

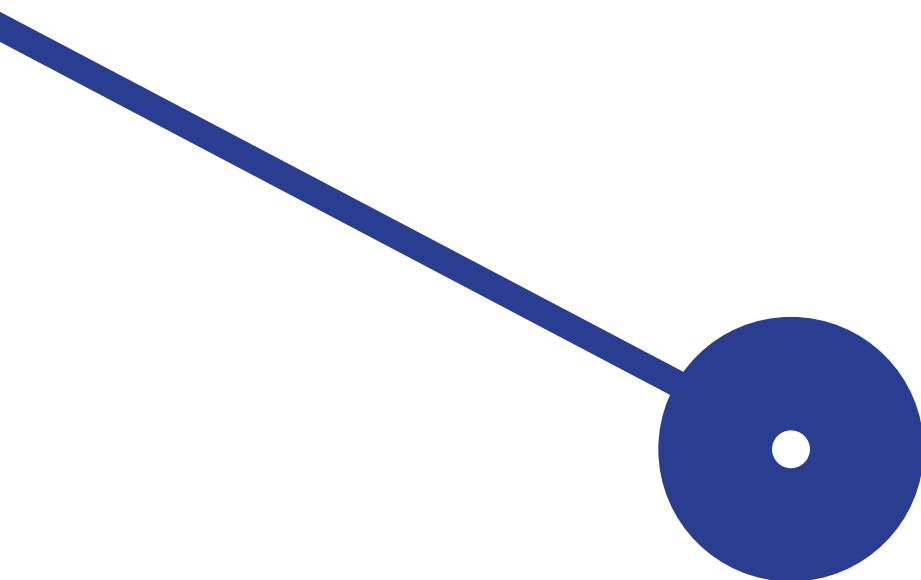
M

MESTRADO
EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relatório de Estágio

Célia Marlisa da Silva Sampaio

05/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Célia Marlisa da Silva Sampaio

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^a Doutora Sara de Barros Araújo

Porto, maio de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Célia Marlisa da Silva Sampaio

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^a Doutora Sara de Barros Araújo

Porto, maio de 2023

AGRADECIMENTOS

No decurso desta jornada de crescimento pessoal e profissional foram várias as pessoas que acompanharam e enriqueceram o meu caminho, proporcionando a conclusão do ciclo de estudos assinalado por este relatório. Assim sendo, deixo aqui o meu agradecimento sincero, a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a conclusão desta etapa.

À minha mãe, que me proporcionou incentivo e apoio incondicional, sempre acreditou nas minhas capacidades e me ensinou a nunca desistir;

Ao Tiago, por ser o meu pilar em todos os momentos, por toda a paciência com que me brindou e por todas as horas que disponibilizou para me auxiliar na preparação de materiais e atividades que sem ele não teriam sido possíveis;

À Rute, por ser a minha companheira de aventuras e me ter acompanhado em todas as incertezas e ansiedades, dando-me força quando nem ela acreditava nas nossas capacidades;

À educadora Cátia, que me deu espaço para experimentar, me fez refletir sobre todos os momentos da minha prática e me apoiou em todas as loucuras, sem nunca me deixar desistir de uma atividade;

À educadora Sónia e à educadora Manuela, que me mostraram o poder do trabalho e da reflexão em equipa;

À Sandra, que me ensinou com todo o carinho tudo aquilo que os anos de experiência lhe proporcionaram aprender e me revelou as potencialidades de uma parceria de qualidade entre educadora e auxiliar;

À Educadora Alberta, que me mostrou a importância de respeitar as crianças em todos os momentos e me permitiu perceber a riqueza da metodologia do trabalho de projeto na aprendizagem e desenvolvimento das crianças;

À professora Doutora Sara de Barros Araújo, que orientou o meu percurso com a compreensão e respeito que a caracterizam e contribuiu como ninguém para a aquisição de competências indispensáveis ao meu futuro profissional;

Por fim, às crianças com as quais realizei as práticas educativas supervisionadas, por me permitirem aprender com elas e terem tornado os meus dias muito mais felizes, com a certeza de estar no sítio certo.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio reflete o percurso profissional da mestranda ocorrido nos contextos em que realizou as Práticas Educativas Supervisionadas, nomeadamente em creche, com crianças de dois anos e em educação pré-escolar, com um grupo de quatro anos. Como tal, o documento apresenta os fundamentos teóricos e legais que sustentaram as práticas pedagógicas desenvolvidas e consequentes aprendizagens construídas. Para além do enquadramento legal da educação de infância em Portugal, a mestranda optou por abordar no presente relatório, a literacia emergente, a diferenciação pedagógica e inclusão de crianças com Necessidades Adicionais de Suporte com sustentação na abordagem à metodologia de Emmi Pikler, o modelo curricular HighScope e a metodologia de trabalho de projeto, tópicos especialmente significativos para as aprendizagens e práticas formativas apresentadas e analisadas. São ainda retratadas, as caracterizações das instituições, grupos e salas de atividades, bem como a metodologia de investigação utilizada. As aprendizagens desenvolvidas pela formanda, tiveram como base uma postura crítica e reflexiva que desencadeou experiências pedagógicas fundamentadas, descritas no último capítulo. Estas, constituíram os pilares do desenvolvimento das competências profissionais da discente.

Palavras-chave: Educação de Infância; Literacia emergente; Diferenciação Pedagógica; Inclusão; Metodologia de Trabalho de Projeto.

ABSTRACT

This internship report reflects the professional journey of the master's student during the Supervised Educational Practices, carried out in the contexts of a nursery, with two-year-old children and in pre-school education, with a group of four-year-olds. As such, this document presents the theoretical and legal foundations that supported the pedagogical practices performed and the resulting constructed learning. In addition to the legal framework of early childhood education in Portugal, the master's student chose to address, in this report, emergent literacy, pedagogical differentiation, and the inclusion of children with Additional Support Needs, supported by the Emmi Pikler approach, the HighScope curriculum model, and project work methodology, topics especially significant for the presented and analyzed formative practices and learning. The institutions' characterizations, groups, and activity rooms, as well as the research methodology used, are also portrayed. The student's learning was based on a critical and reflective stance that triggered well-founded pedagogical experiences described in the last chapter. These constituted the pillars of the development of the student's professional competencies.

Keywords: Early Childhood Education; Emergent Literacy; Pedagogical Differentiation; Inclusion; Project Work Methodology.

LISTA DE SIGLAS

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CNE – Conselho Nacional de Educação

EECERA – European Early Childhood Education Research Association

ELI – Equipa Local de Intervenção

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PARES – Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais

PES – Prática Educativa Supervisionada

PESEP – Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

PQA – Program Quality Assessment

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICES A – REGISTOS FOTOGRÁFICOS

A1 – CONTEXTO DE CRECHE

A2 – CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

APÊNDICES B – PLANIFICAÇÕES

B1 – CONTEXTO DE CRECHE

B2 – CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

APÊNDICES C – NARRATIVAS REFLEXIVAS INDIVIDUAIS

C1 – CONTEXTO DE CRECHE

C2 – CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

APÊNDICES D – GRELHA DE AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

D1 – CONTEXTO DE CRECHE

D2 – CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	4
1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL	5
1.2. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ADICIONAIS DE SUPORTE	8
1.3. LITERACIA EMERGENTE	14
1.4. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS	18
1.4.1. O MODELO CURRICULAR HIGHSCOPE	18
1.4.2. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	21
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	24
2.1. CONTEXTO DE CRECHE	24
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	24
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO	27
2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES	29
2.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	31
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	31
2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO.....	33
2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES	34
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	36
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	41
3.1. DINAMIZAÇÃO DA ÁREA DA BIBLIOTECA	43
3.2. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO	50
3.3. PROJETO: “OS ROBÔS”	54
4. REFLEXÃO FINAL	59

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PESEP), do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este documento, pretende consubstanciar a formação da mestranda, refletindo as aprendizagens realizadas durante o ciclo de estudos que culmina na apresentação deste Relatório de Estágio, tal como legislado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014).

Considerando que as práticas educativas devem, de acordo com o mesmo documento, ser realizadas nos diferentes grupos para os quais o ciclo de estudos habilita, a mestranda realizou práticas educativas supervisionadas nas valências de creche e de educação pré-escolar. Esta situação, assume relevância no âmbito do Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) que refere a qualificação do educador de infância para o desempenho de funções dos 0 aos 6 anos e acompanha as recentes indicações que apontam a importância de programas de educação de qualidade nos primeiros anos de vida e que, portanto, indicam a necessidade de um educador de infância preparado para esta faixa etária.

Tendo em conta os diferentes grupos etários aos quais as valências de creche e de educação pré-escolar se destinam e conseqüentes diferenças entre elas, a oportunidade de realizar estágio nos diferentes contextos, proporcionou à mestranda experiências verdadeiramente distintas, o que enriqueceu o percurso de formação profissional e fomentou o desenvolvimento de variadas competências que sustentarão as futuras práticas pedagógicas.

Neste panorama, a mestranda fez 360 horas de estágio, 140 horas na valência de creche e 220 horas no contexto de educação pré-escolar, sob a orientação atenta das educadoras cooperantes e da supervisora institucional. Realizou ainda, várias planificações, narrativas reflexivas, investigações e pesquisas autónomas, que complementaram o quadro de formação em curso e enriqueceram os processos formativos emergentes e conseqüentemente as práticas realizadas.

Considerando que este documento pretende revelar as capacidades desenvolvidas pela discente durante o percurso de formação, nomeadamente nas práticas educativas supervisionadas, será possível observar durante todo o relatório, a mobilização de referentes teóricos, adquiridos nas unidades curriculares do ciclo de estudos e utilizados no decorrer dos estágios aqui elencados. Por outro lado, atendendo ao caráter indagador e reflexivo pelo qual se devem pautar constantemente as práticas do educador de infância, na procura pela melhoria da sua praxis, as reflexões constituem também uma constante, do presente relatório.

No que diz respeito à organização do documento, este é composto por três capítulos principais: o enquadramento teórico e legal, a caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação e a descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos. O enquadramento legal inclui os tópicos que maior relevância apresentaram para o desenvolvimento profissional da discente, ocorrido durante as práticas pedagógicas realizadas: enquadramento legal da educação de infância em Portugal; diferenciação pedagógica e inclusão de crianças com necessidades adicionais de suporte, no qual é considerado o contributo da abordagem de Emmi Pikler; literacia emergente; modelo curricular HighScope; metodologia de trabalho de projeto.

O segundo capítulo abarca as caracterizações das instituições, dos grupos e das salas de atividades e apresenta a metodologia de investigação onde são abordadas as estratégias utilizadas para a construção e reconstrução dos saberes profissionais desenvolvidos e respetivos cuidados éticos levados em consideração na realização destes processos.

No último capítulo, é realizada a descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos na dinamização das áreas da biblioteca, na diferenciação pedagógica e inclusão de uma criança com NAS e na metodologia de trabalho de projeto através da qual foi desenvolvido o projeto: “Os Robôs”. Neste capítulo, é apresentado o plano de ação levado a cabo, durante os estágios realizados, para a aquisição de competências profissionais, pelo que a formanda expõe as observações e práticas realizadas, resultados obtidos e consequentes reflexões formuladas.

Por fim, a reflexão final, contempla a análise de todo o processo de formação desenvolvido, onde são abordados os pontos de maior desenvolvimento profissional, mas também, aqueles que necessitam de maior reflexão e investigação, numa perspetiva de melhoria das práticas pedagógicas, enriquecimento profissional e formação contínua.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo são explanados os referentes teóricos e legais que representaram maior relevância na construção do perfil profissional da mestranda. Como tal, é primeiramente apresentado o enquadramento legal da educação de infância em Portugal, no qual são expostos os referentes legais de maior importância, respetivas orientações curriculares existentes e necessidades ainda patentes na valência de creche a estes níveis.

Relativamente à diferenciação pedagógica e inclusão de crianças com necessidades adicionais de suporte, a formanda optou por exibir para além dos referentes legais e teóricos de pertinência, os possíveis contributos e aproximações da metodologia pikleriana a este tópico, que revelaram impacto nas práticas educativas desenvolvidas no contexto de creche. A literacia emergente, é um ponto que assumiu relevância transversal nas valências apresentadas, nele é abordada a sua importância primordial nos primeiros anos de vida e o consequente papel do educador de infância nomeadamente no que diz respeito à organização do ambiente educativo.

No que concerne a abordagens pedagógicas, a discente concedeu especial ênfase, à fundamentação teórica da metodologia curricular HighScope e da metodologia de trabalho de projeto. A primeira, pela importância que deteve nas práticas pedagógicas realizadas, resultante de ser uma das metodologias mais utilizadas nos contextos apresentados neste relatório, mas também pelo seu importante contributo na valência de creche, estágio no qual as experiências-chave do modelo curricular representaram a base das planificações elaboradas. A segunda, por ter representado um ponto de viragem na conceção da mestranda de competência da criança, o que se repercutiu não só nas posteriores decisões pedagógicas, como em toda a sua visão de educação, o que terá impacto profundo nas práticas profissionais futuras.

1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

A Educação de infância tem vindo a adquirir progressivamente uma maior relevância a nível nacional, quer pelos benefícios na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, demonstrados pelas recentes pesquisas científicas, quer pelas mudanças sociais que acarretam dificuldades na conciliação da vida pessoal, familiar e profissional (Decreto-Lei n.º 147/97, 1997).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986), estabelece que tal como previsto na Constituição da República, todos os portugueses têm direito à educação e cultura. De acordo com o documento,

o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3).

Em Portugal, a educação pré-escolar, destinada a crianças entre os três anos e a entrada no ensino obrigatório, é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, 1997, p.670). Porém, a disseminação do emprego feminino que se estendeu nas últimas décadas a diferentes classes sociais despoletou modificações no funcionamento das famílias, que geraram a necessidade de uma instituição que prestasse cuidados e assegurasse o bem-estar das crianças entre os zero e os três anos enquanto os pais trabalhavam, o que tornou a creche numa necessidade crescente da sociedade (Formosinho, 2018).

De acordo com a Portaria n.º 262/2011 (2011),

a creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais (p.4338).

Esta valência, não surge, no entanto, referenciada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 5/97, 1997) e permanece entregue à iniciativa privada, apesar de o Conselho Nacional de Educação apontar a educação dos zero aos três anos como uma responsabilidade social, uma vez que

“o direito à creche” é um direito a ser reconhecido, não apenas porque é necessário apoiar as famílias que trabalham, mas porque a creche, enquanto serviço educativo, tem em si mesma, um valor intrínseco e pode contribuir para o desenvolvimento das crianças” (Vasconcelos, 2011a, p.155).

No que ao currículo diz respeito, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), baseadas nos objetivos pedagógicos patentes na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, 1997), sugerem que os fundamentos comuns e as práticas unificadas em toda a pedagogia de infância são uma necessidade (Silva et al., 2016). Contudo, surgem como sustentáculo da construção e gestão do currículo, não abrangendo a educação em creche, apesar de apresentarem no seu enquadramento geral fundamentos e princípios orientadores dos zero aos seis anos, o que revela o início da unificação da pedagogia de infância e das orientações pedagógicas para a primeira infância (Silva et al., 2016).

A criação de linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho em creche, é referenciada pela recomendação n.º 3/ 2011 do Conselho Nacional de Educação (CNE) como uma das carências eminentes na política de educação de infância, assim como investir na qualidade dos serviços prestados a esta faixa etária (Vasconcelos, 2011a). Neste contexto, o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001) apresenta uma perspetiva de consubstanciação da pedagogia de infância e fomenta a realização de práticas pedagógicas de qualidade na valência de creche, ao sustentar a capacitação do educador de infância para o exercício de funções na educação de crianças com idade inferior a três anos. Porém, importa salientar, a advertência do CNE relativamente a este aspeto, uma vez que de acordo com as recomendações efetuadas por este órgão, “Todos os profissionais devem ser certificados, com uma formação específica para a faixa etária dos 0 aos 3 anos, garantindo-se uma formação contínua sistemática”, o que nem sempre se verifica (Vasconcelos, 2011a, p.155).

Ainda no que concerne à qualidade dos serviços prestados, tal como defendido pelo CNE, os indicadores de qualidade aconselhados pelo Conselho da União Europeia referem, entre outros, a relevância da participação e inclusão das famílias nos contextos de educação, a necessidade de existência de pessoal altamente qualificado em educação de primeira infância e da sua formação inicial e contínua, bem como a imprescindibilidade de avaliação e reflexão incessante sobre as práticas realizadas (Conselho da União Europeia, 2019; Vasconcelos, 2011a).

