

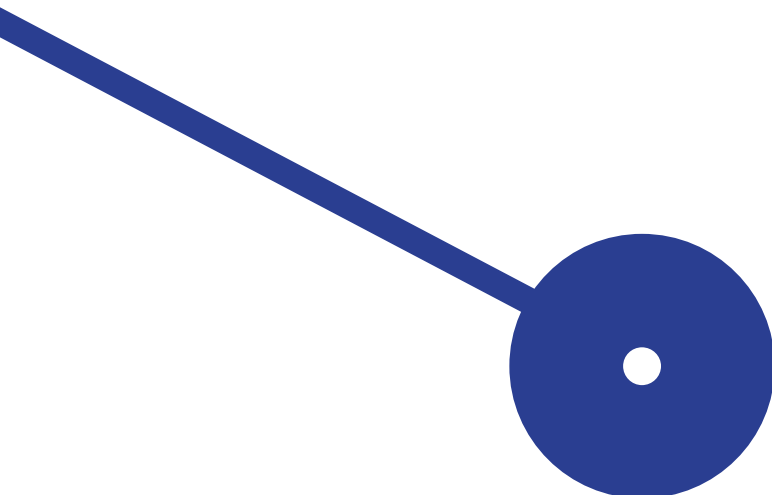
M

MESTRADO
Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Denise Marques Silva

11/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Denise Marques Silva

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^a Doutora Sara de Barros Araújo

Porto, novembro de 2023

AGRADECIMENTOS

“Sou muito grato às adversidades que apareceram na minha vida, pois elas me ensinaram a tolerância, a simpatia, o autocontrole, a perseverança e outras qualidades que, sem essas adversidades, eu jamais conheceria.” (Napoleon Hill)

Obrigada, à minha mãe, por teres colocado o “bichinho” da Educação de Infância e pelos sacrifícios que fizeste para que eu tivesse um futuro melhor e, apesar das dificuldades que senti, procuraste sempre arranjar soluções para que eu não desistisse do meu sonho! Um obrigada não chega!

Agradeço, à minha família, por sempre terem acreditado em mim e apoiarem as minhas escolhas.

Obrigada, ao meu namorado, por aplaudires as minhas conquistas e apoiares nos momentos mais difíceis. Obrigada por queres saber mais sobre este mundo e até me teres oferecido o livro *A Criança Montessori - De 1 a 3 anos de Simone Davies*.

Agradeço, ao meu par pedagógico, à Mónica, que apesar dos obstáculos vivenciamos conseguimos demonstrar que juntas conseguimos fazer um bom trabalho.

A ti, Elisa, sou-te grata pelas palavras amigas e por toda ajuda durante o mestrado, principalmente nesta reta final.

Obrigada, a ti Catarina Ferreira, que apesar de seguimos caminhos diferentes nunca perdermos o contacto e partilhávamos as nossas dificuldades e as nossas conquistas.

Agradeço, às minhas amigas de infância, Tatiana e Catarina Oliveira, que sempre se demonstraram disponíveis para me ajudar e por serem um grande apoio durante o meu percurso académico.

Obrigada, às educadoras cooperantes, por terem aberto as portas das suas salas e por todos os conselhos que me deram e por serem uma inspiração para mim.

Agradeço, à professora Sara, pelo amor que transmite e por ser uma referência na área da Educação de infância e, agradeço-lhe pelos votos de confiança e as críticas construtivas que me fizeram crescer e construir este relatório.

Obrigada, à professora Lígia Nogueira que me ajudou a ultrapassar as minhas dificuldades de forma incansável. Sem si, não tinha chegado onde cheguei!

Por último um especial obrigado aos “meus” meninos com as quais tive o privilégio de estagiar, agradeço-lhes por tornarem os meus dias mais coloridos e por tudo que me ensinaram! Vou ter saudades vossas!

RESUMO ANALÍTICO

O Relatório de Estágio que agora se apresenta foi elaborado pela mestranda no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar, parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este documento tem como intuito descrever, analisar e refletir sobre o processo da formação desenvolvida pela formanda durante as práticas educativas. Destaca-se a importância do envolvimento da família no processo educativo, bem como, o papel do educador de infância na promoção da autonomia das crianças. Deste modo, são descritos e analisados os dois contextos educativos, a creche e a educação pré-escolar, caracterizando os grupos de crianças e o ambiente educativo, onde a mestranda desenvolveu a sua ação. Assim sendo, este relatório é fruto de uma aproximação à metodologia de Investigação-Ação, em que a educadora em formação realizou através do desenvolvimento das diferentes etapas do processo educativo- a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão- e que permitiu desenvolver conhecimentos, atitudes e práticas de forma crítica, sendo transversal a ambos os contextos educativos. Seguidamente são elencados os referenciais teóricos e legais que sustentaram a prática, nomeadamente a Metodologia de Trabalho de Projeto, onde foram desenvolvidas propostas pedagógicas e didáticas partindo dos interesses, potencialidades, necessidades das crianças, sendo este o centro do processo educativo. Por último, a formanda destaca as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, mas também reflete sobre as competências e saberes que contribuíram para a construção do seu perfil profissional.

Palavras-chave: Creche; Educação Pré-Escolar; Autonomia; Envolvimento da família; Metodologia de Trabalho de Projeto

ABSTRACT

The Internship Report that is now presented was prepared by the master's student within the scope of the Supervised Educational Practice in Pre-School Education curricular unit, an integral part of the study plan of the Master's in Pre-School Education. This document aims to describe, analyze and reflect on the training process developed by the trainee during educational practices. The importance of family involvement in the educational process is highlighted, as well as the role of the kindergarten teacher in promoting children's autonomy. In this way, the two educational contexts, daycare and pre-school education, are described and detailed, characterizing the groups of children and the educational environment, where the master's student developed her action. Therefore, this report is the result of an approach to the Action Research methodology, in which an educator in training carried out through the development of the different stages of the educational process - observation, planning, action, evaluation and reflection - and that we develop knowledge, attitudes and practices in a critical way, being transversal to both educational contexts. Next, the theoretical and legal references that supported the practice are listed, namely the Project Work Methodology, where pedagogical and didactic proposals were developed based on the interests, potential and needs of children, this being the center of the educational process. Finally, training highlights the learning developed by children, but also reflects on the skills and knowledge they develop to build their professional profile.

Keywords: Kindergarten, Pre-School Education, autonomy, family involvement; Project Work Methodology

Índice:

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1 AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	10
1.1.1 PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA	12
1.1.2 A CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DA SUA AUTONOMIA.....	14
1.2 CONTRIBUTOS DOS MODELOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	15
1.2.1 MODELO CURRICULAR <i>HIGHSCOPE</i>	16
1.2.2 MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA	18
1.2.3 PERSPETIVA DE ELINOR GOLDSCHMIED	20
1.2.4 METODOLOGIA DO TRABALHO DE PROJETO	22
1.3 O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	25
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	30
2.1 CONTEXTO DE ESTÁGIO EM CRECHE.....	30
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	30
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES	32
2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO	34
2.2 CONTEXTO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	35
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	35
2.2.2 CARATERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES	38
2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO	41
2.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	42
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	46
3.1 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE CRECHE	46
3.1.1 TAPETE SENSORIAL	47
3.1.2 CESTO DOS TESOUROS	51
3.2 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	56
3.2.1 “BRINCAR COM A MATEMÁTICA”.....	56

3.2.2 PROJETO “OS PÁSSAROS”	60
REFLEXÃO FINAL	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
APÊNDICE:	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

Índice de Figuras:

Figura 1 Nova área da leitura	32
Figura 2 Sala de Atividades do Pré-Escolar	38
Figura 3 Criança a explorar os diferentes elementos naturais	49
Figura 4 O grupo a explorar o cesto dos tesouros	54
Figura 5 Construção de uma das crianças	58
Figura 6 O grupo a visualizar o filme sobre a comida dos pássaros	61
Figura 7 Visita a loja dos animais	63
Figura 8 Criança a construir a casa dos pássaros	64

LISTA DE ABREVIATURAS

LEB- Licenciatura de Educação Básica

I-A- Investigação-Ação

EPE- Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP- Metodologia de Trabalho do Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática Educativa Supervisionada

PPI – Projeto Pedagógico da Instituição

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice A – Planificações

B1 – Contexto de creche

B2 – Contexto de Educação Pré-Escolar

Apêndice B – Registos fotográficos

Apêndice C – Narrativas reflexivas individuais com feedback

C1 – Contexto de creche

C2 – Contexto de Educação Pré-Escolar

Apêndice D – Grelha de avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na prática educativa supervisionada

D1 – Contexto de creche

D2 – Contexto de Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi redigido no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PES), parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este documento tem como intuito descrever, analisar e refletir sobre o processo da formação desenvolvida pela mestranda durante as práticas educativas, tal como refere a ficha da unidade curricular (Araújo, 2021/2022).

Depois da Licenciatura de Educação de Básica (LEB), este mestrado deve assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde os conhecimentos nomeadamente na área da educação de infância. Assim sendo, tem como finalidade a habilitação profissional para as valências de creche e de Educação Pré-Escolar (EPE), sendo condição indispensável para o desempenho da atividade de docente, tal como consta no Decreto-lei nº 79/2014, de 14 de maio, do Ministério da Educação e Ciência.

No processo de formação, a mestranda deve realizar a prática educativa em dois níveis de educação distintos. Assim sendo, o primeiro decorreu no contexto de creche, com um grupo de crianças dos 12 aos 24 meses, tendo interagido presencialmente 140 horas. No contexto de EPE desenvolveu-se com um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, durante 220 horas. No total fez 360 horas de estágio, que acrescenta a esta carga horária as horas de trabalho autónomo, de seminários e de orientação tutorial, sendo no total 265 horas na PES na creche e 401 horas na PES em EPE.

Deste modo, este relatório é fruto de uma aproximação à metodologia de Investigação-Ação (I-A), em que a mestranda realizou através do desenvolvimento das diferentes etapas do processo educativo- a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão- permitindo desenvolver conhecimentos, atitudes e práticas de forma crítica e sendo transversal a ambos os contextos educativos.

Relativamente à estrutura do relatório, de forma a contextualizar os dois contextos onde a mestranda desenvolveu a sua prática, este está organizado por três capítulos interligados entre si. Assim sendo, o primeiro capítulo é designado por enquadramento teórico e legal onde tal, como o nome indica, são apresentados os pressupostos teóricos e legais que sustentaram e orientaram a prática da formanda e as suas decisões pedagógicas. Assim, foram aprofundados os seguintes conceitos: autonomia na educação de infância; pressupostos na educação de

infância (com base no estudo de modelos pedagógicos), a transição entre ciclos educativos e, por fim, o envolvimento da família e da comunidade na EPE.

O segundo capítulo caracteriza de forma geral os dois contextos (localização, o espaço físico, valores e a sua missão). Seguidamente, serão caracterizadas as salas de atividades, atendendo às dimensões pedagógicas referentes à organização do tempo, espaço e materiais e, ainda os grupos de crianças tendo em consideração as suas aprendizagens e desenvolvimento, os seus interesses, necessidades e potencialidades. Ainda neste posto, num subcapítulo é apresentada a metodologia de investigação adotada, a metodologia de I-A.

O terceiro capítulo é denominado por descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos onde são apresentados as atividades e projetos desenvolvidos com as crianças, em ambos os contextos, de modo reflexivo.

Por último, encontra-se a reflexão final onde é realizado um balanço das aprendizagens adquiridas e as dificuldades sentidas pela mestranda ao longo da sua PES e, ainda as referências bibliográficas.

Concluindo, considerou-se pertinente integrar, nos apêndices, os registos fotográficos; planificações, narrativas reflexivas individuais com feedback, grelha de avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na PES.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Neste primeiro capítulo do Relatório do Estágio pretende-se explicar os pressupostos teóricos que sustentaram a prática pedagógica da mestrandia, estando dividido em quatro partes. A primeira parte está reservada para a importância da promoção da autonomia das crianças para o seu desenvolvimento. Na segunda parte serão analisadas as dimensões dos modelos pedagógicos destinados à educação em creche e alguns aspetos dos modelos curriculares para a EPE. Na terceira parte e, por último, pretende-se refletir sobre a importância do envolvimento da família no processo educativo.

1.1 AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Segundo Guzman (2015) o conceito de autonomia está relacionado com “a liberdade e responsabilidade de cada indivíduo, liberdade de fazer e pensar, de manifestar opiniões, de se exprimir e de tomar iniciativas” (p. 4). No âmbito da educação de infância, acrescenta-se que na esteira de Tielemann (2015) ter autonomia significa ter um estilo de vida em que a criança tem o máximo de liberdade, respeitando os direitos dos outros.

Numa sociedade em crise, é essencial que a autonomia se cozinhe “em lume brando”, ou seja, que seja realizada de forma calma, de modo a diminuir os possíveis níveis de ansiedade, para que as crianças cresçam livres e que compreendam melhor os seus próprios sentimentos e os dos outros (Trueba, 2015, p. 7).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) apresentam os princípios orientadores para toda a Educação de Infância definidos pela lei (Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho), de forma a apoiar o educador. As OCEPE propõe quatro fundamentos: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber (Silva et al., 2016).

As áreas de conteúdos encontram-se explicitadas nas OCEPE e estão divididas em três grandes áreas: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação que integra o Domínio da Educação Física, o Domínio da

Educação Artística, o Domínio da Matemática e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

No que diz respeito a Área de Formação Pessoal e Social, é através do contexto social em que a criança está inserida que vai construindo a sua identidade e desenvolvendo a sua autonomia. Esta adquire conhecimento do que “está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social” (Silva et al., 2016, p. 33).

Nesta área, as componentes de construção da identidade e da autoestima, de convivência democrática e cidadania, de independência e autonomia, de consciência de si como aprendente surgem interligadas, sendo que estas duas últimas estão interligadas com o desenvolvimento da autonomia (Silva et al., 2016).

Ao nível da independência e autonomia, a construção da autonomia passa pela participação em grupo em que as regras e as tarefas de funcionamento do mesmo são elaboradas, negociadas e compreendidas por todos os elementos do grupo com o objetivo de uma autorregulação do comportamento. Esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades.

Em relação à consciência de si como aprendente, este documento (Silva et al., 2016) refere que a construção da autonomia não passa só pela participação em sociedade, mas também quando o educador de infância cria oportunidades para que as crianças escolham o que querem fazer, façam propostas, cooperem na elaboração de projetos comuns, estando, assim, envolvidas no planeamento e na avaliação da aprendizagem.

No que concerne à promoção da autonomia da criança no processo educativo, existem dois aspetos que devem ser tidos em consideração. O primeiro aspeto é a capacidade de o adulto escutar as crianças e criar “zonas de desenvolvimento próximo” defendidas por Vygotsky (1994) e de ser capaz de as sustentar e apoiar adequadamente. O segundo é a necessidade de o adulto planear os ambientes educativos que propiciem a aprendizagem significativa das crianças (Ferri, 2015).

Relativamente à organização dos espaços e dos materiais, é importante propiciar a autonomia das crianças, que, segundo o currículo *HighScope* (Hohmann & Weikart, 2007), deve atender aos seguintes elementos para uma aprendizagem ativa: objetos e materiais, manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio dos adultos. A sala de atividades deve incluir uma grande diversidade de objetos e materiais, para que possam ser explorados, transformados e combinados, de modo que seja possível a manipulação através do contacto

direto feito pelas crianças. É importante que os materiais estejam em locais de fácil acesso, para que as crianças possam tomar decisões e fazer escolhas. Importa salientar que os materiais devem estar sempre arrumados nos mesmos locais. Os adultos devem apoiar as brincadeiras das crianças criando espaços propícios para essas interações (Hohmann & Weikart, 2007).

No respeitante à organização do tempo pedagógico, é importante que a rotina diária esteja organizada consoante os interesses das crianças tendo em conta o seu bem-estar e as suas aprendizagens. O tempo pedagógico deve ter em consideração os diferentes ritmos consoante a organização do grupo, podendo ser individual, em pequenos grupos ou em grande grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Pretende-se que a rotina diária seja planeada de forma a apoiar a autonomia da criança na resolução de problemas, caso surjam, estabelecer relações com pessoas e objetos e expressar os seus objetivos e intenções (Hohmann & Weikart, 2007).

Tendo em consideração o exposto, o próximo subcapítulo encontra-se subdividido em duas partes fundamentais, sendo elas o papel do educador de infância na promoção da autonomia da criança e a criança na construção da sua autonomia.

1.1.1 PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA

Estando reconhecível que o educador de infância tem um papel importante no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, torna-se significativo conhecer todas as dimensões desse mesmo papel, estando, em seguida, mencionado o que se tornou mais significativo na formação da mestranda.

Primeiramente, importa referir que a palavra educador deriva do latim “educadore” e, segundo o dicionário da Porto Editora significa “aquele que cuida” vincando, durante largos anos, esta definição. Porém, Oliveira-Formosinho (2000) vai mais longe, afirmando que o educador para além de ter um papel de cuidador, tem um papel de educar, tornando-se assim um educador-referência para aquela criança, através das suas ações, dos seus valores-éticos e pela sua cultura.

Na creche, o educador-referência é uma pessoa com a qual a criança estabelece um relacionamento de confiança, significativo e valioso para a mesma. Na creche, o papel de educador-referência é mais notório, uma vez que com a separação da criança com a família, esta precisa de criar laços de segurança com o educador e com a auxiliar, para que se sinta

acolhida e segura no ambiente fora de casa, destacando-se que esta ligação pode ser criada através dos cuidados pessoais (Goldschmied & Jackson, 2006).

Segundo Linda (2007, p. 4), o educador de infância:

“é um profissional que trabalha com crianças no sentido de estimular o desenvolvimento psicológico, cognitivo, físico e social de crianças que não atingiram a idade escolar, através da planificação e organização de atividades educacionais, a nível individual ou em grupo, contribuindo para o seu bem-estar e para o desenvolvimento da sua autonomia”.

Face ao exposto, ser educador de infância é um processo bastante complexo e dinâmico, em que é necessário estabelecer relações de confiança, avaliar as necessidades de cada criança, criar ambientes seguros e estimulantes e colaborar com outros adultos importantes na vida da criança (Portugal, 2002).

