	Registos
2. Papel dos materiais e sua afixação	2.3. Autorregulação	<p>Eq. B – “Não referi ainda, mas eles fazem parte da autorregulação das crianças. As crianças autorregulam-se com esses materiais de monitorização”; “há um que chama para ir para as áreas, as crianças, o adulto está de fora e são eles que se autorregulam, que chamam os colegas para ir à casa de banho, consoante a tarefa que têm da semana e eles assumem as funções, o que lhes dá, claro, muito mais autonomia.”</p> <p>Eq. C – “acaba por ajudar a organizá-los, a trabalhar a autonomia, a regularem-se em termos de estar na sala, a tornarem-se mais independentes.”</p>

O diálogo dos materiais com as evidências (cf. Quadro 6), foi destacado pela educadora do Eq.B, querendo-nos dizer que há relação entre os espaços e aquilo que se encontra exposto. Há aqui uma preocupação intencional em, efetivamente, existir esta relação. Embora não haja menção deste facto nos outros dois equipamentos, através dos registos fotográficos denotamos que também existe essa relação.

Tabela 12 - Análise das entrevistas - Diálogo dos materiais com as evidências

Categoria	Subcategoria	Registos
2. Papel dos materiais e sua afixação	2.4. Diálogo dos materiais com as evidências	Eq. B – “em todas as áreas há registos. Por exemplo, agora na área de matemática, como nos pedem oficialmente para as deslocações das crianças, os pesos e alturas das crianças”; “uma da sala que está ligada à área da leitura e da escrita e, portanto, tem lá a biblioteca e os livros está mais relacionada com trabalhos sobre as histórias.”; “outra sala tem mais relacionado com a área das artes, portanto com técnicas expressivas, pintura ou algum artista plástico, ou trabalho com técnicas mistas que são feitas nas salas das artes.”; “

A avaliação é outro fator considerado relevante por dois dos equipamentos – Eq.A e Eq.B, pois a afixação dos materiais surge, para ambos os equipamentos, como forma de avaliação. Ideia esta reforçada pelo Eq. B ao dizer-nos que os trabalhos realizados dizem como está o desenvolvimento da criança, o que ela já aprendeu. É também reforçada a ideia de autoavaliação e capacidade de perceber as suas evoluções e também dos pares.

Tabela 13 - Análise das entrevistas - Avaliação

Categoria	Subcategoria	Registos
2. Papel dos materiais e sua afixação	2.5. Avaliação	Eq. A – “é uma forma também de avaliação.” Eq. B – “Também funcionam como avaliação. Porque também os trabalhos nos dizem sobre como a criança está, o que é que gosta, o que já aprendeu, o que já faz de novo...”; “autoavaliar-se e notar as suas evoluções. E quando fazemos isso as vezes os trabalhos dos pares são inspiração também para algumas crianças o verem os trabalhos dos colegas e eles referem “olha como este já não faz “riscalhada”, olha ele já está a fazer melhor” portanto é uma forma de acompanhamento e avaliação.

Dentro deste segundo ponto, surge também valorização da autoestima (cf. Quadro 8), que foi mencionada pelos Eq.A e Eq.B, através da afixação dos materiais e na relação com o facto de as crianças quererem mostrar os seus trabalhos aos pais/família.

Tabela 14 - Análise das entrevistas - Valorização da autoestima

Categorias	Subcategorias	Registos
2. Papel dos materiais e sua afixação	2.6. valorização da autoestima	Eq. A – “acho que é uma forma de reforçar a autoestima deles e quem diz na afixação dos materiais diz também no saber fazer, no vir contar uma história para o grupo, os pais, vir apresentar um espetáculo para os filhos” Eq. B – “valoriza, em termos de autoestima, a criança que quando coloca um trabalho no placard é a própria criança quando a mãe ou um familiar os vem buscar, os chama para ir mostrar o seu trabalho.”

Os materiais afixados podem surgir associados à estimulação a aprendizagem e este foi uma situação também evidenciada pela educadora do Eq.B (cf. Quadro 9), quando diz exatamente isso “os materiais que são colocados nos vários espaços são por si só estimulação à aprendizagem.” Porquê? A educadora do Eq.B referiu que “a partir daí o educador observa e estimula a criança de várias formas.”. De facto, podem surgir diversos contextos de aprendizagem partindo da observação, neste caso, dos materiais e evidências afixados.