Desta forma, é visível o importante papel do educador de infância em Portugal, na qualidade das práticas pedagógicas realizadas, uma vez que tal como descrito no Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572). Neste âmbito, adquirem especial pertinência os Decretos-Lei n.º 240/2001 (2001) e 241/2001 (2001) que aprovam respetivamente o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. No primeiro, são regulados os regimes de qualificação para a docência, bem como os referenciais comuns orientadores desta atividade, enquanto no segundo, é dada relevância ao papel do educador na conceção, desenvolvimento e integração do currículo mediante as linhas orientadoras estabelecidas pelo Ministério (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001; Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

Relativamente às orientações afetas ao currículo, estas são disponibilizadas primordialmente nas OCEPE, que constituem um suporte às ações do educador na planificação e avaliação das práticas educativas, mas também no estabelecimento de relações com as famílias e a comunidade. Este documento propõe uma abordagem holística da aprendizagem, na qual a criança é encarada como sujeito ativo do processo educativo e encontra-se dividido em três secções orientadoras do trabalho pedagógico: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições (Silva et al., 2016). O enquadramento geral apresenta os quatro fundamentos da pedagogia para a infância que se encontram intimamente associados: desenvolvimento e aprendizagens como vertentes

indissociáveis, criança como sujeito do processo educativo, resposta a todas as crianças e construção articulada do saber. Esta secção, é ainda dedicada às linhas orientadoras da intencionalidade educativa e da organização do ambiente educativo (Silva et al., 2016). As áreas de conteúdo, baseiam-se nos fundamentos e princípios da educação de infância e pressupõem uma abordagem integrada e globalizante. Estas subdividem-se em: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais, Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, Subdomínio da Música, Subdomínio da Dança, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática e Área do Conhecimento do Mundo (Silva et al., 2016).

Por fim, importa ainda referir, que no que respeita à valência de creche, a inexistência de um documento orientador curricular nacional levou a que a mestranda baseasse as suas práticas nas experiências-chave HighScope para bebés e crianças, que foram criadas pelo modelo curricular com o intuito de atuar como orientadoras do conteúdo das aprendizagens e se dividem da seguinte forma: Sentido de Si Próprio, Relações Sociais, Representação Criativa, Movimento, Música, Comunicação e Linguagem, Explorar Objetos, Noção Precoce de Quantidade e de Número, Espaço e Tempo (Post & Hohmann, 2011).

1.2. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ADICIONAIS DE SUPORTE

A legislação internacional tem vindo a destacar os direitos fundamentais das crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), nomeadamente no que diz respeito à educação e inclusão social (Organização das Nações Unidas, 1989, 2006). Em Portugal, o regime jurídico da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018), bem como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, vêm fundamentar a necessidade de resposta a todas as crianças, ao estabelecerem orientações que pretendem garantir a inclusão e valorizar a diversidade (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018; Silva et al., 2016). Contudo, a inclusão

destas crianças em contextos de educação de infância é um conhecido desafio delegado aos profissionais de educação que nem sempre dispõem das ferramentas necessárias para concretizar esta tarefa (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016b; Grande, 2013).

O meio educativo tem um enorme impacto em todas as crianças, tenham elas NAS ou não. Por isso mesmo,

uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas necessidades e apoios tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades (González, 2003, p.63)

De acordo com González (2003), é possível destacar algumas características específicas de contextos inclusivos, assumindo especial destaque a construção de uma comunidade escolar entre pais, educadores e sociedade em geral. O envolvimento parental, vai ao encontro da perspetiva defendida por Nielsen (2000), que afirma que “Para que as crianças tenham uma experiência educativa compensadora, os pais têm de ser também envolvidos no processo de inclusão” (p.25). Tal abordagem, é corroborada, entre outros, pelo Modelo Curricular HighScope que destaca o envolvimento dos pais como parceiros, numa perspetiva de enriquecimento e continuidade educativa (Hohmann & Weikart, 2011).

No que diz respeito aos objetivos educacionais para crianças com NAS, estes são, segundo Correia (1997), basicamente os mesmos que os definidos para as crianças com desenvolvimento típico. Importa, no entanto, salientar, que o sucesso educativo, não só das crianças com NAS, mas de todas as crianças, depende da capacidade de o educador identificar, gerir e agir de forma adequada, mediante as necessidades educativas observadas individualmente, proporcionando assim, respostas pedagógico-didáticas suficientemente diferenciadas (Morgado, 1999). Esta capacidade do educador, carece inadvertidamente da observação, processo que assume especial relevância no Modelo Curricular HighScope e nas OCEPE por se encontrar intimamente relacionado com a intencionalidade educativa (Post & Hohmann, 2011; Silva et al., 2016).

Segundo Correia (1997), a diferenciação pedagógica ocorre da necessidade de adequar a educação às características do indivíduo a quem ela se destina. Os educadores que

praticam ensino diferenciado deixam de se ver como guardiães e administradores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de oportunidades de ensino. Embora os conteúdos continuem a ser importantes, estes professores não se preocupam tanto em saber todas as respostas, antes em “ler os seus alunos” (Tomlinson, 2008, p.35).

Assim, numa sala onde se encontram crianças com NAS, o educador deve adotar uma estratégia pró-ativa, pois, percebendo que diferentes crianças têm diferentes necessidades, planeia diferentes estratégias para que estas adquiram as aprendizagens (Tomlinson, 2008). Desta forma, podem ser introduzidos diferentes níveis de competências ou complexidade na mesma atividade, ou podem propor-se atividades diferentes para diferentes crianças (Correia, 1997). Para que tal aconteça, torna-se necessário incluir não só a observação, mas também a avaliação como parte do processo educativo, para que exista uma maior perceção das necessidades e estratégias que funcionam melhor com cada criança (Tomlinson, 2008).

Relativamente ao ambiente físico e social, Grande (2013) destaca as interações da criança, uma vez que estas podem subsequentemente potencializar ou impedir o processo de desenvolvimento e aprendizagem. No que a este tópico diz respeito, o papel do educador adquire especial destaque num contexto de educação de infância uma vez que “interações adulto-criança mais frequentes e mais prolongadas, estão relacionadas com vinculação mais segura” e quando “as crianças se sentem seguras, têm maior probabilidade de explorar o ambiente, aumentando, deste modo, as oportunidades de aprendizagem.” (Grande, 2013,p. 172). As interações adulto-criança devem, assim, ser de natureza responsiva e sensível uma vez que estas apresentam uma maior probabilidade na criação de relações seguras (Grande, 2013).

Tomando como base a importância da criação de vínculos proposta pela autora acima referida, a abordagem Pikler-Lóczy desenvolvida por Emmi Pikler, juntamente com a sua equipa do Instituto Lóczy, assume especial relevância, uma vez que um dos princípios norteadores da perspetiva pikleriana assenta precisamente na valorização de uma relação de qualidade com um adulto em especial. Este, juntamente com a valorização da atividade autónoma da criança, a intenção constante de que cada criança tome consciência de si mesma e da sua interação com o contexto e a importância da manutenção da saúde da criança

formam os quatro princípios essenciais e indivisíveis da abordagem em causa (Falk, 2011; Ferreira et al., 2021).

Baseados nestes princípios, surgem dois dos pressupostos da metodologia de Emmi Pikler, que apresentam especial importância nas práticas pedagógicas em creche, particularmente com crianças com NAS: a atividade autónoma e movimento livre e as atividades de atenção pessoal.

A atividade autónoma é de acordo com Tardos e Szanto- Feder (2011) uma necessidade humana desde o nascimento que se designa por uma atividade “escolhida e realizada pela criança” (p.52), que vai ao encontro dos seus desejos. Para Pikler, é precisamente nestes momentos, que o bebé utilizando um determinado leque de comportamentos de que dispõe, tendo em conta o seu desenvolvimento, aprende, alternando movimentos e gestos que realiza com facilidade e desembaraço com atividades em aprendizagem ativa ou que descobre. Desta forma, as atividades realizadas sobre a responsabilidade da criança tornam possível que esta regule o seu esforço, aprenda a atuar, a observar e a prever o resultado das suas ações, desenvolvendo as suas competências e reforçando as suas próprias exigências. Como resultado, a criança aprende sobre o conhecimento de si mesma, a sua motricidade e o meio que a rodeia (Tardos, 2008a). O movimento livre possibilita assim, em condições adequadas, que a criança experimente, aperfeiçoe as suas posturas e movimentos, descubra o seu corpo, capacidades e limites e conseqüentemente adquira confiança em si mesma. (Fochi et al., 2016; Tardos & Szanto- Feder, 2011).

O conceito de autonomia e liberdade proposto está assim intimamente relacionado com a conceção de criança competente que aprende tendo em conta os seus interesses e a iniciativa autónoma que carrega. No entanto, a criança só realiza as aprendizagens aqui explanadas quando determinadas condições estão asseguradas, entre as quais, é primordial, a relação com o adulto (Tardos, 2008a). O adulto apresenta-se deste modo, nesta perspetiva, como figura basilar na vida da criança, uma vez que esta necessita da sua dedicação e empenho para a criação de uma relação satisfatória e conseqüentemente de um bom estado emocional, que serve de base para o sentimento de segurança que torna possível o

desenvolvimento da sua autonomia, o que vai ao encontro da perspectiva postulada por Grande (2013), que tal como anteriormente explanado, defende que o sentimento de segurança das crianças influencia diretamente a aprendizagem. (Fochi, 2018; Tardos, 2008a).

Na visão pikleriana, o adulto revela-se também fundamental, na criação de condições adequadas ao desenvolvimento do bebé, uma vez que é necessário que este tenha plena confiança nas capacidades da criança para que adote uma postura que lhe permita o movimento livre e crie condições externas adequadas (Fochi, 2018). Assim, apesar de não oferecer nenhum estímulo orientado para a aprendizagem, o adulto é imprescindível para satisfazer as necessidades do bebé, preparar o espaço e fundir-se com ele (Godall, 2016).

No que às atividades de atenção pessoal diz respeito, a pediatra húngara sustenta a sua tese numa conceção de criança, tida como ser único e singular com carências e expectativas, que lhe conferem a necessidade de cuidados e atenção (Fochi et al., 2016). As atividades de atenção pessoal são, tal como o próprio nome indica, aquelas que estão relacionadas com as atividades pessoais dos bebés, tais como a alimentação, a higiene e o descanso. A este respeito, Pikler, adverte para a necessidade de cuidar do bebé com calma, paciência e gestos amorosos e carinhosos, tanto no modo como se segura a criança, como na forma que se lhe dá a comida, uma vez que para a pediatra “a mão do adulto é para a criança uma fonte importante de experiência” (Fochi, 2018, p. 192).

Nesta abordagem, de acordo com Tardos (2008b), os estímulos táteis desempenham um papel determinante nos contactos adulto-criança, pois desde muito cedo é possível verificar as diferenças de comportamento expressas pelo bebé diretamente relacionadas com o toque. Ademais, a autora refere, que enquanto experiências agradáveis enriquecem e estreitam a relação adulto-criança, as experiências desagradáveis, podem criar ansiedade e levá-las a desconfiar do adulto. O bem-estar da criança, depende então, em grande parte, da forma como o adulto a toca. Durante as atividades de atenção pessoal, tanto numa instituição, como no seio de uma família, por vezes a experiência de toque desagradável advém de movimentos rotineiros que resultam da repetição sucessiva das diversas situações e operações que inevitavelmente influenciam os gestos da educadora e os tornam mais breves

e rápidos e conseqüentemente quase automáticos (Tardos, 2008b). No entanto, as atividades de atenção pessoal, pelas suas especificidades, afiguram-se como momentos particularmente significativos e propícios à aprendizagem. Como tal, para além de um toque cuidado e carinhoso é importante incluir a criança na participação do cuidado do seu corpo. Para isso, é necessário que o educador não só aceite a possibilidade de cooperar com a criança, como também tome tempo para que consiga responder-lhe de forma adequada (Fochi, 2018; Hevesi, 2011).

No que às atividades de atenção pessoal diz respeito, é necessário considerar quatro pontos relevantes:

- O adulto deve antecipar à criança o que vai acontecer, o que contribui para que se sintam seguras e tomem consciência do que lhes está a acontecer;
- Importância de um adulto se tornar referência para um pequeno grupo de crianças, como forma de criar códigos identificáveis por elas dos momentos que se seguem;
- Importância de criar vínculos com outros adultos que não o de referência, para diminuir a dependência do mesmo.
- Respeitar o ritmo de cada criança (Fochi, 2018).

A combinação destes fatores, permite que a criança adquira gradualmente competências para executar autonomamente as atividades de atenção pessoal. Porém, para que isso seja possível, é importante o adulto consciencializar-se que as suas ações influenciam diretamente o sentimento de segurança da criança, a sua consciência sobre aquilo que lhes está a acontecer e as relações que estabelece com as circunstâncias envolvidas (Fochi, 2018).

A denominada pedagogia dos detalhes, permite assim, a criação de vínculos que oferecem à criança a segurança necessária para que esta se predisponha à exploração autónoma de si mesma e do mundo, aumentando, deste modo, as possibilidades de aprendizagem. O profundo respeito pela individualidade da criança e pelo seu tempo de

desenvolvimento, postulados pela abordagem pikleriana, representam precisamente o pilar de uma educação diferenciada e inclusiva (González, 2003; Tardos, 2008a; Tomlinson, 2008).

Por fim, importa referir, que no que diz respeito à influência do papel do adulto, Nielsen (2000) alerta que na inclusão de crianças com NAS, o educador deve ter também em atenção as suas atitudes, uma vez que estas irão ser rapidamente constatadas e adotadas pelas restantes crianças. Desta forma, e tomando como base este autor, torna-se de extrema importância na construção de uma experiência inclusiva de sucesso, a criação de um ambiente confortável em que os sentimentos positivos e de afeto relativamente às crianças com NAS sejam uma constante de forma que os seus pares adotem também este comportamento. Para além disso, o educador necessita de ser cauteloso no discurso adotado quando se refere ou dirige às crianças com desenvolvimento atípico, visto que pode adotar atitudes ou posturas negativas relativamente a estas crianças que poderão resultar numa baixa autoestima ou refletir-se no comportamento das restantes. A aceitação e consequentemente a inclusão, poderá passar também, pelo envolvimento dos pares nas necessidades da referida criança (Correia, 1997).

1.3. LITERACIA EMERGENTE

Na sociedade moderna, os atos de ler e escrever são ações praticamente imprescindíveis que não só permitem a aquisição de aprendizagens essenciais, como também possibilitam a participação na vida em comunidade. Como tal, a educação possui como missão fundamental assegurar o direito a aprender a ler e a escrever a todas as crianças, de forma que estas desenvolvam o seu percurso escolar (Alves & Leite, 2022) .

A perspetiva de literacia emergente baseia-se numa conceção de criança competente para atuar e pensar sobre a leitura e escrita. Este conceito integra

dois aspetos centrais que o caracterizam: por um lado, a precocidade e continuidade do processo de descoberta e apropriação da linguagem escrita que está ilustrado no termo “emergente”; por outro lado, o termo “literacia” que realça a interligação da leitura e da escrita, enquanto linguagens e formas de comunicação (Alçada, 2022, p.135).

No que concerne à aprendizagem dos aspetos em destaque, a influência do meio socioeconómico e familiar exerce um peso considerável. Este pode, no entanto, ser compensado com educação de qualidade que tem potencial decisivo no sucesso ou insucesso que acompanhará as crianças durante toda a sua vida (Alçada, 2022; National Research Council, 2008). Aguiar e Mata (2022) referem que a literacia emergente se baseia em dois fatores: a competência da criança e o papel dos contextos que promovem o contacto com a linguagem escrita. Desta forma, sendo que grande parte dos problemas de leitura com os quais se deparam os jovens e adultos podiam ter sido evitados nos primeiros anos de vida, uma vez que os contactos e experiências precoces das crianças com a linguagem e literacia são a base para o seu posterior sucesso na leitura, a educação de infância assume especial importância na promoção de hábitos que facilitem a emergência da linguagem e consequentemente tenham impacto direto nas aprendizagens da leitura e escrita (Aguiar & Mata, 2022; National Research Council, 2008)

A este respeito, as OCEPE referem que “A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (Silva et al., 2016, p. 60). Este documento orientador, apresenta ainda variadas referências relativas ao desenvolvimento das competências do contacto com a leitura, que de acordo Mata (2008), podem ser divididas da seguinte forma: “comportamentos e estratégias de leitor; contacto com diferentes suportes de leitura, incluindo o livro; e desenvolvimento do prazer, do gosto e da vontade de ler” (p.65). Neste contexto, o papel do educador de infância assume destaque, uma vez que em contextos de educação de infância, funciona como modelo de referência relativamente à leitura, mas também na promoção do contacto com diferentes suportes, no apoio à exploração dos mesmos e na organização do espaço que propiciam a promoção da leitura bem como o prazer a ela associado (Mata, 2008).

