ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Cristiana Manuela Moreira de Carvalho

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

junho 2018

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Cristiana Manuela Moreira de Carvalho

Relatório de Estágio

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

Orientação
Prof. Doutora Maria Margarida Campos Marta

MESTRADO EM EDUÇÃO PRÉ-ESCOLAR

junho 2018

AGRADECIMENTOS

"Você pode sonhar, criar, desenhar e construir o lugar mais maravilhoso do mundo. No entanto, são precisas pessoas para fazer do sonho uma realidade"

Walt Disney

A todas as pessoas que me ajudaram e incentivaram a criar, desenhar e construir o que para mim é o lugar mais maravilhoso, estando presentes e apoiando-me ao longo de todo este percurso na estrada da vida e na construção da pessoa que almejo ser:

- Aos meus pais, Manuel e Leopoldina, por todo o apoio e incentivo que me deram ao longo deste percurso e de toda a minha vida;
- À minha irmã, Cátia, pelo carinho, atenção, apoio e interesse que demonstrou e demonstra ao longo da minha vida, pelas incontáveis horas que perdeu para me ajudar, pelas ideias partilhadas, por todos os momentos compartilhados e pelas portas que me abriu e me incentiva a abrir para crescer e me tornar uma pessoa melhor a cada dia que passa. Obrigada por seres um exemplo para mim;
- Ao meu irmão, Jorge, que apesar de não estar presente fisicamente, guia o meu caminho e dá-me forças para procurar e alcançar o que desejo;
- À minha prima, Ana, por me mostrar a educação de infância e me proporcionar momentos de contacto com esta maravilhosa profissão, que me ajudaram a decidir que era isto que queria fazer na minha vida;
- À minha restante família, avós, tios, primos, que me apoiaram e encorajaram ao longo desta etapa;
- Aos docentes da ESEP, por todas as lições e ensinamentos que me passaram e que me permitem ter a bagagem que tenho hoje para ser a melhor profissional que posso;

- Às orientadoras de estágio, Doutora Sara Barros Araújo e Doutora Maria Margarida Campos Marta, por todo o carinho, paciência, ajuda, ensino e apoio ao longo de todo este caminho;

- Aos meus pares pedagógicos Ana Carvalho e Cláudia Falcão, por toda a partilha de ideias, conhecimentos e intenções, por todas as aventuras e interações e por toda a ajuda, apoio e incentivo;

- À educadora MC, por todos os exemplos e por me fazer ter certeza do tipo de educadora e pessoa que quero ser;

- Aos meninos e meninas da sala de um ano, por me aceitarem tão prontamente e me ensinarem o que é compreender sem falar, sentir e saber acolher e acarinhar em todo e qualquer momento;

- À educadora CV, por todo o carinho e disponibilidade para me ajudar a crescer e desenvolver enquanto futura educadora e por me fazer sentir como parte integrante da equipa e da sala;

- Aos meninos e meninas da sala B, por me fazerem sentir bem-vinda, por transbordarem amor e carinho e principalmente por me deixarem aprender convosco enquanto aprendiam comigo. Juntos crescemos;

- Às assistentes operacionais e técnica, S, C e M, por toda a disponibilidade, ajuda, atenção e carinho que tiveram para comigo;

- Às instituições que me acolheram para a realização dos estágios;

- Às colegas e amigas que partilharam todo este percurso comigo, desde a licenciatura até ao mestrado, por o tornarem inesquecível e ultrapassável, devido ao apoio, às brincadeiras, às risadas e a todos os momentos partilhados;

- Aos meus amigos e amigas que apesar de longe estão sempre perto, e que incontáveis vezes me perdoaram a falta de comparência aos convívios, porque havia sempre mais alguma coisa a ser feita. Obrigada por toda a compreensão e amizade, vocês são fenomenais.

A todos o meu muito, muito
OBRIGADA!!!!

RESUMO

O presente relatório de estágio consiste na descrição, sustentação e reflexão de todo o processo formativo, com especial enfoque nas experiências em contexto de creche e de educação pré-escolar. Com a intenção de dar a conhecer o plano definido pela mestranda, é de salientar os processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, que por sua vez permitiram a implementação de uma aproximação à metodologia de investigação-ação. Permeabilizando, através da estreita relação com referentes legais e teóricos e com uma postura crítica, indagadora e reflexiva para com a ação, a possibilidade de aprimorar a prática e as competências profissionais a cada momento. Visando, assim, o(a) educador(a) como um profissional democrático, que vê a criança como um ser com agência e capacidades. Pauta-se pela procura de novos saberes através da reflexão para, sobre e na ação, quer através do trabalho em grupo, das opiniões e conhecimentos de outros(as) educadores(as) e restante equipa educativa, quer com as interações e opiniões das crianças e das famílias.

Palavras-chave: Educação, Criança, Investigação-Ação, Competências Pessoais e Profissionais.

ABSTRACT

The present internship report consists of the description, support and reflection of the entire training process, with special focus on experiences in the context of day care and pre-school education. With the intention of making known the plan defined by the master student, it is important to point out the processes of observation, planning, action, reflection and evaluation, which in turn allowed the implementation of an approach to the research-action methodology. Permeating, through the close relationship with legal and theoretical referents and with a critical, inquiring and reflexive attitude toward action, the possibility of improving professional practice and skills at each moment. Thus aiming the educator as a democratic professional, who sees the child as a being with agency and abilities. Is guided by the search for new knowledge through reflection on, about and in action, whether through group work, opinions and knowledge of other educators and other educational team, or with the interactions and opinion of children and families.

Key-words: Education; Child; Action Research; Personal and professional skills.

Índice

Introdução 1

1. Enquadramento Teórico e Legal 3

1.1. A educação como veículo para transformar a sociedade 3

1.2. A criança e a aprendizagem 5

1.3. A sustentação da prática pedagógica: modelos curriculares e metodologia de trabalho de projeto 13

1.3.1. Perspetiva de Elinor Goldschmied 14

1.3.2. Perspetiva do HighScope 18

1.3.3. Perspetiva de Reggio Emília 22

1.3.4. Perspetiva da Pedagogia-em-Participação 24

1.3.5. Metodologia de Trabalho de Projeto 25

2. Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação 33

2.1. Meio envolvente e contexto socioeducativo 34

2.2. Caracterização da equipa educativa da creche e Jardim de Infância 37

2.3. Família das crianças da creche e Jardim de Infância 39

2.4. Caracterização do Grupos de crianças da creche e Jardim de Infância 41

2.5. Espaços físicos, materiais e rotinas 45

2.5.1. Espaços Físicos e Materiais 46

2.5.2. Rotinas 48

2.6. Metodologia de investigação: Investigação-Ação 51

3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos 56

3.1. As Ações no contexto de creche 56

3.2. As ações no contexto de educação pré-escolar 67

4. Reflexão Final 89

Referências Bibliográficas 94

Referentes Legais 99

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A1: Planificações semanais do Contexto de Creche
Apêndice A2: Planificações semanais do Contexto de Educação Pré-Escolar

Apêndice B1: Narrativas Reflexivas Individuais do Contexto de Creche
Apêndice B2: Narrativas Reflexivas Individuais do Contexto de Educação Pré-Escolar

Apêndice C1: Materiais Construídos no Contexto de Creche
Apêndice C2: Materiais Construídos no Contexto de Educação Pré-Escolar

Apêndice D1: Registos Fotográficos do Contexto de Creche
Apêndice D2: Registos fotográficos do Contexto de Educação Pré-Escolar

Anexos:

Anexo A: Program Quality Assessment (PQA)
Anexo B1: Grelhas de Avaliação do Contexto de Creche
Anexo B2: Grelhas de Avaliação do Contexto de Educação Pré-Escolar

LISTA DE ABREVIATURAS

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
PQA – Program Quality Assessment
MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
ATL – Atividades Tempos Livres
JI – Jardim de Infância
AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família
AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular
DGE – Direção Geral da Educação
PES – Prática Educativa Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio profissionalizante surge no âmbito da conclusão do Mestrado de Educação Pré-Escolar e tem em vista a descrição, análise e reflexão do processo formativo da mestranda, através da integração e incidência da mesma nos contextos educativos.