Tabela 15 - Análise das entrevistas - Estimulação da aprendizagem

Categorias	Subcategorias	Registos
2. Papel dos materiais e sua afixação	2.7. Estimulação da aprendizagem	Eq. B – “os materiais que são colocados nos vários espaços são por si só estimulação à aprendizagem.”

Por fim, e não menos importante, a divulgação de aprendizagens/informação (Cf. Quadro 10) associada ao papel dos materiais e sua afixação. Surge aqui a relação indissociável que, embora muitas vezes um pouco negligenciada, do que afixamos nas paredes das salas, dos espaços e daquilo que daí podemos tirar. Foi mencionado pelos Eq.B e Eq.C a referência que as paredes tomam na divulgação de projetos e de informação sobre as crianças. São, efetivamente, o espelho do trabalho desenvolvido pelas crianças, com as crianças e para as crianças.

Tabela 16 - Análise das entrevistas - Divulgação de aprendizagens/informação

Categorias	Subcategorias	Registos
2. Papel dos materiais e sua afixação	2.8. Divulgação de aprendizagens/informação	Eq. B – “as paredes são referencia dos projetos que estão a decorrer, o registo da visita ao museu da cidade, o registo da curta que gostou mais do projeto de cinema,”; “como as paredes servem para ver quem está na escola, quem está a faltar, quem tem a tarefa

de ir reciclar e ajudar na tarefa do refeitório, ou quem é que ajuda no diário.”; “é uma forma de divulgar os projetos e trabalho que se está a fazer e depois divulgar também de cada criança as suas representações e portanto isso promove, com certeza, a aprendizagem”

Eq. C – “também é importante para as famílias terem uma noção do que é que se vai desenvolvendo e trabalhando na sala”; “as paredes são muito importantes, e acabam por conter muita informação sobre as crianças. A criança de si própria, dos colegas o grupo todo, ate a própria educadora.”

5.3. Análise comparativa multicaso

Procurando agora compreender a situação entre equipamentos, no que se reporta à caracterização de materiais (cf. tabela 7), é no equipamento B que encontramos a existência de mais instrumentos de regulação (48,%), mais documentação de projeto (100%) e, curiosamente, nenhum elemento decorativo. Talvez se deva ao facto de se procurar permitir à criança construir aprendizagens através das evidências, por elementos e materiais construídos com finalidade pedagógica.

Tabela 17 - Análise comparativa entre equipamentos - caracterização de materiais

Categories	Subcategories	Frequência das evidências	%
1. Caracterização de materiais	1.1. Instrumentos de regulação	Eq. A – 7	25,9 %
		Eq. B – 13	48,2 %
		Eq. C - 7	25,9 %
		Subtotal: 27	
	1.2. Trabalhos da rotina das crianças	Eq. A – 6	50 %
		Eq. B – 4	33,(3) %
		Eq. C – 2	16,(6) %
		Subtotal: 12	
	1.3. Documentação de projeto	Eq. A – 0	0 %
		Eq. B – 10	100 %
		Eq. C - 0	0 %
		Subtotal: 10	
	1.4. Informação	Eq. A – 3	27,3 %
		Eq. B – 7	63,6 %
		Eq. C – 1	9,1 %
Subtotal: 11			
1.5. Decoração	Eq. A – 1	25 %	
	Eq B – 0	0 %	
	Eq. C – 3	75 %	
	Subtotal: 4		

No que diz respeito à disposição de materiais, nos três equipamentos (Eq.A, Eq.B e Eq.C) é possível verificar relação entre o espaço e os materiais, ainda assim é no Eq.B onde se denota uma maior percentagem de relação.

Tabela 18 - Análise entre equipamentos - disposição de materiais

Categorias	Subcategorias	Frequência das evidências	%
2. Disposição de materiais	2.1. Há relação entre a área/espço e materiais	Eq. A – 7	17,5 %
		Eq. B – 30	75%
		Eq. C - 3	7,5%
		Subtotal: 40	
2.2. Não Há relação entre a área/espço e materiais	Eq. A – 0	0%	
		Eq B – 0	0%
		Eq. C – 0	0%
		Subtotal: 0	

Através da análise da tabela 9, constatamos que é no Eq.B que em que se verifica uma maior qualidade da documentação das aprendizagens, uma vez que é notória uma maior percentagem de trabalhos das crianças e em sínteses realizadas com base nas mesmas.