No que se refere ao papel do educador, a interação adulto-criança é apontada pelo modelo curricular HighScope como facilitadora de inúmeras vantagens ao desenvolvimento da linguagem, nomeadamente através da sua participação ativa no jogo das crianças que proporciona um meio privilegiado de estimulação através da interação e cooperação com as mesmas (Hohmann & Weikart, 2011). Para Emmi Pikler, a importância do educador reside na criação de contextos de qualidade nos quais as crianças possam atuar autonomamente, mas também na presença do mesmo, para que estas se sintam seguras e consequentemente se predisponham para as aprendizagens (Fochi, 2018; Tardos, 2008a).

Segundo Viana et al., (2014), existem três estratégias presentes na literatura para as quais foram encontradas evidências relativas à prática de literacia emergente: “a leitura conjunta de livros de histórias entre adultos e crianças; a organização de contextos de brincadeira enriquecidos com elementos de literacia; a organização de um currículo estruturado pelo educador para o desenvolvimento da consciência fonológica” (p. 179). Por outro lado, o acesso a livros de histórias é também visto como um poderoso precursor de competências de literacia emergente (National Research Council, 2008; Viana et al., 2014) .

Considerando o papel de destaque dos livros, a área da biblioteca assume especial importância, o que torna necessário referir a sua organização. De acordo com o Modelo Curricular HighScope, a área da biblioteca deve dispor de acomodações confortáveis e acolhedoras para os seus utilizadores como mesa, cadeiras, mantas e almofadas. A sua localização, deve ser num local de fácil acesso, onde foi criado um nicho no qual o mobiliário é utilizado como limite da área, e a disposição dos livros deve ser feita na prateleira de forma que estes estejam dispostos com as capas visíveis (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011).

O ambiente pedagógico deve, no entanto, ser parte de um processo dinâmico em progresso uma vez que este pode colaborar ou não no processo educativo e respeitar ou desrespeitar a agência das crianças no seu processo de aprendizagem. Para além disso, a construção de ambientes educativos deve ser “uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas vozes e a resposta a todas e a cada uma

delas” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2020, p. 43). Assim, ao longo do ano, os espaços devem adaptar-se aos projetos e atividades desenvolvidos e incluir materiais produzidos pelas crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Tendo em conta a capacidade de os materiais pedagógicos conferirem ao espaço a possibilidade de criação de atividades educativas plurais, a sua seleção e utilização resulta como um pilar da mediação pedagógica exercida pelo educador de infância. No caso específico dos livros, estes devem então ser selecionados tendo em conta não só as necessidades e interesses das crianças, mas também as potencialidades pedagógicas dos mesmos uma vez que

Os bebés e as crianças cultivam o gosto da língua com conversas, com os livros, com a exploração de imagens e narrativas, e desenvolvem o respeito pelos livros; desde muito cedo descobrem que há várias diferenças sociais, culturais, étnicas... porque as veem nos livros, nas fotografias, e conversam sobre elas (Oliveira- Formosinho, 2018, p. 61).

Ainda no que diz respeito aos livros, (Goldschmied & Jackson, 2008) salientam o interesse das crianças por este importante recurso pedagógico. No entanto, ressaltam a importância da existência de livros de pano ou cartão para as crianças mais pequenas, uma vez que é importante a sua manipulação e exploração ainda antes de as crianças terem adquirido competências que lhes permitam folhear sem rasgar o papel. Para além disso, a exploração de livros com texturas e imagens reais proporcionam conexões que dão origem a aprendizagens ao nível da linguagem na primeira infância, motivo pelo qual é importante que estas sejam o mais realistas possível (Goldschmied & Jackson, 2008; Oliveira- Formosinho, 2018).

Relativamente à biblioteca, importa ainda referir a importância que as atividades lúdicas e de promoção do espaço podem revelar na dinamização do espaço ao torná-lo lúdico e vivo. Estas estratégias, podem ser levadas a cabo nomeadamente com a dramatização de histórias recorrendo à utilização de fantoches ou com a promoção de um expositor com o livro da semana (Rigolet, 2000; National Research Council, 2008). Porém, também a seleção dos materiais escritos pode ser considerada nesta perspetiva, uma vez que a existência de diferentes materiais como o portefólio de aprendizagens, enciclopédias, livros construídos

pelas famílias ou fotografias de vivências das mesmas podem potencializar a utilização do espaço, a interação entre pares e consequente utilização da linguagem (Oliveira- Formosinho, 2018).

1.4. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

1.4.1. O MODELO CURRICULAR HIGHSCOPE

O modelo curricular HighScope, no qual a mestranda sustentou maioritariamente as práticas pedagógicas, foi desenvolvido na década de 1960 por David Weikart com o intuito de preparar crianças com insucesso escolar para a entrada na escola (Oliveira-Formosinho, 2013).

A abordagem em causa, baseia-se nas teorias construtivistas de Piaget e de outros psicólogos do desenvolvimento, nomeadamente no que respeita à autonomização da criança e ao seu papel ativo na aprendizagem (Araújo, 2021) . Outra das influências patentes, é a do psicólogo Lev Vygotsky que dá ênfase à importância da interação social no desenvolvimento da criança (Post & Hohmann, 2011). Esta dimensão, que assume especial destaque no presente modelo, surge patente no conceito de zona de desenvolvimento próximo que se designa como “a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados” (Vigotski, 1998, p. 175).

A aprendizagem ativa, representa a pedra de toque do modelo curricular HighScope, motivo pelo qual figura como eixo central da “Roda da aprendizagem”, diagrama que se destina à orientação das práticas dos profissionais envolvidos na abordagem. Em torno deste eixo, surgem então os restantes princípios do currículo, que apresentam ligeiras diferenciações, tendo em conta a valência a que se referem. Assim, os princípios curriculares presentes na “Roda da Aprendizagem” para a creche são: a aprendizagem ativa, interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, horários e rotinas e observação. Enquanto no que

diz respeito à “Roda da Aprendizagem” para a educação pré-escolar, os princípios figuram expressos da seguinte forma: aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária e avaliação (Araújo, 2021; Hohmann & Weikart, 2011). Os princípios básicos do modelo HighScope são assim o sustentáculo da abordagem em causa, pelo que servem de acordo com Araújo (2021) “como base crítica para a aprendizagem e desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida” (p. 78).

Dada a importância dos componentes do currículo para implementação da abordagem ao modelo, segue-se uma caracterização dos mesmos tendo em conta as variáveis relativas às diferentes valências. A aprendizagem pela ação está intimamente ligada ao desejo inato de explorar das crianças que resulta na sua iniciativa pessoal de exploração regida pelas suas intenções. Segundo Hohmann e Weikart (2011) é por meio da aprendizagem pela ação que as crianças são levadas a “viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (p. 5). Desta forma “as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo”(Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). As explorações resultantes da aprendizagem ativa, desencadeiam invariavelmente experiências-chave, que representam aquilo que as crianças descobrem no seu quotidiano de aventuras (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). As experiências-chave “determinam conjuntamente a qualidade e a natureza do desenvolvimento da criança” (p.7) e foram configuradas para resultar como linhas orientadoras que enquadram o conteúdo das aprendizagens (Post & Hohmann, 2011).

No que respeita à interação adulto-criança o modelo HighScope sustenta a praxis em interações positivas e apoiantes, que são indispensáveis à aprendizagem pela ação e servem de base à partilha de controlo com as crianças. A natureza encorajadora das intervenções do adulto e a abordagem de resolução de problemas face ao conflito são as estratégias de base para as práticas quotidianas (Hohmann & Weikart, 2011) .

Relativamente ao ambiente de aprendizagem, é atribuída uma grande importância à organização do ambiente e seleção dos materiais adequados, tendo em conta que estes aspetos terão impacto direto na aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2011). É também recomendado, que o ambiente esteja pensado para proporcionar bem-estar e conforto a

crianças e adultos e para que seja seguro e flexível para as permanentes mudanças que se impõem. Os espaços e materiais, são organizados em áreas de interesse específicas no caso da educação pré-escolar e em áreas de jogo e cuidados no caso da creche (Araújo, 2021; Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011).

Os horários e rotinas são planejados pelo adulto de forma previsível para apoiar a aprendizagem ativa. Esta consistência, permite às crianças preverem e anteciparem os momentos do seu dia, o que lhes oferece segurança e lhes permite dominar o desenvolvimento dos acontecimentos (Araújo, 2021; Hohmann & Weikart, 2011).

No que concerne à observação, esta revela-se um princípio fundamental à abordagem na valência da creche, uma vez que “o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas” (Post & Hohmann, 2011, p. 15). Para que a observação e conseqüentemente a aprendizagem sejam o mais eficientes possível, os adultos utilizadores desta abordagem, trabalham em equipa e formam parcerias com os pais de forma a proporcionar a continuidade dos cuidados (Post & Hohmann, 2011).

Na abordagem HighScope para a educação pré-escolar, avaliar é um dos componentes orientadores que “implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas e planejar para elas recebe toda a energia e atenção do adulto” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). Também neste aspeto, o trabalho em equipa e apoiante característico da abordagem se revela crucial uma vez que os membros da equipa trabalham em conjunto e reúnem e partilham informações que possibilitam a avaliação das crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

O Modelo HighScope, é um dos modelos que mais atenção tem dedicado à problemática da resolução de conflitos, que se encontram presentes quase invariavelmente, na educação pré-escolar em particular. Os conflitos são prevenidos desde logo a partir de um dos pilares do modelo, a aprendizagem pela ação. Neste ambiente, as crianças e os adultos estabelecem relações de confiança e colaboração em que o dar e receber é uma constante do ensino e aprendizagem, uma vez que todos os intervenientes tomam iniciativa e interagem

proactivamente, o que proporciona uma maior autonomia às crianças e conseqüentemente leva os adultos a terem menos tendência para tentar controlar os comportamentos das mesmas (partilha do controlo). Tais comportamentos, impactam diretamente na diminuição do aparecimento das disputas, o que se traduz num ambiente mais propício à aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011). A resolução de problemas face ao conflito interpessoal, é uma estratégia que de acordo com o modelo curricular HighScope deve ser adotada a longo prazo, para que as crianças adquiram progressivamente competências interpessoais que lhes permitam resolver os conflitos cada vez mais complexos com que se deparam (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Independentemente do tipo de conflito, a prática pedagógica deve assentar num clima de apoio, respeito e partilha de controlo entre adultos e crianças, o que resulta em variadíssimas interações positivas que apelam à reciprocidade e que possivelmente irão influenciar o comportamento futuro das crianças com comportamentos desafiantes (Hohmann & Weikart, 2011).

1.4.2. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

O trabalho de projeto é uma metodologia com longa tradição pedagógica em Portugal que surgiu pela primeira vez publicada no nosso país em 1943 pela pedagoga Irene Lisboa. Com origem inspiracional em John Dewey e seu discípulo William Kilpatrick, esta metodologia visa o estudo profundo de um determinado tópico levado a cabo por uma ou mais crianças (Gambôa, 2011; Katz & Chard, 1997; Vasconcelos, 2011b).

Para Mateus (2011), o “trabalho de projeto é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas reais e pertinentes, que permite criar uma nova relação entre a prática e a teoria, entre os saberes escolares e os saberes sociais” (p. 3). Nesta perspetiva, a criança ocupa um papel ativo na sua aprendizagem, o que se traduz numa maior capacidade de intervir socialmente e numa maior exigência em relação a si, aos outros e ao meio envolvente. Desta forma, esta proposta pedagógica rompe com a conceção tradicional de educação centrada no adulto, para adotar uma perspetiva centrada na criança, nos seus

interesses e motivação intrínseca. Esta, permite articular aprendizagens de diferentes domínios em simultâneo e responder às competências ambicionadas para os jovens atualmente, tais como: a recolha e tratamento de dados, a metacognição, a cooperação, a colaboração, a negociação, a iniciativa e a criatividade (Gambôa, 2011; Katz et al., 1998; Vasconcelos, 2011a).

O trabalho de projeto deve surgir de um interesse ou curiosidade da criança, resultante das situações experimentadas no meio social e cultural. Cabe, no entanto, ao educador, refletir sobre as potencialidades educativas desse projeto e distinguir as curiosidades reais das espontâneas, uma vez que é nele que recai a responsabilidade de estabelecer expectativas claras relativamente à abordagem e de criar um ambiente que facilite a troca de informações e a aprendizagem (Katz et al., 1998; Katz & Chard, 1997). Ainda no que respeita ao papel do educador, Vasconcelos (2011b) afirma que “*o projecto, pela sua complexidade, pode e deve trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança, permitindo trocas e transacções elaboradas, capazes de uma acção mútua emergente*” (p.10).

Ao contrário das atividades normalmente realizadas numa sala de educação pré-escolar, o trabalho de projeto envolve as crianças em atividades que se prolongam por vários dias ou semanas. Estes, podem ser realizados tanto em grande grupo, como individualmente ou em pequenos grupos (Katz & Chard, 1997). A implementação da perspetiva apresentada, é desenvolvida em diferentes abordagens de acordo com fases de constituição distintas. A proposta de Vasconcelos (2011b) apresenta uma organização da metodologia de trabalho de projeto dividida em quatro fases que se encontram naturalmente interligadas: (I) Definição do problema; (II) Planificação e desenvolvimento do trabalho; (III) Execução; (IV) Divulgação / Avaliação. Assim, na primeira fase é elaborada a definição do problema ou das questões a investigar. É realizada uma partilha de saberes em grande grupo e as crianças desenham, esquematizam ou escrevem com a ajuda do adulto as suas ideias e perspetivas. Na segunda fase, o educador executa uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto, tendo em conta as ideias das crianças e as metas pré-estabelecidas de aprendizagens curriculares. É neste momento que se define o que se vai fazer, como e por onde se vai começar e se faz um levantamento dos recursos disponíveis. Relativamente à terceira fase, que diz respeito à

execução do projeto, as crianças preparam o que desejam saber e a partir daí realizam pesquisas de forma direta, organizam, selecionam e registam a informação. Para além disso, são também discutidas e confrontadas as ideias iniciais com as novas informações. Por fim, na quarta fase, realiza-se uma comunicação dos conhecimentos construídos e é realizada uma avaliação do trabalho realizado, tendo em conta as competências adquiridas e a participação dos vários elementos do grupo (Vasconcelos, 2011c).

Relativamente á metodologia em causa, destaca-se ainda a importância da documentação, uma vez que esta “permite recolher todas as evidências do processo e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos, 2011b, p. 17). Para além disso, a documentação dos projetos revela ainda particular importância, por permitir ao educador refletir e avaliar o seu próprio trabalho.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo tem como propósito apresentar a caracterização dos contextos nos quais a mestranda realizou as Práticas Educativas Supervisionadas nas valências de creche e de educação pré-escolar, pelo que serão seguidamente explanadas as caracterizações, das instituições, grupos, espaços e tempos pedagógicos. Estas, foram redigidas com base nas informações recolhidas através da observação, em entrevistas e na análise da documentação facultada pelas instituições.

Será também mobilizado, o quadro teórico respeitante à aproximação da metodologia de investigação-ação desenvolvida nas práticas pedagógicas, que serviu de sustentáculo ao desenvolvimento de competências reflexivas e investigativas e fomentou a análise crítica sistemática das práticas realizadas, proporcionando direta e indiretamente a construção de saberes profissionais.

2.1. CONTEXTO DE CRECHE

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Prática Educativa Supervisionada I foi realizada numa creche pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da zona Norte do país, que tem como propósito apoiar crianças e famílias até aos três anos de idade. Inaugurado em 2014, o espaço em causa foi reconstruído para o efeito através de uma parceria com o Instituto de Segurança Social, I.P., no âmbito do 3º aviso do PARES – Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (Projeto Educativo da Instituição, 2021/2022).

Este estabelecimento, encontrava-se aberto das 7:30h às 19:30h, o que facilitava a conciliação dos horários laborais das famílias, e dispunha de capacidade para acolher 70 crianças dos quatro aos 36 meses distribuídas pelo berçário, no qual se integravam as crianças que ainda não tinham adquirido a marcha, pelas duas salas onde se encontravam as crianças desde a aquisição da marcha aos 24 meses e outras duas salas dos 24 aos 36 meses (Projeto Educativo da Instituição, 2021/2022).

Devido ao contexto pandémico atravessado, as parcerias e projetos desenvolvidos pela instituição com a comunidade, apresentavam-se significativamente diminuídos. Porém, esta era orientada por valores marcadamente sociais, visíveis nas diversas ações de solidariedade social nas quais participava, nomeadamente associada à Junta de Freguesia à qual pertencia. Outra das parcerias, era realizada com uma Escola de Música local, que não só proporcionava atividades musicais às crianças, como participava em momentos comemorativos da instituição ou em iniciativas com as famílias.