Os contextos em questão foram o de creche, no qual esteve inserida numa sala de um ano, onde o grupo era constituído por 13 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, e o de Educação Pré-Escolar, em que se encontrou na sala B, sala com um grupo heterogéneo de 25 crianças com 3, 4 e 5 anos. No que concerne ao tempo de estágio, este dividiu-se entre as duas valências, sendo que a EPE, com 220 horas, teve uma duração superior à creche, com 140 horas. No total, a prática perfez 360 horas de contacto em contexto. É de salientar o contributo essencial do estágio no desenvolvimento profissional, uma vez que é através do mesmo que se desenvolvem capacidades ao nível da observação, da planificação, da ação e da reflexão, como por exemplo na recolha de informação do contexto educativo, na articulação dos objetivos e das estratégias com as atividades e a avaliação, na organização e gestão do tempo, e na reflexão sobre, na e para a ação, que com o apoio da teoria nos possibilitam a formação e a aprendizagem através da ação.

A estrutura deste relatório organiza-se, principalmente, em três capítulos interligados e inter-relacionados, terminando com uma reflexão.

O primeiro capítulo, denominado enquadramento teórico e legal, consiste na explanação dos referentes que apoiaram e sustentaram a prática pedagógica.

Do segundo capítulo consta a caracterização da Metodologia de Investigação-ação e dos contextos de estágio, que por sua vez apresenta e

descreve o meio envolvente e o contexto socioeducativo, as equipas educativas, as famílias, os grupos e os espaços, materiais e rotinas.

O terceiro capítulo apresenta a descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos. Apresenta, também, as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças e pela mestranda.

Por fim, o relatório termina com uma reflexão sobre o processo formativo, contemplando as angustias, os receios, as dificuldades e, principalmente, as competências profissionais e pessoais adquiridas e desenvolvidas, e que contribuíram para a construção da identidade profissional.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

"o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que [as dite], deseja-se uma prática sustentada na teoria e não […] diretamente da teoria"

(Oliveira-Formosinho, 2013, p.81)

No presente capítulo serão explanados referentes legais e teóricos, que evidenciam a educação como veículo para transformar a sociedade, o papel da criança na aprendizagem e na sustentação da prática pedagógica através dos modelos curriculares e metodologia de trabalho de projeto, que apoiaram e fundamentaram a prática pedagógica da mestranda, concedendo-lhe conhecimentos e saberes sobre as pedagogias da educação de saber ser e agir como futura educadora de infância.

1.1. A EDUCAÇÃO COMO VEÍCULO PARA TRANSFORMAR A SOCIEDADE

Ao longo dos tempos muitas foram as alterações e mudanças, que se verificaram na sociedade portuguesa, o que contribuiu para o crescimento e desenvolvimento do país. Contudo, as principais mudanças advieram da mudança de mentalidades, com a aceitação e a perceção de que, a educação era um bem precioso e que através dela se conseguiam alcançar transformações e melhorias para a sociedade, bem como o facto de que todas as crianças e adultos (privados da mesma na sua vida) tinham direito à educação, por forma a "formar cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" (Lei nº46/86, Cap. I, Art. 2º, p.2). Ou seja, não

só se passou a ter uma visão mais ampla do que era a educação e a quem ela se designava, mas também do que esta podia fazer pelo desenvolvimento e progressão dos indivíduos que formam a sociedade. Nesta sequência, surgiu a 14 de outubro de 1986, a Lei de Bases (lei nº46/86), que "estabelecia o quadro geral do sistema educativo" e que o via como "o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade" (Lei nº46/86, Cap. I, Art. 1º, p.1). Esta lei aborda o respeito à educação, ressalvando a responsabilidade do Estado em promover e garantir o direito à educação, a partir dos 3 anos de idade.

No que concerne à educação de infância, especificamente, foi elaborada, em 1997, a Lei-quadro, que na sequência da lei de bases e com base no Decreto-Lei nº542/79, que aborda os estatutos dos JI do sistema público de educação pré-escolar, referência a educação pré-escolar, contemplando todos os princípios, a organização e gestão e a avaliação e inspeção da mesma.

Segundo a Lei-Quadro,

> a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (lei nº5/97, Cap. II, Art. 2º, p.1).

Apesar da definição supracitada, a educação não é apenas iniciada na educação pré-escolar, pois como muitas vezes é referido aprende-se ao longo da vida. Assim, aprende-se desde que se nasce até que se morre, e por esse motivo a educação deve ser vista e abordada segundo um "olhar integrado (…), com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida" (Costa, 2016, p. 4).

Os primeiros tempos de vida são fundamentais para o desenvolvimento e o cultivo da disponibilidade para a aprendizagem, uma vez que este é um "período crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para

as aprendizagens futuras" (Costa, 2016, p.4). Para além de que é ainda um direito da criança, uma vez que todas têm direito à educação.

Tendo presente tal direito e a crescente importância da educação para todas as crianças, de todas idades, bem como a necessidade de apoio às famílias e à natalidade, a segurança social, cria a portaria nº 262/2011, onde regulamenta o funcionamento das instituições de apoio às famílias, com vista a este efeito e concomitantemente "[proporcionar] à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projeto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade" (portaria nº262/2011, p.1).

Torna-se, assim, imperativo olhar para a educação como um ambiente rico e promotor de indivíduos dispostos e predispostos para aprender, desde o nascimento até à idade adulta. Que através das aprendizagens e desenvolvimentos adquiridos, se tornam membros integrantes da sociedade, capazes de pensar, refletir, agir, criar e transformar.

1.2. A CRIANÇA E A APRENDIZAGEM

Apesar das mudanças, sobre o direito à educação das crianças, supramencionadas, permitirem uma mudança e uma abertura a novas transformações, a imagem de criança não se harmonizou da mesma forma. Uma vez que, a "máxima do código educativo tradicional, de que as crianças devem ser vistas mas não ouvidas" ainda se parece manter nos dias de hoje (Oliveira-Formosinho, 2007, p.15). O que apoia a pedagogia transmissiva tradicional, "persistindo um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação" (Oliveira-Formosinho, 2007, p.15).

Contudo, a inconformidade dos pedagogos e a suas constantes vozes unificadas com as suas propostas de alternativas significativas para uma

pedagogia de participação, corroboradas e baseadas em investigações e estudos realizados sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, conseguiram perceber e adotar esta nova perspetiva e imagem de criança. O que iniciou o processo de transformação, porém este é longo e demorado, uma vez que os hábitos e a comodidade são difíceis de mudar e abandonar.

As diversas propostas surgem de teorias sobre como se desenvolve toda a aprendizagem da criança, passando por estádios, até ao que influencia a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, que permitiram um melhor conhecimento da criança e das suas capacidades e desenvolvimentos. Importa salientar que todas as teorias contribuíram e contribuem para um melhor conhecimento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, mas acima de tudo para a imagem de criança enquanto ser "competente" e com "direitos de participação" (Oliveira-Formosinho, 2007, p.16).

Através do estudo contínuo e da constante atualização e melhoramento das teorias foi possível, então, perceber como as crianças aprendem e se desenvolvem. Uma das perspetivas/teorias que mais contribuiu para a perceção da efetivação e evolução da aprendizagem foi o socioconstrutivismo que conseguiu expor que "a aprendizagem é concebida como uma conexão entre um estímulo do meio ambiente e uma resposta do organismo" (Pereira, 2002, p.71).

Estas evoluções ao nível teórico levaram a que se olhasse para a pedagogia e para a imagem de criança de uma nova perspetiva, promovendo assim alterações essenciais para o progresso da pedagogia e da aprendizagem.

Rompe-se, assim, com a pedagogia transmissiva, onde o(a) educador(a) era colocado no centro da ação e visto como um mero transmissor e a criança era vista como um mero recetor, que tinha a obrigação de ouvir, absorver, decorar e retransmitir (através de avaliações). Como diziam Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2006),

> a imagem da criança que aqui está presente é a da tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar (p.14).