Na EPE, o educador de infância deve observar cada criança individualmente, estar atento à dinâmica do funcionamento das crianças em pequeno e grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades de cada criança e do grupo e aos objetivos do desenvolvimento e da aprendizagem, como consta no Perfil de Desempenho Específico relativo ao educador de infância e ao professor do 1º ciclo do ensino básico (Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto). Quanto às práticas pedagógicas, estas devem ser “diferenciadas e responder às características individuais de cada criança e atenderem às suas diferenças” (Silva et al., 2016, p. 12).

O educador de infância deve relacionar-se com as crianças de forma a criar uma segurança afetiva, a promover a sua autonomia (Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto).

Note-se que a Escala de Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009) veio permitir que o educador avalie o nível de interações que tem com as crianças. Foca, em particular, a sensibilidade dos adultos para com as crianças, o estilo de estimulação utilizado e o grau de autonomia que proporcionam às crianças (Oliveira-Formosinho, 2009). A sensibilidade trata-se da atenção prestada pelo adulto aos sentimentos e bem-estar emocional da criança, através do respeito, da atenção, da segurança e, por fim, do afeto que transmite à criança. A estimulação é o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção. Por fim, a autonomia é o grau de liberdade que

o adulto concede à criança para experimentar, escolher atividades e expressar ideias e opiniões (Oliveira-Formosinho, 2009).

1.1.2 A CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DA SUA AUTONOMIA

A conceito de criança foi alterada ao longo do tempo, passando por várias mudanças para adquirirem os direitos que as crianças têm atualmente, de forma a conseguirem fazer parte da sociedade.

Assim sendo, o historiador Philippe Ariés (1981), na sua obra “História Social da criança e da família”, descreve como o conceito de criança tem vindo a evoluir ao longo dos séculos. A criança era representada pelos pintores como um adulto em ponto pequeno, permanecendo no anonimato e demonstrando, assim, a posição ocupada na sociedade.

Nas últimas décadas do século XX, a construção da imagem da criança era realizada em duas perspetivas. Por um lado, a criança era vista como “estando em perigo” ligado ao conceito de dependência e de inocência, noutra perspetiva, a criança era retratada como “perigosa”, sendo uma ameaça não só para as crianças, mas também para a sociedade (Prout, 2003 citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16).

Em termos legais e de legislação que focam os direitos das crianças, surge em 1924, a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança e, em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança, adotada pelas Nações Unidas que refere que “a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma proteção e cuidados especiais, nomeadamente de proteção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento” (Nações Unidas, 1959, p. 1). Em 1989, a Assembleia Geral da ONU adota a Convenção sobre os Direitos da Criança, retificada por Portugal em 1990. De acordo com o seu 1.º artigo, a criança é definida como “todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo (UNICEF, 2019, p. 8).”

Segundo Woodhead (1999), a criança é um “ator social, ou seja, as crianças são capazes de desenvolver competências através da participação” (cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.16). Também Dahberg, Moss e Pence (1999) referem a criança como sendo possuidora de voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão. Nesta linha de pensamento, Maria Montessori descreve criança como sendo “diferente do adulto e a que a diferença fundamental consiste no fato de

que ela está sempre em crescimento e em metamorfose, enquanto o adulto atingiu o estágio normal da espécie” (Araújo, pp.117 e 118).

O pai da Pedagogia Reggio Emilia, Malaguzzi (1993), foi um dos grandes defensores do conceito de criança, referindo-se a esta como:

"pessoa concreta, com direitos legais, civis e sociais; ser inteligente, com potencial, ativa e competente na exploração e descoberta do mundo e na comunicação de suas descobertas por meio de “cem e mais cem... linguagens”, as quais permitem aprender sobre ela, em relação e em interação com ela” (Malaguzzi, 1993, p. 3, tradução da autora)

No seguimento deste pensamento, a criança autónoma procura experimentar todas as suas capacidades e conhecer os seus limites (que mudam com a idade). A atividade autónoma é uma fonte importante de aprendizagem psicomotora, sócio emocional e cognitiva para a criança (Szanto, 2015). No ponto de vista de Emmi Pikler, citado em Szanto, (2015), as crianças são capazes de desenvolver a autonomia desde o seu nascimento, sendo capazes de transmitir as suas necessidades e de tomar decisões sobre o que lhes diz respeito.

Segundo Bašić (2015), a criança é vista como um ser competente, independente e autónomo, que está em desenvolvimento, assentando na “autoeducação e autossocialização” (p. 22).

Brincar é a ação que a criança exerce quando está no processo de autoconhecimento e de conhecimento de tudo o que a rodeia (Crespo, 2016). Consequentemente, o educador deve estimular esta ação, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, as explorações e as descobertas da criança. Deve, ainda, estimular a curiosidade da mesma criando condições, para que “aprenda a aprender” (Silva et al., 2016, p. 12).

1.2 CONTRIBUTOS DOS MODELOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Neste subcapítulo, abordar-se-ão os modelos curriculares que sustentaram a prática pedagógica da mestranda, tanto no contexto de creche e como no contexto de EPE e, ainda irá ser feita referência à Metodologia de Trabalho de Projeto.

Formosinho (2013, p. 16), na sua definição de modelos curriculares, refere que “visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar” e, ainda o mesmo autor, descreve que “é uma vantagem de tornar explícitos os valores, as teorias e a ética subjacentes” à prática diária (cit. por Freitas, 2019, p. 31). Na mesma linha, Artur de la Orden refere que o modelo curricular “diferencia as bases em que este se fundamenta, a saber: as metas (que incluem a forma como são concebidos as funções e o desenvolvimento das crianças); os objetivos; conteúdos e a organização do trabalho” (Cardona, et al., 2009, p. 43).

O educador de infância “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto).

As orientações curriculares nacionais utilizadas na ação também são compatíveis e “andam sempre de mãos dadas” com a adoção e o desenvolvimento de modelos diversos (Formosinho, 2020).

Para uma melhor compreensão da articulação entre teoria e prática serão apresentados com mais detalhes os modelos curriculares a perspetiva do *HighScope*, o Movimento da Escola Moderna e a perspetiva de Elinor Goldschmied.

1.2.1 MODELO CURRICULAR *HIGHSOPE*

Epsteinb (2011) refere que este modelo curricular foca-se no desenvolvimento da criança e na sua aprendizagem, integrando as perspetivas intelectual, social e emocional e insere-se numa abordagem construtivista do desenvolvimento. É baseado nas teorias de Jean Piaget (1896-1980) acerca do desenvolvimento infantil (citado em Gomes, 2014).

A abordagem *HighScope* teve origem na década de 60 em *Ypsilanti*, nos EUA com David Weikart, que é presidente da Fundação de Investigação Educacional *HighScope* (Formosinho, et al, 2020). David Weikart desenvolveu o projeto intitulado *Perry Preschool Project* que tinha como intuito encontrar soluções e respostas para as causas do insucesso escolar dos jovens de um bairro desfavorecido, o *Ypsilanti*. Após vários estudos concluiu-se

que o insucesso escolar se devia à falta de oportunidades de uma preparação escolar adequada (Hohmann & Weikart, 2007). Esta situação impulsionou o projeto *Ypsilanti Perry Pre-School Project*, que é hoje o currículo *HighScope*. Segundo esta abordagem, a área do desenvolvimento de bebés e de crianças de tenra idade nasce da envolvimento com a comunidade através de projetos educacionais, visitas ao domicílio, programas, publicação de livros (Post & Hohmann, 2011).

A abordagem *HighScope* apresenta cinco princípios básicos que formam o enquadramento da abordagem educativa, sendo estes: Aprendizagem pela ação, Interação Adulto-Criança, Contexto de Aprendizagem, Rotina Diária e Avaliação.

- Aprendizagem pela ação, as crianças passam por um processo de aprendizagem, fazendo escolhas e seguindo os seus planos e decisões. Estas aprendem mais quando são encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem (Post & Hohmann, 2011);
- Interação adulto-criança, cria na criança um clima psicológico protegido e saudável através das brincadeiras e conversas com os adultos (Post & Hohmann, 2011);
- Contexto de Aprendizagem, os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar e a acompanhar o interesse das crianças em atividades (Post & Hohmann, 2011);
- Rotina diária, inclui um momento de Trabalho Individual («planear-fazer-rever»), que se inicia com a criança a escolher uma atividade de uma determinada área de interesse e termina com a partilha com os colegas de uma reflexão acerca da atividade realizada e das aprendizagens atingidas (Post & Hohmann, 2011);
- Avaliação é uma estratégia utilizada para conhecer o nível em que cada criança se encontra na aquisição e no desenvolvimento de conhecimentos e competências, através da observação, da interação e da planificação que é feita pelo educador (Post & Hohmann, 2011).

No tocante à organização do espaço e dos materiais, as salas de atividades são organizadas com áreas diferenciadas, tendo em consideração as atividades, para que estas proporcionem aprendizagens curriculares (Oliveira-Formosinho, 2013). Os materiais estão visíveis, acessíveis e etiquetados de forma que as crianças possam arrumar autonomamente e escolher de forma livre. Por exemplo, a criança escolhe se quer recortar ou desenhar e sabe em que gavetas está esse material. A organização do espaço e dos materiais é a primeira forma de

intervenção da educadora ao nível do currículo *HighScope* de acordo com a perspetiva construtivista (Oliveira-Formosinho, 2013). A criança ao explorar o mundo, experiêcia uma aprendizagem ativa, uma vez que ela escolhe, usa, manipula e permite ao educador uma “consonância entre as mensagens verbais e não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85).

Ao nível da organização do tempo, o educador deve organizar a rotina diária de modo que a criança possa variar situações ao nível do jogo com outros (atividades de grande grupo, de pequeno grupo, individual, em pares ou com adultos) e ambientes diferenciados (a sala de atividades, o refeitório, os locais da comunidade e o recreio). Para além disso, a rotina diária é constante e estável sendo previsível para a criança, ou seja, ela conhece todos os momentos da rotina e sabe que pode esperar por outro momento para concretizar ou acabar algo. A criança adquire conhecimentos relacionados com sequências temporais, nomeadamente dias da semana, noções do que representa o antes, o agora e o depois, o início e o fim, contribuindo para a sua autonomia e segurança.

Contudo, por vezes, acontecem imprevistos e é necessário alterar alguns momentos da rotina, tendo a criança adquirido competências anteriormente que possibilita que não fique ansiosa.

Concluindo, o próximo subcapítulo que será descrito é o Movimento da Escola Moderna, tendo sido utilizados alguns instrumentos de pilotagem pela mestrandia durante a PES.

1.2.2 MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Este movimento iniciou as suas práticas educativas na década de 1960, sob o regime salazarista que impedia a liberdade de associação ou de organização. Devido às circunstâncias do nosso país, os professores/ educadores do setor público viram-se obrigados a desenvolver práticas inovadoras, em determinadas escolas privadas, inspiradas pelo pedagogo Freinet. Em 1966, Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Araújo, após terem participado no congresso da *Fédération internationale des Mouvements d'École Moderne*, ficaram como delegados da Federação do Movimento da Escola Moderna em Portugal (Santos, 2011). Ao longo destes

anos, houve sempre uma preocupação de refletir e de inovar as práticas educativas, por parte dos educadores e professores, com vista à aprendizagens significativa das criança.

A perspetiva do desenvolvimento das aprendizagens após Freinet foi evoluindo através de uma “interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha institucional de Vigotsky e de Bruner” (Niza, 2020, p. 142).

As três grandes finalidades do Movimento de Escola Moderna (MEM) são a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. A primeira finalidade sublinha a cooperação e a solidariedade numa comunidade. A segunda finalidade diz respeito à reflexão regular sobre os valores e significações sociais, ou seja, o poder de tomar decisões e instituir as regras do grupo. Por último, a terceira finalidade consiste na participação do grupo na construção da cultura (Folque et al., 2015). Assim, pode-se resumir que o principal objetivo deste movimento é uma sociedade mútua através da solidariedade de todos os indivíduos.

Os instrumentos de pilotagem são muito importantes no dia-a-dia, tendo em conta que estes organizam a vida do grupo. Ajudam as crianças e o educador a orientar, a planear e a avaliar o que acontece, individualmente e/ou em grupo, promovendo a aprendizagem das crianças. Estes instrumentos são os seguintes (Folque et al., 2015):

- Mapa de presenças é um quadro mensal que permite que as crianças registem através de um círculo a atividade que querem fazer naquele dia e depois de terminada preenchem o círculo. É organizado por uma coluna com os nomes das crianças e nas restantes colunas surgem as diferentes atividades disponíveis na sala. Este mapa contribui para a autorreflexão e para a autorregulação das atividades que foram desenvolvidas na íntegra, mas também ajuda o educador a avaliar o grupo.
- Os inventários são criados pelas crianças e pelos educadores. Nestes documentos são registados os materiais que cada área tem, através de ilustrações, criadas pelas crianças, e que são fixadas em cada área, facilitando o grupo em recordar o que se pode fazer em cada área.
- O Diário do grupo é um registo semanal que é dividido por quatro colunas horizontais sendo elas: “gostamos”, “não gostamos”, “o que fizemos” e, ainda o “que queremos fazer”. Tanto as crianças como os adultos podem escrever no diário e no final de cada semana, na Reunião de Conselho, é discutido em grupo o que foi escrito.
- O mapa das regras de vida é construído pelas crianças através de um problema que surge em grupo e permite relembrar, sempre que necessário, as regras.

- O quadro de distribuição das tarefas faz com que as crianças, desde muito cedo, ganhem responsabilidade através de pequenas tarefas do dia-a-dia, como por exemplo, ligar o computador, alimentar animais, entre outros.

Relativamente à organização do espaço e dos materiais em sala, esta está dividida em diferentes áreas dando maior oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades, estando interligadas às principais áreas de conhecimento expressas pelas OCEPE (Folque et al., 2015). É possível encontrar numa sala de jardim de infância do MEM as seguintes áreas: Laboratório de Ciências e Matemática, Atelier de Artes Plásticas, Oficina de escrita e Reprodução, Área da Biblioteca e da Documentação, Área da dramatização e do Faz de conta, Áreas das Construções e da Carpintaria, Área de Cultura Alimentar. A nível dos materiais, estes são de fácil acesso e são privilegiados materiais reais em detrimento de “brinquedos”.

Por fim, em relação à organização do tempo, como foi referido anteriormente neste capítulo, é utilizado um quadro com o dia e a semana, em que depois é escrito as atividades que são realizadas nomeadamente: Acolhimento e planeamento em conselho; Atividades e Projetos; Pausa; Tempo de Comunicações, Almoço; Tempo de animação cultural e trabalho curricular participado pelo grupo e por fim Balanço de conselho ou Conselho de sexta-feira.

Concluindo este subcapítulo, será mencionado em seguida a Perspetiva de Elinor Goldschmied revelou-se imprescindível para a concretização de uma atividade que irá ser apresentada no capítulo 3.

1.2.3 PERSPETIVA DE ELINOR GOLDSCHMIED

Elinor Goldschmied nasceu em 1910, na Inglaterra, tornou-se educadora infância no Froebel Institute de Roehampton e, mais tarde, assistente social na London School of Economics, estando assim ligada à Educação de infância. Com a Segunda Guerra Mundial, Goldschmied vê-se obrigada a estabelecer em Itália e foi assim que se tornou pioneira na transformação da educação e dos cuidados nos primeiros anos de vida. Com base na experiência que teve, escreveu o Livro *Il bambino nell'asilo nido* e, anos mais tarde, quando regressou a Inglaterra, escreveu o livro que se intitula *People Under Three: Young Children in Day Care*, juntamente com Sónia Jackson.

A proposta de Goldschmied para a educação e para os cuidados em creche enfatiza o extenso trabalho desenvolvido pela autora no âmbito dos serviços de “atendimento à primeira

infância e na atenção privilegiada ao bem-estar das crianças” tendo marcado a trajetória profissional da autora (Araújo, 2018, p. 140).

Goldschmied juntamente com Jackson desenvolveram duas atividades para duas faixas etárias distintas intituladas de Jogo Heurístico e Cesto Dos Tesouros. O Jogo Heurístico é focado nas aprendizagens das crianças do segundo ano de vida. Esta atividade exploratória “espontânea parte da curiosidade natural das crianças e da sua necessidade e explorar e descobrir voluntária e autonomamente qual o comportamento dos objetos no espaço quando os manipulam” (Araújo, 2018, p. 154). Tendo conta que o estágio da mestranda foi realizado, em contexto de creche, numa sala de 1 ano, foi implementada a última proposta.

O Cesto dos Tesouros é uma “proposta de exploração que consiste em disponibilizar às crianças um cesto repleto de objetos do quotidiano, selecionados com o objetivo de servirem de estímulo aos cinco sentidos” (Rico, 2021, p. 64).

Esta atividade, que irá ser mais aprofundada no terceiro capítulo, esteve relacionada com a culinária. Os materiais selecionados são, na sua maioria, feitos de metal, uma vez que tal como refere Araújo (2018) “os materiais selecionados devem ser recolhidos da natureza, objetos manufaturados a partir de materiais naturais, objetos de madeira, metálicos, de borracha, tecido, cabedal, papel, cartão, etc.” (p. 153). Ao contrário dos objetos de plásticos, uma vez que limitam e uniformizam o nível de estimulação sensorial do bebé (Araújo, 2018, p. 153).

O papel do educador é criar condições favoráveis para a realização do cesto dos tesouros tendo em consideração o tempo, os materiais e o espaço adequados. O cesto realizado em contexto de estágio ocorreu na sala polivalente sendo uma sala ampla e sem elementos distrativos. Relativamente aos materiais selecionados, estes eram de diferentes texturas, tamanho, forma e diferentes graus de dificuldade, por exemplo, os recipientes tinham diferentes tampas e aberturas. Por fim, sobre o tempo, este é flexível e definido tendo em consideração a atividade proposta pelo adulto e as crianças tiveram a oportunidade de explorar livremente e ao seu ritmo todos os materiais.

Quando não existe qualquer intervenção do adulto, as crianças desempenham um papel ativo, dado que lhes é conferida autonomia e liberdade para explorarem os objetos de acordo com os seus interesses e com o seu próprio ritmo (Goldschmied & Jackson, 2006).