A creche em que a formanda realizou a PES I, era coordenada por uma diretora institucional que geria uma equipa de profissionais bastante unidos e participativos, que se subdividia em pessoal docente, não docente e técnicos especializados. O pessoal docente era composto por quatro educadoras de infância, das quais fazia parte a coordenadora da instituição, enquanto o pessoal não docente, era constituído por doze elementos dos quais oito eram assistentes técnicos e quatro integravam o serviço de limpeza e cozinha. Os técnicos especializados diziam respeito aos três professores de Expressão musical e Expressão motora, que se deslocavam à instituição semanalmente (Projeto Educativo da Instituição, 2021/2022).

No que ao ambiente físico dizia respeito, a distribuição e características do edifício e suas áreas iam ao encontro das normas estabelecidas na Portaria n.º 262/2011 (2011). A creche era constituída por quatro pisos, todos eles servidos por elevador e escadas, pelos quais se distribuíam os espaços exteriores e interiores: um andar subterrâneo com uma biblioteca, uma sala de arrumos, duas casas de banho para adultos e um espaço destinado à troca de roupa e calçado da equipa educativa equipado com cacifos; o rés-do-chão onde se encontrava a receção, uma sala de isolamento, o gabinete da direção, duas casas de banho

para adultos, a cozinha, a dispensa, a lavanderia, o refeitório, uma casa de banho para crianças, que servia as duas salas de atividades dos 24 aos 36 meses e um espaço exterior composto por equipamentos físicos que serviam o parque infantil; no primeiro piso encontravam-se duas salas de atividades que se destinavam às crianças desde a aquisição da marcha até aos 24 meses, uma casa de banho que servia as duas salas, um espaço exterior pertencente à sala 1A e um gabinete médico; no segundo piso situava-se o polivalente da instituição que dava acesso a um amplo terraço com uma pequena zona coberta; no terceiro piso encontrava-se unicamente o berçário que dispunha de uma casa de banho para adultos e de um pequeno espaço exterior. Por fim, existia ainda uma cave, à qual o acesso era possível apenas pelo exterior, que se destinava ao armazenamento de materiais de grandes dimensões.

No que concerne ao espaço exterior que compunha o parque infantil, importa referir que este contava com uma zona verde composta por erva, flores e árvores, que as crianças apreciavam principalmente pela existência de pequenos animais como caracóis ou pássaros. Relativamente aos equipamentos, existiam nesta área uma casa de brincar, uma cozinha e respetivos utensílios, um escorrega, um baloiço, uma gangorra de mola e uma caixa de areia, adquirida pela instituição já no final do estágio.

Relativamente à receção, importa referir que esta era o espelho do ambiente cuidado, característico desta creche e estava equipada para acomodar confortavelmente os seus utilizadores. Neste espaço, encontravam-se disponíveis diversos documentos e informações relativas aos projetos, atividades e ações, que o transformavam numa importante ponte entre a instituição, famílias e comunidade.

Ademais, todo o estabelecimento de ensino, dispunha de um ambiente físico iluminado, arejado e acolhedor, que não só instigava a promoção de aprendizagens, como também servia comodamente os diversos intervenientes educativos, tal como preconizado pelo modelo curricular HighScope, que constituía o pilar das práticas realizadas nesta instituição (Hohmann & Weikart, 2011).

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo de crianças da sala C, caracterizava-se sobretudo pela sua heterogeneidade. Era constituído por 16 crianças de nacionalidade portuguesa, dez das quais do sexo feminino, uma delas com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) e seis do sexo masculino, um deles também com NAS, nascidas entre agosto de 2018 e dezembro de 2019 e que por isso se revelavam em períodos bastante distintos do desenvolvimento (Plano de Trabalho de Grupo, 2021/2022).

No que ao grupo socioeconómico do contexto familiar diz respeito, os pais encontravam-se maioritariamente empregados e a trabalhar por conta de outrem e possuíam habilitações literárias em maior número ao nível da licenciatura, no caso das mães, e da licenciatura a par com o ensino secundário, no caso dos pais. Os progenitores apresentavam idades bastante distintas, compreendidas entre a faixa etária dos 20-25 anos aos 51-55 anos, existindo, no entanto, maioritariamente pais com idades entre os 31 e 35 anos. Em relação ao panorama familiar, os pais eram preponderantemente casados, usufruindo por isso, a maioria das crianças, de uma constituição tradicional de família (Plano de Trabalho de Grupo, 2021/2022).

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo, o grupo encontrava-se, de acordo com Papalia e Feldman (2013) no estágio pré-operatório, que se refletia nas suas características e necessidades. O conflito entre pares, resultante da dificuldade de partilha ou de cedências era bastante recorrente, tal como a desorganização emocional decorrente da dificuldade em ouvir a palavra “não”. No que à independência diz respeito, a maioria das crianças realizavam as refeições utilizando os talheres indicados sem necessitarem da intervenção de um adulto e deslocavam-se à casa de banho autonomamente não carecendo de constante supervisão. É também de salientar, o facto de grande parte do grupo ter revelado conhecer as rotinas e ser capaz de iniciar algumas delas de forma independente.

Os objetivos transversais traçados pela educadora titular foram baseados nas experiências chave do modelo HighScope, no qual se baseavam as opções educativas de toda

a instituição. No entanto, eram visíveis as semelhanças com as orientações apresentadas por Goldschmied e Jackson (2008) para este grupo etário, designadamente no que diz respeito à promoção da independência, ao desenvolvimento e estimulação da linguagem e motricidade e ao favorecimento da educação artística (Plano de Trabalho de Grupo, 2021/2022).

A sala em questão, regia-se pelo Projeto Pedagógico da instituição à qual pertencia e pelo Projeto Pedagógico da Creche. Possuía ainda, um Plano de Trabalho de Grupo de cariz cultural, construído tendo em conta os projetos acima referidos que pretendia visar a evolução das crianças em diferentes aspetos da área das TIC ao longo dos anos na instituição. Porém, considerando as orientações da Organização Mundial de Saúde (World Health Organization, 2019) relativamente a este tópico, que definem que o tempo de exposição a ecrãs por crianças desta faixa etária deve ser preferencialmente inexistente e no máximo de duas horas diárias, o projeto reveste-se de um caráter delicado. Por esse motivo, a dÍade optou por apenas recorrer à utilização das TIC pontualmente e de forma ponderada e justificada, como por exemplo para reprodução de músicas, a audição de sons emitidos por animais ou a visualização dos mesmos inseridos seu habitat natural.

Os interesses deste grupo, centravam-se principalmente em atividades de exploração de expressão artística, nomeadamente atividades de pintura e na apreciação de dramatizações, o que conseqüentemente despoletou um grande fascínio por fantoches. Foi também observável o interesse por animais, o que despoletou diversas atividades de exploração das suas características e especificidades.

Importa por fim referir, que os pais das crianças da sala C revelavam-se na generalidade interessados e participativos no quotidiano das crianças, bem como nos acontecimentos e atividades ocorridos na instituição. Foi possível ainda verificar, que à luz do indicado pelo modelo curricular utilizado pela instituição (HighScope), existia uma excelente relação entre os pais, a Educadora titular e as assistentes operacionais, que contribuiu para a relação de proximidade entre a família e a creche (Hohmann & Weikart, 2011).

2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A sala de atividades, local onde o estágio se realizou, dispunha de um espaço amplo e bastante iluminado, resultante do vitral que compunha uma das paredes da sala de atividades. Esta, contava com uma porta para acesso direto ao parque infantil e a um pequeno pátio que albergava quatro canteiros com girassóis, semeados pelas crianças e regados pelas mesmas diariamente.

No que ao espaço interior da sala de atividades dizia respeito, eram notórias as influências do modelo educativo utilizado (HighScope), nomeadamente ao nível da organização, que se encontrava estruturada de forma a promover uma aprendizagem ativa e a disponibilizar segurança, conforto, estímulos e independência ao grupo, tendo em conta as suas necessidades e interesses (Post & Hohmann, 2011). A sala de atividades, contava com um espaço amplo que estava dividido em áreas: área da casinha, área dos jogos e construções, mesas de trabalho e área da biblioteca/ lúdica, onde todos os materiais se apresentavam organizados e etiquetados de forma a proporcionar liberdade e autonomia às crianças. A área da casinha encontrava-se junto ao vitral da sala e era composta por uma mesa com três bancos, um armário com um telefone, uma máquina registadora, um micro-ondas, um lava-loiça com prateleiras onde se encontravam vários utensílios de cozinha, um fogão, miniaturas de alimentos, aventais, uma máquina fotográfica, peluches, bonecos e respetivas roupas, cadeiras e cama. Neste espaço, existiam ainda algumas almofadas e acessórios como malas, mochilas e colares. Os jogos e construções, encontravam-se organizados num armário de gavetas que continha puzzles, jogos de memória, legos, blocos de madeira, bonecos em miniatura, carros e pistas a eles correspondentes. Este espaço, albergava em simultâneo os meios audiovisuais presentes na sala de atividades: rádio, ecrã e leitor de DVD. O espaço dedicado às duas mesas de trabalho presentes na sala, contava com cadeiras para a totalidade das crianças e dispunha de um móvel com um lavatório e arrumação destinada aos materiais afetos às artes visuais. A área da biblioteca/ lúdica, encontrava-se circunscrita dentro de uma “casinha”, contruída com materiais reutilizáveis e contava com almofadas, um fantocheiro integrado na janela da casa contruída e dois móveis, onde estavam dispostos os livros existentes e alguns jogos.

Atendendo ao carácter flexível das áreas e considerando o facto de a observação do jogo educativo e interesses das crianças proporcionarem uma constante reflexão e consequente reorganização das mesmas, as áreas e principalmente os materiais nelas disponíveis, foram sendo modificados ao longo do tempo de estágio, em particular no que concerne à área da biblioteca. Assim, para além dos materiais anteriormente referidos, este espaço passou também a contar com fantoches, um flanelógrafo com as personagens da obra “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec, um maior número de livros disponíveis e um espaço delimitado com relva e canteiros de flores, que se destinava a acolher o público das dramatizações realizadas.

A zona destinada a albergar os pertences das crianças, encontrava-se inserida no corredor de acesso à sala de atividades. Disponha de um cabide e um armário individual para cada uma das crianças da sala, identificados com a respetiva fotografia e nome, o que permitia às crianças reconhecerem os seus pertences facilmente e fomentava a sua autonomia.

No que concerne à rotina do grupo, esta iniciava-se com o tempo de acolhimento, seguido da canção de bons dias e da marcação individual de presenças que precediam o tempo de escolha livre ou atividades propostas pelo adulto responsável. Posteriormente, era disponibilizado o reforço alimentar, realizada a higiene, prestação de cuidados e tempo de atenção pessoal e retomadas as atividades, seguidas do tempo de exterior. Por volta das 11:30h era servido o almoço que finalizado dava lugar à higiene, prestação de cuidados e tempo de atenção pessoal e ulteriormente à sesta. No período da tarde, realizavam-se novamente os momentos de higiene, prestação de cuidados e tempo de atenção pessoal e reiniciavam-se as atividades propostas pelo adulto ou o tempo de escolha livre. Por fim, as crianças disfrutavam de um tempo de exterior.

Importa também referir, que relativamente às atividades alocadas a prestadores externos, proporcionadas pela instituição, a totalidade das crianças frequentava as atividades de educação musical e de expressão motora realizadas às terças e quartas-feiras, respetivamente (Plano de Trabalho de Grupo, 2021/2022).

2.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição na qual a mestranda realizou a Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PESEP) é uma IPSS integrada na rede nacional do Ministério da Educação, inserida num centro urbano da zona Norte de Portugal, que se encontra em funcionamento desde 1987 e oferece as valências de creche, educação pré-escolar e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), o que de acordo com Silva et al. (2016) lhe permitia uma otimização dos recursos humanos e materiais e propiciava a continuidade educativa (Projeto Educativo da Instituição, 2022/2023).

Este estabelecimento encontrava-se em funcionamento das 7:30h às 19:30h numa tentativa de responder da melhor forma possível às necessidades laborais das famílias tal como previsto na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Projeto Educativo da Instituição, 2022/2023; Lei n. º5/97, 1997).

No que concerne ao espaço, a instituição era composta por dois edifícios térreos com acesso a um parque infantil e a pequenos jardins circundantes. O edifício principal era composto por um hall de entrada, no qual se encontrava uma sala de reunião e convívio, o gabinete da direção, a secretaria e uma casa de banho para adultos. Este espaço, permitia também o acesso ao refeitório/cozinha, que dispunha de uma casa de banho e dispensa, e a duas portas de segurança que permitiam o acesso aos restantes espaços do edifício. Uma das portas fazia a ligação ao corredor que interligava as três salas de educação pré-escolar, que dispunham individualmente de uma zona para arrumação dos pertences das crianças, uma dispensa, uma casa de banho e um pequeno pátio exterior com uma zona coberta. Já a segunda porta com segurança, dava acesso a uma dispensa, uma casa de banho para adultos, uma lavandaria, uma sala multiusos, e um vestiário para os funcionários, para além de servir de interligação a um corredor que serve o berçário, a copa de apoio ao mesmo e as salas de um e dois anos que partilhavam uma casa de banho e uma dispensa (Projeto Educativo da Instituição, 2022/2023).

O segundo edifício que compunha a instituição, foi construído para dar resposta à crescente procura pelos serviços da mesma e consequente necessidade de ampliação do espaço. Este, contava com uma sala correspondente à valência de creche para crianças de dois anos, respetivo refeitório e casa de banho, duas salas que serviam o CATL, instalações sanitárias afetas às mesmas e uma casa de banho para adultos (Projeto Educativo da Instituição, 2022/2023).

Relativamente aos recursos humanos, a instituição dispunha de 27 funcionários, nove dos quais constituíam a equipa docente da instituição. Os 18 funcionários que compunham o corpo não docente diziam respeito a uma escriturária, 11 técnicas de ação educativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e quatro funcionárias que realizavam trabalhos de limpeza e auxílio à ação educativa. Para além disso, existiam ainda cinco técnicos especializados que se deslocavam à instituição para proporcionar atividades extracurriculares, designadamente de formação musical, dança, inglês e expressão motora, que tinham como objetivo complementar as atividades desenvolvidas pelo educador titular (Projeto Educativo da Instituição, 2022/2023).

O contexto no qual a PESEP foi realizada, apresentava como fundamentos basilares das práticas e respostas sociais oferecidas, o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais e o propósito de utilização da educação como meio de desenvolver a personalidade da criança de acordo com as suas potencialidades. Ademais, encara a educação como um processo dinâmico, no qual as formações pessoais e sociais se inserem em atividades e experiências, com especial incidência no que diz respeito à vida democrática e cidadania. O projeto educativo da instituição, levado em consideração nas práticas pedagógicas da sala em que a mestranda realizou o estágio pretende promover hábitos alimentares saudáveis e um ambiente promotor da saúde nomeadamente no que diz respeito à saúde mental, física e oral (Projeto Educativo da Instituição, 2022/2023).

As várias parcerias com entidades locais que disponibilizam experiências pedagógicas diferenciadas e enriquecedoras do currículo tais como: a Câmara Municipal, a Associação de Centros de saúde do Cávado, o Museu Nacional Soares dos Reis e o Laboratório Aberto de

Biologia e Saúde, eram o reflexo dos ideais que constituíam o pilar das práticas desta instituição (Projeto Educativo da Instituição, 2022/2023).

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo de crianças com o qual foi realizado o estágio em educação pré-escolar era composto por 22 crianças, 12 delas do sexo feminino e 10 do sexo masculino, sendo que a esmagadora maioria das mesmas frequentou a instituição no ano anterior sob o cuidado da educadora titular (Plano Curricular de Grupo, 2022/2023).

Relativamente à caracterização dos agregados familiares, predominantemente residentes na freguesia à qual pertence a instituição, é de referir o facto de estes terem apresentado maioritariamente uma composição tradicional, tendo existido, no entanto, cinco casos de famílias monoparentais. Praticamente a totalidade dos pais eram de nacionalidade portuguesa, exceto dois de nacionalidade brasileira e dois de nacionalidade venezuelana. No que à faixa etária diz respeito, existiam diferenças bastante pronunciadas uma vez que as idades dos mesmos se distribuía de forma praticamente homogénea sobretudo entre os 30 e os maiores de 40 anos. No que concerne às habilitações literárias dos pais, existia uma predominância correspondente ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (Plano Curricular de Grupo, 2022/2023).