O que indicia que este era um tipo de ensino que em nada procurava ter em conta todo o ambiente em redor da criança, nem a própria criança, mas que se tratava de um ensino estandardizado onde tudo o que importava era a reprodução de conteúdos, o que "reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2006, p.15).

Surge, então, a pedagogia participativa, onde a figura central é a criança e o processo de ensino-aprendizagem é realizado por todos os atores do mesmo, uma vez que existe uma partilha das decisões através da escuta, do diálogo e da negociação. A criança é vista como um ser de direitos com ideias, sentimentos, capacidades, competências e agência, assim, "parte-se dos interesses das crianças como motivação para a experiência educativa, que se estrutura e complexifica" (Oliveira-Formosinho, 2007, p.24).

Tendo em conta que "a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e das motivações intrínsecas [da mesma]" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2006, p.15), denota-se que "cada criança [é] um ser único, com caraterísticas, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender" (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.8), de forma dinâmica, interativa, com natural curiosidade, usada para compreender o mundo que a rodeia através da valorização dos seus saberes e das suas experiências.

Este tipo de educação foca-se no envolvimento, na experiência e na construção da aprendizagem, através "das interações e do meio social alargado", "[cabendo] ao(à) educador(a) apoiar e estimular o desenvolvimento" (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

O(A) educador(a), apesar de ser visto como um apoio na retaguarda, aquele que está presente para ajudar e impulsionar as crianças a atingir a sua autonomia e o seu desenvolvimento, é uma parte importante do processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, pois participa ativamente do mesmo. Seja através do apoio emocional e do carinho prestado à criança, da preparação de um "ambiente securizante" (Lopes da Silva et al., 2016, p.24) e

que apele às interações, seja na negociação e na preparação de atividades e rotinas adequadas para responder às necessidades e aos interesses das crianças.

Importa referir que na educação de infância existe uma forte ligação entre o cuidar e a pedagogia, pois inicialmente, e por um longo período de tempo, a criança foi vista como "um ser dependente dos outros para a satisfação das suas necessidades (…)", contudo com a evolução da imagem de criança tornou-se percetível que esta, simultaneamente, "fala desde cedo «cem linguagens»" (Oliveira-Formosinho, 2000, p.155). Ou seja, a criança necessita de cuidados, pois, ainda, não é um ser autónomo e independente capaz de se cuidar sozinho, porém é também uma pessoa com vontades, capacidades e que se comunica de diversas formas - "cem linguagens" (Malaguzzi, 1998) -, como por exemplo através do seu choro, do seu corpo ou das suas expressões faciais, enquanto não o consegue fazer verbalmente. Daí que o(a) educador(a) deva ser capaz de perceber que a criança necessita de apoio e cuidados, mas que ao mesmo tempo é um ser capaz e com competências e vontades, e que por esse motivo deve partilhar todo o processo com a criança e procurar promover a sua autonomia. Assim,

> O(a) educador(a) da criança pequena necessita de um saber-fazer que, por um lado, reconheça esta "vulnerabilidade" social das crianças, e, por outro lado, reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação (Oliveira-Formosinho, 2000, p.156).

Como tal, o(a) educador(a) necessita de uma "capacitação pessoal e não só profissional" (Oliveira-Formosinho, 2000, p.159) para desenvolver o seu papel.

No que concerne à capacitação profissional, esta é realizada de uma forma formal e devidamente legislada, de forma a que a profissionalização dos(as) educadores(as) de infância seja realizada uniformemente, fornecendo a oportunidade de aprender a profissão. Como tal, foi sentida a necessidade de criar legislação que "[caracterizasse] o desempenho profissional do(a) educador(a)", que fundamenta e integra "as respetivas exigências da formação inicial" (Decreto-lei nº 240/2001, p.1). Surgem assim, em 2001, os

decretos-lei nº 240/2001 e nº 241/2001, que "definem os perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes" (Decreto-lei nº 240/2001, p.1).

O decreto-lei nº 240/2001 constitui-se pelo perfil geral de desempenho e pelas quatro dimensões, a dimensão profissional, social e ética, a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão da participação na escola e de reflexão com a comunidade e a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estas dimensões aludem às competências profissionais do(a) educador(a), sendo que consistem, respetivamente, em integrar saberes sustentados e situados ética e socialmente, na prática, visando a promoção da aprendizagem; e de aprendizagens fundamentadas, tendo em conta o currículo construído, através de interações de qualidade e de rigor científico e metodológico; em integrar e ter em conta as várias dimensões da escola e a comunidade no que concerne à sua prática; e em reconhecer a formação e a prática como um conhecimento e experiência em constante mutação, adotando uma postura crítica, indagadora, reflexiva e cooperativa.

No que respeita ao decreto-lei nº 241/2001, este aborda o perfil específico de desempenho profissional do(a) educador(a) de infância, onde é realizada uma breve alusão ao perfil de desempenho (aprovado na lei supracitada (240/2001)), e, aborda, ainda, a conceção e desenvolvimento e a integração do currículo, que instituem que o(a) educador(a) "estabelece e desenvolve o respetivo currículo", com vista à integração de todas as áreas do saber (Decreto-lei nº241/2001, p.3).

O(a) educador(a) deve, assim, ser um profissional que constrói conhecimento partindo dos saberes da profissão, ou seja, de tudo o que adquiriu, aprendeu e desenvolveu ao longo do seu processo formativo, da observação, da reflexão, da investigação, da avaliação e das orientações da política educativa. Bem como de toda a teoria para promover aprendizagens curriculares, organizar o ambiente educativo, realizar a diferenciação pedagógica e relacionar-se e comunicar com todos os intervenientes no

processo educativo (e no meio envolvente) de forma ética e deontológica, de forma apoiada e sustentada em saberes integrados. Pois, só assim, poderá "garantir o bem-estar das [crianças] e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural" (Decreto-lei nº240/2001, Anexo II, 2 d, p.3).

A profissão de educador(a), ao contrário de muitas outras, não é estanque, ou seja, o que se aprende no processo de formação não é suficiente para se ser um profissional da educação de infância. Esta é uma área em constante desenvolvimento, mudança, porque para se oferecer uma boa educação é preciso avaliá-la constantemente, refletir sobre todos os momentos e todas as decisões e procurar melhorar o ensino e a aprendizagem. O profissional vai construindo a sua prática ao longo da sua vida, privilegiando a aprendizagem em companhia, através da partilha de saberes e experiência quer com outros profissionais, quer com as crianças, famílias e comunidade com quem interage, permitindo desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais.

Segundo Oliveira-Formosinho (2000), apoiada na terminologia de Katz (1993), "a profissionalidade docente diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos(as) educadores(as) de infância" (p.153). Assim, ser um profissional nesta área destaca a necessidade de uma constante evolução a nível pessoal, colaborativo e tecnológico, por forma a conter uma prática mais reflexiva. (Oliveira-Formosinho, 2000)

Uma forma de compreender o papel e o perfil do(a) educador(a) de infância é conhecer, perceber e relacionar o mesmo com os quatro pilares da educação de Jacques Delors (2010) "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser" (p.31).

Estes quatro pilares abordam a educação de uma forma que se torna a base do perfil do(a) educador(a) de infância, contudo não apenas deste, pois

estes pilares podem ser dirigidos e empregados a todo e qualquer um que esteja integrado na educação, seja ele profissional da mesma ou educando.

O primeiro pilar apresentado por Delors é o aprender a conhecer que nos diz que "combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja, aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida" (Delors et al., 2010, p.29). Este pilar relaciona-se com o perfil do(a) educador(a) de infância, pois, também este, se dedica, dentro de uma grande cultura, a estudar um único assunto e aprende através da construção e reconstrução interior do seu conhecimento, realizada a partir do fazer. Ou seja, tendo um papel ativo e participativo no ensino-aprendizagem e tentando melhorar a sua prática ao longo da mesma.

O segundo pilar é o aprender a fazer que consiste em "adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa" (Delors et al., 2010, p.29). Este pilar demonstra a necessidade da aprendizagem ao longo da vida, mas também da formação inicial, que é onde o(a) educador(a) adquire a sua qualificação e, principalmente, onde inicia a experiência e o desenvolvimento das competências necessárias à profissão.