Os bebés demonstram interesse pelos seus pares, eles observam como estes exploram e tentam imitar ou criam a sua própria brincadeira, contudo, por vezes surgem conflitos pela disputa pela posse dos objetos (Rico, 2021).

Durante o período em que decorre a atividade de exploração, o educador deve estar presente, sentando-se perto das crianças, observá-las atentamente e demonstrando interesse pelo que estão a fazer, “através de um olhar ou um sorriso, mas sem intervir” (Araújo, 2018, p. 153). Esta ação do adulto possibilita que a criança/ bebê possa beneficiar do apoio emocional que emerge da presença do adulto, que potenciará “níveis de confiança suficientes para que a criança empreenda a ação exploratória, sem interrupções suscitadas por verbalização do adulto” (Araújo, 2018, p. 153), ou seja, uma criança se tiver receio em explorar um objeto, ao observar e sentir a presença do adulto, pode ganhar coragem para explorar o objeto de forma autónoma.

O adulto também tem a possibilidade de durante a exploração documentar a atividade das crianças, através de “filmagens, fotografias ou registos escritos, que depois serão valiosos para este refletir sobre a atividade desenvolvida” (Rico, 2021, p. 14). A reflexão do educador pode ter como foco a revisão dos objetos que constituem o cesto e selecionar os que podem ser mantidos, os que devem ser substituídos ou aumentados, garantindo que a exploração continue e que seja desafiante para as crianças. Como refere Rico (2021) há que ter em consideração que os objetos não devem ser todos substituídos em simultâneo, pois “para as crianças, os objetos antigos serão os pontos de referência e os novos, um estímulo que os fará manter-se ativos, criativos e entretidos” (p. 15).

Em jeito de conclusão, no próximo subcapítulo irá ser referido a Metodologia do Trabalho de Projeto tendo sido um dos métodos utilizados durante a PES em contexto de EPE.

1.2.4 METODOLOGIA DO TRABALHO DE PROJETO

A noção de Projeto vem do termo latino “projectus” e tem como tradução “lançado para a frente”, ou seja, um “ato intencional projetado sobre o futuro, reivindicando um lugar na pedagogia” (Gambôa, 2011, p. 55). A abordagem de projetos na Educação Pré-Escolar promove “aprendizagens significativas e torna-se uma mais-valia para as crianças” (Félix, 2014, p. 21).

Existem três tipos de projeto. O projeto de produção que consiste na realização concreta de um desejo, o projeto de intervenção que tem como intuito a resolução de problemas existentes na comunidade e, por último o projeto de investigação tem como objetivo o estudo de um determinado tema ou resposta a uma pergunta (Gomes, 2011). Este último tipo de projeto é o que vai ser focado neste relatório de estágio.

A MTP é definida como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p. 3), surgindo estes através das crianças e que estão na base desta

abordagem. Nesta perspectiva, a criança constrói o seu próprio saber, tem um papel ativo, projeta-se para o futuro, torna-se mais exigente em relação a si, aos outros e à realidade envolvente, torna-se mais capaz de intervir socialmente. O principal objetivo da MTP é orientar a criança para que esta encontre as respostas às questões levantadas por si, tendo o educador o papel de “acompanhar as suas aprendizagens” (Kilpatrick, 2006, p. 29 citado por Mateus, 2020, p. 10).

Assim sendo, Bruner (1990) citado por Vasconcelos (2006) refere que o projeto “pode e deve trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança de Vygotsky, permitindo trocas e transações elaboradas, capazes de uma ação mútua emergente” (p. 3).

Estes projetos “têm relevância social e cultural, têm conteúdo ético e estético, promovem nas crianças um sentido de responsabilidade social, criam dissonâncias cognitivas, educam o sentido de pesquisa e de inovação” (Félix, 2014, p. 23).

A escuta das crianças sobre os seus interesses e os seus comportamentos é a base de uma pedagogia em participação. Em grupo, são negociadas, por exemplo, as atividades, as opções, as regras, a interação com o outro, através da escuta e da negociação, aspetos que são eixos fundamentais no desenvolvimento do eu. Estes eixos “exercitam-se; fazem-se, fazendo” (Gambôa, 2011, p. 64).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 24), citado por Durand (2012) “a pedagogia da participação apresenta as suas particularidades ao nível dos seus objetivos, conteúdos, materiais, processo de aprendizagem, etapas e formas de avaliar”.

A MTP pode ser desenvolvida por todos elementos do grupo, em pequeno grupo ou com apenas uma criança com quem se trabalha, com a finalidade de investigar para responder a uma questão colocada nesse mesmo grupo. Estas questões partem de experiências de vida das crianças, dentro e fora do contexto, mas também pode surgir de uma criança, de um pequeno grupo, do educador ou de outro adulto. Relativamente à duração do projeto, este pode demorar dias, semanas ou meses.

A MTP reúne várias fases que não devem ser consideradas como estanques, mas sim como fases que se interligam entre si devendo existir um fio condutor entre elas (Espada, 2015 citado por Mateus, 2020, p. 7). Segundo Vasconcelos (2012), o trabalho de projeto é organizado em quatro fases distintas, sendo elas a definição do problema; a planificação e desenvolvimento do trabalho; a execução e a divulgação/avaliação.

Na primeira fase, definição do problema, as crianças formulam uma questão e sub-questões sobre “aquilo que já sabemos?” e o “queremos saber?” para investigarem sobre o

assunto a estudar. O papel do educador é de observador, mediador, estimulador, mas também faz a sua investigação pessoal, colocando assim hipóteses de trabalho. Assim, o educador mantém a curiosidade da criança e estimula o desejo de explorar. Tal como refere Vasconcelos (2006), nesta fase “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (p. 14).

Na segunda fase, planificação e desenvolvimento do trabalho, as crianças começam a responder a questões: “o que fazer”; “por onde começar”; “como fazer” através da divisão de tarefas. O educador faz o seu mapa concetual “do que pode ser”, antecipando através da formulação de hipóteses.

Na terceira fase, execução, as crianças organizam-se, selecionam, recolhem e, em seguida, registam a informação obtida através de desenhos, fotografias, gráficos, desenhos, construções. Posteriormente, o grupo analisa “o que já sabia antes”, o que sabemos agora” e “o que não era verdade”. Nesta fase, segundo Feliz (2014), o educador deve promover a aquisição de novas informações e conhecimentos, procurando dar resposta às questões levantadas pelo grupo, na fase inicial (cit. Katz e Chard, 2009).

Na quarta fase, divulgação/avaliação, os grupos devem-se reunir para conversarem sobre os conhecimentos adquiridos durante este processo e é expectável que este seja um conhecimento aprofundado sobre o tema estudado. Para além disso, devem partilhar as informações que recolheram com a sala mais próxima, com o jardim de infância no seu conjunto, com a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o Agrupamento, com as famílias, com a comunidade envolvente, através da exposição de trabalhos desenvolvidos nos átrios da instituição. Segundo os educadores de Reggio Emilia, é uma “experiência culminante ocorre: é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (Edwards et al. 1999 citado por Vasconcelos, 2006, p. 17).

Na MTP, através da execução de diferentes atividades, são articulados diferentes saberes, tal como é defendido nas OCEPE. O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto (Silva et al., 2016, p. 10).

Apesar da MTP integrar-se no currículo, isto não pode “significar anular os interesses da criança e, muito menos, a sua postura ativa como produtor e reconstrutor do conhecimento”

uma vez que, os dois elementos, a criança e o currículo, tem identidade própria e, estão interligados no seu desenvolvimento (Gambôa, 2011, p. 59).

O trabalho de projeto, no cotidiano de uma “prática construtivista, é um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação” (Gambôa, 2011, p. 76).

Posto isto, daremos início a um novo subcapítulo designado por o envolvimento da família na educação de infância que tem como intuito de ressaltar a importância da colaboração da escola e família para o processo de aprendizagem das crianças.

1.3 O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Ao longo dos últimos anos, a relação da escola com a família e a comunidade tem assumido cada vez mais visibilidade e consistência, sendo uma dimensão reconhecida pela sua relevância nos contextos da Educação de Infância. Tal como refere Gomes (2017), a escola, a família e a comunidade são três pilares da vida da criança. Se fortalecermos as relações entre estas três pilares do mundo das crianças, estamos a contribuir para o seu sucesso pessoal e educativo.

Os ambientes ecológicos têm influência direta ou indireta (em alguns casos) e podem ser uma mais-valia para as aprendizagens das crianças. É através desta ligação entre a família e a escola (Portugal, 1998), que permite que ambos os contextos ecológicos conheçam melhor a criança, os seus pontos fortes e as suas fragilidades, para assim construir estratégias educativas comuns, que valorizem o papel educativo de ambos, transmitindo assim segurança às crianças (Deslandes, 2001 citado por Mata, 2021).

Na mesma linha de pensamento, Mata (2021) ressalva a importância da escola, da família e da comunidade trabalharem em conjunto para satisfazer as necessidades das crianças. Na teoria da sobreposição das esferas é representado um esquema de três esferas sobrepostas que simboliza a escola, a família e a comunidade e que estão interligadas entre si (Mata, 2021). Nesta perspetiva sistémica, a criança é influenciada pelas relações e pelas interseções que se estabelecem entre os vários contextos: família/escola, escola/comunidade, família/comunidade (Mata, 2021). A criança é o principal foco das interações que ocorrem e o seu principal ator (Zenhas, 2004).

A escola tem o papel de adaptar-se às experiências das crianças dando continuidade à aprendizagem iniciada em casa com a família, uma vez que cada criança traz consigo um

conjunto de aprendizagens, vivências, experiências, valores, atitudes e comportamentos (Simões, 2009). Neste sentido, a família é um elemento incontornável do currículo, logo, a participação “deve e tem de ser considerada para o desenvolvimento de uma educação cooperada e com sucesso” (Matos, 2017, p. 18). Quando abrimos as portas da nossa sala à família incorpora-se “outros saberes, outras maneiras de fazer e de ver o mundo em que vivemos” (Guzman, 2012, p. 15), dando corpo ao antigo provérbio chinês “É necessário toda uma aldeia para educar uma criança.” (Matos, 2012, p. 47).

A comunicação com a família é um elemento-chave para promover a participação e o envolvimento desta. Deste modo, o educador de infância deve adotar uma postura assertiva, tendo uma comunicação clara e direta, de igual para igual, sem posturas inadequadas que possam comprometer a interação. O educador deve, não só esclarecer as dúvidas que um pai lhe possa colocar, mas também atender às suas necessidades afetivas como sentimentos de angústia, medos, entre outros (Esteves, 2012). Tal como refere Silva et al. (2016), “para além disso, permite ao/a educador/a compreender melhor os contextos familiares das crianças do seu grupo e adequar a sua intervenção educativa” (p. 19).

Ademais, alguns objetivos da comunicação com as famílias é conhecer, escutar, criar proximidade, informar, cooperar, partilhar ideias, conviver, entre outras. Posto isto, alguns os meios de comunicação que podem ser utilizados pelo educador de infância são (Knopf & Swick, 2008):

- Atendimentos individuais - Partilha de informações e os progressos da criança;
- Cadernos de comunicação - Promover a comunicação bidirecional;
- Cartazes/placards - Avisos gerais e mostrar o trabalho desenvolvido;
- Email - Comunicação escrita imediata;
- Panfletos - Disponibilizar informação de uma dada temática que pode ser útil e interesse dos pais;
- Portefólios digitais - Facilitar acesso a fotos e a imagens e também informação relevante do grupo;
- Questionários - Levantamento de opiniões e sugestões de ações desenvolvidas;
- Reuniões - Transmitir informações de carácter geral, como dar conhecer regras, as rotinas;
- Telemóvel - Troca de informação individual e/ou urgente;

- *Website e Facebook* - Apresentar a instituição e projeto curricular de grupo e possíveis eventos.

Para finalizar, a comunicação é uma condição necessária na “criação de ambientes de aprendizagens” (Marques, 2001, p. 56), a questão que muitas vezes se coloca é como envolver os pais na educação infância. Algumas das estratégias que o educador pode adotar é promover a participação dos pais em eventos, reuniões ou atividades de voluntariado em sala ou, ainda, solicitar a participação em projetos que permitam “dar voz aos pais e à expressão dos seus pontos de vista reforçando o seu papel e o desejo de se envolverem” (Mata, 2021, p.16).

Relativamente aos modelos pedagógicos, a Pedagogia-em-Participação tem como missão a igualdade e a inclusão de todas as diversidades, estando a democracia na base das crenças e valores desta pedagogia. Assim sendo, isto implica que a escola e a família estejam alinhadas para uma educação para igualdade.

Na visão de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1993, p. 16), o envolvimento da família permite uma rede de comunicação que permite um conhecimento mais completo e recíproco das crianças, bem como a existência de partilhas sobre métodos e conteúdos educativos. A abordagem educacional de Reggio é gerida por um processo colaborativo designado por gestão comunitária onde as crianças, os educadores, os pais e a comunidade participam de forma a garantir uma educação de qualidade às crianças, correspondendo aos seus “potenciais, direitos e competências” (Pereira, 2021, p. 13)

No modelo *HighScope*, a relação entre pais e educadores leva o seu tempo, contudo, após estar estabelecida, todos beneficiam dela. Em cooperação, pais e educadores, recolhem informações sobre a criança e compreendem o que funciona melhor com cada criança (Post & Hohmann, 2007).

Nas OCEPE, é referido que a família tem o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só de serem informados do que se passa em sala, mas também de poder ter oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa (Silva et., 2016).

A EPE é o início do processo de educação ao longo da vida, sendo um complemento da ação educativa da família. Assim sendo, deve ser estabelecida uma relação de cooperação, “favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”, tal como consta no Decreto-Lei n. °5/97 de 10 de fevereiro, p. 670.

Tal como refere Homem (2002), a participação dos pais na escola é um direito, sendo vistos como “cidadãos dos cooperantes” em que estes colaboram com a escola (p. 38). Deste modo, a Legislação Portuguesa tem vindo a sofrer alterações com vista ao envolvimento da família na Educação de Infância. Assim, o Decreto-Lei n.º 315/84 de 28 de setembro veio estender as associações de pais e os encarregados de educação a qualquer grau ou modalidade de ensino, nomeadamente na EPE (p. 1).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º85/86 de 14 de outubro) dispõe de um artigo que refere a importância do envolvimento parental na EPE. No artigo 5.º é definido por objetivo: “Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade” (p. 5).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 671) defende que cabe aos pais e aos encarregados de educação:

“a) Participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direção dos estabelecimentos de EPE;

b) Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspetiva formativa;

c) Dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar;

d) Participar, em regime de voluntariado, sob a orientação da direção pedagógica da instituição, em atividades educativas de animação e de atendimento”.

No Decreto-lei n.º 147/97, de 11 de junho, mais concretamente no artigo 6.º, é consagrando o direito da participação dos pais e encarregados de educação na elaboração dos projetos educativos na EPE (p. 2830). Ainda neste artigo, é mencionado que os pais e os encarregados de educação participam no custo das componentes não educativas de EPE, de acordo com as respetivas condições socioeconómicas, definida pelo Ministros da Educação e da Solidariedade e Segurança Social.

As famílias e da comunidade devem participar nos projetos a desenvolver, tal como consta no Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto; Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Os pais são as pessoas mais importantes na vida das crianças e, deste modo, vão desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, nomeadamente o planeamento e a avaliação da prática (Mata & Pedro, 2021; Silva et al., 2016).

Mata (2021), relativamente às dificuldades para o envolvimento parental, refere que estas podem estar subdivididas em quatro categorias: dificuldades gerais, dificuldades da

família, dificuldades da escola e, por fim, dificuldades dos profissionais. A primeira categoria refere-se a contextos sociais (crenças), dificuldades relacionais, dificuldades na comunicação. Na segunda categoria, incluem-se dificuldades da família, como por exemplo, tempo/horário trabalho, desresponsabilização, desinteresse, entre outros. A terceira categoria relaciona-se com dificuldades relacionadas com a escola devido aos horários, recursos e, ainda, barreiras da escola. Por fim, na quarta e última categoria, podem enquadrar-se dificuldades dos profissionais, por consequência da gestão de rotinas e de tempo, de insegurança e por desconhecimento em relação às famílias.

Concluindo este capítulo, será, em seguida, apresentado o capítulo dois que se denomina por caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação e, onde irão ser apresentado as duas valências onde foi realizada a PES pela educadora em formação.

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

Neste capítulo, pretende-se dar a conhecer as instituições nas quais a mestranda teve oportunidade de estagiar, quer na valência de creche, bem como na valência de EPE. Esta caracterização integra os elementos de organização do espaço, do tempo e dos recursos humanos. Estará também presente a caracterização dos grupos de crianças, bem como a metodologia de investigação adotada.

2.1 CONTEXTO DE ESTÁGIO EM CRECHE

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A creche onde foi realizada a PES, está situada na Área Metropolitana do Porto, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) em funcionamento desde 2014. É regida pelo Projeto Pedagógico da Instituição (PPI) e pelo Plano de Trabalho de Grupo (PTG) referente a cada sala.

A instituição estabelece adicionalmente parcerias com as seguintes entidades: Lipor II; Câmara Municipal da Maia; Junta de Freguesia de Moreira; Biblioteca Municipal da Maia; Gabinete Ambiental; Quinta da Gruta e ainda diversas empresas relacionadas com os educandos que, pontualmente, apoiam a instituição.

Tal como é declarado no PPI, relativamente à missão e visão, a equipa educativa propõe-se a:

- Criar um ambiente educativo (físico e afetivo) que permita e estimule uma aprendizagem ativa por parte de cada criança e que responda às necessidades de desenvolvimento do grupo;
- Seguir os princípios da pedagogia interativa, implementando e refletindo sobre a qualidade das interações;
- Estabelecer rotinas estáveis e organizadoras da atividade diária de cada criança e do grupo;

- Observar diretamente a criança, bem como utilizar recursos diversos (filmes, fotos, etc.), que são fundamentais para que os adultos possam conhecer melhor as crianças individualmente e em grupo e, assim, intervir junto do seu;
- Seguir as sugestões do Manual de Qualidade da Segurança Social, através da utilização de um dossiê organizado para cada criança - Projeto de Desenvolvimento Individual (PDI) da Criança;
- Criar mecanismos de formação em contexto de trabalho, bem como formação externa com o recurso a outros colegas ou especialistas.