As crianças da sala em questão encontravam-se em etapas bastante distintas do desenvolvimento motor, emocional, social, cognitivo e linguístico (Silva et al., 2016) , facto que resultava das diferenças etárias existentes (seis das crianças apenas completaram quatro anos nos últimos meses do ano) e das características que conferiam a várias delas necessidade de suporte adicional: duas das crianças encontravam-se referenciadas na Equipa Local de Intervenção (ELI) e frequentam consultas de desenvolvimento no Hospital de São João, uma destas usufruía de sessões de terapia ocupacional e à outra foi sugerido que realizasse terapia da fala; uma criança estava referenciada na ELI, da qual aguardava avaliação e encontrava-se

também a aguardar uma consulta de desenvolvimento no Hospital de São João e vaga para terapia ocupacional e sensorial; uma outra criança era seguida por um psicólogo por manifestar dificuldades em focar a atenção e em gerir frustrações; uma criança realizava terapia ocupacional e por fim, existia ainda um caso a ser ponderado para referência à ELI, terapia da fala e ocupacional. Todos estes traços que conferiam heterogeneidade ao grupo, traduziam-se em variadas situações que se revelavam enriquecedoras e facilitadoras do desenvolvimento e de interações de aprendizagem entre as crianças (Plano Curricular de Grupo, 2022/2023).

Os interesses do grupo eram bastante variados e as crianças dividiam-se geralmente pelas diferentes áreas de interesse da sala, não havendo por isso evidências de especial interesse por nenhuma em particular. Foi, no entanto, notória, a diminuta procura pela área da biblioteca, que mereceu a atenção do par pedagógico e conseqüentemente desencadeou algumas intervenções com o intuito de dinamização dessa área. Relativamente às necessidades, o grupo revelava especial carência de capacidade de concentração e de focar a atenção, de desenvolvimento da aceitação das frustrações e de aquisição de ferramentas para as ultrapassar, de resolução autónoma dos conflitos, cumprimento de regras e conseqüente respeito pela tomada de vez, principalmente no que se refere à intervenção em diálogos em grande grupo.

2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A sala de atividades na qual a mestranda realizou a Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar, era composta por um pequeno corredor com cabides e um armário que se destinavam a organizar e arrumar os pertences do grupo, uma casa de banho adequada às crianças, uma sala de arrumos e um pátio exterior vedado, exclusivo da sala em causa. O espaço dispunha de duas grandes portas envidraçadas que proporcionavam à sala de atividades luz natural e arejamento e possibilitavam o fácil e direto acesso ao exterior. Para além disso, ao estarem permanentemente cobertas de documentação pedagógica,

substituída regularmente, estas portas eram utilizadas como meio de comunicação e consequentemente funcionavam como um importante intermediário para inclusão das famílias nas atividades, projetos e interesses individuais e coletivos do grupo. Importa também referir, que o facto uma das paredes ser praticamente toda envidraçada, proporcionava o acesso a observação privilegiada do espaço exterior e das alterações sazonais e diárias do ambiente pelas crianças.

No que concerne ao ambiente interior, a sala de atividades encontrava-se organizada de acordo com o modelo HighScope, o que se traduzia na disponibilização de diversos materiais acessíveis e organizados de forma a favorecer a independência e a iniciativa das crianças e consequentemente, uma aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2011). O espaço contava com uma manta ampla dedicada ao acolhimento e às reuniões de grande grupo, quatro mesas com seis cadeiras que apoiavam as diversas atividades e cinco áreas diferenciadas bem delimitadas, que permitiam a promoção de diversas aprendizagens de forma integrada: área da casinha, área das construções, área dos jogos, área da biblioteca e área da expressão plástica e iniciação à escrita. A área da casinha dispunha de uma cama com respetiva roupa, armários de quarto, cadeiras e roupas de bebé, bonecos, peluches, um fogão, armários de cozinha, talheres, copos, pratos, tachos, micro-ondas, miniaturas de diversos utensílios de cozinha e de alimentos organizados em cestas e uma mesa com quatro bancos. A área das construções estava organizada num armário com diversas caixas devidamente etiquetadas que se dividiam da seguinte forma: legos (três caixas diferenciadas), miniaturas de bonecos, animais, blocos de madeira, cones, carros e pistas de carros montáveis. Na área dos jogos, organizados num armário próprio, as crianças podiam encontrar jogos de memória, puzzles, ábacos, jogos de associação, jogos de coordenação oculomanual, motricidade fina e criatividade. Relativamente à área da biblioteca, esta contava com um armário que acomodava diversos livros trocados mensalmente, almofadas, uma mesa com duas cadeiras, um fantocheiro e vários fantoches, inseridos durante a prática educativa pelas estagiárias com o intuito de dinamizar a área. Já no que diz respeito à área da expressão plástica e iniciação à escrita, esta dispunha de duas mesas e respetivas cadeiras, uma delas destinada a atividades afetas à massa de farinha e a outra para atividades de desenho e emergência da escrita. Este espaço, possuía ainda um cavalete e uma pequena mesa de apoio destinados à pintura, tintas,

pincéis, um armário com cordas e molas para colocar os desenhos a secar, folhas brancas e folhas pautadas, riscadores, massa de farinha e respetivos materiais de manuseamento e moldagem da mesma, materiais para colagem, cola e respetivos pincéis. Por fim, importa ainda salientar a existência de um cágado de estimação e de dois armários que se destinavam à acomodação dos materiais dos adultos.

No que diz respeito ao espaço vertical da sala de atividades, este era representativo dos processos desenvolvidos e utilizado para comunicação, exposição e documentação das atividades, projetos e instrumentos de pilotagem. A apresentação e organização deste espaço foi elaborada e partilhada com as crianças, tendo em conta as necessidades de todos os intervenientes educativos e a esteticidade do ambiente, tal como preconizado pelas OCEPE (Silva et al., 2016).

No que concerne à rotina diária do grupo, esta organizava-se pela seguinte sucessão de acontecimentos: acolhimento, canção dos bons dias e reunião de grande grupo, tempo de escolha livre ou atividade proposta pelo adulto, tempo de transição suave, almoço, canção das boas tardes, reunião de grande grupo, hora do conto, tempo de escolha livre ou atividade proposta pelo adulto, tempo de transição suave, lanche e por fim a componente de apoio à família sobre o cuidado da auxiliar. A rotina era organizada de forma flexível, mas previsível e os momentos de transição eram assinalados por momentos conhecidos das crianças, o que promovia a sua segurança e independência e lhes permitia dominar a sequência da rotina da sala, bem como os acontecimentos ocorridos em cada um dos seus momentos e identificar facilmente o que fazer em cada um deles.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Os profissionais de educação ocupam uma posição privilegiada para a investigação e consequente melhoria da qualidade da educação, na medida em que ao realizar ações investigativas estas lhes proporcionam uma melhor compreensão das suas práticas, das

problemáticas existentes e dos contextos educacionais, operando como ferramentas de transformação das práticas pedagógicas. Tomando como base estas premissas, a mestranda baseou-se numa aproximação à metodologia de investigação-ação na realização das práticas educativas afetas ao presente relatório, nomeadamente, porque a mesma “se relaciona com os problemas práticos quotidianos experimentados”¹ (Elliott, 2000, p.24) pelos educadores, assenta em princípios de cariz reflexivo e representa uma análise da prática educativa que tem como intuito a sua melhoria (Latorre, 2003).

De acordo com Latorre (2003), a investigação-ação, de uma forma geral, diz respeito a “uma ampla gama de estratégias realizadas para melhorar o sistema educativo e social”² (p.23) que deve ser implementada tendo em conta a espiral dialética que advém da prática da ação e reflexão. Esta prática pode, no entanto, ser realizada tomando como base diferentes modelos do processo de investigação. O ciclo de investigação-ação utilizado pela mestranda era constituído por cinco fases: a observação, a reflexão, a planificação, a ação e a avaliação (Latorre, 2008) que foram precisamente o sustentáculo das práticas pedagógicas e de todo o processo formativo realizados.

A primeira fase do ciclo de investigação e ação utilizada durante as experiências formativas aqui elencadas foi a observação, que desempenha um papel imprescindível na realização de metodologias experimentais e que como tal, se revela prioritária numa ação pedagógica fundamentada (Estrela, 1990). Dado que era necessária a participação e implicação da formanda para uma compreensão mais alargada e aprofundada dos fenómenos em análise, o tipo de observação primordialmente utilizado foi o da observação participante, durante a qual o diário de bordo se revestiu de especial importância na compilação de observações, reflexões, hipóteses e explicações que posteriormente serviram de ponto de partida para as decisões pedagógicas realizadas. Para além do diário, as técnicas de recolha de informação utilizadas com maior enfoque, foram a consulta e análise de documentos de interesse e a utilização de meios audiovisuais, nomeadamente a fotografia, o vídeo e a gravação de áudios que permitiram reviver com clareza e distanciamento as situações vividas

¹ Tradução própria

² Tradução própria

(Coutinho et al., 2009). No que à prática educativa supervisionada em creche diz respeito, para além dos instrumentos de observação já enumerados, foi aplicado o Program Quality Assessment (PQA), criado pela HighScope Educational Research Foundation com o intuito de realizar a avaliação do contexto de educação de infância (Araújo, 2021). Tais factos, possibilitaram a recolha de informações relevantes sobre os contextos e ambientes educativos, bem como principais características dos grupos de crianças de interesse. A observação, imprescindível pilar da prática pedagógica, esteve presente durante toda a experiência profissional realizada, com o intuito da promoção de práticas pedagógicas conscientes, contextualizadas e refletidas que posteriormente revelaram repercussão no plano de ação integrado, utilizado nas planificações realizadas (Latorre, 2003).

Relativamente à reflexão, momento particularmente importante no processo de investigação-ação é possível distinguir-se a existência de diferentes tipos de reflexão na profissionalidade utilizando como base o modelo proposto por Schön: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Serrazina & Oliveira, 2002). A reflexão na ação e a reflexão sobre a ação distinguem-se sobretudo pelo momento em que ocorrem, uma vez que o primeiro tem lugar durante a prática e implica a reformulação da mesma nas situações que vão surgindo e o segundo ocorre num momento posterior à mesma, no qual o docente realiza a análise retrospectiva da ação. A reflexão sobre a reflexão na ação, também designada de meta-reflexão, designa-se por aquela que impulsiona a progressão do profissional de educação no que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional e à sua forma pessoal de conhecer (Amaral et al., 1996). Durante as práticas educativas, a formanda teve a oportunidade de contactar com os diferentes tipos de reflexão referidos, em particular na realização de narrativas reflexivas que incitaram principalmente a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação e enriqueceram a prática pedagógica prospectivamente.

A planificação, resulta das observações realizadas e consequentes reflexões que constituem a necessidade de formulação de estratégias de ação que têm como intuito a melhoria dos processos educativos. De acordo com Latorre (2003), esta diz respeito a uma “ação estratégica” que se desenha para colocá-la em marcha e observar os seus efeitos sobre

a prática”³ (p.45). Este momento reveste-se de particular importância uma vez que dele resulta em grande parte o êxito da investigação.

A ação, proposta de acordo com a planificação realizada, deve ser refletida e fundamentada. Neste momento, a observação assume especial importância, uma vez é nela que posteriormente o educador se baseará para refletir sobre as ações levadas a cabo e conseqüentemente avaliar o sucesso ou insucesso das mesmas (Latorre, 2003).

No que à avaliação diz respeito, os instrumentos pedagógicos de observação do bem-estar e envolvimento das crianças e do empenhamento do adulto foram dos indicadores mais utilizados pela mestranda como forma de avaliar a qualidade das práticas e conseqüentes investigações- ações levadas a cabo.

A investigação-ação, apesar de fundamental na prática e formação de docentes, acarreta grandes responsabilidades éticas que carecem de especial atenção, principalmente quando tratamos de crianças e jovens. Como tal, são vários os critérios e princípios éticos criados pelas mais diversas instituições com o intuito de conduzir os investigadores neste sentido. A European Early Childhood Education Research Association (EECERA) criou princípios éticos que se revestem de particular importância no presente relatório, por se dirigirem especificamente a pesquisadores de primeira infância. Estes, pressupõem o respeito pela criança, a família, a comunidade e sociedade, valores democráticos, de justiça e equidade, o conhecimento a partir de diferentes pontos de vista, a integridade, a transparência, a utilização de interações respeitadas, a qualidade, o rigor, a bolsa académica e a contribuição social. Estes princípios, foram criados com o intuito de influenciar os investigadores a alcançar altas expectativas éticas em todo o seu trabalho, no entanto, a EECERA reconhece a complexidade e dificuldade do desafio proposto (Bertram et al., 2015).

Apesar da complexidade da questão e das ambigüidades a ela patentes, a mestranda assumiu nas investigações-ações realizadas, princípios éticos tais como: o respeito por cada criança e sua família, ter expectativas positivas em relação a todas as crianças, respeitar a

³ Tradução própria

privacidade de todas as crianças e suas famílias garantindo para isso o sigilo profissional e garantir a troca de informação entre a instituição e a família (Bertram et al., 2015).

Por fim, importa salientar, que de acordo com Caetano (2016), os princípios e critérios éticos não constituem por si só decisões eticamente corretas, o que torna imperativo uma reflexão e discussão tomando como base estes tópicos.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Neste terceiro e último capítulo, a mestranda descreve e analisa as ações realizadas durante as Práticas Educativas Supervisionadas que considera mais relevantes para a construção e reconstrução do saber profissional, bem como os resultados nelas obtidos que contribuíram para a formação da sua práxis.

Desta forma, ao longo do presente capítulo são apresentadas as observações, reflexões, investigações e práticas que a discente realizou e se tornaram o reflexo do seu crescimento profissional, culminando na adoção de novas concepções e paradigmas que enriqueceram as práticas pedagógicas realizadas e que sustentarão as futuras.

Como tal, a escolha dos tópicos dos subcapítulos que se seguem, assenta na importância que cada uma das ações desenvolvidas representaram no desenvolvimento de indispensáveis competências profissionais, ocorrido durante os estágios realizados, tais como a mobilização de saberes científicos e pedagógicos na criação e elaboração de atividades, na organização do ambiente educativo e na seleção de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados. As ações enunciadas, representaram ainda relevância na construção de uma atitude indagadora e reflexiva e na visão de criança como sujeito e agente do processo educativo, tal como preconizado pelas OCEPE (Silva et al., 2016).

Considerando que as oportunidades criadas na educação de infância são decisivas para a criação de competências relevantes na vida adulta e conseqüentemente na construção da sociedade futura (Formosinho, 1996), o primeiro subcapítulo assenta nas intervenções levadas a cabo pela mestranda e pelo seu par pedagógico nas áreas da biblioteca dos contextos de creche e de educação pré-escolar, com o intuito de dinamizar as áreas em questão e promover como resultado comportamentos emergentes de leitura e escrita, convergindo assim com o referido no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

A segunda ação elencada neste relatório de estágio, diz respeito às práticas diferenciadoras e inclusivas pensadas para dar resposta às necessidades de uma criança com NAS, que se revelaram não só imensamente desafiantes como também enriquecedoras. A experiência em causa, tornou o percurso formativo muito mais completo e possibilitou o contacto com realidades da prática educativa que até então eram hipotéticas ou mesmo desconhecidas.

O terceiro e último subcapítulo, diz respeito ao trabalho de projeto desenvolvido na prática educativa supervisionada em educação pré-escolar. O foco desta valência incidu indubitavelmente na experimentação desta metodologia, pelo que grande parte das atividades realizadas surgem relacionadas com este tópico, o que suscitou na discente alguma ansiedade e hesitação inicial. A utilização da metodologia em causa, permitiu corroborar profundamente a conceção de competência das crianças e a necessidade de observação e consideração dos seus interesses na planificação, preconizada pelas OCEPE (Silva et al., 2016). Como resultado, a ideia de criança como agente do processo educativo adquiriu para a mestranda, um novo significado.

Importa referir, que a totalidade dos exemplos práticos e exposições utilizadas no decorrer deste capítulo são provenientes dos registos sistemáticos realizados pela mestranda, mais especificamente, os diários de bordo e os registos fotográficos, que se revelaram instrumentos particularmente importantes para o registo de informações e posteriores análises e reflexões.

As pontes resultantes da dicotomia teoria-prática constantemente realizadas no decorrer do processo formativo e consequentes experiências e reflexões sobre, na e para a ação (Schön, 1998) realizadas, incidiram sistematicamente nos tópicos dos subcapítulos mencionados e revelaram particular importância na avaliação do percurso de formação realizado pela formanda, tal como sugerido pelo regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001).

3.1. DINAMIZAÇÃO DA ÁREA DA BIBLIOTECA

O ambiente educativo é apresentado por vários autores como um segundo educador que atua como facilitador de múltiplas oportunidades de aprendizagem (Spodek & Saracho, 1998; Zabalza, 1998b). No que à aquisição de competências de comunicação e comportamentos de literacia emergente diz respeito, a área da biblioteca em particular, representa uma importância vital na promoção e na aquisição de habilidades básicas que suportarão as aprendizagens futuras (Aguiar & Mata, 2022; Spodek & Saracho, 1998).