O terceiro pilar aprender a conviver comporta o desenvolvimento da "compreensão do outro e a perceção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz" (Delors et al., 2010, p.29). Neste pilar apresenta-se o respeito e a democraticidade, onde o(a) educador(a) é capaz de compreender o outro e ajudar as crianças a compreenderem-se umas às outras e a gerir os conflitos.

Por fim, o quarto pilar, aprender a ser, consiste no desenvolvimento da personalidade e na capacidade de uma crescente "autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal", levando em conta as potencialidades de cada pessoa (como: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e

aptidão para comunicar). (Delors et al., 2010, p.29) Não só o(a) educador(a) precisa de se desenvolver e conhecer, como também, tem o dever de apoiar as crianças nessa descoberta delas próprias e no seu desenvolvimento.

Todo processo formativo, ao nível da formação inicial e contínua dos educadores de infância, converge para aquilo que é a educação que se quer proporcionar às crianças, que é o aprender através da experiência, da vivência e da ação. Todo e qualquer educador(a) de infância passa por um período de estágio em que coloca em prática tudo o que foi apreendendo através da teoria, mas de uma forma sustentada e não exportada, pois a teoria é apenas uma sustentação e uma previsão do que pode ocorrer na prática. Todo este processo referido anteriormente tem por base os quatro pilares, para que o formando seja capaz de adquirir conhecimento, aprender a fazê-lo e a coloca-lo em prática, aprender a conviver e conhecer-se para poder conhecer os outros e auxiliar o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças.

Um outro aspeto muito evidente no perfil do(a) educador(a) e que orienta e apoia a abordagem de conteúdos da sua prática e a construção do currículo, são as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), lançadas pelo Ministério da Educação e que suportam uma relação pedagógica de qualidade. Neste sentido, apresenta-se o decreto-lei nº 241/2001, com uma ampla abordagem do currículo no que concerne à sua conceção, ao seu desenvolvimento e à sua integração.

Como referido no decreto supracitado, "na educação pré-escolar, o(a) educador(a) de infância concebe e desenvolve o respectivo 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, Anexo nº1, II, ponto 1, p.3).

1.3. A SUSTENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: MODELOS CURRICULARES E METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Ao longo deste subcapítulo, a mestranda irá explanar cada um dos modelos curriculares que inspiraram ou sustentaram a sua prática pedagógica, bem como a metodologia de trabalho de projeto utilizada pela mesma. É de salientar que existem atualmente cinco modelos pedagógicos, sendo que apenas um deles possui ambivalência nos contextos de creche e pré-escolar, o HighScope, enquanto dos restantes quatro apenas um se dedica à creche, Perspetiva de Elionor Goldschmied, e os outros três encontram-se direcionados para a educação pré-escolar.

Denote-se que um modelo curricular consiste num aglomerado, de forma organizada, de teorias e conhecimentos sobre a criança que oferecem o conhecimento e a compreensão sobre o seu desenvolvimento, os processos de ensino-aprendizagem e a organização do ambiente educativo. Portanto, "incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares" (Formosinho, 2007, p.11). Estes são referentes teóricos que procuram apoiar a prática do(a) educador(a), contribuindo para fundamentar a ação diária. "Unificando uma visão sistémica da educação, são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática" (Formosinho, 2007, p.11).

Para uma melhor compreensão da mediação entre teoria e prática serão apresentados os modelos curriculares – Perspetiva de Elinor Goldschmied, Perspetiva do HighScope, Perspetiva de Reggio Emília, Perspetiva da Pedagogia-em-Participação – que apoiaram a prática pedagógica nos dois contextos: creche e educação pré-escolar.

1.3.1. Perspetiva de Elinor Goldschmied

A perspetiva de Elionor Goldschmied, construída com o apoio e a ajuda de Sonia Jackson, é centrada e focalizada na creche e as suas obras não podem ser dissociadas do país em que viveu e das épocas por que passou, uma vez que tudo isso influenciou a sua forma de ver a educação infantil. As suas obras foram pensadas e projetadas para cuidadores de crianças, bem como para gestores e administradores de serviços de cuidado a crianças.

As autoras do modelo veem a criança como um indivíduo com direito de ser respeitado, ouvido e levado a sério, por forma a desenvolverem-se e tornarem-se cidadãos ativos e participativos. Como tal, e com vista ao bem-estar e à felicidade da criança, as mesmas defendem que devem, as crianças, possuir oportunidades de qualidade para brincar e que sejam prazerosas (Goldschmied & Jackson, 2006).

Com vista a atingir estes objetivos, referem a importância das relações e da organização do espaço.

No que concerne às relações, estas são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, uma vez que é através delas que a criança encontra o seu bem-estar e é capaz de se desenvolver de forma calma e segura. Contudo, para isto importa que todos os intervenientes, na vida da criança, estejam em constante contacto e que estabeleçam boas relações entre si.

Dada a importância que as autoras atribuem às relações, é de salientar que consideram fundamental construir um vínculo entre a criança, a pessoa chave e a família, pois é através deste que existe uma estabilidade emocional na criança, o que proporciona o seu desenvolvimento.

A pessoa chave, não é apenas alguém que toma conta da criança, é a pessoa que cuida da criança, que organiza, gere e media o espaço onde a criança passa a maioria do seu tempo e as interações, com vista a apoiar e promover o desenvolvimento e aprendizagens da criança. Esta desenvolve-se na articulação entre as experiências proporcionadas na creche e no seu lar,

com os seus familiares. Assim, a creche e a pessoa chave têm um papel fundamental na articulação desses dois mundos da criança.

A prática com as crianças não se detém apenas nos cuidados físicos prestados, mas também no desenvolvimento motor e cognitivo. Para que isto se torne concretizável é necessário que os cuidadores sejam adultos com formação e conhecimento na área de educação. Uma vez que é imprescindível que o adulto conheça bem cada criança, apresente sensibilidade na compreensão das manifestações pré-verbais do bebé, sendo capaz de as reconhecer com facilidade.

Relativamente às rotinas que caracterizam a organização espaciotemporal da creche, devem ser pensadas tendo em conta a idade específica do grupo de crianças e as suas caraterísticas, tendo como principal objetivo o desenvolvimento da autonomia e a construção de aprendizagem. Uma das partes da rotina, mais exemplificativa desta diferenciação e reconhecimento de cada criança é a hora da refeição, pois a pessoa chave deve centrar-se no acompanhamento dos diferentes ritmos de cada criança, dando-lhe a refeição, como também, criando oportunidades para que a criança contacte livremente com a função que os objetos assumem, a fim de, futuramente, os poder utilizar e manipular de forma autónoma. No que concerne à exploração sensorial, é importante a criação de momentos em que a criança possa expressar livremente movimentos, permitindo-lhe correr riscos e ganhar confiança ao executá-los.

O espaço, segundo Goldschmied e Jackson, é “um lugar para viver” (2006, p.29) e não só para brincar, como tal o espaço deve ser pensado de forma a oferecer conforto e segurança à criança. Na organização da sala, as autoras, sugerem que possua diversas áreas, como: o “canto” tranquilo, o “canto” da casa, o jogo no chão, o jogo de mesa, a pintura, os jogos com água e os jogos de areia.

Esta é uma perspetiva muito naturalista e por esse motivo, os materiais devem ser os mais naturais possíveis, sendo que devem ser adequados à idade e não serem apenas facilitadores da prestação de cuidados de higiene,

devendo também fomentar o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo da criança.

O espaço exterior é privilegiado para o brincar exploratório e desenvolvimento da motricidade grossa e da comunicação oral. Os equipamentos devem ser seguros, mas desafiar a criança a explorá-los. Os materiais naturais são essenciais na brincadeira e as plantas também devem fazer parte do espaço, uma vez que podem atrair animais para que as crianças observem as suas caraterísticas originais. Os materiais podem ser reciclados, como pneus, desde que se tenha cuidado com questões de segurança. Este tipo de contacto com o exterior não deve substituir visitas fora da creche, mas sim procurar saber quais os interesses que as crianças demonstram durante as brincadeiras no espaço externo da creche

No que diz respeito a atividades, esta perspetiva apresenta e coloca ao dispor duas atividades focalizadas para as idades de creche, sendo o "Cesto dos Tesouros" para as crianças de 1 ano e o "Jogo heurístico" para as crianças de dois anos.