A dinâmica institucional estava sob a alçada de uma coordenadora pedagógica em colaboração com os restantes membros o que permitia toda uma orgânica de tomada de decisões em perfeita concordância com a restante equipa educativa. O horário de funcionamento estabelecido era das 7:30 às 19:30 horas para todas faixas etárias, dando assim um importante apoio às famílias.

A equipa educativa era constituída por educadoras (duas nas salas de 1 ano e duas nas salas dos 2 anos); seis auxiliares de ação educativa – três em cada sala de creche, duas no berçário e duas auxiliares rotativas. Completavam a equipa duas cozinheiras, duas auxiliares dos serviços gerais e uma rececionista. Em regime de part time a instituição dispunha ainda de um professor de música e um professor de educação física que colaboravam com a instituição uma vez por semana.

A creche tinha capacidade para 70 crianças até aos 36 meses, distribuídas por uma sala até aquisição de marcha (Berçário), duas salas da aquisição de marcha aos 24 meses e duas salas dos 24 aos 36 meses.

Relativamente à estrutura da instituição, no rés do chão encontrasse a secretaria, uma sala de isolamento, um gabinete de coordenação e o refeitório. Este último era um espaço rico em interações, partilhas e convívio (Alcobia, 2015). Assim, deste o modo o educador-referencia deve tornar este período o menos stressante para as crianças e para os adultos, uma vez que este oferece valiosas aprendizagens (Goldschimed & Jackson, 2006). Dispunha ainda de duas salas dos dois anos, duas casas de banho, uma cozinha, uma lavandaria e uma sala de reuniões.

No piso um funcionavam as salas de um ano e era completo com uma casa de banho conjunta, um hall que funcionava também como um espaço de arrumos dos pertences das crianças. No piso dois ficava localizado o polivalente com acesso a um terraço e o último piso era destinado ao berçário. As casas de banho de todo o edifício encontravam-se em lugares contíguos às salas de atividades o que possibilitava também o seu uso por parte das crianças de

forma autónoma ainda que sempre supervisionadas por um auxiliar. Este espaço contribuía para que a criança exercitasse “as competências motoras em desenvolvimento e o seu crescente desejo de fazerem as coisas sem ajuda” (Post & Hohmann, 2009, p.131) nomeadamente: puxar as calças, tirar a roupa para a sesta e, ainda puxar o autoclismo.

O espaço exterior, com ligação direta ao refeitório, estava equipado com um parque infantil seguro e adequado para diversas atividades. Quando os bebês brincavam nesse ambiente, tinham oportunidades infinitas de exploração sensório-motora por meio dos elementos naturais.

Não menos importante referir que todo o edifício apresentava boas condições de iluminação e equipamentos/materiais adequados a cada faixa etária. Por fim, a cave destinava-se ao pessoal técnico e onde era arrumado material didático que podiam ser utilizados sempre que necessário.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A sala de atividades onde fui realizado o estágio era um espaço pequeno, mas bastante iluminado naturalmente, contando com três grandes janelas, as quais eram de difícil acesso para as crianças. O ambiente educativo era organizado em áreas, seguindo o currículo HighScope, que incluía a área da casinha de bonecas, a área dos livros, a área das construções, a área dos jogos e a área de higiene corporal.

Os educadores que usam esta abordagem “organizam os espaços de forma que as crianças possam ter maior número de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (Post & Hohmann, 2009, p. 163).

A área dos livros foi desenvolvida pela díade no decorrer do estágio, dado ter-se constatado que seria uma mais valia incentivar a exploração dos livros e contar/ouvir histórias. É essencial estabelecer “um espaço silencioso e delimitado para descansar, fantasiar e olhar, livros, revistas, catálogos ou coleções de cartões” (Goldschimed & Jackson, 2006, p. 45).

Figura 1 Nova área da leitura



A área da casinha das bonecas era composta por mobiliário que simulava uma cozinha com utensílios como talheres, panelas e alimentos. Tinha ainda uma cama com bonecos. Através da exploração desta área, as crianças imitavam “as coisas que viam os membros da sua família fazer em casa” (Post & Hohmann, 2009, p. 158).

A área dos jogos era constituída por um ábaco e jogos de encaixe (jogos em que a criança tinha de ligar as peças ao seu respetivo encaixe: figuras geométricas tridimensionais com várias cores) e outros brinquedos. As crianças encaixavam as coisas umas nas outras e desmontavam, enchiam e esvaziavam e brincam ao faz de conta (Post & Hohmann, 2009). Existia também uma mesa-redonda e cadeiras onde eram realizadas diferentes atividades, como por exemplo: o reforço alimentar e a atividades de expressão plástica.

A área das construções dispunha de um móvel com uma televisão e um rádio e diversos materiais como: legos, animais, carros, bolas, entre outros. Cada compartimento era devidamente identificado através de uma fotografia. As crianças mais velhas eram incentivadas à arrumação dos brinquedos. Estava ainda equipada com um espelho, o que incitava as crianças a falar e praticar expressões faciais e um tapete onde era efetuado o acolhimento, onde o grupo ouvia histórias, músicas e onde eram partilhadas novidades.

A área de higiene corporal era composta por uma mesa de troca de fraldas, equipada com pomadas, fraldas, toalhetas umedecidas e um recipiente para descarte.

O ambiente educativo no seu todo era propício à exploração e estimulação através dos diferentes materiais pedagógicos disponíveis nas respetivas áreas e promovia o bem-estar das crianças e adultos.

As rotinas diárias eram praticadas na seguinte ordem: Acolhimento; Tempo de grupo-atividade proposta pelo adulto; Tempo de escolha livre; Reforço alimentar; Cuidados corporais; Tempo de exterior; Almoço; Tempo dos cuidados corporais e preparação para a sesta; Sesta; Tempo dos cuidados corporais e lanche. As assistentes técnicas conduziam os restantes tempos até a chegada dos pais/familiares.

Com relação à sala específica onde o estágio foi realizado, os tempos eram organizados e aplicados de forma flexível e em função dos ritmos individuais de cada criança o que proporciona a aprendizagem das referências temporais sem descuidar o seu bem-estar e as suas aprendizagens, que diferem de criança para criança. As rotinas são momentos que se “repetem todos os dias na mesma hora, desta forma, as crianças tornam-se mais facilmente autónomas e seguras, principalmente na creche” (Post, & Hohmann, 2011, p. 29).

2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo era constituído por doze crianças, quatro do sexo masculino e oito do sexo feminino com idades compreendidas entre 17 meses e 28 meses. É de referir uma criança que estava em período de adaptação, dado ter ingressado na creche posteriormente o que obrigava a uma atenção extra.

No contexto socio económico familiar, segundo o PTG, a média das idades dos pais estava compreendida entre os trinta e um anos e os quarenta e cinco anos de idade e relativamente às habilitações académicas, predominava a licenciatura, quatro secundário, três com 3º ciclo e um com mestrado (PTG, 2021/2022, p. 13).

De salientar a participação e a interação dos encarregados de educação nas atividades propostas pela instituição que se evidencia extremamente benéfico porque ambos (família e creche) têm o mesmo intuito: a educação e o bem-estar da criança.

De um modo geral, foi um grupo interessado, participativo e bastante curioso. Eram crianças que gostavam e aderiam facilmente a novas atividades e a novas experiências. Interessavam-se bastante pelos trabalhos de mesa, nomeadamente a pintura, oferecendo-se de forma sistemática para a sua realização. Porém, devido à sua tenra idade, possuíam pouca capacidade de concentração.

Em relação ao desenvolvimento global, as crianças demonstravam evolução em termos de autonomia, adequada à sua faixa etária. Todas haviam iniciado o processo de desfralde. Foi também notável o interesse crescente em realizar tarefas por iniciativa própria e demonstrar

capacidade para tal. Quando necessário o apoio dos adultos, a presença destes proporcionava incentivo e encorajamento nas descobertas e elogios nas conquistas. No que se refere ao desenvolvimento pessoal e social, o grupo encontrava-se numa fase em que predominavam conflitos interpessoais, exigindo a intervenção do adulto como mediador. No entanto, havia um ótimo relacionamento com a educadora e as auxiliares, bem como entre as próprias crianças, proporcionando vários momentos de afeto e trocas de carinho. No que diz respeito ao desenvolvimento físico/motor, as crianças estavam dentro dos padrões esperados para sua faixa etária, sem registo de atrasos. As crianças mais velhas conseguiam subir e descer escadas sozinhas, enquanto as mais novas ainda precisavam da ajuda de um adulto. Na hora das refeições, conseguiam comer sozinhas utilizando talheres, e também manuseavam pincéis e esponjas nas atividades de pintura. Em relação ao desenvolvimento linguístico, o grupo apresentava aptidão crescente para a comunicação, tanto verbal como não verbal, respondendo a pedidos do dia a dia e interagindo com a equipa educativa e os colegas. Já em relação ao desenvolvimento cognitivo, as crianças conseguiam executar atividades como encher e esvaziar objetos durante o recolhimento dos brinquedos, além de montar e desmontar peças de lego. Também demonstravam conhecimentos de conceitos matemáticos como contagem e quantidade, utilizando termos como "mais/menos" e "muito/pouco".

Alguns dos seus principais interesses, eram focados na aprendizagem de novas canções que se refletiam em momentos que lhes captavam bastante atenção. Gostavam muito de ler e de ouvir histórias. A maioria das crianças gostava de brincar e de explorar livremente os diferentes objetos e atividades sensoriais.

2.2 CONTEXTO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O segundo contexto educativo na qual foi realizada a prática foi uma instituição da rede pública, situada numa das maiores freguesias do Porto. A instituição foi construída em 1962 e, em 2004, adotou o nome atual. O agrupamento ao qual pertence esta escola, era constituído por quatro estabelecimentos de ensino próximos entre si.

A freguesia possui estruturas de grande relevância e dada a sua localização geográfica estratégica, recebe muitas influências, contribuindo assim para a sua enorme diversidade, sendo constituída por uma população heterogénea a nível económico, social e cultural, predominando, no entanto, o estrato social médio. Esta realidade espelha-se na caracterização da população escolar cujas famílias pertencem ao setor do comércio, serviços e indústria local. Salienta-se, ainda que um número considerável da população discente é oriundo de outras freguesias e de outros concelhos do distrito do Porto (PEA, 2021-2025).

Em conformidade com o Decreto-Lei nº 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência que visa no PEA sejam explicitados “os princípios, os valores, as metas e as estratégias” que os agrupamentos de escolas se propõe cumprir a sua função educativa (p. 3351). Neste sentido, esta instituição estabeleceu como missão e visão, a formação de crianças que sejam livres, autónomas e responsáveis por si e pelo mundo ao seu redor. Além disso, a instituição visa promover nas suas crianças, a capacidade de lidar com mudanças e incertezas, respeitar os princípios fundamentais da sociedade democrática, a dignidade humana e a solidariedade com os outros, rejeitando qualquer forma de discriminação ou exclusão social. É fulcral que as crianças reconheçam a importância de diferentes saberes para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo, trabalhem e comuniquem em grupo, desenvolvam pensamento crítico e autónomo, potencializando o desenvolvimento de inteligências em rede, baseadas na colaboração, comprometimento, interdependência e integridade.

Para o grupo em questão, a educadora cooperante propõe-se a desenvolver comportamentos e atitudes adequados na escola e na comunidade, promover a aquisição de competências referenciadas no PEA e sensibilizar os pais ou responsáveis pela importância do seu contributo para o desenvolvimento harmónico das crianças e sua progressão no Jardim de Infância (PTG, 2022/2023).

A instituição desenvolvia várias parcerias com o meio envolvente nomeadamente o Atelier Claraboia e a horta pedagógica do Parque do Covelo. A horta pedagógica permitia que as crianças mantivessem contacto saudável com o ambiente e o desenvolvimento de conhecimentos ligados à exploração da natureza. O atelier Claraboia proporcionava uma nova

visão sobre a arte e experiências muito ricas no conhecimento e manipulação de materiais (PTG, 2022/2023).

A equipa técnica era composta por: quatro educadoras de infância, três assistentes operacionais, três assistentes técnicas, professores do 1º Ciclo, professores das CAF, cozinheiras, uma coordenadora pedagógica, uma bibliotecária e uma terapeuta da fala. No que diz respeito, a sala de Educação de Pré-Escolar esta dispunha de uma educadora de infância titular, uma assistente operacional e uma assistente técnica. É de salientar que devido ao regime monodocência, ao abrigo do artigo 79º, do Decreto-Lei nº 41/2012, os educadores de infância podem requerer a redução de cinco horas da respetiva componente letiva semanal e, neste sentido, um dia por semana, o grupo contava com a presença de uma educadora de infância que dava continuidade ao trabalho desenvolvido e, onde existia um trabalho colaborativo entre ambas as educadoras.

Relativamente à dinâmica institucional, o horário do educador funciona das 9h até 15h. No período das 8h-9h e das 15h-19h, as crianças são apoiadas pelas Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar (AAAF), que tem como intuito assegurar o acompanhamento das crianças na EPE antes e/ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas atividades.

Relativamente ao espaço físico, este era apenas constituído por um piso térreo. À entrada era possível observar um corredor que dá acesso, do lado direito, às salas do 1ºciclo, casa de banho para crianças do sexo masculino, uma casa de banho para pessoas com mobilidade reduzida e por fim uns arrumos e uma biblioteca. No lado esquerdo, três salas do 1ºciclo, uma sala da EPE e uma casa de banho para as crianças do sexo feminino e ainda uma porta acesso a duas salas da EPE, uma casa de banho de adultos e outra para crianças que era utilizada maioritariamente pelos membros do grupo da EPE e uma porta com acesso ao espaço exterior. No mesmo lado havia o acesso para o refeitório, quer no 1ºciclo bem como na EPE. No percurso ainda temos a sala dos professores, o gabinete da coordenadora e as restantes salas do 1ºciclo, sendo doze no total.

O espaço exterior era bastante amplo sendo constituído por dois espaços cobertos, um parque infantil destinado à EPE e um campo de futebol destinado ao 1ºciclo. O piso do espaço exterior de alcatrão era bastante escorregadio em dias de águas pluviais. Neste espaço, eram realizadas atividades como educação física, festivas e outras pontuais como experiências científicas.

2.2.2 CARATERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A ação da educadora baseava-se no modelo HighScope através do processo diário planejar-fazer-rever e rotina diária, MEM através da utilização dos elementos de pilotagem fixados na parede como: o diário do grupo, “Quero mostrar, contar, escrever”; mapa mensal das presenças, plano do dia, entre outros. Ambos os modelos visam uma forte ligação com a família e a comunidade.

A sala de atividades com piso em linóleo era grande e bem iluminada, uma vez que possui janelas grandes numa só parede permitindo adicionalmente a visualização do espaço exterior. Estava equipada com termoacumuladores.

Relativamente a organização do espaço, estava dividida em diferentes áreas: área de faz de conta; área de jogos de construção; área da plástica; área de expressão musical; área de jogos de lógica; área das ciências; biblioteca; área da escrita e por fim a área de acolhimento e reunião de grupo. Todas as áreas estavam devidamente identificadas assim como os armários organizadores com a indicação do material constante no seu interior.

Figura 2 Sala de atividades de Educação Pré-Escolar



A área do faz de conta estava equipada com um armário com roupa para as crianças se fantasiarem, fantoches, uma cozinha, suporte de cabides, um colchão, mesa e cadeiras e ainda um espelho. A criança assume “um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos” (Silva et al., 2016, p. 52).

A área de jogos de construção era composta por: blocos de vários formatos, cores e tamanhos e jogos de encaixe. A área de jogos de lógica tinha puzzles, tangrans, dominós, blocos lógicos, jogos de triagem, jogos de memória. Os jogos encontravam-se em boas condições e podiam ser explorados individualmente ou em pequenos grupos. Deste modo, “as crianças desenvolvem o pensamento crítico e as competências comunicativas vitais ao mundo do trabalho de hoje” (Baroody, 2002, p. 334).

A área da plástica, era das áreas mais requisitadas pelo grupo, uma vez que estes podiam explorar a arte e “desenvolver a sua criatividade e as possibilidades de criação” (Silva et al., 2016, p. 49). Para isso, a sala dispunha de um cavalete, tinta, pincéis, vários tipos de folhas para desenho e pintura, lápis de grafite, lápis de cor e lápis de cera, marcadores, aguarelas, materiais variados para recorte e colagem, material reutilizável, como por exemplo: pacotes de iogurte, rolos de papel, rolhas, entre outros. Também eram armazenados neste local a plasticina e utensílios de recorte que as crianças podiam utilizar para modelar. Neste local, existia um lavatório para as crianças lavarem as mãos e o material utilizado nas pinturas.

A área de expressão musical era constituída por: CD's e diferentes instrumentos musicais. “A abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança (Silva et al., 2016, p. 54)”.

A área das ciências dispunha de materiais naturais como sementes variadas, pequenas rochas, pinhas, entre outros. Também podíamos encontrar nesta área lupas, hímenes variados, lentes plásticas coloridas, amпуlhetas, uma lanterna, uma balança, ficheiros de imagens, livros sobre ciências e enciclopédias científicas. Assim, esta área permite que as crianças “estimulem o pensamento crítico, o respeito pela evidência e a preocupação com o ambiente” (Glauert, 2004, p.21 citado por Neves, 2019).

Ao nível da área da biblioteca esta possuía uma estante e duas caixas de madeira com diversos livros (enciclopédias, obras literárias de referência) e ainda um sofá para as crianças poderem ler mais confortáveis.

A área da escrita tinha uma mesa com cadeiras e na parte superior um caixa com peças de letras, um computador e uma caixa com as fotografias e identificadas com o nome das crianças para que aprendessem a escrever o seu nome e a associar o nome da outra criança ao nome escrito. O educador proporciona “o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções” (Silva et al., 2016, p. 67).

Por fim, na área de acolhimento e reunião de grupo, existiam várias mesas e cadeiras para todas as crianças que estavam dispostas de duas formas distintas conforme as atividades da rotina diária, sendo elas: em forma de “O” ou organizadas em três grupos. A forma de “O” era utilizada maioritariamente para as reuniões diárias e outro formato para o lanche e para o momento de trabalho.