À data do início da Prática Educativa Supervisionada na valência de creche, a área da biblioteca já contava com um espaço pensado de acordo com as orientações fornecidas pelo modelo curricular HighScope: localização num local delimitado e de fácil acesso e acomodações confortáveis e acolhedoras para os seus utilizadores, nomeadamente mantas e almofadas (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). O espaço em causa, contruído de raiz pela educadora titular e pela auxiliar da sala foi arquitetado com recurso a materiais reutilizáveis como papel proveniente de folhetos e pacotes de leite, que compunham uma “casinha” que delimitava a área em questão (cf. Apêndice A1, fig.1). A casinha em causa, situava-se num canto da sala de atividades, aspeto que lhe conferia um ambiente resguardado. Dispunha de um telhado onde estavam dispostos leds que davam ênfase à dimensão estética do espaço, armários que acomodavam livros e uma janela que servia de fantocheiro.

Porém, nas primeiras semanas de observação no contexto de creche, foi possível perceber a diminuta frequência das crianças na área em questão e o conseqüente contacto reduzido com os materiais escritos. Por esse motivo, a equipa educativa decidiu assumir a responsabilidade do educador na organização do ambiente educativo patente nos Decretos-Lei n.º 240/2001 (2001) e 241/2001 (2001), e dinamizar e intervencionar ao nível espacial e material a área da biblioteca. O plano de ação definido, baseado nas observações e reflexões partilhadas, consistiu então em experimentar e investigar estratégias que conferissem um caráter lúdico e dinâmico à área em questão e a transformassem num espaço apelativo que

promovesse a coconstrução de aprendizagens significativas (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2020; Rigolet, 2000).

Na primeira ação planificada pela equipa educativa, foi dada às crianças a importante oportunidade de participarem na reestruturação do seu espaço de leitura, ao ser organizada uma visita à biblioteca da instituição com o intuito de explorarem os livros e decidirem quais os da sua preferência para incluir na biblioteca da sala de atividades. Esta decisão, revelou-se frutífera, uma vez que o grupo exibiu bastante entusiasmo na realização desta atividade e posteriormente foi possível verificar uma maior afluência à área da biblioteca para exploração dos livros selecionados.

Posteriormente, com vista a incluir os pais na dinamização da área da biblioteca, surgiu a ideia de criar canteiros com flores, por eles elaboradas em parceria com os filhos, que foram utilizados, juntamente com relva artificial, como forma de demarcar um jardim (cf. Apêndice A1, fig.2) concebido com o propósito de acolher as dramatizações subsequentemente realizadas naquele espaço, com o intuito de fomentar a sua promoção.

Ainda relativamente à criação de parcerias entre a instituição e a família, foi solicitada pela equipa educativa do contexto em questão, para assinalar a comemoração do Dia Internacional do Livro Infantil, a colaboração dos pais na criação de fantoches com os filhos. A par desta iniciativa, tomando como base as personagens dos fantoches resultantes das produções das famílias, as estagiárias da instituição, nas quais se inclui a formanda, criaram uma história que culminou em duas dramatizações distintas para a comunidade educativa. Apesar das modificações que atualmente a mestranda realizaria a esta atividade, algumas delas sugeridas pelas educadoras cooperantes, este momento constituiu incontestavelmente um marco na formação da discente. Em primeiro lugar, por ter sido a primeira dramatização realizada para um público da faixa etária em questão e pelo interesse demonstrado pela quase totalidade das crianças durante a apresentação, facto que posteriormente originou muitas outras dramatizações criadas pela díade. Em segundo, mas não menos importante, pela possibilidade de trabalhar em equipa, que revelou as inúmeras vantagens desta prática, tanto

para as crianças, como para o enriquecimento formativo e profissional de cada uma das estagiárias.

Prosseguindo com a dinamização da área da biblioteca e tomando como base o interesse demonstrado pelas crianças do grupo por animais, a díade, decidiu realizar a dramatização da obra “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec com recurso a um flanelógrafo. Este material, e respetivos animais, revelaram ser alvo de grande interesse por parte do grupo, que prontamente demonstrou desejo pela sua exploração, atividade que gerou várias tentativas de recontar a história dramatizada, por vezes com pequenas modificações. Considerando a relevância das explorações ocorridas e das possibilidades de exploração do flanelógrafo, no que diz respeito a tentativas de recontar ou dramatizar histórias para o desenvolvimento do vocabulário (National Research Council, 2008; Spodek & Saracho, 1998), a díade decidiu então disponibilizar o flanelógrafo e respetivos animais (com recurso a imagens reais) na área da biblioteca (cf. Apêndice A1, fig.3). Importa ainda salientar, o facto de a referida dramatização ter sido realizada também, em momentos distintos, para os restantes grupos de crianças da instituição, o que proporcionou ao par pedagógico a oportunidade de adaptar a dramatização à idade do público em questão.

No que toca a dramatizações, apesar de o grupo ter revelado interesse por todas as realizadas pelo par pedagógico, a obra “O Monstro das Cores” de Anna Llenas e respetivos fantoches, foram sem dúvida, os que maior impacto provocaram. Facto que derivou das especificidades de manuseamento e possibilidades do brincar inerentes aos bonecos em causa. Após a referida dramatização, a manipulação dos fantoches por parte do grupo, permitiu à mestranda observar as possibilidades de aprendizagem autónoma oferecidas por este material, durante as explorações desenvolvidas pelas crianças. Tal observação e posterior reflexão com a equipa pedagógica, levou a que estes e outros fantoches fossem integrados na área da biblioteca uma vez que a sua presença possibilita inúmeras oportunidades de dinamização do espaço e se encontra intimamente ligada à conceção de competência da criança na qual se basearam as premissas das práticas desenvolvidas.

Realizadas as reestruturações mencionadas, foi possível observar a drástica mudança de afluência à área da biblioteca. Os níveis altos de bem-estar e envolvimento (Laevers et al., 2005a) que as crianças começaram a revelar neste espaço foram representativos da pertinência das intervenções realizadas. Estas, começaram a demonstrar cada vez mais interesse pela exploração autónoma de livros e pela leitura de histórias, facto que as levava a entregarem livros a um dos adultos da sala e a sentarem-se no jardim da área da biblioteca, em grupo, para que estas lhes fossem contadas, umas seguidas de outras. Os fantoches e o flanelógrafo, foram repetidamente procurados pelas crianças nos tempos de escolha livre, facto que possibilitou à mestranda observar a complexificação das dramatizações realizadas pelas crianças no decorrer do estágio nesta valência. No que a este tópico diz respeito, a discente pôde verificar que a atuação do educador de infância pode ser crucial na medida em que este tem o papel de questionar a criança para que esta elabore cada vez mais as suas criações tal como é referido pelo National Research Council (2008).

Atualmente, e depois de várias reflexões e investigações autónomas realizadas sobre o tema abordado, a mestranda acredita que apesar de as estratégias em causa terem funcionado com o grupo em questão, muitas outras podiam ter sido levadas em consideração para melhorar o espaço em causa tais como a troca dos armários existentes neste espaço por um sistema de arrumação que permitisse às crianças visualizar as capas dos livros, a remoção dos materiais lúdicos desta área que muitas vezes não permitiam ao espaço o recato que o deveria caracterizar ou a inserção de uma mesa e cadeiras, que permitiriam às crianças explorar os livros com uma maior comodidade.

No que diz respeito ao contexto de educação pré-escolar, importa primeiramente referir que também este contava com uma área da biblioteca organizada de acordo com o preconizado pelo modelo curricular HighScope. A área era composta por acomodações confortáveis e acolhedoras para os seus utilizadores como uma mesa, cadeiras e almofadas. A sua localização encontrava-se num local de fácil acesso e era composta por um nicho delimitado pela estante que acomodava os livros com as capas visíveis (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Apesar de o espaço ter sido pensado à luz das orientações de vários autores, e corroborando o já observado no estágio realizado no contexto de creche, a

área em questão não era procurada com frequência pelas crianças do grupo. Por esse motivo, e apesar do escasso tempo de que o par pedagógico dispunha, este optou mais uma vez por realizar algumas intervenções a este nível.

A área da biblioteca em causa não dispunha de um fantocheiro nem de fantoches, no entanto, o interesse do grupo por este último material era facilmente observável nas dramatizações realizadas e nos pedidos recorrentes para manipulação dos mesmos nos dias posteriores às encenações realizadas pelo par pedagógico. Tal facto, foi ainda mais evidente quando o M. construiu em casa, com o auxílio dos pais, dois fantoches, que posteriormente apresentou aos pares numa reunião de grande grupo, o que suscitou automaticamente interesse pela existência dos mesmos na sala. Tal ideia, pronunciada pela T. numa das reuniões de grande grupo, foi rapidamente acolhida pelas restantes crianças, motivo que aliado à necessidade observada de dinamizar a área da biblioteca e à propensão que o grupo demonstrava por atividades de expressão plástica, levou a que a díade organizasse um atelier de fantoches. O interesse do grupo pela atividade (cf. Apêndice A2, fig.1) foi tão acentuado, que o par pedagógico, atendendo ao carácter dinâmico e imprevisível das planificações, e tal como preconizado de variadas formas no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, se viu incitado, atendendo às propostas explícitas das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001) , a prolongar o atelier, que fora primeiramente planificado para dois dias, por mais de uma semana, para que todas as crianças tivessem a oportunidade de realizar mais do que um fantoche, tal como por elas solicitado.

Considerando a necessidade de adaptação dos espaços da sala de atividades ao desenvolvimento das atividades e interesses do grupo e atendendo à importância de neles incluir materiais construídos pelas crianças, tal como defendido por Oliveira- Formosinho e Formosinho (2020), a equipa pedagógica decidiu, em conjunto com as crianças, fazer pequenas modificações à área da biblioteca para que esta albergasse não só fantoches, mas também, um fantocheiro projetado pela equipa pedagógica para o espaço em causa e pintado em conjunto pelas crianças do grupo (cf. Apêndice A2, fig.2).

Os materiais inseridos na área da biblioteca, levaram automaticamente a uma maior afluência de crianças no espaço, não tendo sido, no entanto, verificável o aumento da procura por livros. Todavia, foi observado um maior interesse por materiais escritos nos dias que se seguiam à troca dos mesmos, realizada pela educadora titular, mensalmente. Neste período, para além de existirem mais crianças que o habitual a explorar este material, estas demonstravam o desejo de que estes lhes fossem lidos, em explorar algumas das suas imagens ou em contar histórias aos adultos ou aos pares, circunstâncias que não aconteciam regularmente, e que se verificavam com menor frequência assim que os livros existentes na biblioteca deixavam de constituir uma novidade. A observação da relação entre a existência de livros recentemente adicionados, com a maior procura e consequente exploração deste material, levou o par pedagógico a propor uma troca mais regular deste importante recurso pedagógico.

Relativamente à dinamização do espaço, é conhecida a importância do educador como organizador do ambiente educativo, tendo em conta a capacidade que este último possui de atuar positiva ou negativamente nas diversas aprendizagens e experiências realizadas pelas crianças (Zabalza, 1998a). Contudo, a simples presença do adulto numa área como forma de a dinamizar, não tinha sido colocada como hipótese até este importante aspeto ter sido referido pela supervisora de estágio. Tal consideração, conduziu a mestrandas à análise e reflexão das práticas realizadas, processo que possibilitou constatar a precária presença de adultos na área a dinamizar. Com efeito, a formanda passou a estar presente de forma mais frequente na área dos livros, o que resultava não só numa maior adesão à mesma nestes períodos, como também, na sua utilização por crianças que a mestrandas ainda não tinha observado a selecionar este espaço, em tempos de escolha livre. Desta forma, foi possível atestar o relevante papel do educador como intermediário entre o espaço e as crianças, mas também como fonte de segurança que atua na facilitação de explorações e consequentes aprendizagens. Esta presença, proporciona ainda, uma atuação de natureza apoiante e participativa que possibilita não só uma observação mais profunda, mas também uma interação e cooperação que estimulam o desenvolvimento e aprendizagens (Fochi, 2018; Hohmann & Weikart, 2011).

A constatação de que a presença do educador atua indubitavelmente como meio de promoção do espaço, levou a mestranda a refletir sobre a necessidade de repensar e ter em atenção a regularidade da sua presença em todas as áreas de interesse, principalmente nas que carecem de maior dinamização.

No que respeita aos livros, a “Hora do conto” realizada diariamente nesta valência, revelou-se uma importante atividade de promoção de hábitos de leitura que deve, no entanto, ser alvo de algumas reflexões por parte do educador e que a mestranda se esforçou por ter em conta nas leituras realizadas: as competências de leitura são adquiridas por comportamentos imitativos e de interação social e o prazer pela leitura é transmitido demonstrando prazer verdadeiro por este tipo de atividades (Rigolet, 2000; Spodek & Saracho, 1998).

Outra das práticas que adquiriu especial ênfase na Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar, foi facultar o livro respeitante às histórias contadas na “Hora do conto” para exploração individual. A prática realizada pela educadora titular, demonstrou ser bastante proveitosa para as crianças do grupo e passível de promoção de variadíssimas aprendizagens, visto que foi possível observar em diversos momentos o recurso ao livro para recontar a história ouvida, exploração das personagens e ilustrações (cf. Apêndice A2, fig.3) ou mesmo para desenhar aspetos relevantes para as crianças.

Em suma, as estratégias, reflexões e investigações levadas a cabo nos diferentes contextos de estágio, tiveram primordialmente o objetivo de transformar as áreas dedicadas à biblioteca em ambientes estimulantes e apelativos, aumentando a frequência das crianças nestes espaços e fomentando consequentemente a literacia emergente. As intervenções graduais nos espaços e consequentes ações realizadas, foram alvo de sucessivas reflexões e investigações individuais e em equipa, que resultaram formativamente em aprendizagens para a mestranda.

Apesar de as estratégias em causa poderem indubitavelmente ser alvo de questionamento e melhoria tal como anteriormente referido, as experiências aqui elencadas serviram de base para as primeiras reflexões e investigações sobre o assunto, o que as torna

particularmente relevantes no processo de formação da discente, explanado no presente relatório.

3.2. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO

O maior desafio da mestranda na jornada formativa neste relatório elencada e, por conseguinte, o aspeto que maior enriquecimento profissional proporcionou, surgiu na Prática Educativa Supervisionada I, em contexto de creche. Neste contexto, as especificidades resultantes da existência de uma criança com paralisia cerebral e consequente distúrbio visual, a partir de agora designada como MC, originaram na discente, inseguranças variadas relativas à melhor forma de educar e facilitar a inclusão da criança em causa e instigaram múltiplas investigações, numa tentativa de preparação para as suas necessidades específicas.

À data do início do estágio, e sendo que a MC já se encontrava pelo terceiro ano consecutivo na instituição, era possível observar nos vários momentos da rotina elementos de diferenciação pedagógica e inclusão incrementados, não só pela educadora titular, mas também, pela restante equipa educativa. Com efeito, as estratégias posteriormente implementadas surgiram da observação atenta das práticas das diferentes profissionais, investigações realizadas e reflexões sobre, na e para a ação (Schön, 1998) produzidas individualmente e com a equipa pedagógica.

Numa perspetiva de inclusão, também a parceria realizada entre os pais desta criança e a instituição foram alvo de atenta observação e reflexão por parte da formanda, uma vez que a abordagem utilizada assentava numa perspetiva de enriquecimento das práticas utilizadas e de continuidade educativa, tal como corroborado tanto pelas orientações do modelo pedagógico utilizado, HighScope, (Hohmann & Weikart, 2011) como por Nielsen (2000) que reitera a necessidade de os pais serem envolvidos nas experiências dos filhos para uma inclusão de qualidade, elemento observável no caso da MC.

No que à inclusão da MC por parte dos pares diz respeito, importa referir o facto de ter sido possível verificar a importância do papel do educador neste campo, uma vez que transmitindo a educadora titular, mas também todos os adultos da instituição, o seu cuidado e afeto por esta criança, estas atitudes eram refletidas pelas crianças que a tratavam com carinho e atenção, responsabilizando-se e competindo entre elas, para a auxiliar quando necessário.

No que concerne ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, como acautelado no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001), as primeiras atividades planificadas revelaram-se especialmente desafiantes para a mestranda, na medida em que houve a necessidade de observação atenta e conhecimento profundo das capacidades, singularidades e necessidades inerentes à criança em causa. Neste contexto, a observação adquiriu particular importância, dada a intrínseca ligação que apresenta com a intencionalidade educativa. Aliada a esta circunstância, existia o facto praticamente constante de ser imprescindível refletir sobre a forma como a MC poderia realizar as atividades de forma proveitosa, estando ela condicionada em termos visuais. Importa referir, que todas as atividades planificadas para o grupo foram realizadas, mesmo que de forma adaptada, pela MC. Sendo o tato o sentido primordial da mesma para a descoberta do mundo, a maioria das adaptações foram pensadas tomando este facto em consideração.