O Cesto dos Tesouros é uma atividade centrada na criança pequena que já se consegue sentar, mas que ainda não se movimenta ou se o faz é de forma inexistente, uma vez que ainda não adquiriu a totalidade da marcha ou apenas adquiriu parte dela (conseguindo andar unicamente se estiver agarrada a algo ou alguém). Esta atividade foi ainda pensada, tendo em conta a fase de descoberta em que as crianças se encontram, e onde se cercam e fazem uso dos sentidos e dos movimentos corporais, para explorar e conhecer o que as rodeia e os objetos a que têm acesso.

Como tal, o Cesto dos Tesouros consiste na exploração livre de diversos objetos que se encontram num cesto. Este deve ser resistente e feito de um material natural, também os objetos devem ser naturais, tendo em conta que segundo a opinião das autoras os materiais de plástico são comuns, indiferentes e com poucas possibilidades exploratórias. Ao contrário do que acontece com os naturais, "que podem oferecer uma variedade enorme de sensações, segundo a (…) perceção [da criança], por meio da boca, dos

ouvidos, do nariz, da pele e dos músculos, além dos olhos" (Goldschmied & Jackson, 2006, p.120). Os materiais devem ainda ser selecionados, criteriosamente, visando sempre as diversas possibilidades exploratórias, mas também o bem-estar e a segurança, e é necessária uma constante reorganização e mudança dos mesmos, para que as crianças não percam o interesse.

A realização da atividade deve ocorrer num local calmo, onde as crianças se sintam bem e seguras para explorar livremente, no que concerne à organização do grupo de crianças, este deve ser pequeno com um máximo de três crianças por cesto. Já no que diz respeito à postura e intervenção do adulto, este deve estar presente e assegurar a segurança e a previsão dos perigos através de uma supervisão próxima e constante, mas não deve intervir de qualquer forma. Deve sentar-se calma e atentamente perto das crianças, mas não interagir.

Este tipo de atividade, como salientam Goldschmied e Jackson (2006), possibilita e incentiva a "interação social entre bebés" (p.119).

O Jogo Heurístico é uma atividade, de certa forma, similar ao cesto dos tesouros, na medida em que também promove a exploração livre de objetos, estes naturais e artificiais. Contudo, e tendo em conta a faixa etária e o desenvolvimento cognitivo destas crianças, torna-se um "brincar heurístico com objetos" (Goldschmied & Jackson, 2006, p.147), possibilitando assim a descoberta e a compreensão das várias possibilidades de utilização e exploração do material, sendo que não existe forma certa ou errada de se usar. Tornando-se, assim, um "processo prazeroso de descoberta" (Goldschmied & Jackson, 2006, p.152).

No que concerne à organização do mesmo, deve-se realizar num espaço próprio, confortável, longe de distrações, desimpedido e grande, por forma a possibilitar a mobilidade e a exploração em movimento. Para sua realização é necessário o silêncio, para promover a concentração e as trocas verbais e não-verbais por parte das crianças. Os grupos constituem-se por 8 crianças no máximo e os materiais devem existir num mínimo de 15 variedades, com 50 a

60 exemplares de cada, organizados e arrumados em sacos próprios. Ao contrário do cesto dos tesouros, o recipiente utilizado para colocar os objetos para exploração não é um cesto, mas sim latas, que devem existir num mínimo de 3 por criança.

O papel do adulto neste tipo de atividades é um papel principal, em relação à preparação e escolha dos materiais, e secundário/de suporte no momento da sua realização, observando, analisando, registando e refletindo, e garantindo a segurança de todos os materiais e das crianças.

1.3.2. Perspetiva do HighScope

A perspetiva do HighScope, é uma pedagogia ambivalente, uma vez que possui construtos teóricos tanto para a creche, quanto para o pré-escolar, e como tal foi um dos maiores suportes das práticas da mestranda que o utilizou em ambas as valências.

Este modelo nasce em Michigan, EUA, na década de 60, pelo psicólogo David Weikart, é uma perspetiva que insere na sua estrutura um modelo curricular centrado nas crianças e nas suas famílias, bem como no processo de formação dos profissionais desta área, o que o torna uma gramática pedagógica. As suas influências teóricas a nível do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças recorrem em Piaget, Dewey e Vygotsky, o que o torna marcadamente cognitivista.

A sua ação pedagógica é centrada nas crianças e nas famílias, bem como no processo formativo dos profissionais da área, como já foi referido anteriormente, porém esta ação é sustentada e realizada através da ação e da reflexão sobre a ação. Pois, enquanto a criança age e constrói o seu conhecimento, as suas aprendizagens e a sua autonomia, desenvolvendo-se desta forma, o(a) educador(a) pensa, prepara, organiza e reflete todo o ambiente e a ação, ao mesmo tempo que estabelece relações securizantes

para/e com as crianças, refletindo em todo e qualquer momento seja *sobre, na e para a ação* (Schön, 1987, Shulman,1992).

Revela-se, então, importante salientar, referir e elucidar os princípios básicos desta metodologia, são elas: a aprendizagem ativa (ou aprendizagem pela ação), as interações e o contexto de aprendizagem, integrado pelo ambiente físico, a rotina diária e a observação e avaliação.

No que respeita à aprendizagem ativa ou pela ação, como o próprio nome indica é aprender através do agir, é fazer, mexer, sentir, experienciar para construir o conhecimento.

Segundo Post & Hohmann (2011), "desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato" (p.11), com estas experiências diretas e imediatas sobre o objeto ou sobre as relações com os outros, as crianças, conseguem retirar significado e refletir sobre ele construindo assim a sua aprendizagem e a confiança nos que as rodeiam. Porém, esta atividade e agência sobre algo da criança não é ao acaso, esta é impulsionada pela necessidade intrínseca de explorar, para conhecerem e perceberem o mundo à sua volta, e pela iniciativa que as crianças pequenas tão prontamente demonstram.

As ações de contacto, de exploração através da manipulação e de comunicações não-verbais com os que as rodeiam, são elementos mais característicos das crianças dos 0 aos 3 anos, uma vez que lhes são inatas estas competências, ações e comunicação. Contudo, as crianças do 3 aos 6 anos, que já se podem comunicar oralmente, também apresentam a necessidade de experimentar e de vivenciar para construir o seu conhecimento, pois tudo o que é vivido, com interesse e curiosidade, é apreendido e transforma-se em conhecimento.

As interações são fundamentais para que possa existir aprendizagem pela ação, pois só através da criação de uma boa relação de confiança com o adulto, a criança é capaz de se sentir segura e de se atrever a explorar e a interagir com os pares, uma vez que estas "proporcionam o «combustível»

emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no mundo social e físico" (Post & Hohmann, 2011, p.12). A importância das interações e da relação com o(a) educador(a) é tão grande para o desenvolvimento das crianças, para o seu encorajamento, que este modelo promove a constante figura ao longo do tempo em que a criança estiver no contexto, ou seja, é promovido o acompanhamento da criança pelo tempo que ela permanecer no contexto, sejam 6 meses como 6 anos.

Estas interações positivas são ainda uma mais-valia, porque permitem ao(à) educador(a) partilhar com as "crianças o controlo, apoiar as suas brincadeiras e adotar uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social" (Homann & Weikart, 2009, p.6). Este estilo de interações permite à criança construir a sua autonomia e a sua confiança, caminhando para a construção do conhecimento e do desenvolvimento.

No cerne do contexto de aprendizagem podemos encontrar a rotina diária, que é a base de todo o contexto, o ambiente físico e a observação e avaliação.

A rotina diária, para as crianças dos 0 aos 3 anos, é uma forma securizante de passar pelo dia, pois através da sua repetição e flexibilidade, permite às crianças explorarem, treinarem e ganharem confiança nas suas competências em desenvolvimento. Esta rotina é pensada e planificada com a sua centração na criança e no tempo de grupo.