A rotina diária do grupo era fixa, mas flexível onde estavam incorporadas as seguintes componentes: acolhimento (escrever os textos e ouvir o orelhudo), cuidados de higiene, tempo de exterior, tempo de planear-fazer-rever, cuidados de higiene, almoço, tempo de grupo- ouvir uma história, atividade proposta pelo adulto e lanche. Às sextas-feiras da parte da tarde, o grupo tinha ginástica durante o tempo de grande grupo: Educação Física com um professor externo, e ainda tinham uma atividade extracurricular dividindo o grupo em três horários: as terças no horário das 15:05 e também 15:50 e quartas-feiras às 16h.

Por fim, a interação escola/família era caracterizada pela proximidade: reuniões de pais; encontros com encarregados de educação, realização de atividades com as famílias (participação e contribuição dos pais na preparação de atividades), contatos e reuniões com a associação de pais.

2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo era constituído por 25 crianças, 13 crianças do sexo do masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, inserindo-se no período pré-operatório (Papalia et al., 2001). Sendo um grupo que se caracterizava pela heterogeneidade de idades, existia uma grande colaboração das crianças mais velhas em relação às crianças mais novas na execução de tarefas, o que se tornava importante no desenvolvimento da sua responsabilidade, autonomia, cooperação e negociação.

Importa salientar que existia um par de irmãs na sala, contudo eram crianças que apesar de por vezes quererem brincar e interagir entre elas, também estabeleciam laços de amizade com o restante grupo. Relativamente à nacionalidade, todas eram portuguesas à exceção de uma criança de ascendência colombiana.

No grupo, havia três crianças a usufruir de terapia da fala e outras três crianças a necessitar deste tipo de intervenção. Existiam duas crianças que mereciam atenção especial. A primeira criança, sensivelmente aos três anos teve uma perda de audição de 80%, tendo sido submetida a cirurgia com sucesso. Durante esse período idealizou um mundo muito próprio, com pouca noção dos perigos. Apesar de ser notória a sua evolução na capacidade de comunicação com os seus pares e adultos de referência, era uma criança que apresentava bastante dificuldade em esperar pela sua vez, assim como ouvir o outro. Era uma das crianças que estava a frequentar a terapia de fala e ainda a terapia ocupacional. Relativamente à outra criança, estava a ser seguida em pediatria de desenvolvimento, sendo que o seu diagnóstico atual era de uma Perturbação do Espectro do Autismo e um Atraso Global do Desenvolvimento. Realizava terapia da Fala e terapia ocupacional (PTG, 2022/2023).

Fazendo menção às questões relacionadas com os interesses e necessidades do grupo, foi constatado que este é composto por crianças interessadas, com espírito participativo e recetivas às atividades propostas. Além disso, elas são capazes de apresentar novas propostas e sugestões. No entanto, algumas crianças apresentam dificuldades, ao nível da concentração e da gestão de conflitos. Para minimizar essas situações, foi elaborado um plano de grupo em que as crianças registavam o que gostaram e não gostaram durante a semana. Esses pontos foram analisados e discutidos em reuniões e balanços diários.

Além das dificuldades mencionadas acima, o grupo apresenta algumas lacunas no desenvolvimento da motricidade fina, especialmente em tarefas que envolvem recorte, colagem e manuseio do lápis.

No que diz respeito aos interesses evidenciados pelo grupo, é possível relacioná-los com as áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE (Silva et al., 2016). As crianças revelam bastante interesse na área de Formação Pessoal e Social, demonstrando sentido de responsabilidade pelo seu bem-estar e pelos outros, além de serem capazes de cooperar com os demais. Já na área de Expressão e Comunicação, mais especificamente no domínio da Educação Física, as crianças gostam de correr e saltar, bem como de jogos tradicionais como a apanha e o macaquinho chinês. No domínio da Expressão Artística, sobretudo no subdomínio das Artes Visuais, elas demonstram interesse por atividades de expressão plástica, como pinturas e trabalhos manuais, e atividades realizadas no Atelier Claraboia. No subdomínio da Música, o grupo adora ouvir e sugerir músicas para cantar. Por fim, no subdomínio do Jogo dramático/Teatro, as crianças gostam de brincar de faz de conta, como se fossem famílias ou cabeleireiras.

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças demonstram um gosto especial pela leitura de histórias e são capazes de se concentrar durante esse momento. No âmbito da escrita, elas escrevem seus nomes e copiam palavras sempre que necessário. Na área do Conhecimento do Mundo, o grupo gosta de brincar ao ar livre, apanhando elementos naturais como folhas e paus e de atividades de jardinagem realizadas na horta pedagógica da Quinta do Covelo, como arrancar folhas secas e semear/plantar alimentos.

2.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Os educadores de infância precisam de se reinventar, uma vez que ao longo do seu percurso profissional vão passar inúmeros desafios devido às mudanças da sociedade, a heterogeneidade dos grupos e as suas características grupais e individuais. Estes devem adotar uma postura ativa e inovadora que lhes permita dar resposta aos interesses e necessidades dos grupos com quem estão a trabalhar, bem como os seus contextos.

Por conseguinte, Elliott (1990) citado por Ribeiro (2020, p. 37) refere que os educadores estão sempre na busca “sistemática de compreensão e melhoria das suas práticas, através da identificação e análise dos problemas, de forma partilhada e para os quais tentam encontrar soluções”. Assim é “através de um problema identificado, individualmente ou em grupo, pode ser o início para fazer desencadear um processo de investigação para a ação” (Azevedo, 2009, p. 68).

De acordo com Watts (1985) citado por Coutinho (2009), o processo de análise das práticas educativas de ser feito de forma sistemática e aprofundada pelos participantes, utilizando diversas técnicas para desenvolver projetos adequados. Essas técnicas permitem uma visão mais completa e crítica da problemática e do contexto em questão. Durante a PES foi utilizada a metodologia de I-A como base, e serão mencionados os instrumentos e técnicas utilizados pela mestranda.

Stenhouse refere que “Bons professores são necessariamente autônomos no seu julgamento profissional. Eles não precisam que lhes digam o que fazer (Stenhouse, 1988, p. 45)”. Porém, no contexto de estágio, foi um processo colaborativo e participativo através do contributo da discente com o seu par pedagógico, a educadora cooperante e a supervisora institucional, onde existiram reflexões sobre a teoria e prática, sendo um desafio mútuo.

De acordo com Fischer (2001) citado por Máximo-Esteves (2008), a I-A é um processo em constante evolução, que se caracteriza pela flexibilidade no planeamento, pela ação, reflexão, avaliação/validação e diálogo. É importante destacar que a observação e a reflexão são elementos-chave ao longo de todo o processo, que se assemelha a uma espiral, ou seja, depois de completar a última fase, retorna-se à primeira fase e assim por diante, com o objetivo de melhorar a prática educativa (Coutinho, 2009). As etapas mencionadas acima correspondem ao ciclo de Observação/Registo, Planeamento e Avaliação/Reflexão definido também pelas OCEPE (Silva et al., 2016).

A primeira etapa da I-A é fundamental, já que a observação é a base para as etapas subsequentes. Durante a pesquisa, o observador dedica muito tempo ao contexto para observar e compreender melhor o fenómeno em estudo (Coutinho, 2009).

Assim sendo, Máximo-Esteves (2008) salienta que a observação é uma “faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, aprendizagem imbrica-se necessariamente na pratica: aprende-se praticando” (p. 87). Um dos tipos de observação utilizado pela mestranda durante a prática educativa foi a observação participante, uma vez que ela interagiu com o grupo sem, contudo, perder a integridade do seu papel de educadora (Dias, 2009). É o tipo de pesquisa em que o participante se torna observador da sua própria prática e coloca os problemas da subatividade ou implicação.

A mestranda utilizou o diário de bordo como um instrumento metodológico para registar os dados de observação durante a prática educativa. Esse diário foi usado para registar as atividades desenvolvidas e acompanhadas no contexto de estágio, bem como para registar a experiência pessoal, incluindo aprendizagens e dificuldades encontradas. Este instrumento é

importante na articulação entre teoria e prática, “notas podem ser de natureza teórica (relações, padrões, discrepâncias), de natureza metodológica (o que falhou, onde falhou e como pode ser melhorado) ou de natureza prática (ideias a pôr em prática)” (Máximo- Esteves, 2008, p. 89).

É referir ainda os meios áudio visuais, como a fotografia e o vídeo, foram recursos utilizados também pela mestranda, como um complemento aos registos e não uma ferramenta sistemática, para não comprometer a ação da criança. As imagens obtidas durante a observação foram arquivadas para análise e reanálise posteriores, sempre que necessário, conforme sugerido por Máximo-Esteves (2008). Além disso, a mestranda utilizou a estratégia de entrevistas para recolher informações detalhadas sobre o contexto, complementando a observação direta. A análise de documentos, como o PPI e o PCG, também foi uma estratégia utilizada para reunir informações sobre o contexto educativo, familiar e sociocultural.

Após a observação, a etapa seguinte foi a planificação, que foi realizada semanalmente, considerando os interesses, dificuldades e potencialidades dos grupos, bem como os objetivos do PCG, a utilização de recursos e estratégias diversificadas e o currículo da educação de infância e dos conteúdos dos vários domínios. Essa planificação foi flexível e permitiu a integração de propostas das crianças e situações imprevistas que potencializassem a aprendizagem (Silva et al., 2016).

A terceira etapa foi a ação, na qual a planificação foi colocada em prática. Durante essa etapa, a mestranda, entre outras ações, organizou o ambiente educativo (tempo, espaço, interações, grupo), construiu parcerias com a família e a comunidade e colaborou com todos os atores da equipe e do centro educativo. A avaliação, a quarta e última etapa, consistiu em obter informações necessárias para tomar decisões na e para a ação. Nessa etapa, foram utilizadas a ficha de observação do envolvimento da criança e a ficha de observação do empenho do adulto (Bertram & Pascal, 2009), além de narrativas reflexivas elaboradas pela mestranda, que interligavam teoria e prática (Silva et al., 2016).

A mestranda realizou um Portfólio de Aprendizagem Profissional durante a Prática Educativa Supervisionada em creche, que permitiu reunir, organizar e apresentar sua formação, práticas pedagógicas e relação com as crianças, conforme sugerido por Bernardes (2003). Esse documento incluía narrativas reflexivas individuais, planificações, diários de bordo, documentação pedagógica de atividades e reflexões sobre os processos pedagógicos desenvolvidos.

Moreira (2011) citado por Araújo e Monteiro (2017) enaltecem “o papel da reflexão sistemática e estruturada nesta mudança, pelo seu papel na integração da teoria e da prática, no

desafio a crenças e práticas estabelecidas e no encorajamento à experimentação de novas práticas” (p. 70). Alarcão (2001) refere que o produto desse movimento consiste na ação humana informada e comprometida, mais coerente e com um papel social importante - a práxis. Assim, é importante que o educador tenha um olhar analítico e crítico sobre situações que ocorrem no ambiente educativo, mas não esquecendo os seus valores éticos.

Neste sentido, Moita (2012) salienta que a “ética valoriza os processos pessoais de procura de um agir com intencionalidade”. É de salientar que existiu um respeito pela privacidade e confidencialidade da instituição, sendo que, ao longo do relatório nunca foram referidos nomes dos contextos de estágio, nomes de crianças ou da equipa técnica envolvida. Este princípio também foi estendido à comunidade com quem a instituição mantinha parceria e as respetivas famílias. A nível do grupo sempre foram levadas em consideração as necessidades, interesses de todos os envolvidos neste processo pedagógico e investigativo. Individualmente, também sempre respeitado o interesse superior da criança, dando voz e acreditando nas suas potencialidades, assegurando assim o bem-estar de todos intervenientes.

Por último, durante a minha prática, procurei dar resposta às necessidades do grupo e/ou individuais, não descurando a minha visão e a minha investigação sobre as práticas educativas.

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

Durante a PES, em contexto de creche e de EPE, foram realizadas inúmeras atividades tendo como base as necessidades, os interesses e as potencialidades dos grupos. Assim sendo, ao longo do presente capítulo deste relatório de estágio será realizada uma análise reflexiva de algumas experiências pedagógicas que se revelaram mais significativas para a mestranda, bem como as que tiveram mais impacto no bem-estar e nas aprendizagens das crianças.

Importa evidenciar que esta análise será realizada em articulação com os referenciais teóricos, nomeadamente, as OCEPE, os Decretos-Lei 240/2001 e 241/2001, e, ainda, documentos orientadores como a FUC e a grelha de avaliação dos processos de desenvolvimento da PES, considerando as diferentes dimensões da profissionalidade do educador de infância. Neste sentido, em cada experiência pedagógica, será analisado a organização do espaço, dos materiais, do grupo, do tempo e das interações, incluindo reflexões antes, durante e após a ação. Vai ser tida em consideração a perspetiva das crianças durante as ações desenvolvidas, através da Escala de Bem-Estar e Envolvimento (Laevers et al., 2005). Por fim, será analisado o desempenho da mestranda nas suas intervenções, com base na Escala de Empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2009).

Posto isto, este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos, sendo estes as experiências pedagógicas em contexto de creche e em contexto de EPE.

3.1 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE CRECHE

Neste subcapítulo irão ser apresentadas subseqüentemente experiências pedagógicas realizadas em contexto de creche, nomeadamente o tapete sensorial e a proposta de Elinor Goldschmied e Sónia Jackson (2008), o cesto dos tesouros.

Durante o estágio em contexto de creche foram várias as atividades realizadas pela díade que tinham como intuito estimular a interação entre criança-criança e adulto-criança, potenciar a autonomia das crianças e promover a exploração sensorial.

A criança é um aprendiz sensoriomotor sendo necessário que as atividades apelem aos seus cinco sentidos. Neste prisma, as atividades que irão ser descritas e analisadas são atividades

de exploração sensorial, em que as crianças tiveram a oportunidade de “explorar os objetos através do seu próprio corpo: mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz” (Post & Hohmann, 2011, p. 39). A experimentação dos diferentes sentidos, sob a forma de “laboratório dos sentidos”, proporciona às crianças “experiências exaltantes”, onde adquirem novas informações que contribuem para a aquisição de novas competências (Torrado, 1988, p. 17).

É através das informações recebidas pelos sentidos e transmitidas ao cérebro que conseguimos ter consciência de nós mesmos e aprendemos a reconhecer o mundo que nos rodeia (Serrano & Carmo, 2020 citado por Rodrigues, 2021). Ainda que a conceção de descoberta do mundo pelos sentidos esteja associada ao estádio sensório-motor, importa referir que também são importantes nos estágios seguintes para uma aprendizagem e para um desenvolvimento ao longo de toda a vida (Macieira, 2015).

3.1.1 TAPETE SENSORIAL

A atividade que a mestranda passará a descrever afigurou-se como uma das mais significativas para o seu crescimento profissional. Esta atividade ocorreu durante a sua supervisão da Prática Educativa Supervisionada em creche. Importa referir que esta atividade partiu do interesse que as crianças demonstraram pela exploração de materiais da natureza, sendo este interesse notório enquanto brincavam no espaço exterior, na relva, com paus e folhas e com a introdução da caixa de areia. Para além do exposto, as crianças demonstraram interesse na exploração de outros elementos da natureza, tomando a iniciativa de oferecer uma flor a uma assistente operacional. Assim focou-se a atividade nos interesses vivenciadas pelas crianças (Post & Hohmann, 2011).

Tal como nos refere Hanscom, (2018) citado por Ferreira (2020), “o contacto com a Natureza pode ser iniciado desde que as crianças são bebés, pois esta oferece um ambiente sensorial rico e variado para poderem estimular os seus sentidos através dos elementos naturais que a Natureza nos oferece” (p. 27). Estes elementos naturais podem ser utilizados na sala e serem objeto de outras explorações e utilizações (Silva et al., 2016). As Experiências-Chave do *Highscope* para bebés e para crianças privilegiam, igualmente, a exploração dos objetos com as mãos, com os pés, com a boca, com os olhos, com os ouvidos e com o nariz (Post & Hohmann, 2011).

Esta atividade tinha como objetivos definidos promover o desenvolvimento da iniciativa das crianças; promover o desenvolvimento da motricidade grossa e fina; potenciar o

desenvolvimento da comunicação verbal e não-verbal; estimular o desenvolvimento da relação entre os pares e promover a exploração de diferentes elementos da natureza. A díade procurou aliar estes mesmos objetivos às Experiências-Chave (Post & Hohmann, 2011) e foram efetivamente observados o sentido de si próprio, a comunicação e linguagem; as relações sociais; o movimentar partes do corpo; a aprendizagem sobre o mundo físico através da exploração de objetos e o espaço. Neste dia, a mestranda começou a rotina como habitualmente, cantando, com as crianças, na sala de atividades, a canção dos bons dias, e, em seguida, a canção “Gosto de Flores” da Edição Convite à Música, que tinha sido aprendida no dia anterior, sendo o mote para a atividade seguinte. A mestranda começou por explicar ao grupo que tinha uma surpresa para eles, mas que não poderiam vir todos ao mesmo tempo, contudo todos iriam participar, então começou por referir quem seriam os primeiros elementos. Importa salientar que a preocupação da mestranda era promover a autonomia do grupo de modo a potenciar as descobertas das crianças.

Relativamente à organização do grupo para esta atividade, estavam presentes dez crianças ficando o grupo dividido em dois pequenos grupos. No decorrer da atividade, em conversa com a Educadora Cooperante, decidiu-se que seria mais benéfico que o grupo ficasse dividido por idades. Com esta escolha pretendia-se dar uma atenção mais individualizada a cada criança e evitar que as crianças mais velhas dominassem mais o espaço e que as crianças mais novas ficassem mais na retaguarda, parecendo esta opção a mais adequada. A organização dos grupos com heterogeneidade etária não é muito comum em contexto de creche, tendo em consideração que “a participação em grupo é diminuta para crianças mais pequenas” (Folque et al., 2015, p. 22). Ainda neste ponto, deve-se construir pequenos grupos de crianças, em que cada adulto é responsável “por duas, três ou quatro crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 64).

Focalizando a atenção no papel do educador de infância ao longo da atividade, este tem um papel de organizador (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), assim, quando o grupo chegou ao polivalente, as educadoras em formação já tinham organizado o ambiente com todos os materiais necessários para a atividade, mais concretamente, com os elementos da natureza (água, folhas, pedras, relva, terra e casca de pinheiro), colocados numa estrutura de madeira com compartimentos metálicos (cf. Apêndice B1, figuras 1 e 2). Destaca-se que esta atividade se realizou no polivalente por ser um espaço mais amplo e livre de distrações que pudessem perturbar a exploração e comprometer os resultados.