Ainda no que às atividades diz respeito, uma das que maior impacto teve na formação da discente intitulava-se “Caça às estrelas”, resultante da exploração do livro “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec. Esta atividade, consistia na exploração de uma caixa com cereais, com o objetivo encontrar estrelas e luas em cartolina, que posteriormente serviriam para realizar uma colagem. A atividade em causa, necessitou de algumas alterações para atender às necessidades da MC. Por esse motivo, foram elaboradas pelo par pedagógico, estrelas e luas em diferentes materiais sensoriais, com maior relevo do que teria a cartolina (cf. Apêndice A1, fig.4), o que lhe possibilitou, disfrutar produtivamente da atividade. O sucesso da mesma foi verificável pelos níveis de bem-estar e envolvimento observáveis na criança durante a atividade (Laevers et al., 2005a), mas também pela sua exteriorização repetida de

palavras, que frequentemente não acontecia: “Que bom!”, “Chuva!”. A riqueza deste momento encontra-se, porém, no facto de a criança não ter realizado a atividade tal como tinha sido planificada, uma vez que praticamente não procurou os materiais disponibilizados. Em vez disso, passou grande parte da atividade a atirar as estrelas para fazer “Chuva” e a realizar exploração sensorial dos materiais contidos na caixa, o que se revelou provavelmente mais relevante do que aquilo que a equipa pedagógica tinha planificado. Este momento, foi importante na formação da mestranda, porque lhe permitiu verificar a agência da criança no seu processo de aprendizagem, o que representa um dos fundamentos da pedagogia para a infância preconizados pelas OCEPE que referem que

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades (Silva et al., 2016, p. 9).

Neste contexto, partir da diversidade como forma de “enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Silva et al., 2016, p. 10) assume pleno sentido e reflete não só as práticas realizadas como as aprendizagens construídas relativamente a este assunto. O papel do educador, passou então a ser encarado pela formanda, não como o de organizador de atividades, mas de oportunidades educativas, que mediante a agência da criança, pode originar oportunidades múltiplas (L. Correia, 1997).

As premissas enunciadas estão de certa forma relacionadas com a visão de Pikler, que perspetiva a criança como sujeito competente, ativo e atuante no que diz respeito ao espaço, materiais e interações sociais (Fochi, 2018). A abordagem pedagógica da pediatra húngara, apesar de significativa no desenvolvimento de qualquer criança, revelou especial interesse para a mestranda por se adequar às práticas de interesse para o desenvolvimento da criança com NAS, tendo ela dificuldades de nível motor. Importa referir que apesar de a MC andar, apresentava ainda algumas dificuldades ao nível do equilíbrio e de coordenação, o que era notório também nos momentos de alimentação.

Tal como postulado pelos pressupostos da metodologia pikleriana, foi possível observar atividades de movimento livre realizadas pela MC., nas quais intercalava movimentos que já dominava com outros em aprendizagem, desenvolvendo autonomamente

competências que lhe permitiam aprender a concretizar as suas intenções e a prever o resultado das mesmas enquanto doseava os esforços realizados à sua medida (Tardos, 2008a). Um dos momentos em que os resultados do movimento livre proporcionado à MC foram visíveis, ocorreu no espaço exterior. Neste momento, a MC subiu cuidadosamente e ao seu tempo para o escorrega, sentou-se próxima da descida e inclinou-se para a frente, batendo com as mãos no escorrega. Durante alguns minutos apenas ficou ali, sobre o olhar atento da mestranda, inclinando-se sobre o escorrega, e voltando à posição inicial. Estes movimentos foram repetidos por vários minutos, até que a MC se inclinou sobre o escorrega e desceu deitada de barriga para baixo, amparando a descida com as mãos e terminando com um sorriso de entusiasmo no rosto. Esta adaptação, que lhe proporcionava disfrutar da experiência de forma totalmente autónoma não teria, no entanto, sido adquirida caso houvessem interferências externas ou a impossibilitassem de descer daquela forma, por se diferenciar do modo como outras crianças costumam utilizar o material. Para a mestranda, o momento em questão, revelou as potencialidades do movimento livre, em particular em casos de desenvolvimento atípico, mas também para as restantes crianças.

No que diz respeito à importância dos estímulos táteis de relevância na abordagem de Pikler (Tardos, 2008b), estes adquiriram maior significado na relação adulto-criança criada com a MC, uma vez que a sua dificuldade acentuada de visão tornava o tato, o sentido primordial de contacto com o outro e com o mundo. Por esse motivo, a utilização destes estímulos era uma constante das práticas realizadas com esta criança, quer na realização de aprendizagens, como na utilização do toque para a criação de vínculos afetivos, reconhecimento do corpo de terceiros ou na criação de momentos de troca de carinhos, que esta criança tanto apreciava. Este tipo de estímulos, revelaram-se particularmente importantes, na segurança transmitida pelo adulto a esta criança, aspeto que de acordo com Grande (2013) é necessário para a aquisição de aprendizagens.

Relativamente às atividades de atenção pessoal, os momentos de maior impacto na aprendizagem da discente, resultaram das horas de almoço, nas quais era necessário auxiliar a MC, sem, no entanto, comprometer o seu desenvolvimento e autonomia. O método utilizado pela equipa educativa e adquirido pela mestranda, revelava cumprir com o objetivo

proposto, resultando de amparar o braço da criança no cotovelo para que esta disfrutasse de autonomia de movimentos e ao mesmo tempo fosse auxiliada, no momento necessário. Estes momentos de atenção pessoal, geraram inevitavelmente o estreitamento de laços entre a formanda e a criança, que se revelaram facilitadores da atividade em causa e a tornaram cada vez mais fluida e prazerosa para ambas, com o passar do tempo.

Em suma, sendo que os aspetos relatados representaram a primeira experiência da mestranda com uma criança com NAS, todas as ações e processos nelas contidos representaram explorações e descobertas, tendo por isso acarretado aprendizagens múltiplas neste campo a nível profissional.

Apesar de existirem sempre melhorias a realizar no que a este tópico diz respeito, a mestranda considera que as reflexões, investigações e trabalho necessário para proporcionar uma resposta de qualidade às necessidades desta criança, foram indubitavelmente desafiantes, mas compensatórios.

3.3. PROJETO: “OS ROBÔS”

O contacto com a metodologia de trabalho de projeto foi um dos aspetos mais marcantes do percurso de formação profissional da mestranda, por proporcionar a experimentação de uma metodologia que parte dos interesses intrínsecos da criança, na qual a mesma é encarada como agente do processo educativo e que possibilita o desenvolvimento de importantes competências investigacionais e sociais a par com as competências curriculares. O facto de esta ser adotada pela educadora titular da sala, tornou o processo ainda mais enriquecedor, na medida em que lhe foi possível transmitir direta e indiretamente, vários aspetos importantes para a posterior implementação bem-sucedida da metodologia, pela mestranda, em conjunto com o par pedagógico.

O trabalho de projeto levado a cabo, surgiu do interesse das crianças pelos robôs, já existente no início do estágio. Estando o grupo familiarizado com a metodologia, as crianças

rapidamente começaram a verbalizar a vontade de realizar um projeto sobre o tema enunciado, motivo pelo qual, depois de verificadas as hipóteses de desenvolvimento do tópico e possíveis competências a desenvolver, a equipa pedagógica decidiu dar seguimento ao projeto.

Numa fase inicial, a introdução à metodologia de trabalho de projeto, gerou alguns momentos de tensão na mestranda, que não se sentia suficientemente confiante para implementação da mesma e temia existirem poucas possibilidades de desenvolvimento do tema, tão ansioso pelas crianças.

Tomando como base as fases de desenvolvimento do trabalho de projeto propostas por Vasconcelos (2011), a primeira etapa foi realizada recorrendo a uma reunião de grande grupo que teve como mote a questão “O que pensamos saber sobre os robôs?” e na qual foi notório o facto de o grupo já se encontrar acostumado com procedimentos inerentes à presente metodologia. Nesta fase, tal como em todas as outras, um dos elementos da equipa educativa assumiu o papel de escriba, tal como designado por Folque (1999), para que posteriormente fosse possível às crianças, revisitarem o enunciado neste momento, na realização dos registos individuais, representativos das diferentes fases do projeto. Durante a reunião de grande grupo, todas as crianças exprimiram os conhecimentos prévios sobre o assunto em causa e todas elas mostraram interesse em integrar o projeto a iniciar pelo grupo, mesmo estando na altura, já a vivenciar um outro, iniciado com a educadora titular.

Estando as crianças familiarizadas com as etapas de realização desta abordagem, na segunda reunião realizada, com intuito de dar seguimento ao projeto, as crianças apresentaram autonomamente as questões que queriam ver respondidas durante a realização do mesmo, em simultâneo com atividades que queriam realizar. Relativamente à questão orientadora “O que queremos saber sobre os robôs?” as crianças apresentaram três questões principais: “O que come um robô?”, “Os robôs vão à casa de banho?” e “Como se faz um robô?”. Porém, no que concerne às atividades ligadas à temática que pretendiam realizar, totalizaram 24 solicitações, algumas delas de alguma complexidade: “fazer um peluche robô”, “fazer um carro robô”, “fazer um robô que anda”, “fazer uma máscara de

robô”, “fazer uma casa para o robô”, “fazer um livro com dez histórias do robô”, ... Importa referir, que o número de atividades que as crianças pretendiam realizar aqui apresentado, intitulado de “O que queremos fazer sobre os robôs?”, representa apenas o número inicial, que aumentou no decorrer do projeto. Este momento, dissipou obviamente todas as reticências da mestrandia relativamente às escassas possibilidades de desenvolvimento do projeto e elevou a conceção de autonomia e agência da criança, já existente, a outro nível.

Os registos realizados pelas crianças, relativos às questões: “O que pensamos saber sobre os robôs?”, “O que queremos saber sobre os robôs?”, “O que queremos fazer sobre os robôs?”, “Com quem vamos pesquisar?” e “Onde vamos pesquisar?”, apresentadas nas reuniões de grande grupo realizadas, foram afixados nas portas de vidro da sala como forma de dar a conhecer aos pais, o projeto a decorrer.

Na fase de execução, algumas das propostas que constituíram o projeto, às quais de agora em diante darei o nome de miniprojetos, ficaram entregues maioritariamente a um dos elementos da díade, por decisão das mesmas, uma vez que só assim era possível trabalhar em simultâneo em diferentes atividades, integradas por diferentes crianças, que tinham decidido de antemão as atividades que pretendiam realizar. Desta forma, foi possível dar um maior andamento ao projeto, que se tornou bastante extenso.

Durante a execução do miniprojeto do peluche robô, um dos da responsabilidade da formanda, as crianças mostraram bastante autonomia na tomada de decisões e na resolução dos problemas resultantes da execução do que se tinham proposto, ou dos conflitos de ideias entre os diferentes membros do grupo. As atividades necessárias à concretização da proposta proporcionaram às crianças uma abordagem integrada e globalizante tal como preconizado pelas OCEPE, que possibilitou o desenvolvimento de competências de diferentes áreas do saber tais como: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais, Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Área do Conhecimento do Mundo (Silva et al., 2016).

Assim que uma das propostas das crianças era finalizada, esta era apresentada ao grande grupo, da forma selecionada e com os materiais construídos pelo grupo de trabalho. As apresentações ao grande grupo, na qual eram envolvidas todas as crianças que faziam parte do miniprojeto, possibilitaram a partilha de pesquisas e aprendizagens, bem como a decisão partilhada do destino a dar ou das regras de utilização dos materiais construídos. Finalizado este momento, era também realizada a avaliação do miniprojeto por parte das crianças que nele participaram.

No que diz respeito à introdução à metodologia científica, orientação presente nas OCEPE, o projeto dos robôs proporcionou especial relevância para a mestrandia, pela necessidade de investimento e pesquisa pessoal que necessitou para a sua concretização, mas também, pelas reações compensatórias que posteriormente proporcionou. A atividade em causa foi intitulada pelas crianças de “Carro robô” e surgiu como forma de responder à questão “Como se faz um robô?” e à proposta de atividade “Fazer um carro robô”. Para a criação do “Carro robô”, foi então necessário que as crianças adquirissem competências para criar um circuito elétrico simples, seguido de um mais complexo no qual ligavam um motor através da criação de um circuito como o inicial e por fim, que acrescentassem um interruptor ao segundo circuito. A atividade experimental, revelou ser de grande interesse e de fácil compreensão para as crianças, que através da experimentação percebiam rapidamente a dinâmica dos circuitos em causa. Esta atividade experimental, possibilitou às crianças criarem um circuito elétrico que posteriormente utilizaram como forma de girar uma roldana, que colocava as rodas de um pequeno carro de materiais reutilizáveis em andamento. Desta forma, o grupo, que maioritariamente pensou não ser possível colocar o carro a andar através do circuito elétrico, ficou completamente perplexo com o conseguido (cf. Apêndice A2, fig.5) e rendido às possibilidades da robótica de tal forma, que várias crianças pediram em seguida para criarmos “um robô verdadeiro que andasse e fizesse coisas por nós”.

Dada a extensão do projeto em causa, à data do término do estágio, as crianças tinham realizado apenas uma parte das atividades propostas e respondido a duas das questões realizadas, pelo que o projeto continuou a cargo da educadora titular do grupo.

A equipa educativa decidiu, no entanto, antes do termino da prática educativa supervisionada em educação pré-escolar, ser importante incluir os pais no projeto e apresentar alguns dos trabalhos e pesquisas realizadas à comunidade. Assim, com o intuito de proporcionar um momento de partilha enriquecedor para pais e filhos, estes foram convidados para a realização de uma atividade em parceria com os seus educandos, que consistia na criação de um robô em materiais reutilizáveis, que posteriormente foram expostos para a comunidade em conjunto com os trabalhos e pesquisas já realizados pelo grupo, no decorrer do projeto. A atividade pensada para as famílias, foi notoriamente apreciada quer pelos pais, alguns deles inicialmente reticentes pela falta de confiança nas suas capacidades plásticas e criativas, quer pelas crianças, que revelavam entusiasmo em realizar a atividade em família. Tal facto, foi observável pelos níveis de bem-estar e envolvimento de todos os intervenientes na atividade, mas também pela verbalização do seu contentamento para com a atividade ou iniciativas deste género realizadas por vários pais, alguns deles, inicialmente hesitantes relativamente às suas capacidades para a realização da proposta. A atividade explanada revelou assim à mestranda, a importância da realização de atividades em parceria com as famílias, uma vez que estas podem ser, não só do agrado das crianças, mas também das famílias e são suscetíveis de proporcionar momentos ou experiências, às quais de outra forma alguns dos pais não se proporiam. Para além disso, estas ocasiões, são privilegiadas no que ao importante estreitamento de laços entre a instituição e família diz respeito.

Em suma, importa referir o importante papel que a abordagem à metodologia de trabalho de projeto deteve na reconstrução da visão da mestranda relativa à competência da criança e ao seu papel enquanto agente do processo educativo. Ademais, a envolvimento no presente projeto, proporcionou não só conhecer mais profundamente a metodologia e os seus benefícios para o desenvolvimento de aprendizagens holísticas, como também explorar uma abordagem que possibilita a adoção dos princípios educativos defendidos pela mestranda, tais como o respeito pela criança, sua competência e escuta e participação da mesma em todos os processos da aprendizagem.

4. REFLEXÃO FINAL

Em Portugal, o educador de infância detém um papel de destaque na promoção de práticas pedagógicas de qualidade, uma vez que é neste que recaem as principais decisões relativas ao currículo (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001), bem como à adoção de abordagens pedagógicas e processos a elas agregados. Como tal, as experiências nos contextos de creche e de educação pré-escolar que primordialmente serviram de base à realização do presente relatório, proporcionaram à mestranda a construção dos conhecimentos e competências necessários para o exercício das funções profissionais de educadora de infância e ofereceram uma visão mais ampla do impacto do educador na vida das crianças.

As práticas educativas supervisionadas nas valências de creche e de educação pré-escolar permitiram contactar com os diferentes contextos educativos e fortalecer, com as experiências adquiridas em cada um deles, os saberes afetos à atividade profissional. Neste contexto, em análise retrospectiva, a mestranda considera que a PES I revelou um enorme impacto na sua formação e revisão das concepções de educação previamente existentes, uma vez que representou o primeiro impacto com a valência em causa, mas também, a primeira possibilidade de observar crianças em aprendizagem ativa e consequentemente a sua agência no processo de aprendizagem. A importância desta observação, reside na necessidade de a formanda rever as suas concepções de educação e de criança, dado que “A docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência” (Formosinho, 2009, p.98), relação observável, nas concepções impregnadas pela visão de educação construída pela discente, nos diversos anos de ensino tradicional que frequentou. Assim, a competência da criança observada no contexto de creche e posteriormente elevada, durante a abordagem da metodologia de trabalho de projeto em educação pré-escolar, permitiram romper com os modos pedagógicos que apesar de omissos, obstruíam a visão de educação, perspectivada pelas OCEPE (Silva et al., 2016).