Tabela 19 – Análise comparativa entre equipamentos - Qualidade da documentação das aprendizagens

Categorias	Subcategorias	Frequência das evidências	%
3. Qualidade da documentação das aprendizagens	3.1. Trabalhos das crianças	Eq. A – 4	36,4 %
		Eq. B – 6	54,5 %
		Eq. C - 1	9,1 %
		Subtotal: 11	
	3.2. Síntese com base nas crianças	Eq. A – 4	33,(3)%
		Eq B – 7	58,(3)%
Eq. C – 1		8,(3) %	
	Subtotal: 12		

O tipo de informação disponível relativamente às áreas de conteúdo (cf.tabela 10) é dominado pela Formação Pessoal e Social. Por ser uma área transversal, segundo Ministério da Educação (2016, p.33) está presente em todo o trabalho educativo que é realizado, pelo facto de estar relacionada “com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições” e, no fundo, por estar ligada com outras áreas de conteúdo. É também uma área que contribui para o “desenvolvimento de valores éticos, mas também estéticos” (Ministério da Educação, 2016, p.33). As seguintes áreas mais marcadas são Conhecimento do Mundo, Matemática e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Em contrapartida, a Educação Física, o Jogo Dramático, a Música e a Dança estão completamente descuradas de evidências em qualquer um dos equipamentos.

Tabela 20 - Análise comparativa entre equipamentos - Aprendizagens/Área de conteúdo - Tipo de informação disponível

Categorias	Subcategorias	Frequência das evidências	%
4. Aprendizagens/Área de conteúdo – Tipo de informação disponível	4.1. Formação Pessoal e Social (FPS)	Eq. A – 6	26,1 %
		Eq. B – 11	47,8 %
		Eq. C – 6	26,1 %
		Subtotal: 23	
	4.2. Educação Física	Eq. A – 0	0 %
		Eq. B – 0	0 %
		Eq. C – 0	0 %
		Subtotal: 0	
	4.3. Artes Visuais	Eq. A – 2	22,(2) %
		Eq. B – 6	66,(6) %
		Eq. C – 1	11,(1) %
		Subtotal: 9	
	4.4. Jogo Dramático	Eq. A – 0	0 %
		Eq. B – 0	0 %
		Eq. C – 0	0 %
		Subtotal: 0	
	4.5. Música	Eq. A – 0	0 %
		Eq. B – 0	0 %
Eq. C – 0		0 %	
Subtotal: 0			
4.6. Dança	Eq. A – 0	0 %	
	Eq. B – 0	0 %	
	Eq. C – 0	0 %	
	Subtotal: 0		
4.7. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Eq. A – 3	33,(3) %	
	Eq. B – 3	33,(3) %	
	Eq. C – 3	33,(3) %	
	Subtotal: 9		
4.8. Matemática	Eq. A – 2	28,6 %	
	Eq. B – 4	57,1 %	
	Eq. C – 1	14,3 %	
	Subtotal: 7		
4.9. Conhecimento do Mundo	Eq. A – 3	20 %	
	Eq. B – 10	66,(6) %	
	Eq. C – 2	13,(3) %	
	Subtotal: 15		

Quando nos referimos ao papel/iniciativa da criança, é no Eq. A onde se verifica uma maior percentagem (46,(6)%) de evidências executadas pela educadora, no Eq.B uma maior percentagem (58,(3)%) de evidências executadas pela criança. O que é que isto nos pode indicar? No Eq.A, há uma maior tendência para uma pedagogia mais centrada na educadora, enquanto que no B a criança surge com um papel mais ativo, tornando-se mais protagonista na construção das suas aprendizagens.

Tabela 21 - Análise comparativa entre equipamentos - Papel/iniciativa da criança

Categorias	Subcategorias	Frequência das evidências	%
5. Papel/iniciativa da criança	5.1. Executado pela educadora	Eq. A – 7	46,(6) %
		Eq. B – 4	26,(6) %
		Eq. C – 4	26,(6) %
		Subtotal: 15	
	5.2. Executado pela criança	Eq. A – 4	33,(3) %
		Eq. B – 7	58,(3) %
		Eq. C – 1	8,(3) %
		Subtotal: 12	
	5.3. Executado pela educadora envolvendo a criança	Eq. A – 4	44,(4) %
Eq. B – 1		11,(1) %	
Eq. C – 4		44,(4) %	
Subtotal: 9			

De toda esta análise a partir dos registos fotográficos, das tabelas construídas, das entrevistas, apercebemo-nos de que, de facto, há aqui algumas oscilações entre os equipamentos no que diz respeito à valorização concreta dos interesses, propostas e questões das crianças, como agentes da sua aprendizagem ativa. Contudo, há consenso no que diz respeito à importância das paredes e do que está afixado.