No que diz respeito à organização do tempo, a atividade teve uma duração de trinta minutos sendo divididos quinze minutos para cada grupo e decorreu no dia e na hora que estava estipulado, não tendo ocorrido imprevistos.

A educadora em formação iniciou a atividade com o grupo mais velho. Começou por indagar se os mesmos queriam ver o que tinha preparado para eles, tendo o grupo manifestado prontamente bastante curiosidade e entusiasmo. A atividade estava pensada, para que as crianças passassem à vez por todas as áreas do tapete sensorial, mas rapidamente a mestranda percebeu com LA que esta queria explorar os objetos com as mãos, evitando o toque com os pés nas pedras e na casca de pinheiro, o mesmo aconteceu com os restantes elementos acabando por irem explorando os materiais sem estarem fixos num só sítio.

Figura 3 Criança a explorar os diferentes elementos naturais



Ao contrário das restantes crianças, LE parou a exploração e dava voltas, em redor da atividade, até que, mais tarde, afastou-se por completo do local. Apesar de haver o incentivo para que voltasse, a vontade da criança foi respeitada. A Educadora Cooperante levou algumas pedras, para que ela pudesse explorá-las no seu espaço. Perante esta atitude, houve uma preocupação da mestranda em compreender o motivo do seu afastamento, tendo a Educadora Cooperante partilhado que a criança tinha ficado sensibilizada com o contacto dos pés na terra.

No segundo grupo, importa referir que MC, que está em fase de adaptação, participou na atividade explorando a terra e as folhas perto de si, tendo sido uma agradável surpresa (cf. Apêndice B1, figura 3). C juntamente com D concentraram-se no mesmo sítio e estiveram bastante tempo a atirar as pedras para a água. A mestranda observou que o D movimentava partes do seu corpo e repetia esta ação para fazer com que esta voltasse a acontecer,

experienciando assim a sua causa-efeito e explorava sons através do bater da pedra no alumínio, estando, assim, presentes algumas Experiências-Chave (Post & Hohmann, 2011). A educadora em formação utilizou a Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança (Laevers et al., 2005), com o intuito de compreender como o ambiente pedagógico-didático influenciava os processos que ocorrem nas crianças através da atribuição da escala de 0 a 5 para o bem-estar e para o envolvimento. Durante esta atividade, a mestrande considerou que esta criança apresentava um nível de bem-estar cinco, tendo em conta que demonstrava sinais claros de conforto como riso e espontaneidade e evidenciava uma postura relaxada e segura. Ao nível do envolvimento, é um nível quatro, uma vez que a criança se encontrava a maior parte do tempo absorvida pela atividade, sentia entusiasmo e utilizava a sua capacidade mental para entender a experiência causa-efeito (cf. Apêndice B1, figura 4 e 5).

Neste segundo grupo, a mestrande foi alertada pela Educadora Cooperante que F, ao explorar a água, estava a sentir desconforto por sentir frio e, por isso, foi conduzida para a sala de atividades para ser agasalhada. Este acontecimento revelou-se muito importante para a mestrande, mostrando a importância de prestar atenção à temperatura ambiente e à sua influência no bem-estar e no envolvimento da criança, aspetos que são de extrema relevância, ou seja, conhecer cada criança e atuar adequadamente de forma a promover aprendizagens significativas a todo o grupo.

Durante a atividade foi possível observar que, em ambos os grupos, foi desenvolvida a experiência-chave de dar e receber e a noção precoce da quantidade e do número, mais concretamente, experimentar “mais”, uma das experiências que não estava planeada na planificação. No primeiro grupo, R ofereceu à educadora em formação pedrinhas e interagiu pedindo “mais”, para que esta também lhe desse. No segundo grupo, B tirou folhas de um monte e ofereceu também à formanda, criando assim um monte de folhas. É de salientar que B, do segundo grupo, estava com receio de participar, ficando apenas perto das outras crianças, contudo, após interligação entre adulto-criança, através da busca de folhas, acabou por se aproximar da mestrande.

Por fim, relativamente às aprendizagens profissionais que a mestrande adquiriu ao longo desta atividade, esta salienta a valorização dos materiais naturais para a exploração das crianças, uma vez que estes permitem ultrapassar a “uniformidade e limitações à estimulação sensorial dos objetos de plástico” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 23). Em segundo lugar, a mestrande refere a importância que o educador deve conferir à liberdade, no sentido de deixar

as crianças explorarem de forma autónoma os materiais e só intervir quando estas precisarem de ajuda do educador (Fochi, 2017).

Face ao supramencionado, a mestranda considera que, com os conhecimentos que tem vindo a adquirir ao longo da sua formação, seria produtivo ter optado por utilizar, no tapete sensorial, relva real em vez de relva artificial, uma vez que permitia desenvolver nas crianças múltiplas aprendizagens, mais realistas e teriam explorado mais esta área. Nesta linha de pensamento, os autores Machado e Sousa (2018) defendem que os adultos devem integrar elementos naturais, em detrimento de ambientes artificiais, nos espaços interiores, para que as crianças explorem estes materiais.

3.1.2 CESTO DOS TESOUROS

Nas aulas da unidade curricular PES em creche foi solicitada a experimentação de uma das propostas das autoras Elinor Goldschmied e Sónia Jackson (2007) por todos os pares pedagógicos. A dñade realizou a proposta do Cesto dos Tesouros com o grupo de um ano de idade. Como foi referido no capítulo um, o Cesto dos Tesouros foi relacionado com a culinária, sendo utilizados materiais como colheres, panelas, jarra de metal, pote, pinça, espátula de metal, coador de metal, entre outros. Esta temática surgiu do interesse e do entusiasmo que as crianças demonstraram enquanto brincavam na área da casinha com utensílios de cozinha e nas atividades de culinária realizadas.

Os objetivos definidos pelo par pedagógico para esta atividade foram fomentar o contacto e a exploração de diferentes materiais; promover o desenvolvimento da capacidade de colocar e retirar objetos; potenciar o desenvolvimento da iniciativa e autonomia da criança e estimular a relação entre pares.

No que se refere à organização do tempo, a atividade estava programada para o tempo destinado ao tempo em grande grupo, mas, tendo em consideração que o grupo estava bastante concentrado e interessado na atividade, a mestranda e a Educadora Cooperante optaram por prolongá-la por mais algum tempo. Deste modo, salienta-se a importância da flexibilidade da rotina diária (Post & Hohmann, 2011), possibilitando que as crianças continuem a realizar as suas experiências e a explorarem, permitindo-lhes brincar, colocarem em prática novas ideias, modificarem as suas realizações e as aperfeiçoarem (Silva et al., 2016).

Relativamente à organização do espaço e dos materiais, durante a planificação desta atividade houve a preocupação por parte da dñade em que esta fosse realizada noutra espaço,

para que não existissem possíveis distrações por parte das crianças, tendo sido escolhido o polivalente.

No que concerne à organização do grupo, é indicado que a atividade seja realizada com um “grupo de oito elementos para cada adulto” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 125), contudo, tendo em conta que apenas estavam presentes neste dia onze crianças, e dado que existe uma criança em fase de adaptação, considerou-se benéfico realizar a atividade com todo o grupo.

No seguimento do suprarreferido, a atividade teve início de manhã, integrada no tempo de grupo, respeitando a rotina do mesmo. Note-se que o Cesto dos Tesouros deve ser colocado junto das crianças sem haver intervenção direta do adulto (Fochi, 2017). Porém, não foi o que aconteceu na prática.

“No polivalente, a mestranda M colocou o cesto no centro da sala à disposição de todas as crianças e depois acabou por se descair e dizer que estes podiam brincar, uma vez que estes tinham ficado a olhar para ela.” (Excerto do diário de bordo, 26-04-2022)

O adulto deve dar tempo às crianças para interagirem e responderem à sua maneira. Cada bebé tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo (Post & Hohmann, 2011, p. 71). Apesar da intervenção da mestranda M, houve crianças que não pegaram em nenhum objeto do cesto, sendo importante analisar cada caso ao detalhe. Uma das crianças, que não pegou em nenhum dos objetos, foi uma das mais novas do grupo, que ainda não desenvolveu a iniciativa e a outra estava na fase de adaptação à creche (cf. Apêndice B2, figura 1).

“Contudo, MC e A ficaram de pé apenas a observar os restantes amigos, o que demonstram necessitar de mais algum tempo para se familiarizarem com a situação. Este último, acabou por participar na atividade através da VL que ofereceu uma colher de pau para este brincar demonstrando empatia pelas necessidades dos outros e criar relação entre os pares.” (Excerto do diário de bordo, 26-04-2022)

Com esta ação da VL, constata-se a importância da relação entre os pares em que VL observou que o A não estava a participar na atividade e foi-lhe oferecer um objeto, para que

este pudesse também participar. Tal como defende Rico (2021, p. 16), “Os bebês, contrariamente ao que se costuma pensar, demonstram interesse pelos seus pares, observam como exploram e tentam imitar ou criam a sua própria brincadeira com base nisso o que pode causar conflitos”.

Durante a exploração, a educadora em formação observou que MC não estava a participar na atividade, apesar de, por vezes, partilhar alguns sorrisos e olhares com a mesma, não foram suficientes para que esta se sentisse à vontade para explorar de forma autónoma. Como MC está em fase de adaptação à creche, a Educadora Cooperante, passado algum tempo de as crianças iniciarem a exploração, levou a criança MC para perto de alguns utensílios de culinária, para que a criança sentisse confiança em participar. Apesar de ter manuseado alguns objetos, acabou por sair. Depois de algumas tentativas, uma das crianças (VT) acabou por incluir a MC na atividade. Esta acabou por estar a explorar uma colher de pau e levou à boca o açúcar e a farinha. Tal como refere Pikler citado por Fochi et al., (2017) é importante que o adulto respeite o tempo de cada criança e que não force a sua participação, deixando que esta desenvolva por si só a sua autonomia.

Uma das situações que chamou a atenção da mestrandia diz respeito a um momento em que uma criança, durante a exploração sensorial, tentou colocar a tampa no pote, mas sem sucesso, até que acabou por encontrar a tampa correta e encaixar. G demonstrou concentração, persistência e complexidade na exploração (cf. Anexo B2, figura 2 e 3).

“G que está a explorar um pote e tenta colocar a tampa por cima do tope fechando-o, porém como a tampa era de outro recipiente este não conseguia encaixar, este tenta de várias formas colocar a tampa por cima do pote, mas sem sucesso. O G acaba por pausar a tampa de outro pote no chão e brincar com uma colher sopa de sopa e com o pote. É possível observar que o D está ao lado do G e que este consegue encontrar a tampa correta que o G precisa para colocar no seu pote. Este, quando vê a tampa correta e acaba por colocar a tampa no sítio certo.” (Excerto do diário de bordo, 26-04-2022).

De acordo com a Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança (Laevers et al., 2005), ao nível do bem-estar, esta criança apresentava o nível quatro, tendo em conta que demonstrava autoconfiança e segurança pessoal, evidenciando abertura relativamente ao ambiente. No que concerne ao nível do envolvimento, o nível é quatro, visto que a criança

estava absorvida pela atividade, mobilizou as suas capacidades, sentiu-se desafiada durante a maior parte do tempo e existiu uma concentração real na atividade. Relativamente às restantes crianças, ao nível do bem-estar, a mestranda considera que é um quatro tendo em conta que fala para si própria, brinca com sons, murmurando (LA); sente-se feliz e bem-disposta: sorri (VT e LE) e está relaxada e demonstra abertura relativamente ao ambiente (B, F, VL, C, D). Por fim, ao nível do envolvimento do grupo, é um nível quatro: o grupo está absorvido pela atividade; durante a maior parte do tempo existe concentração real (apesar de às vezes ser desviada); utilizam as suas capacidades e a sua imaginação (tocar instrumentos com as panelas).

Figura 4 O grupo a explorar o cesto dos tesouros



Em suma, o cesto dos tesouros afigurou-se como uma atividade bastante rica e que explora várias Experiências-Chave (Post & Hohmann, 2011), sendo elas a comunicação, o fazer coisas por si próprio, o expressar iniciativa; o explorar com as mãos, boca, olhos; explorar objetos; mostrar empatia sentimentos e necessidades dos outros; imitar e brincar ao faz de conta; encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora; movimentar objetos; comunicar verbalmente e não verbalmente; música; sendo questões fundamentais para o desenvolvimento de cada criança.

Ademais, o cesto dos tesouros privilegia a criança como centro da sua aprendizagem em que o adulto tem uma presença atenta, mas não ativa (Goldschmied, 2008). É através da aprendizagem ativa que a criança constrói as suas aprendizagens por meio das suas relações e das suas explorações do mundo que a rodeia – Experiências-Chave (Post & Hohmann, 2011).

Concluindo, a mestranda considera que houve uma aprendizagem significativa, porque as crianças tinham ao seu dispor os materiais necessários para explorarem, mas, também, porque os adultos presentes na sala deram espaço às crianças para que fossem autónomas, tomassem iniciativa e tomassem decisões, de acordo com os seus interesses e respeitado o seu próprio ritmo. Contudo, se atualmente a mestrada realizasse esta mesma atividade, esta optaria por organizar o grupo, de forma heterogénea, em dois subgrupos, uma vez que considera que seria benéfico para o grupo, uma vez que estariam mais à vontade no espaço para explorarem todos os materiais, e, tal como refere Araújo (2011), “a educadora deve organizar um pequeno grupo de bebés (três bebés é considerado um número ideal)” (p. 153).

3.2 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste subcapítulo irão ser apresentadas as experiências pedagógicas realizadas em contexto de EPE, sendo elas “Brincar com a Matemática” e o projeto “Os pássaros”.

3.2.1 “BRINCAR COM A MATEMÁTICA”

Ao longo dos anos, a Matemática tem vindo a ser uma das disciplinas com mais insucesso escolar nos diferentes níveis de ensino (Dinis, 2003). A variedade de experiências oferecidas às crianças, nos vários contextos de vida, influencia a construção de conceitos matemáticos, contudo nem todas as crianças têm oportunidade de os elaborar de forma significativa (Figueiredo, 2021). Cabe ao educador de infância assumir um papel orientador na aprendizagem da Matemática e proporcionar atividades diversificadas e desafiantes de forma a suscitar nas crianças o prazer de trabalhar esta área (Silva et al., 2016).

Na EPE, a aprendizagem da Matemática deve ser feita através de atividades ligadas ao seu quotidiano, enquanto exploram e brincam, considerando os interesses das crianças (Silva et al., 2016). Estas experiências devem ser encaradas como facilitadoras da aprendizagem, através das quais as crianças ultrapassam as suas dificuldades e adquirem novas formas de resolverem problemas.

Nas OCEPE, a Área da Matemática faz parte do domínio da Expressão e Comunicação: "o acesso a esta linguagem [matemática] é fundamental para a criança dar sentido, conhecer (...) o mundo" (Silva et al., 2016, p. 6), existindo uma articulação entre todas as áreas e domínios. Esta área apresenta quatro componentes: números e operações; organização e análise de dados; geometria e medida e interesse e curiosidade pela Matemática (Silva et al, 2016).

A acrescentar que a Matemática é imprescindível para o desenvolvimento das crianças, uma vez que desenvolve inúmeras competências, como a construção de um raciocínio lógico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas e tomar decisões e ainda o desenvolvimento de competências sociais (Canastra, 2019)

A investigação tem evidenciado que o desenvolvimento matemático nos primeiros anos é fundamental para o sucesso das aprendizagens futuras e que estão relacionadas com a

qualidade das experiências proporcionadas às crianças (Castro & Rodrigues, 2008 citado por Vieira, 2015).

Neste sentido, a primeira atividade em análise foi realizada durante a supervisão da Prática Supervisionada em contexto de EPE. Note-se que a supervisão tem como intuito refletir sobre ação de modo “a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas e promover o sucesso educativo dos seus alunos e do seu próprio sucesso profissional” (Amaral et al., 1996, p. 94). Desta forma, a mestranda escolheu esta atividade para descrever e refletir, porque considera que proporcionou inúmeras aprendizagens, apesar de reconhecer que não tomou as melhores decisões pedagógicas no momento.

Focando na atividade propriamente dita, esta estava dividida em três etapas que irão ser descritas numa parte posterior e tinham como objetivo promover a diferenciação de conceitos geométricos (linhas fechadas e linhas abertas) através da utilização de materiais do dia-a-dia e também não convencionais (lápiz e trapilhos). Relativamente às OCEPE (Silva et al., 2016), a formanda escolheu esta atividade, já que o grupo de crianças demonstrava interesse pelo Domínio da Expressão Artística, mais concretamente, pelo Subdomínio das Artes Visuais e, assim, interligou-se com o Domínio da Matemática.

Relativamente à organização do espaço, realizou-se na sala de atividades, mais especificamente nas mesas de trabalho, em grande grupo. Uma das primeiras falhas da mestranda encontra-se acima mencionada, uma vez que o educador de infância deve ter em consideração a dimensão e a composição do grupo de crianças na hora da planificação das atividades, adotando o formato que considere mais adequado (grupos pequenos/grandes, grupos hetero/homogéneos) (Martins et al., 2009). No momento, a educadora em formação considerou que trabalhar em grande grupo seria mais propício ao diálogo, à partilha de ideias e à troca de opiniões, no entanto, foram construídas “explicações que muitas vezes não correspondem ao conhecimento científico actual, mas que têm lógica para si” (ibidem, p. 21).

Deste modo, a mestranda podia ter organizado a sala, para que o grupo estivesse dividido em três subgrupos, como é dividido habitualmente pela Educadora Cooperante. A formanda ficaria responsável por um dos grupos heterogéneos para, desta forma, existir interação entre pares, bem como para aprenderem uns com os outros e, efetivamente, a mestranda podia focar-se mais em cada criança de forma individual. As restantes crianças podiam brincar livremente nas diferentes áreas da sala de atividades ou realizarem a mesma atividade, tendo sempre a colaboração da equipa técnica: mestranda M, Educadora Cooperante, assistente técnica e assistente operacional.