No caso das crianças dos 3 aos 6 anos, a rotina é um apoio à aprendizagem ativa, que permite às crianças aperceberem-se da passagem do tempo e oferecendo-lhes um sentido de controlo sobre o que fazem ao longo do seu dia. A rotina na educação pré-escolar deste modelo inclui o processo de planear-fazer-rever, que dá oportunidade às crianças de se expressarem sobre o que fizeram, sobre o que querem fazer e sobre o que fazem. Assim, planeiam o que querem fazer, fazem-no e refletem sobre o que fizeram.

A rotina diária insere o tempo de grande grupo, o tempo em pequenos grupos, o tempo para as atividades propostas pelo adulto e pelas crianças, o

tempo das refeições e dos cuidados pessoais e os tempos de escolha e brincar livre.

O espaço físico, tanto para bebés como para crianças, deve ser pensado, refletido e organizado, tendo em vista a segurança, a flexibilidade, o conforto e a variedade do mesmo, quer em áreas, quer em materiais.

Este é um modelo apologista da organização da sala por áreas, sendo que na creche se possuem áreas que promovam desafios físicos e de exploração sensorial, enquanto na educação pré-escolar as áreas são definidas segundo os interesses e as necessidades das crianças. Esta organização deve ser feita em parceria com as crianças.

A organização do ambiente educativo de forma intencional e com enfoque nos interesses e necessidades das crianças, de modo a proporcionar a construção de aprendizagens, só é possível se se conhecerem as crianças, para isso é fundamental a boa relação com as famílias, que são um grande veículo de informação, e também a observação.

Assim, a observação mostra-se uma ferramenta e componente fundamental desta pedagogia, pois é através desta que os(as) educadores(as) conseguem conhecer individualmente cada criança, podendo assim regular a sua prática de forma a promover interações mais positivas, experiências e atividades de acordo com as suas necessidades e interesses. Uma vez que

> através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta. Em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 77).

Para além disto, o conhecimento da criança e o estabelecimento de relações com as famílias beneficia a criança, na medida em que consegue proporcionar uma continuidade dos cuidados e das aprendizagens.

A avaliação no modelo highScope baseia-se no registo de observações e contínuas, onde se recolhem informações sobre as crianças e as suas interações com os pares, através de instrumentos próprios que se centram, um na qualidade dos contextos educativos, o PQA, e o outro no registo dos

incidentes críticos de cada criança, o COR (Epstein & Marshall, 2014). Estes instrumentos permitem ao(à) educador(a) receber indicações relativas à qualidade daquilo que proporciona, numa vertente de monitorização, com vista à melhoria da sua ação.

"Avaliar neste modelo, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança" (Castilllo, 2011, p. 78), com a intenção de melhorar a qualidade educativa e o contexto educativo, com vista a uma ação cada vez maior e melhor da educação para as crianças.

1.3.3. Perspetiva de Reggio Emília

A perspetiva de Reggio Emília advém de Itália, e é caracterizada por ser uma pedagogia que não possui um currículo determinado, mas que vive das relações e interações com o contexto sociocultural, da cidade, da comunidade, e principalmente das famílias. (Edward, Gandini & Forman, 1999). Assim, as suas vivências educativas situam-se nas relações que estabelecem com a comunidade, a família, os(as) educadores(as) e entre as próprias crianças. Uma vez que "constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade" (Lino, 2007, p.95).

Sendo esta pedagogia das relações tão vivenciada nesta perspetiva, faz com que a aprendizagem seja realizada de uma forma mútua e bidirecional, entre todos os intervenientes no processo educativo (crianças, educadores(as), famílias e comunidade).

Nesta perspetiva o centro não recai sobre o(a) educador(a), nem tão pouco apenas na criança. A centralidade desta perspetiva é a rede de relações e interações com tudo o que envolve e contacta com a criança aprendente. (Lino, 2007). Contudo, a criança é vista como "um sujeito de direitos,

competente, aprendiz ativo que continuamente constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia" (Lino, 2007, p.99).

A principal fonte de descoberta deste modelo é a metodologia de investigação e é através dela que as crianças realizam descobertas e constroem o seu conhecimento. (Pires, 2007).

Esta é ainda uma abordagem que refere que a criança possui *cem linguagens* (Malaguzzi, 1998), termo que leva a refletir sobre as diversas formas que o ser humano, mas mais precisamente a criança (inicialmente por necessidade, mais tarde por iniciativa própria), possui para se comunicar. Com base nesta ideia, esta pedagogia constitui e utiliza a abordagem de projeto, que será explanada pela mestranda no tópico final deste subcapítulo. Uma vez que esta metodologia convida a que as crianças utilizem todos os tipos de linguagens gráficas que possuírem para registarem as suas descobertas ou tudo o que desejam descobrir.

Como referido anteriormente, esta perspetiva pedagógica não possui um currículo determinado e implícito, contudo, possuem uma organização curricular fundamentada na interação, na colaboração e na comunicação. Assim, sustenta-se em algumas caraterísticas no que concerne às suas decisões pedagógicas, como o recurso à expressão, para assim utilizar as diversas linguagens simbólicas, permitindo às crianças comunicarem-se de diversas formas; também a organização do ambiente físico, uma vez que este é considerado o 3º educador (Malaguzzi, 1998), porque sustenta e apoia as relações e interações entre as crianças, os pais e os(as) educadores(as) e o desenvolvimento de trabalho de projeto que valoriza as investigações das crianças, por forma a sustentarem as suas aprendizagens futuras e o seu desenvolvimento. (Lino, 2013).

1.3.4. Perspetiva da Pedagogia-em-Participação

A perspetiva da pedagogia-em-participação foi criada pela Associação Criança e insere-se nas pedagogias participativas, uma vez que o centro do ensino-aprendizagem é a criança e não o(a) educador(a). Esta (pedagogia) centra-se na democracia como "um fim e um meio" simultâneos, por forma a promover um "quotidiano participativo vivido por todos os atores" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.29) e, ainda, a igualdade e a inclusão.

Assim, este é um modelo que se implica na educação, mas que concomitantemente assume uma responsabilidade para com a sociedade, promovendo assim aprendizagens pessoais e sociais e interligando a diversidade.

Partir de princípios de igualdade, inclusão, participação e diversidade, que advêm da centralização na democracia, é a forma de esta perspetiva permitir, aos indivíduos, "a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.31). Promovendo assim a consciencialização dos direitos da criança e do respeito pela diversidade e interculturalidade.

A imagem da criança, neste modelo, é como um ser capacitado de competências e agência, com gosto pela cooperação, e com direito à participação. Também a sua aprendizagem se desenvolve através da experimentação, tendo em conta os seus interesses, necessidades, motivações e esperança.

Este modelo promove a *aprendizagem em companhia*, onde através das interações e das relações estabelecidas, se criam aprendizagens e desenvolvimento, partindo da coautoria nas atividades e projetos. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Esta aprendizagem é fundamentada pelos eixos pedagógicos da pedagogia-em-participação: o eixo do ser/estar, o eixo do pertencer/participar, o eixo do comunicar/explorar e o eixo do narrar/ significar, eixos estes que inspiram o processo educativo.

Como nos dizem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) a pedagogia-em-participação é "a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos, que possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar" (p.32). Contudo, isto só é possível devido ao respeito que este modelo apresenta pela experiência, pelo conhecimento e pela cultura, levadas a cabo pela interações e pelos diálogos.

É ainda de referir que este é um dos modelos que adota a metodologia/abordagem de trabalho de projeto, à semelhança do que acontece em Reggio Emília e no MEM.

1.3.5. Metodologia de Trabalho de Projeto

A metodologia de trabalho de projeto (MTP) é assim denominada, pois trata-se de um método disponível para ser utilizado por todos, sejam educadores(as) ou educandos. Uma vez que se trata de uma metodologia que se serve do interesse e da curiosidade, de quem a utiliza, e se centra em problemas/assuntos que apresentam necessidade de serem clarificados.