Embora possam existir casos em que as paredes não sejam assim tão valorizadas, ou melhor dizendo, embora possam existir profissionais da educação que não vejam as paredes como um suporte indissociável do trabalho realizado com um grupo de crianças, num determinado espaço, a verdade é que o são. Não apenas como suporte físico de trabalhos e atividades realizadas, mas como suporte de narrativas e ilustração da pedagogia. São inúmeras as relações que podemos tirar a partir da observação das paredes que não podem, de todo, ser negligenciadas. As paredes fazem parte do ambiente educativo, para além de um suporte físico do que é o edifício, são um suporte pedagógico riquíssimo e que deve ser objeto de especial atenção pelos educadores, pelas crianças e pelas famílias, pois é nelas que podemos encontrar materiais documentais que se tornam narradores e relatores da identidade do Jardim de infância, de um grupo de sala.

Conclusão Geral

Prestes a findar esta etapa do nosso percurso formativo, que considero não ficar por aqui, a realização deste Relatório Final de Estágio veio colmatar o nosso pensamento sobre todo o percurso desenvolvido até hoje.

A temática de investigação começou por querer perceber o papel do educador na promoção e organização de aprendizagens em Educação Pré-Escolar, acontece que a observação atenta dos espaços presenciados fez-nos pensar sobre a hipótese de reformular este tema e associá-lo, exatamente, àquilo que as paredes poderiam dizer sobre o trabalho desenvolvido.

Foi através da PES que surgiu a oportunidade de contactar com diferentes níveis de ensino distintos: Creche, Educação Pré-Escolar, 1.ºCiclo, e poder iniciar o nosso percurso como profissional da educação. Foi através destas intervenções que nos fomos apercebendo da importância inquestionável do percurso educativo de uma criança e de como tudo o que é concretizado irá influenciar o seu percurso de vida. Importa salientar os altos e também os baixos desta fase de formação, que foram cruciais e me proporcionaram momentos de reflexão e autocrítica das práticas implementadas. Neste Relatório final de Estágio consta, na primeira parte do mesmo, a reflexão sobre as práticas no âmbito da PES I e PES II no 1.º CEB e PES I e PES II em EPE, que teve por base os padrões de desempenho da função docente.

Deu-nos imenso gosto realizar esta investigação, por todo o potencial que acarreta e por poder aprofundar uma temática tão rica e que nos diz tanto sobre o trabalho pedagógico realizado com um determinado grupo/sala.

Começamos por levantar a questão *Em que medida os registos e a documentação exposta nas paredes apoiam e sustentam a autorregulação das experiências de aprendizagem das crianças na Educação Pré-Escolar?* e verificámos que, de facto, as paredes informam-nos sobre o papel atribuído à criança nos processos de ensino-aprendizagem tendo-se verificado diferenças entre os registos das paredes nas salas dos diferentes equipamentos. Estas diferenças vão no mesmo sentido dos resultados obtidos nas entrevistas às profissionais. Neste sentido, para cada equipamento pudemos aperceber-nos das diferenças inerentes ao papel de cada educadora no que diz respeito à promoção e organização de aprendizagens, havendo uma tendência pedagógica mais centrada nas educadoras nos equipamentos A e C, e uma preocupação maior, no equipamento B, em valorizar e protagonizar as crianças no processo ensino-aprendizagens, construindo, assim, momentos de aprendizagem mais significativas.

Através dos registos e evidências afixadas pudemos aperceber-nos sobre as práticas educativas de cada equipamento. Isto é, no equipamento B verificamos um trabalho pedagógico desenvolvido tendo em prol a pedagogia de projeto, valorizando mais os interesses das crianças, os seus conhecimentos e o que pretendem realizar em termos de atividades, em contrapartida os equipamentos A e C, embora referissem que os interesses das crianças eram tidos em consideração, as atividades desenvolvidas partiam das educadoras. Pudemos também perceber o modo como as aprendizagens são organizadas, pela disposição das mesmas e pela maneira como são construídas. Denotamos que há uma diferença entre equipamentos no que diz respeito à construção dos registos. Há uma maioria de materiais realizados pela educadora do equipamento A, em contrapartida é no equipamento B onde a criança tem um papel mais ativo na construção de materiais. No que diz respeito à afixação, as educadoras referiram que as crianças demonstram interesse em querer serem elas próprias a afixá-los, também para os poderem mostrar a quem visita a sala/jardim de infância.