Como foi explanado anteriormente, a atividade foi dividida em três fases, em que a primeira consistia em distribuir lápis de cor por cada criança e o objetivo era que estas explorassem os vários tipos de construções que podiam criar. O mesmo aconteceu na segunda fase, mas com a utilização de trapilhos. Escolheram-se as canetas de filtro como primeiro material, porque durante o estágio a mestranda pôde observar que estas construíam diferentes figuras, sendo um objeto familiar para o grupo. A terceira e última fase consistia em desenhar diferentes linhas abertas e linhas fechadas numa folha A4, em grupo. Para esta atividade utilizaram-se canetas de filtro, lápis de cor, folhas A4 e trapilhos.

Na primeira fase da atividade, o grupo percebeu que ao utilizarem os lápis formavam diferentes figuras como casas, figuras abstratas, estrelas e figura geométricas (cf. Apêndice B3, figura 1).

Figura 5 Construção de uma das crianças



Na segunda etapa, a mestranda começou a questionar o grupo se os tipos de figuras que estavam a fazer eram iguais ou diferentes e se sabiam a diferença entre linhas fechadas e linhas abertas. A educadora em formação exemplificou, com os materiais e no quadro, a diferença entre estes dois tipos de linhas, uma vez que o grupo demonstrou desconhecimento sobre esta temática.

No final da atividade, a mestranda voltou a reforçar a diferença entre as linhas abertas e as linhas fechadas ao grupo e mostrou alguns exemplos de trabalhos que o grupo tinha realizado. Contudo, esta intervenção devia ter sido realizada pelas crianças, para que a formanda avaliasse os conhecimentos que estas tinham adquirido, mas dar igualmente espaço às crianças, para que

estas comunicassem. O educador de infância deve ouvir as opiniões e as perspetivas de cada criança, de forma, a que sejam debatidas em grupo e que cada criança aprenda “a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos” (Silva et al., 2016, p. 9).

Assim sendo, uma das estratégias que a mestranda podia ter utilizado para a realização deste momento de partilha e de discussão de ideias era organizar o grupo em roda, já que é uma estratégia utilizada pela Educadora Cooperante e, depois, quem quisesse, apresentava o seu trabalho para os colegas.

No que diz respeito ao tempo, a atividade decorreu durante o Tempo de Planear-fazer-rever (“Escolher os trabalhos”), tendo a duração de 40 minutos, estes divididos em dez minutos para as duas primeiras fases e vinte minutos para a atividade final e para o diálogo em grupo sobre as experiências que tinham realizado. A atividade desenrolou-se no dia e na hora planeada, não havendo imprevistos.

No que concerne à Escala de Observação do Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009), nesta atividade, a educadora em formação considera que a subescala da sensibilização se avalia com um quatro, dado que ouviu a criança e respondeu-lhe, foi carinhosa e afetuosa, demonstrou empatia com as necessidades e preocupações. Tome-se como exemplo uma atividade, na qual uma das crianças estava triste por motivos familiares e a mestranda demonstrou-se disponível para a consolar acabando por acalmar a criança.

Concluindo, no final da atividade, existiu uma reunião de supervisão, em que um dos pontos discutidos foi precisamente que a mestranda deveria melhorar a estimulação da autonomia avaliando-se com três, dado que deveria, ao nível da estimulação, permitir o diálogo, a atividade ou o pensamento e partilhar e valorizar as atividades da criança. No ponto de vista da autonomia, a mestranda deveria encorajar a criança a partilhar as suas ideias e a assumir responsabilidades e, ainda, encorajar a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras (Bertram & Pascal, 2009).

No que diz respeito à Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança (Laevers et al., 2005), a mestranda considerou que ao nível do bem-estar, o grupo encontrava-se no nível quatro, uma vez que estava feliz e bem-disposto e, ainda relaxado, não demonstrando sinais de stress, mas, sim, de autoconfiança e de segurança pessoal. No ponto de vista do envolvimento, o grupo de crianças estava no nível quatro, porque a maior parte do tempo existiu uma concentração real, mas a atenção é, por vezes, desviada.

3.2.2 PROJETO “OS PÁSSAROS”

Um dos objetivos da Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar era a implementação da metodologia de trabalho de projeto, reunindo as quatro fases defendidas por Vasconcelos et al. (2012): fase I – definição do problema; fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho; fase III – execução; e fase IV – divulgação/avaliação.

O projeto surgiu da observação da díade quando, no momento “Quero mostrar, contar, escrever”, partilhou com o grupo que tinha trazido uma casinha dos pássaros feita de madeira, tendo surgido vários comentários por parte das crianças sobre a mesma (cf. Apêndice B4, figura 2). Definido o problema deu-se início ao projeto intitulado de “Os Pássaros”.

Relativamente à organização do grupo no projeto, inicialmente, o grupo era constituído por quatro elementos (G, C.M, E, B), mas, ao longo do projeto, foram entrando e saindo elementos devido ao interesse por outros projetos nomeadamente o “projeto do faz de conta”, ficando até ao fim seis crianças: G, B, M, A, V, C.

Por conseguinte, a Educadora Cooperante perguntou ao grupo se tinha interesse em saber mais sobre a casa dos pássaros. A educadora em formação reuniu com estes elementos e realizou um pequeno diálogo sobre questões e conceções que o grupo tinha sobre o tema, tendo desencadeado o tema central os pássaros. Alguns dos comentários das crianças foram registados num mapa concetual (cf. Apêndice B4, figuras 2), surgindo afirmações como: “pássaros voam com as asas” (C.M); “os pássaros com o bico fazem barulhos” (C.M); “eles picam” (G); “os pássaros voam com as asas” (V).

Num momento posterior, foi questionado ao pequeno grupo sobre o que gostariam de saber sobre o tema e surgiram quatro questões-base que suportaram todo o projeto: “Como os pássaros voam?” (G); “Os pássaros têm orelhas?” (V); “O que é que pássaros comem?” (C.M); “Os pássaros têm cauda?” (C.M).

Na fase da planificação, com o intuito de dar resposta às questões suprarreferidas, o grupo chegou à conclusão que podiam pesquisar na “Biblioteca” (V); nos “Livros” (V); no “Computador” (Todos); e, ainda, “Ir à rua perguntar” (A). Contudo, o grupo demonstrou algumas dificuldades em identificar os meios de pesquisa que podiam ser utilizados, tendo a díade um papel fundamental perante esta dificuldade. Nesse mesmo dia, o grupo decidiu que iria iniciar a pesquisa nos livros da biblioteca da sala e no computador, tendo-se dividido em pares e registando numa folha de papel as informações que tinham recolhido. O produto do trabalho de pesquisa foi afixado à posteriori na parede da sala (cf. Apêndice B3, figura 3).

Em relação às propostas de atividade sugeridas pelas crianças, estas foram bastante diversificadas, nomeadamente: “construir uma casa de pássaros” (Todos); “fazer um pássaro” (V); “desenhar” (C); “ver um filme/vídeo sobre os pássaros (A); fazer um jogo sobre pássaros (A). Este momento de partilha deu o mote para a etapa seguinte, a execução.

Faco ao explanado, cada vez mais se recomenda que a educação deve ser o mais holística e integrada possível e, por isso, de acordo com o Perfil Específico De Desempenho Profissional Do Educador De Infância E Do Professor Do 1.º Ciclo Do Ensino Básico, o educador deve mobilizar o “conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). A partir desta fase, desencadeou-se uma sequência de atividades, envolvendo todas as áreas de conteúdo das OCEPE (Silva et al., 2016).

De forma a envolver a família neste projeto, o grupo decidiu elaborar uma carta (cf. Apêndice B4, fotografias 4), com a apoio da equipa pedagógica, com o intuito de obter resposta a um conjunto de questões que tinham surgido durante a fase da definição do problema. Na relação escola-família, a criança constitui um ator social e, como tal, o seu papel não deve ser ignorado (Sarmiento, 2009). Contudo, apesar da díade não ter obtido resposta, sempre se considerou este grupo de pais bastante participativo na vida escolar dos seus filhos, até porque já tinham colaborado com a mestrandia noutra atividade - Os fantoches – na qual tinha sido pedido para trazerem uma meia.

Relativamente à organização do grupo, a díade optou por organizar as atividades em pequeno grupo, mas, sempre que era pertinente, estas eram realizadas em grande grupo como foi o caso da visualização de um vídeo sobre a alimentação dos pássaros e das aves e, também, a visita à loja dos animais. É de salientar que o grupo era heterogéneo e, deste modo, foi necessário planificar atividades que potenciasses aprendizagens significativas em todas as crianças.

Figura 6 O grupo a visualizar o filme sobre a comida dos pássaros



Após a visualização do vídeo sobre a alimentação dos pássaros e das aves, em grande grupo, era necessário utilizar uma forma de registar os dados que permitisse classificá-los e ordená-los. Deste modo, o grupo do projeto realizou um esquema, no qual registou as informações recolhidas. Através da visualização, as crianças compreenderam que o tipo de bico influenciava o tipo de alimentação que os pássaros têm, tendo conduzido a diversas questões por parte das crianças, tornando-se assim necessário levantar novas questões que determinaram novos aprofundamentos.

Depois de mencionar algumas das atividades realizadas ao longo do trabalho de projeto, foi pedido à mestranda para destacar experiências pedagógicas mais significativas para si e para o grupo no decorrer do projeto. Assim sendo, as experiências que irei explicitar em seguida são a Visita à loja dos animais e a construção da casa dos pássaros.

Como já foi mencionado anteriormente, as crianças queriam saber “O que é que pássaros comem?” (C.M); e “Ir á rua perguntar” (A). A díade reuniu-se com a Educadora Cooperante e considerou-se pertinente visitar a loja dos animais perto da instituição, envolvendo todo o grupo. Tal como Vasconcelos (1998) defende “O espaço, em pedagogia de projecto, não se pode circunscrever às quatro paredes da sala de actividades” (p. 147).

Durante a visita à loja dos animais, as crianças explicaram ao proprietário que estavam a fazer um projeto relacionado com os pássaros e que gostariam de saber qual a alimentação destes. O mesmo explicou ao grupo que cada tipo de animal comia um tipo de comida diferente e que o mesmo acontecia com os pássaros. Assim, as aves que habitam no espaço exterior da instituição comem farelo de milho e sementes de girassol. O intuito desta visita passou, igualmente, pela compra de comida para pássaros, tendo o senhor gentilmente oferecido e

apresentado sugestões ao grupo de como podiam construir uma casa dos pássaros mais duradoura. Como a díade estava com limitações temporais, acabou por construir a casa com material reutilizável, com a promessa de, no futuro, a Educadora Cooperante construir com as crianças uma casa de pássaros feita de madeira.

Relativamente a esta atividade, a mestranda considera que foi bastante benéfica para as crianças, uma vez que permitiu o contacto com a comunidade extraescola, o que nem sempre é possível, tendo em conta as dinâmicas das instituições. Por outro lado, permitiu a possibilidade das crianças adquirirem iniciativa e responsabilidade por todo o espaço da loja. Ao nível da iniciativa, observou-se que o grupo decidiu quem falava com o empregado sobre aquilo que gostavam de comprar e quem ficava responsável pelo que, por outro lado, ao nível da responsabilidade, demonstraram cuidado pelo espaço, pelos materiais disponíveis e souberam lidar com o dinheiro.

Durante esta atividade, ao nível dos objetivos da OCEPE, no âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, é de salientar que as crianças souberam cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar, nomeadamente durante o percurso da escola-loja dos animais e vice-versa, através das regras de sinais de trânsito. Já na loja dos animais, na Área de Conhecimento do Mundo, as crianças manifestaram comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e de respeito pelo ambiente e demonstraram curiosidade e interesse pelo que as rodeia, observando e colocando questões sobre a alimentação dos pássaros, mas também dos restantes animais.

Figura 7 Visita a loja dos animais



No seguimento da atividade anterior, deu-se início à construção da casa dos pássaros com todos os elementos do grupo do projeto, no momento “planear-fazer-rever”. Utilizaram-se materiais reutilizáveis como tintas de guache de várias cores, pacotes de leite vazios, pacotes de sumo vazios, tesoura, garrações de água vazios e, ainda, pinceis. Iniciou-se a atividade pela apresentação ao grupo do material a utilizar na construção. Em seguida, o par pedagógico dividiu-se para auxiliar os pequenos grupos. A mestranda começou por explicar às crianças (B e MG) que estas tinham de desenhar a entrada da casa dos pássaros no pacote de sumo e de leite e depois recortarem e pintarem com tintas de guache. Quando a mestranda estava a colocar as tintas para disponibilizar às crianças, V pediu a tinta com brilhantes, tendo a mestranda cedido ao seu pedido. Em simultâneo, G, CR, AP começaram por recortar os garrações de água a meio e, na parte cima do garração, a entrada para os pássaros, utilizando uma tesoura para ficar a casa de pássaros mais pequena. Por fim, colaram as duas extremidades dos garrações com cola quente, com a ajuda das educadoras em formação, e pintaram a casa dos pássaros. No dia seguinte, o grupo colocou o algodão e a rafia dentro da casa dos pássaros e dispuseram no exterior a comida no comedouro. Por fim, com a autorização da coordenação, as mestrandas puseram nas árvores as casas dos pássaros e os comedouros (cf. Apêndice B4, fotografias 6).

Figura 8 Criança a construir a casa dos pássaros



Ao nível dos objetivos da OCEPE, no âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, é de salientar que as crianças desenvolveram a criatividade; a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros. No âmbito da Área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Artística, mais concretamente, no subdomínio da Artes Visuais, pretendia-se que a criança adquirisse a competência de exploração de materiais de uso utilitário ou reutilizáveis. Na Área de Conhecimento do Mundo, pretendia-se que a criança manifestasse comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e de respeito pelo ambiente. Com a utilização de materiais reutilizados, tinha-se, igualmente, como objetivo sensibilizar o grupo para a “preocupação com a natureza respeito pelo meio ambiente” (Silva et al., 2016, p. 9).

Ainda neste ponto, relativamente à área do conhecimento do mundo, mais concretamente na Introdução à metodologia científica, durante a utilização da metodologia trabalho de projeto, as crianças questionaram, colocaram hipóteses, realizaram previsões, experimentaram, recolheram informação, organizaram e analisaram a informação para retirar e conclusões e para, posteriormente, comunicá-las (Silva et al., 2016).

De acordo com a Escala de Observação do Empenhamento do Adulto (Bertram e Pascal, 2009), tal como foi referido no capítulo um, esta escala é dividida em três subescalas, sendo elas a sensibilização, a estimulação e a autonomia. Na subescala da sensibilização, a mestranda, durante esta atividade, avalia-se com um quatro, dado que elogiou cada criança sobre o trabalho realizado; demonstrou carinho e afeto; respeitou a criança e a sua individualidade, demonstrou empatia com as necessidades e preocupações e ainda encorajou a fazer mais e melhor. Ao nível

da estimulação e da autonomia, a mestranda sente que ainda há aspetos que podem vir a ser melhorados, nomeadamente, ao nível da estimulação, mais concretamente, a estimulação do diálogo, da atividade ou do pensamento e ao nível da autonomia, em que encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras.

Importa salientar que durante a atividade o grupo demonstrou-se bastante empenhado desde a pintura, o desenho, o recorte, até à colagem, sendo uma área de bastante interesse evidenciado por parte destas crianças (cf. Apêndice B4, fotografias 6).

Relativamente à divulgação do projeto, devido a limitações temporais, as crianças não participaram nesta decisão. A díade optou pela realização de uma exposição no placar do corredor da entrada da sala de atividades com fotografias das atividades e das produções realizadas pelas crianças no decorrer do projeto (cf. Apêndice B4, fotografias 7). Quando as crianças da sala viram o placar no exterior da sala, foi possível ouvir comentários, como por exemplo, “wow” (JO); “Olha nós aqui” (S). Algumas crianças das turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao verem a exposição no corredor da sala, partilharam com a sua professora que também gostariam de saber mais sobre este tema. A Educadora Cooperante partilhou com a díade que os encarregados de educação referiram na reunião de avaliação que tinham gostado imenso do placar afixado no exterior, tendo sido bastante enriquecedor este *feedback* por parte dos pais.

De forma a apurar o que o grupo aprendeu durante o projeto, foram realizados momentos de avaliação, um em grande grupo e outro em pequeno grupo, em dias distintos. O momento em grande grupo foi realizado no tempo de “planear-fazer-rever”, em que o grupo partilhou com as restantes crianças, que tinham construído um cartaz sobre o tipo de alimentação que os pássaros e as aves tinham, como é explícito através de alguns comentários que as crianças fizeram sobre o tema: “minhocas”; “caracóis”; “peixe”; “milho/sementes”; “fruta”; “mosquitos”; “formigos”; “lagartixas”. O grupo mostrou as casinhas dos pássaros que tinham construído e para que serviam e referenciaram o pormenor do comedouro (cf. Apêndice B4, fotografias 8).

A dinamização de pequeno grupo foi realizada durante o momento da rotina “planear-fazer-rever”. Apesar das crianças referirem que tinham gostado da realização da atividade da construção da casa dos pássaros, foi possível observar que não estavam motivadas para a realização desta fase de reflexão, uma vez que demonstravam falta de concentração aspetos que se notavam através de comentários como “posso ir brincar?” (V).

A avaliação que a mestranda faz desta experiência é que foi muito gratificante, pedagógica, científica, profissional e pessoalmente. As atividades desenvolvidas ao longo de

todo o projeto tiveram sempre em consideração os interesses e as necessidades do grupo e que a criança tivesse o papel principal em todo o projeto, ou seja, reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo sendo um dos princípios e fundamentos das OCEPE (Silva et al., 2016). Porém, a díade teve alguma dificuldade em definir o problema do projeto, uma vez que o grupo não fazia muitas questões. Devido a este entrave, passaram alguns meses até o projeto marcar o seu início. Apesar deste imprevisto, o par pedagógico conseguiu dar resposta às questões levantadas pelo grupo e percorrer todas as etapas da MTP.

REFLEXÃO FINAL

Este último capítulo do Relatório de Estágio resulta de uma síntese do processo formativo da mestranda. Torna-se fundamental refletir, de um modo crítico, global e sintetizado, sobre as aprendizagens e dificuldades sentidas, ao longo das Práticas Educativas Supervisionadas. Importa ressaltar que o educador de infância está em constante evolução ao longo de toda a vida.