Muitos são os autores que apresentam definições da metodologia de trabalho de projeto, como por exemplo Katz e Chard (1997) que a definem como "um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo" (p.3), ou Leite, Malpique e Santos (1989), citados por Vasconcelos *et al. (*2012) que dizem que é "uma metodologia assumida em grupo que pressupõem uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalhos de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados" (p.10), ou até mesmo Vasconcelos que a vê como uma abordagem pedagógica centrada em problemas (Vasconcelos *et al.*, 2012, p.10).

Apesar das várias definições por diversos autores, todos se centram no mesmo, apesar de o dizerem de formas diferentes, que é no facto da metodologia de trabalho de projeto, ser uma abordagem que decorre de um problema ou assunto, sobre o qual se quer saber e conhecer mais, e que é prático e de agência, uma vez que se investiga para procurar informações e se age sobre e perante as mesmas.

A metodologia de trabalho de projeto é então uma metodologia, uma vez que é um método de trabalho, tendo em conta que utiliza o trabalho como ferramenta ao longo de todo o processo (quer para pesquisar, organizar informação, discutir, pensar, quer para chegar a uma conclusão) e é de projeto, porque este é a confirmação da ação de um ser humano ou mais , que age de acordo consigo próprio e em cooperação com os outros, construindo e reconstruindo as suas aprendizagens, através de um "envolvimento ativo", de uma "experiência real e direta com o ambiente", isto é, através do "aprender fazendo" (Greenbergs, 1987, citado por Katz & Chard, 1997, p.17).

Ainda segundo as autoras, referidas anteriormente, esta metodologia deve ser pensada como uma abordagem, uma vez que os projetos podem ser integrados nos currículos e que esta se refere "a uma forma de ensino-aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é aprendido" (Katz & Chard, 1997, pp.4-5), na educação de Infância.

No que alude à educação de infância, a metodologia de trabalho de projeto deve, então, ser tida em conta como uma abordagem a utilizar de forma inclusa no currículo, uma vez que parte de um problema ou tópico e do interesse e curiosidade de uma ou mais crianças, ou até mesmo de todo o grupo, o que leva a que estas sejam envolvidas num planeamento avançado e em várias atividades, com uma durabilidade indefinida. O que desencadeia o envolvimento das mentes e o consequente desenvolvimento intelectual das mesmas, bem como o trabalho colaborativo. (Katz & chard, 1997) Provocando, por sua vez, o agir e pensar, que geram conhecimentos e saberes através da prática social e do enquadramento na sua cultura e historicidade,

sendo que “a construção do saber, da cultura e da pessoa são processos onde a história, o contexto social e o homem se comunicam para se coproduzirem” (Gambôa, 1999, citado por Gambôa, 2011, p.70). Assim, as palavras de ordem desta abordagem são: participação, negociação e consenso.

A participação surge do interesse e curiosidade das crianças, que a partir dos mesmos incluem-se no desenvolvimento do projeto, participando da construção do conhecimento, de forma livre e interativa. “O aprendente, em liberdade e cooperação, procura e reinterpreta o conhecimento; transforma-o, isto é, participa na sua construção, apropriando-se do seu significado como algo substantivo para si” (Gambôa, 2011, p.70).

A negociação e o consenso, conceitos indissociáveis, surgem através da própria interação entre pares que despoleta esta metodologia, pois o trabalho cooperativo e colaborativo implica um nível considerável de democracia, onde as crianças expõem os seus argumentos, mas são capazes de ouvir e perceber os dos outros e sempre que surge um impasse, conseguem ultrapassá-lo negociando e chegando a um acordo. Uma vez que, “o trabalho de projeto garante o direito da criança a ter voz e a ser escutada, a voz da criança é uma voz legítima, com credibilidade científica e pedagógica” (Gambôa, 2011, p.72).

Contudo, a ser utilizada na educação de infância, com as crianças, esta metodologia/abordagem, deve primeiramente ser colocada em prática pelo(a) educador(a) em tudo o que diz respeito à sua profissionalidade, pois esta “atravessa a multiplicidade das dimensões das nossas vidas” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p.9) e só um(a) educador(a) que é capaz de realizar trabalho cooperativo, de ouvir e ser ouvido, de respeitar e ser respeitado, de procurar, descobrir e debater os seus conhecimentos e construir e reconstruir as suas noções e aprendizagens em companhia, será capaz de implementar com sucesso a metodologia de trabalho de projeto na sua sala.

No entanto, o papel do(a) educador(a), nesta metodologia, possui uma grande ênfase e uma grande responsabilidade, para que este seja capaz de incentivar as “crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham significado pessoal para elas” (Katz & Chard, 1997, p.5)

e consiga ser capaz de saber quais os projetos que possuem o potencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como para a integração dos saberes.

Assim, o(a) educador(a), em conjunto com a restante equipa pedagógica, "antecipa possíveis cursos de desenvolvimento das ações, bem como possíveis ideias, hipóteses e escolhas das crianças, ao encetar este processo a equipa prepara-se para fases posteriores do projeto, deixando, contudo, um espaço amplo para a emergência de novos contornos" (Araújo, 2013, pp.56-57) ao longo de todo o projeto.

Segundo Gandini e Goldhaber (2001, citados por Araújo, 2013), o(a) educador(a) deve refletir sobre todas as ideias e temas das crianças, de forma a perceber quais delas serão exequíveis e "apoiadas no contexto de uma planificação e currículo flexíveis" (p.57).

Uma vez que um tópico de um projeto é geralmente extraído do que é familiar às crianças, torna-se imperativo que o(a) educador(a) conheça o meio social, financeiro e cultural em que estas estão inseridas e que demonstre a valorização devida destes recursos (ambientais, técnicos, humanos e culturais) para o desenvolvimento do projeto. Também, a documentação, ocupa um lugar, de certo modo, central, no papel do(a) educador(a), e o mesmo deve realizá-la sistematicamente e com rigor, pois "a documentação sustenta o processo de ensino em diálogo com o processo de aprendizagem da criança, concebendo-a como um processo de aprendizagem recíproca, que torna visível o entrecruzar de ações dos adultos e das crianças" (Araújo, 2013, p.57).

Uma outra dimensão muito importante da metodologia de trabalho de projeto, e que deve ser tida em conta pelo(a) educador(a), é a dos materiais, pois segundo Gandini (2001), estes são uma "linguagem que permite dar voz aos pensamentos das crianças, às suas imagens mentais e ao seu sentido de possibilidade de colaborar, cooperar e trocar conhecimentos com outros, crianças ou adultos" (citado por Araújo, 2013, p.57) e onde "todos os intervenientes no processo educativo são recursos uns dos outros" (Vasconcelos *et al,* 2012).

O trabalho de projeto deve, assim, proporcionar oportunidades para desenvolver o sentido de cooperação e colaboração e constituir uma parte estruturante do currículo, através do complemento e da intensificação do que as crianças aprendem com o brincar (pedagógico). E deve, ainda, ser capaz de aperfeiçoar e impulsionar a vida da mente da criança, desenvolvendo: os conhecimentos, as capacidades e a sensibilidade emocional, moral e estética, através do incentivo ao questionamento, à resolução de problemas e ao aumento da aprendizagem sobre o que as rodeia. (Katz & Chard, 1997)

O processo do trabalho de projeto desenvolve-se numa determinada sequência de acontecimentos, os quais foram denominados de fases por três autores, contudo, um dos mesmos não apresenta o mesmo número de fases que os outros dois. No caso de Kilpatrick, este apresenta 4 fases, a fase I: *a definição do problema*, a fase II: *a planificação e lançamento do problema*, fase III: *a execução* e a fase IV: *a avaliação/divulgação*. Vasconcelos, apresenta, as mesmas quatro fases que Kilpatrick, porém na denominação da segunda fase altera o *lançamento do problema* para o *desenvolvimento do trabalho*. Por fim, Katz e Chard, apresenta uma versão mais reduzida, uma vez que apenas apresentam três fases, a fase I: *Planeamento e início*, a fase II: *progresso e desenvolvimento* e a fase III: *consolidação e finalização*.