A partir das entrevistas realizadas às educadoras de cada equipamento, percebemos que a afixação dos registos é deveras importante e que surgem como divulgação às famílias sobre os trabalhos que estão a realizar, valorizam, em termos de autoestima, surgem também como forma de avaliação.

Assim, podemos concluir que a análise dos registos das paredes pode ser um excelente ponto de partida para promover a reflexão sobre as práticas educativas, promovendo a tomada de consciência sobre o papel que efetivamente é dado à criança na pedagogia e conseqüentemente na qualidade dos processos de aprendizagem promovidos pelas profissionais.

Para terminar, consideramos fundamental reforçar a importância das paredes de uma sala de atividades, de um jardim de infância. As paredes são, de facto, um livro aberto que contam as histórias de cada grupo de crianças, as paredes “falam” e devemos ter isso como ponto de partida para promover a reflexão sobre as práticas desenvolvidas pelos educadores em processos de formação contínua.

Neste sentido, tendo em conta esta investigação, cientes das suas limitações em termos de equipamentos, calendário e profundidade do estudo, consideramo-la como possível ponto de partida para novas investigações, a grande escala, com um estudo mais aprofundado, com mais equipamentos de comparação, mais elementos a estudar, tirando partido para possíveis relações sobre a tão importante utilização das paredes, não só a nível decorativo, estético, mas também pedagógico e didático.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. Obtido de: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, A. (2009). Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica (Tese de Mestrado em Educação de Infância). Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10985>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Committee on Developments in the Science of Learning Commission on Behavioral and Social Sciences and Education National Research Council. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na Educação de Infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de infância*, (81), 10-15.
- Cavalcante, R. B., Calixto, P. & Pinheiro, M. K. (2014). Análise de Conteúdo: Considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos*, 24 (1), 13-18.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do ensino básico.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro – Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente: obtido de https://www.portaldasescolas.pt/imageserver/plumtree/portal/public/ucm/PadroesDesempenhoDocente_v15.pdf

Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.

Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Formosinho, J. (2013). Prefácio: Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & Niza, S. (eds). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª Edição). (pp. 9 – 24). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (org), Dpodek, B., Brown, P., Lino, D. & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Ganda, D. & Boruchovitch, E. (2018) A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, 46, 71-80.

Gil, A. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Leite, C. & Pinto, C. L. (s/d). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: Condições para a sua existência e sustentabilidade. Obtido de: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC48Carlinda.pdf>

- Lima, I. (2014). *Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar: Inquérito Extensivo - Relatório Final*. Obtido de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/relatorio_final_inquerito_extensivo_dez_2014.pdf
- Lino, D. (1996). O Projeto de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. Formosinho (org), B. Dpodek, P. Brown, D. Lino & S. Niza. (Ed). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (13-50) Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Veiga-Simão, M. (2004). *Aprendizagem Autoregulada pelo Estudante - Perspectivas Psicológicas e Educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E. P. U.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013) *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2008). *Metodologia Científica*. (5ª ed). São Paulo: Atlas.
- Marques, L. (2016). Wiliam Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância* (107), 4-5.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Gabinete para a expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (org), B. Dpodek, P. Brown, D. Lino & Niza, S. (Eds). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.13-50) Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98

- Oliveira, I., & L. Serrazina (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (Eds). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25 - 60). Porto: Porto Editora.
- Pinto, C. L. (2009). O trabalho colaborativo comunicacional na formação de professores: Para muito além do mar - Tecendo redes e interações no cotidiano da escola. In M. Damiani, T. Porto & E. Sclemmer (Orgs.), *Trabalho colaborativo* (pp. 153-164). Brasília: Liber
- Piscalho, I. & Veiga Simão, A. (2014). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – perspetivas de investigadores e docentes. *Interações* (30) 72-109.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira*, 12 (34), 94-103.
- Rosário, P., & Almeida. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In A. Simão et al. (eds), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Silva, I. (s/d). *Documento de trabalho: Oficina de Formação: Gerir o currículo na educação pré-escolar: planeamento e avaliação na perspetiva das OCEPE 2016* Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Spaggiari, S. (1999). A parceria comunidade-professor da administração das escolas. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Ed.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia da educação da primeira infância* (pp. 105-112). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Therrien, J. e Loiola, F. (2001). Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, 22 (74), 143-160.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 127–154). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2012). Trabalho por projetos na Educação de Infância. In T. Vasconcelos (Ed.), *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias* (pp. 6–25). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Veiga Simão, A. M., Lopes da Silva, A., & Sá, I. (Orgs.) (2007). *Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas*. Lisboa: EDUCA.
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29 (103), 535-554.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339