Ser educadora de infância é um sonho bastante antigo da mestranda. Contudo, não basta gostar de crianças e de ensinar, sendo importante que, enquanto profissional, tome as melhores decisões pedagógicas, uma vez que estas podem ter impacto negativo na criança e limitar o seu potencial no futuro. É muito importante, para a construção de conhecimento, que o adulto desafie, mas também que dê carinho e atenção quando a criança necessita.

Como foi mencionado anteriormente, a formanda teve a possibilidade de desenvolver a Prática Educativa Supervisionada em duas instituições bastante distintas, uma privada e outra pública, onde experienciou duas realidades sociais bem diferentes, o que contribuiu para a aquisição e para o desenvolvimento de competências, tanto profissionais como pessoais e sociais.

Desta forma, no decorrer da Prática Educativa Supervisionada em creche, a mestranda teve a oportunidade de integrar pela primeira vez uma sala de creche que não fazia parte das suas experiências profissionais, uma vez que durante a Licenciatura em Educação Básica (LEB), devido à Covid-19, não foi possível concretizar essa experiência. Apesar de inicialmente ainda ser necessário o uso de máscara, rapidamente este entrave à comunicação foi ultrapassado e a mestranda conseguiu estabelecer uma interação com todo o grupo. Esta interação era caracterizada pelo respeito, pelo cuidado, pela positividade, pela reciprocidade, pela consistência e pela continuidade, estando esta enfatizada pela abordagem *HighScope* como sendo uma relação de confiança (Oliveira-Formosinho, 2018).

Importa destacar que a díade teve oportunidade de interagir com as restantes educadoras em formação e com a equipa educativa da instituição, nomeadamente na festa de Natal, na qual organizou-se um convívio com todo o grupo da Educação Pré-Escolar.

Este trabalho cooperativo com toda a comunidade educativa ajudou a mestranda a integrar-se nos contextos educativos e contribuiu, ainda, para a criação de um clima relacional

positivo com as crianças. As interações e as relações entre todos os intervenientes no processo educativo, através da partilha de ideias, de informações e de experiências, favoreceram o desenvolvimento profissional da mestranda (Lino, 2013).

Apesar de a formanda já ter tido contacto com outros contextos de Educação Pré-Escolar, ao deparar-se com este grupo, sentiu-se insegura em relação à gestão do mesmo. De modo a ultrapassar esta insegurança, a educadora em formação sentiu a necessidade de observar, analisar e refletir (Máximo-Esteves, 2008), para assim encontrar respostas adequadas ao grupo de crianças em questão. Durante este percurso foi imprescindível a análise do projeto educativo de sala, as conversas com a Educadora Cooperante e com toda a equipa pedagógica, sem nunca esquecer a interação com as crianças, para que estas se sentissem seguras e compreendidas. Este constrangimento foi-se desvanecendo através, por exemplo, da utilização de canções para captar a atenção das crianças, que era uma estratégia utilizada pela educadora cooperante. Outra dificuldade a assinalar pela mestranda durante a PES, mas no contexto de creche, foi encontrar formas de gerir os conflitos das crianças, tendo feito parte de uma narrativa reflexiva realizada de forma a perceber quais as estratégias que podiam ser potencializadoras do desenvolvimento e da autorregulação das crianças (cf anexo A1.2).

Relativamente ao envolvimento das famílias, em contexto de creche, a mestranda teve a oportunidade de participar no evento do Dia da Mãe e contactar com os Encarregados de Educação durante a rotina diária. Na Educação Pré-Escolar, a formanda procurou, sempre que possível, solicitar a participação dos pais nas atividades que ia realizando (Mata, 2021).

No que se refere ao envolvimento da comunidade, em contexto de creche, existiu pouco contacto com a comunidade. Em contrapartida, no contexto da Educação Pré-Escolar, a formanda teve oportunidade de acompanhar as crianças à Clarabóia e à Quinta Pedagógica do Covelo, mensalmente, e também propor a ida à loja dos animais que era um interesse do grupo.

Refletindo sobre a realização da PES em pares pedagógicos, esta revelou-se uma mais-valia, uma vez que permitiu um apoio e uma aprendizagem mútuos, propiciando interações com outros profissionais de educação, experiências significativas e enriquecedoras, preparando a mestranda para a construção de um futuro profissional sustentado em boas práticas pedagógicas.

Tendo por base os aspetos supramencionados, é de salientar que o portefólio de formação profissional se revelou imprescindível para a mestranda, dado que reunia materiais da PES e que foram cruciais para a realização do presente Relatório de Estágio. O capítulo do enquadramento institucional assumiu-se como muito relevante para a elaboração deste

Relatório de Estágio, uma vez que reúne informações sobre a caracterização da instituição de estágio, em contexto de creche, a caracterização do grupo de crianças, os fundamentos e a organização da ação educativa e, por fim, a organização do ambiente educativo. Destaque-se os registos dos processos de observação através do diário de bordo e dos registos fotográficos que permitiram à mestranda obter registos dos dados da observação realizados durante a prática educativa e fotografias que foram arquivadas e que posteriormente foram analisadas. É de salientar que as narrativas individuais reflexivas, realizadas em ambos os contextos educativos, contribuíram para refletir sobre, e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho e mobilizando referentes teóricos e legais que sustentassem a prática. Estes registos podem ser consultados no apêndice D2, permitem guardar experiências vividas e podem ser consultadas sempre que necessário, com vista à evolução e ao desenvolvimento profissional do educador (Alarcão, 2001).

Nesta linha pensamento, a metodologia de IA permitiu o desenvolvimento de competências profissionais ao nível da ação pedagógica, considerando os processos de observação, de planificação, da própria ação, de avaliação e de reflexão (Máximo-Esteves, 2008; Silva et al., 2016). O educador de infância deve ter a capacidade de identificar problemas e procurar possíveis resoluções para os mesmos, de forma a promover o desenvolvimento da autonomia (Bertram & Pascal, 2009) e a construção de conhecimento das crianças.

Relativamente à construção de conhecimento das crianças, o currículo deve articular os diferentes saberes, nomeadamente as diferentes áreas das OCEPE, para que deste modo, o educador de infância constitua condições essenciais para que a criança “aprenda a aprender” (Silva et al., 2016, p. 11). Deste modo, a dÍade procurou sempre planificar atividades que fossem ao encontro dos interesses, das necessidades e das potencialidades dos grupos observados durante a prática educativa.

No que diz respeito ao termo “criança”, a mestranda considera que esta deve ser vista como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e dos seus saberes, para que, deste modo, possa desenvolver todas as suas potencialidades (Silva et al., 2016).

Importa, agora, referir que o educador de infância tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, este deve procurar promover a autonomia das crianças (Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto), tendo sido uma das fragilidades sentidas pela educadora em formação durante a PES. Esta procurou encontrar soluções sobre as suas ações para as melhorar e atingir os objetivos a que se propôs. Ainda neste ponto, a organização do ambiente educativo,

nomeadamente a organização de espaço e dos materiais e do tempo pedagógico, tem um grande impacto na promoção da autonomia das crianças (Hohmann & Weikart, 2007).

No terminar de todo o percurso formativo, a educadora em formação considera de extrema relevância destacar o contributo de todas as unidades curriculares presentes, tanto na LEB como no Mestrado em Educação Pré-Escolar, para a construção de saberes teóricos e, principalmente, o conhecimento de quadros teóricos e legais que integraram a base sustentadora de todo o desenvolvimento de competências da mestranda. Assim, a Prática Educativa Supervisionada proporcionou à formanda agir eficazmente nos diferentes contextos, criando um ambiente educativo mais rico em aprendizagens significativas (Silva et al., 2016).

Em sùmula, realça-se que a PES, sendo uma ocasião única para conhecer de perto a realidade dos diferentes contextos educativos, veio reforçar o entusiasmo crescente da educadora em formação pela sua futura profissão. É de ressaltar que ainda existe uma longa jornada de aprendizagens, sendo relevante a mestranda dar continuidade à sua formação, estando sempre atualizada e preparada para novos desafios, de forma a tornar-se numa profissional de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Artmed Editora. Porto Alegre.
- Alcobia, V. M. (2015). *Os momentos da refeição em creche e jardim-de-infância* [Tese Mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores* (pp. 89–122). Porto Editora.
- Araújo, S. & Monteiro, T. (2017). *Pedagogias Explícitas Em Creche: Relato De Uma Investigação-Ação Em Contexto Português*. Revista Humanidades e Inovação, v.4, n. 1, 66-77.
- Araújo, S. B. (2018). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1ª, pp. 139–160). Porto Editora
- Araújo, S. B. (2021/2022). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar: Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ariés, P. (1981). *História social da criança e da família*. 2.ed. Zahar.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica* [Tese Mestrado]. Universidade do Minho.
- Baroody, A. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In Spodek, B. (Org.), *Manual de investigação em Educação de Infância* (p.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bernardes, C. & Miranda, F. B. (2003). *Portfólio: Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (J. O. Formosinho, Ed.).
- Canastra, R. (2019). *A matemática e o brincar na educação de infância* [Tese Mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Crespo, T. (2016). *A importância do Brincar para o desenvolvimento da criança* [Tese Mestrado]. Instituto Politécnico de Santarém.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F. Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Braga: Revista Psicologia, Educação e Cultura, vol. XII, nº. 2.

- Dias, C. M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista portuguesa de pedagogia*, 43(1), 175-188.
- Dinis, E. (2003). Insucesso escolar e insucesso na matemática. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*, (5).
- Durand, T. S. R. (2012). *Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos* [Tese Mestrado]. Universidade do Algarve.
- Esteves, S. (2012). Relação escola-família: comunicação de afetos. *Cadernos de Educação de Infância*. Nº97, 33.
- Félix, M. (2014). *A Metodologia de trabalho de projeto na prática profissional supervisionada em Jardim de Infância* [Tese Mestrado]. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ferreira, J. (2020). *Descobrir, aprender e brincar na natureza em contexto de creche* [Tese Mestrado]. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Fochi, P. S., Drechsler, C. F. B., Foesten, P. da S., & De Oliveira, C. C. (2017). *A Pedagogia Dos Detalhes Para O Trabalho Com Bebês Na Creche A Partir Dos Pressupostos De Loczy*. *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, 5(1), 35-49. <https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.640>
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, 3(6), 13-34.
- Formosinho, J., Graciete, M., & Oliveira-Formosinho, J., (2016). Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica. Porto Editora.
- Freitas, D. (2019). *Práticas de Ensino Supervisionadas e Estudo Multicasos Sobre a Gestão das Paredes e a Autorregulação das Aprendizagens em Contexto de Educação Pré-Escolar* [Tese Mestrado]. Instituto Politécnico de Viseu.
- Goldschimed, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. (2nd ed.). Porto Alegre.
- Goldschimed, E., & Jackson, S. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años (3ª)*. Ediciones Morata.
- Gomes, I. (2011). Trabalho de Aprendizagem Curricular por Projetos Cooperativos. *ESCOLA MODERNA*, 39, 41-54.
- Gomes, M. (2014). A organização do trabalho na pedagogia diferenciada ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna.
- Guzman, M. (2012). Quando as famílias entram na escola. *Cadernos de Educação de Infância*. n.º 97, pp. 16-19.

- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F., Daems, M., de Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Kessel, M. van, Laevers, H., & Amant, K. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. www.kindengezin.be
- Linda L. Baker, Peter G. Jaffe, Lynda Ashbourne, Janet Carter (2007). *Manual para Educadores de Infância*. Câmara Municipal de Cascais. Cascais.
- Macieira, P. C. L. (2015). *À descoberta do mundo pelo jogo dos sentidos* [Tese Mestrado]. Universidade do Minho.
- Machado, I. & Sousa, J. (2018). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Oliveira-Formosinho, J & Araújo, S. (p.59). Porto Editora
- Marques, R. (2001), *Educar com os pais. Ensinar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mateus, A. (2020). *Metodologia de Trabalho de Projeto: potencialidades e desafios* [Tese Mestrado]. Instituto Superior De Educação E Ciências de Lisboa.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, nº97, pp. 47-50.
- Matos, M. (2017). Lançar redes em mar revolto: uma prática de trabalho com as famílias. *Cadernos de Educação de Infância*. n.º 110, pp. 18-21
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Moita, M. (2012). Para uma Ética Situada (1ª). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Neves, A. (2019). *Da área das ciências em educação pré-escolar às estratégias de exploração: Relatos de uma prática educativa* [Tese Mestrado]. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza., M. (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

- Oliveira-Formosinho, J. (2008) Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. *A Escola Vista pelas Crianças* (p. 16). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013) A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.) Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (pp.43-92). 4ª Edição. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Porto: Porto Editora
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). O mundo da criança. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pereira, J. (2021). A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: uma visão de Pedagogia Participativa e da Escuta. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, e055003-e055003.
- Portugal, G. (1998), Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora
- Portugal, G. (2002). Práticas de supervisão e prática pedagógica das licenciaturas em educação de infância e ensino básico (1º Ciclo) na Universidade de Aveiro. *Infância e Educação. Investigação e práticas*, 4, 98-104
- Porto Editora (2022, dezembro, 27). Definição de criança. Dicionário infopédia da língua portuguesa. Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/linguaportuguesa/crianca>
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torrado, A. (1988). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ribeiro, D. (2020). *Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores*. *Revista ESTREIADIÁLOGOS*, Vol. 5, n. 1, 35-46.
- Rodrigues, B. G. (2021). *O sentido do tato como forma de apreender o Mundo em Contexto Pré-Escolar* [Tese Mestrado]. Universidade do Algarve.
- Santos, L. (2011). A construção da "Pessoa". *Estudos Locais do Distrito de Setúbal*, 139-147.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Simões, A. (2009). A Colaboração Jardim de Infância, família e comunidade? *Cadernos de Educação de Infância*. n.º 86, pp. 41-42.

- Szanto, A., (2015). A atividade autónoma como forma de vida. *Infância na Europa*, 28, p.17
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Vasconcelos, T. (1998). *Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar em Portugal*. In Departamento de Educação Básica (Ed.), *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 127–155). Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Vasconcelos, T. (2006). *A Educação de Infância – propostas de reflexão para um Debate Nacional Sobre Educação*. Consultado em <http://tinyurl.com/hlh8eou>.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, C. (2015). Da Resolução de problemas à Criatividade num contexto pré-escolar. *Revista Educação e Matemática*, 135, 31-36. **Não existem fontes no documento atual.**

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-Lei n.º 41/2012, do Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Diário da República: I série*. n.º 37/2012. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/41/2012/02/21/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 137/2012, do Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Diário da República: I série*, n.º 126 3340. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 240/2001, do Ministério da Educação e Ciência. (2001). *Diário da República: I Série*, n.º 201 5569. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, do Ministério da Educação e Ciência. (2001) *Diário da República: I Série*, n.º 201/2001. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 2/2021, do Ministério da Educação e Ciência. (2021). *Diário da República, II série*, n.º 135/2021. diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/2-2021-167281062
- Decreto-Lei n.º 137/2012, do Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Diário da República, I série*, n.º 126 3340. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html>
- Despacho n.º 10-A /2018. *Diário da República*. – II série – n.º 116 de 19 de junho de 2018, 4-6.
- Despacho n.º 9180/2016. *Diário da República*. – II série – n.º 137 de 19 de julho de 2016, 22107 – 22107.

Lei n.º 5/1997, Diário da República: Série I-A, nº34 (1997).
<https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>

Lei n.º 46/1986, Diário da República: Série I, nº 237 (1986).
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-561219>

Portaria n.º 262/2011. Diário da República. – I série- n.º 167/2011, de 31 de agosto de 2011.
4338 – 4343

Proposta de Princípios Fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância.
(2014) In relatório do grupo de trabalho sobre a Educação e Cuidados para a infância

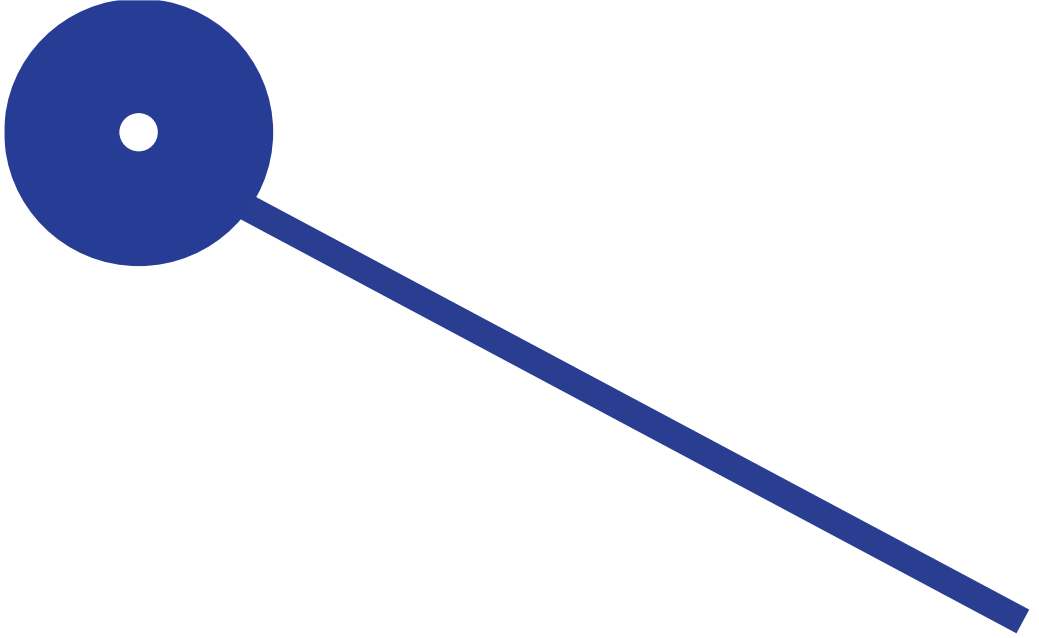
REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS

Instituição (2021/2022). Projeto Pedagógico da Instituição.

Instituição (2022/2023). Projeto Curricular de Grupo.

Instituição (2021-2025). Projeto Educativo de Agrupamento.

P.PORTO



—
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M
—
MESTRADO
Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio
Denise Marques Silva