O processo de enriquecimento profissional referido, deteve um enorme impacto na construção profissional da mestranda e consequentemente nas reflexões, investigações e práticas pedagógicas realizadas. Este, só foi possível através da articulação teoria-prática

permitida pelas PES, que se reveste de extrema importância na formação profissional, uma vez que tal como referem Araújo e Oliveira-Formosinho (2016a) “a formação em contexto é concebida como o processo privilegiado para a reconstrução da pedagogia, pressupondo uma dialética entre a formação, a ação e a investigação”. A dicotomia teoria-prática permite assim, elevar o potencial formativo, mas também a construção de uma identidade profissional que se caracterize pela investigação, reflexão e práticas teóricas e eticamente situadas.

As narrativas reflexivas realizadas no decorrer dos estágios, permitiram à mestranda apropriar-se do seu processo de aprendizagem, analisando, refletindo e investigando temas emergentes das práticas pedagógicas e fomentando o aprofundamento de conhecimentos teóricos que contribuíram para a melhoria da praxis e terão impacto nas práticas educativas futuras.

Assim sendo, é possível verificar as inúmeras estratégias formativas que enriqueceram o percurso de formação da mestranda, pelo que se torna importante apresentar, as estratégias, que para além das já elencadas, contribuíram significativamente para a construção do perfil profissional preconizado pelos Decretos-lei n.º 240/2001, 2001 e n.º 241/2001, 2001 que aprovam respetivamente o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e o perfil de desempenho profissional do educador de infância.

O facto de as práticas pedagógicas terem sido realizadas em pares pedagógicos, foi uma mais-valia para a formação da discente, visto que proporcionou a “compreensão mútua e a empatia em momentos de mais difícil gestão do ponto de vista emocional, o apoio e encorajamento, bem como o desafio mútuo” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016a, p.359). A oportunidade de realizar o estágio em díade, mas também, a de existirem seis estagiárias em contexto de creche, permitiram à mestranda conhecer as potencialidades do trabalho colaborativo e proporcionaram a partilha de experiências, ideias e conhecimentos que auxiliaram na coconstrução de saberes, na aquisição de competências e na concretização de pensamentos de natureza indagadora e reflexiva.

No que concerne à coconstrução de saberes, as reuniões diárias em equipa pedagógica, realizadas em contexto de creche, revelaram-se uma mais-valia, ao proporcionarem a análise

das práticas realizadas retrospectivamente e a reflexão conjunta das melhorias a realizar prospectivamente. A este nível, também as reuniões realizadas com as restantes educadoras cooperantes se revelaram vantajosas, quer pela partilha de questões e dificuldades emergentes nas práticas pedagógicas, como de conhecimentos e estratégias a utilizar.

No que diz respeito ao contexto de educação pré-escolar, a possibilidade de observação das práticas pedagógicas da educadora cooperante, que se pautavam pelo respeito pela criança e suas competências, permitiram à mestranda aprofundar a sua visão de práticas educativas baseadas na criança como “sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p.9), mas também como um ser detentor de direitos que deve ser tratado com respeito em todos os momentos. O estágio nesta valência, permitiu ainda, explorar, investigar e refletir sobre os pontos destacados para melhoria, na avaliação da PES I, e conseqüentemente aperfeiçoar algumas das competências profissionais ainda em formação. A grelha orientadora do processo de avaliação e competências a adquirir, constituiu um meio facilitador de todo o processo, uma vez que tornou possível consultar em todos os momentos as competências formativas em desenvolvimento, mas também avaliar e conhecer as respetivas carências. No que concerne à avaliação, também as narrativas reflexivas, planificações e supervisões constituíram um momento formativo de relevância, uma vez que o feedback delas resultante possibilitava avaliar os processos formativos em curso e conhecer como resultado, os pontos a incidir para melhoria das práticas realizadas.

Relativamente às ações elencadas neste relatório, importa referir que a organização do ambiente educativo, foi um dos aspetos que maior enfoque deteve nas investigações-ações realizadas nos estágios, sobretudo nas áreas da biblioteca, pela importância que detêm na promoção da literacia emergente. A este propósito, é de salientar o importante papel da dinamização das áreas em questão na formação da discente, uma vez que os processos de investigação e exploração realizados, lhe permitiram não só adquirir estratégias de dinamização e organização das áreas de interesse, mas também, perspetivar “o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p.6).

No que concerne à inclusão e diferenciação pedagógica, importa salientar que apesar de a fundamentação teórica e consequentes reflexões presentes neste relatório recaírem essencialmente na abordagem de Emmi Pikler e no modelo curricular HighScope, muitas outras perspetivas apresentam contributos de relevância para a orientação de práticas diferenciadoras e inclusivas que assentam no princípio de inclusão de todas as crianças preconizado pelas OCEPE (Silva et al., 2016), nomeadamente a Pedagogia-em-Participação que detém como um dos eixos da sua abordagem “a aprendizagem experiencial que permite à criança a exploração do mundo e do conhecimento usando as inteligências sensíveis e os sentidos inteligentes” (Oliveira- Formosinho, 2018,p. 39), princípio que se baseia na observação e reflexão para a descoberta da criança e suas especificidades, perspetivando assim a diferenciação pedagógica. Também o Movimento da Escola Moderna apresenta ideais que podem constituir um contributo a este processo, uma vez que perspetiva a construção de comunidades de aprendizagem (trabalho em equipa com as educadoras, famílias, auxiliares, ...) (M. Folque & Bettencourt, 2018) como forma de aproveitamento de todos os saberes, perspetivas e recursos e disponíveis para a melhoria das práticas, abordagem corroborada pela ideia de comunidade escolar defendida por González (2003).

Por fim, importa referir, que os pontos de melhoria enumerados são diminutos à vista de todos aqueles sobre os quais a mestranda refletiu e fez por melhorar durante as práticas educativas supervisionadas. Serão também, bastante reduzidos, à vista de todos aqueles que surgirão para refletir e aperfeiçoar futuramente, uma vez que as práticas realizadas serão alvo de constantes reflexões e consequentes melhorias a realizar. A este nível, é de salientar que dada a continuidade formativa inerente às práticas pedagógicas de qualidade, a formação em contexto, apesar de complexa, revelou-se incompleta no final do processo formativo, o que leva as estratégias de mediação de conflitos a pertencem ao quadro de pontos a investigar e melhorar futuramente, nomeadamente através da investigação e aprofundamento das estratégias afetas ao projeto Playing2gether, utilizado pela educadora cooperante do estágio em educação pré-escolar e que suscitou o interesse da mestranda. Neste seguimento, e sendo que a formação inicial não satisfaz as necessidades de aquisição de competências no que respeita aos tópicos de diferenciação pedagógica e inclusão, a mestranda considera necessário realizar também, ações de formação e novas investigações que a permitam realizar

práticas de qualidade com crianças de desenvolvimento atípico. Sendo que nunca paramos de aprender e melhorar as nossas ações, estas constituirão apenas algumas das intervenções necessárias na formação profissional da discente, à luz das que surgirão no decorrer das práticas educativas futuramente realizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, C., & Mata, L. (2022). Literacia Emergente no Jardim de Infância. In R. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 133–143). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf>
- Alçada, I. (2022). Políticas de Leitura. In R. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 10–27). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf>
- Alves, R., & Leite, I. (2022). Introdução ao Manual Pelos Editores: Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências. In R. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 1–7). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf>
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89–122). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2018). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldchmied para a Educação e Cuidados Pessoais entre o Nascimento e os Três Anos. In J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, J. Formosinho, D. Lino, M. A. Folque, M. Bettencourt, M. L. Santos, P. S. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.), *Modelos pedagógicos para a Educação em Creche* (1ª Edição, pp. 154–157). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2021). A abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, D. A. Folque, M. Bettencourt,

- M. L. Santos, P. S. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1ª Edição, pp. 71–92). Porto Editora.
- Araújo, S. B., & Oliveira-Formosinho, J. (2016a). Formação em Contexto para a Reconstrução da Pedagogia em Creche: A Relevância Percebida de Conteúdos e Processos. *Pedagogias Das Infâncias, Crianças e Docências Na Educação Infantil*, 351–369.
- Araújo, S. B., & Oliveira-Formosinho, J. (2016b). Trabalho Colaborativo Transdisciplinar no Apoio à Inclusão: Um Estudo de Caso na Educação de Infância. *Revista Amazônica*, XVIII (2), 8–31.
https://www.researchgate.net/publication/315758693_TRABALHO_COLABORATIVO_TRANSDISCIPLINAR_NO_APOIO_A_INCLUSAO_UM_ESTUDO_DE_CASO_NA_EDUCACAO_DE_INFANCIA_TRANSDISCIPLINARY_COLLABORATIVE_WORK_IN_SUPPORT_FOR_INCLUSION_A_CASE_STUDY_IN_CHILDHOOD_EDUCATION/link/58e28281aca272059ab62e73/download
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., & Whalley, M. (2015). *Código de Ética da EECERA para a Primeira Infância Pesquisadores Grupo de Trabalho EECERA: Versão Revisada 1.2: maio de 2015*.
- Conselho da União Europeia. (2019). Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2019 relativa a sistemas de educação e acolhimento na primeira infância de elevada qualidade. *Jornal Oficial Da União Europeia*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=FR)
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, VIII, 355–378.

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%c3%a3o_Ac%3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (Quarta edição). Ediciones Morata.

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (3ª Edição). Instituto Nacional de Investigação Científica.

Falk, J. (2011). “Lóczy” e sua história. In J. Falk (Ed.), *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (2º, pp. 15–38). Junqueira Marin Editores.

Ferreira, A., Teixeira, D., Marta, M., & Araújo, S. B. (2021, January). Prática educativa supervisionada em creche: Uma experiência pikleriana em contexto português. *Revista Practicum*.

Fochi, P. (2018). Pikler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 182–195). Porto Editora.

Fochi, P., Bitencourt, A. F., Dias, F. S., Stein, J. M., Focesi, L. V., & Menta, S. (2018). Jogo heurístico. In P. Fochi, A. F. Bitencourt, F. M. Ribeiro, S. Dias, Fernanda, I. V. Marques, J. M. Stein, J. Gallina, L. Ceron, L. V. Focesi, S. Menta, V. B. Pauli, & V. Z. Heck (Eds.), *O Brincar Heurístico na Creche: Percursos Pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI* (pp. 85–106). Porto Alegre.

Folque, M. A. (1999). A Influência de Vigotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5–12.

Folque, M., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113–138). Porto Editora.

- Formosinho, J. (1996). Prefácio. In J. Oliveira- Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 11–12). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93–118). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2018). A Educação em Creche: O Desafio das Pedagogias com Nome. In J. Oliveira- Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 7–28). Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Eds.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47–77). Porto Editora.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2008). *Educação de 0 a 3 Anos: O Atendimento em Creche*. Artmed.
- González, M. del C. O. (2003). Escola Inclusiva: Uma Escola Para Todos. In L. de M. C. Correia (Ed.), *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 57–72). Porto Editora.
- Grande, M. (2013). *Estudo do Impacto Das Interações Educadora-Criança no Envolvimento das Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Contexto de Creche e de Jardim-de-Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.^a Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L., Silva, M. I. R. L. da, Ruivo, J. B., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Laevers, F., Daems, M., Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Kessel, M. v. (2005a). *Manual Sics(Ziko): Well-being and Involvement in Care A process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings*. Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education.
- Laevers, F., Daems, M., Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Kessel, M. V. (2005b). *Manual Sics(Ziko): Well-being and Involvement in Care A process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings*. Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-accion*. Editorial Graó.
- Lino, D. (2020). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de infância* (4º Edição, pp. 110–140). Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EduSer: Revista de Educação*, 3(2). <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/32/35>
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica*. Editorial Presença.
- National Research Council. (2008). *Começar com o pé direito: Um guia para promover o sucesso na leitura*. Porto Editora.

- Nielsen, L. B. (2000). *Necessidades Educativas especiais na Sala de Aula: Um guia para professores*. Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. (2018). Pedagogia- em- Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Oliveira- Formosinho (Ed.), *Modelos Pedagógico para a Educação em Creche* (pp. 29–70). Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2020). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia- em- Participação. In J. Oliveira- Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25–60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61–108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia em Participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. M. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de infância* (pp. 26–57). Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ Incapacidade*.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12^a). Artmed.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Rigolet, S. A. (2000). *Os Três P Precoce Progressivo Positivo: Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto Editora.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo: Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Serrazina, L., & Oliveira, I. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), Refletir e Investigar Sobre a Prática Profissional*. APM, 29–42.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, L. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Artmed Editora.
- Tardos, A. (2008a). Autonomia y/o dependencia. In F. Judit (Ed.), *Lóczy, educación infantil* (3º, pp. 47–58). Octaedro.
- Tardos, A. (2008b). La mano de la educadora. In J. Falk (Ed.), *Lóczy, educación infantil* (3º, pp. 59–68). Octaedro.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Aprendizagem*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011a). *Parecer nº 3/ 2011: A Educação dos 0 aos 3 anos*. Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>
- Vasconcelos, T. (2011b). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira.” *Da Investigação Às Práticas*, 1(3), 8–20.

Vasconcelos, T. (2011c). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Viana, F., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser: Os Caminhos Antes, Durante E... Depois de Aprender a Ler*. Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Vigotski, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente*. Livraria Martins Fontes Editora.

World Health Organization. (2019). *Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children Under 5 Years of Age*. World Health Organization.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>

Zabalza, M. A. (1998a). *Didática da Educação Infantil*. Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1998b). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1ª Série de 6/07/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-lei n.º 79/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92, 1ª Série de 14/05/2014. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-a-2020-144272529>

Decreto-lei n.º 147/97 do Ministério da Educação (1997). *Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento*. Diário da República n.º 133, 1ª Série de 11/06/2011. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/147-1997-358959>

Decreto-lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, 1ª Série de 30/08/2001. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1ª Série de 30/08/2001. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34, 1ª Série de 10/02/1997. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1ª Série de 14/10/1986. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2011). *Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches*. Diário da República n.º 167, 1ª Série de 31/08/2011. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/262-2011-671660>

REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS

Creche (2021/2022). *Plano de Trabalho de Grupo*. Documento não publicado.

Creche (2021/2022). *Projeto Educativo da Instituição*. Documento não publicado.

Educação Pré-Escolar (2022/2023). *Plano Curricular de Grupo*. Documento não publicado.

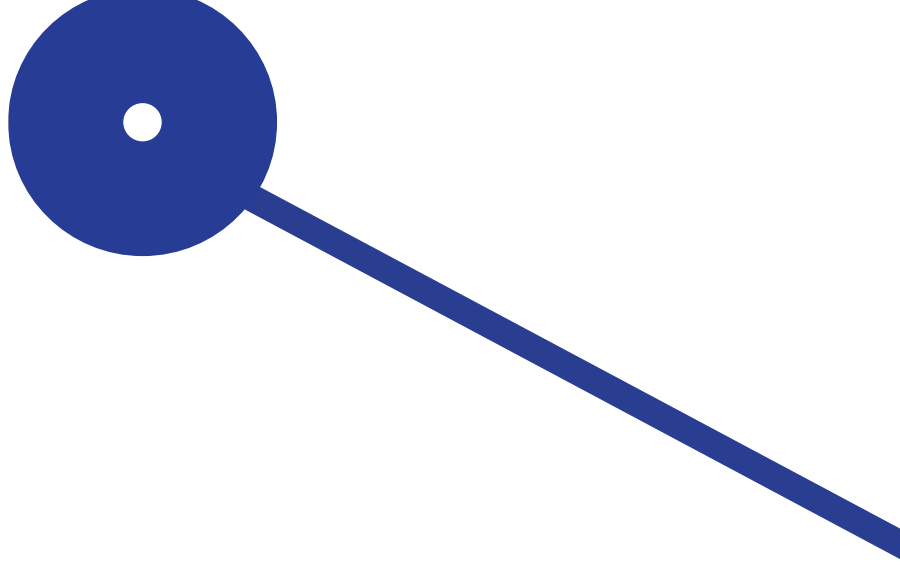
Educação Pré-Escolar (2022/2023). *Projeto Educativo da Instituição*. Documento não publicado.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



RELATÓRIO DE ESTÁGIO
Célia Marlisa da Silva Sampaio