ANEXOS

Anexo 8

Guião de entrevista

Este guião de entrevista semiestruturada é dirigido às educadoras de infância de 3 salas de atividades de 3 Jardins de Infância do concelho de Viseu.

Esta entrevista insere-se no projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cujos objetivos são perceber qual é o papel do(a) educador(a) na promoção e organização de aprendizagens em educação pré-escolar; saber quais os objetivos da afixação dos registos para o educador; perceber de que forma o educador e as crianças intervêm na construção e afixação dos registos; conhecer o tipo de interação que se estabelece com os registos afixados (crianças, educador e pais); perceber quanto tempo as evidências ficam afixadas.

A mesma vem completar a análise fotográfica e as observações realizadas em contexto de estágio, que também permitem analisar os registos afixados nas paredes da sala de forma a ter evidências relativas ao trabalho pedagógico desenvolvido; analisar a potencialidade dos registos afixados nas paredes; avaliar se é possível relacionar as evidências afixadas nas paredes das salas com o modo de organizar a aprendizagem.

Blocos	Objetivos	Questões/Assuntos
1. Legitimação da entrevista, garantia de confidencialidade e recolha de dados de natureza académica e biográfica.	<ul style="list-style-type: none"> • Referir os propósitos do estudo. • Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações. • Identificar e caracterizar os participantes do estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer o entrevistado sobre o âmbito da investigação; • Salientar que não serão revelados os nomes dos entrevistados e que os dados serão utilizados apenas no âmbito deste estudo. • Qual a sua idade? • Qual a sua formação académica? • Qual o seu tempo de serviço?
2. Organização de aprendizagens em EPE.	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber qual é o papel do(a) educador(a) na promoção e organização de aprendizagens em educação pré-escolar; 	<ul style="list-style-type: none"> • De que forma é que enquanto educadora promove e organiza as aprendizagens com o seu grupo de crianças? • De onde parte? Em que se sustenta? • Como é que as paredes podem ajudar nas aprendizagens das crianças?
3. Papel dos materiais e da sua afixação na aprendizagem da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Saber quais os objetivos da afixação dos materiais. • Saber que tipo de materiais são afixados nas paredes. • Conhecer o tipo de interação que se estabelece com os registos afixados (crianças, educador(a) e pais). • Perceber quanto tempo as evidências ficam afixadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • O que pensa o(a) educador(a) da relevância da afixação dos materiais para o processo de aprendizagem das crianças? • Quais são os objetivos da afixação dos materiais? Por que é que os afixa? • Que tipo de materiais expõe e afixa nas paredes? porquê? • Qual a importância desse procedimento? • Considera que esse material é importante na promoção da autorregulação/autonomia das crianças? Porquê? • Quando os registos estão afixados que tipo de interações acontecem por parte dos pais? • As crianças costumam reagir aos seus trabalhos afixados? • Quando os registos estão afixados que tipo de interações acontecem por parte dos pais? • As crianças costumam reagir aos seus trabalhos afixados? • Durante quanto tempo mantém as evidências afixadas nas paredes?
4. Intervenção do educador e das crianças na construção dos	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber de que forma o educador e as crianças intervêm na construção e na 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando surge a realização de atividades, de que forma é que as crianças intervêm na construção dos mesmos?

<p>materiais e na afixação dos mesmos.</p>	<p>afixação dos materiais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é, também, o seu papel? • Quem decide o que é para afixar nas paredes? Porquê? • Como se procede à afixação dos materiais? Quem está envolvido? • Qual o motivo da disposição verificada? • Qual o local elegido para a afixação dos materiais? Porquê? • Considera que a afixação dos materiais promove aprendizagens? Porquê? A que nível?
--	------------------------------------	--