Importa referir que, apesar destas diferenças no número de fases, todos os autores abordam os mesmos pontos, todavia Katz e Chard, apresentam-nos de uma forma mais condensada e menos subdividida, ao contrário do que acontece com os outros dois.

Apesar das várias possibilidades de desenvolvimento deste processo, através dos diversos autores supracitados, a mestranda apenas abordará as fases definidas por Vasconcelos et al. (2012), uma vez que foi esta que acompanhou a sua prática pedagógica.

Como referido anteriormente, para Vasconcelos et al. (2012) o processo de desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto ocorre em quatro fases, sendo que a primeira fase é denominada de *Definição do problema"*. Nesta fase, surge o problema/assunto/tópico que as crianças pretendem

investigar e as dificuldades a resolver e é realizada uma partilha de saberes entre as crianças, para terem noção do que acham que já sabem e do que querem saber, registando estas informações através de diferentes formas como desenhos, esquemas ou texto, a qual dá origem a uma teia inicial. Ou seja, nesta primeira fase as crianças registam tudo o que sabem e o que querem saber, bem como todas as ideias que surjam dentro do assunto a ser investigado. (Vasconcelos et al, 2012)

A fase seguinte é a fase II, denominada pela autora de *Planificação e desenvolvimento do trabalho*, neste momento, com o apoio do(a) educador(a) a(s) criança(s) planificam e definem o que vão fazer a seguir, isto é, as crianças definem o que vão fazer, por onde vão começar, como vão fazer, quem é que vai fazer o quê, organizam o tempo que vão dedicar ao projeto, pensam em recursos que poderão utilizar e realizam-se questionários. (Vasconcelos et al, 2012)

Seguidamente ocorre a fase III: *Execução*, como o próprio nome indica, é a fase onde as crianças realizam tudo o que planearam e pensaram até este momento, iniciam a pesquisa, as experiências, organizam, selecionam, registam, sintetizam a informação, partilham e discutem as informações obtidas, fazem um ponto da situação, revêm o que já sabiam e o que queriam saber, percebem se já sabem algo mais e se existem novas coisas a descobrir. (Vasconcelos et al, 2012)

É de salientar que ao longo de todo o processo a sala e a instituição apresentam uma atitude dinâmica, pois alteram-se de acordo com as necessidades dos projetos, permitindo, assim, que as crianças o tornem visível e mais real, como refere Vasconcelos et al. (2012), citando Rinaldi (2005) e Vasconcelos (2009), estes contextos são "um grande laboratório de pesquisa e reflexão" (p.10).

A última fase do processo é a fase IV: *Divulgação/Avaliação*. Esta é o culminar de todo o projeto, onde as crianças preparam uma forma de divulgar aos outros (famílias, comunidade, colegas do centro, …) o que fizeram, aprenderam e ficaram a conhecer sobre o assunto investigado. Ainda, nesta

fase, em conjunto com o(a) educador(a), as crianças fazem uma avaliação mais específica sobre todo o decorrer do projeto, desde "o trabalho", a interação, a "intervenção dos vários elementos, o grau de entre ajuda, a qualidade das tarefas realizadas e a informação recolhida, as competências adquiridas", entre outras coisas. (Vasconcelos et al, 2012, 17)

Ao longo de todo o processo o(a) educador(a) tem o dever de realizar de forma sistemática, organizada e rigorosa a documentação do mesmo, através da documentação pedagógica, recorrendo a registos escritos, fotográficos, das produções das crianças, etc. Esta documentação deve ser parte integrante da sala e estar visível e ao alcance das crianças, uma vez que é uma parte do trabalho destas e permite acompanhar todo o processo. A importância da documentação pedagógica salienta-se pela sua permissividade, pois "permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto" (Vasconcelos et al., 2012, p.17), demostra as aprendizagens das crianças, apoia a reflexão do(a) educador(a) sobre o seu próprio trabalho, que "mediante a documentação, está a tornar o seu trabalho transparente (Hoyuelos, 2004 in Vasconcelos 2009, citado por Vasconcelos et al., 2012, p.17), permite às crianças acompanharem todo o processo e eleva e enaltece as "vozes das crianças" (Vasconcelos et al., 2012, p.17).

Apesar das fases se encontrarem divididas, estas não são lineares, uma vez que se entrecruzam umas com as outras, de uma forma dinâmica, através do conhecimento e da descoberta. Esta relação entre as fases é visível no momento em que as crianças fazem um ponto de situação, pois apercebem-se que responderam a algumas dúvidas e questões que tinham, mas que durante a pesquisa e através do que foram descobrindo surgiram outras, que esperam ser investigadas, exploradas e corroboradas ou então descartadas. Estes resultados obtidos por meio da investigação e da exploração, são consequência das diversas atividades realizadas visando a procura de respostas. Atividades estas, regidas pelo currículo, criado pelo(a) educador(a), mas com o apoio das áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. Tendo em conta que a metodologia de trabalho de projeto e as áreas de conteúdo visam

uma integração e uma articulação global dos saberes, denota-se que possuem a mesma finalidade: "apoiar a gestão e construção do currículo" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5), promovendo a interdisciplinaridade. Também a avaliação é uma importante parte da gestão do currículo, pois é através dela que se obtêm as respostas e se decide qual o passo seguinte, o que permite obter conclusões e dar seguimento ao processo.

Apresenta-se a necessidade de explanar que pode existir mais que um projeto a ocorrer na mesma sala, mas que para que este ou estes sejam reais, autênticos e significativos é preciso ter noção do que as crianças estão a investigar, que teorias estão a criar, se as experimentam e corroboram ou eliminam ou as reelaboram. Estas devem ser questões constantes na mente do(a) educador(a) que acompanha o grupo, para assim poder promover a totalidade da metodologia de trabalho de projeto.

Independentemente do modelo ou modelos que orientam a intencionalidade pedagógica do(a) educador(a), importa salientar que a MTP se coaduna com todos eles, permitindo ao mesmo(a) utilizar esta metodologia e gerir e construir o seu currículo operacionalizado nas atividades que advêm de um tema de interesse das crianças e promovem a aprendizagem e o trabalho colaborativo.

No que concerne à experiência da MTP por parte da mestranda, esta foi muito gratificante, interessante e educativa. Pois permitiu compreender o modo como esta metodologia se desenvolvia, aprender e construir novos conhecimentos, perceber de que forma apoia a gestão e construção do currículo e, acima de tudo possibilitou o desenvolvimento de novas competências profissionais, ao nível da gestão de grupos, de projetos e da documentação pedagógica. Importa, ainda, salientar que esta metodologia, tal como lhe é caraterístico, incitou o trabalho colaborativo, por parte da díade, o que fortaleceu o laço entre as mestrandas e incentivou uma maior e mais estreita colaboração através da construção e preparação de atividades relacionadas com o projeto, bem como através das pesquisas e da constante troca de informações, sugestões e opiniões.

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

"Uma organização bem-sucedida, mesmo uma relativamente pequena, é um sistema social complexo"

(Rensis Likert, 1967 citado por Hohmann & Weikart 2009, p. 129.)

No presente capitulo, conforme referido na nomenclatura do mesmo, será feita a caracterização das duas instituições, onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada (PES), bem como do contexto familiar e dos grupos.

Como referido nas OCEPE, "o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive" (Lopes da Silva, et al., 2016, p.21). Ou seja, "as crianças não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos onde se movem, nem os contextos são imunes às crianças" (Tomás, 2008, p.391). Como tal, denota-se a importância de se conhecer o meio envolvente da criança, bem como as pessoas e outras crianças com quem contacta. Assim, os dados informativos foram obtidos através de diálogo com a equipa educativa, da consulta de documentos, disponibilizados pelas educadoras, (como projeto de sala e projeto da instituição) e de observação direta (registos diários, notas de campo, reflexões). É importante referir, que no contexto de educação pré-escolar, o centro ainda não possuía um projeto educativo, uma vez que este se encontrava em construção. Contudo, existia um projeto educativo do agrupamento ao qual este pertencia, que delineava as linhas orientadoras. Também neste capítulo será abordada e explicitada a metodologia de investigação utilizada pela mestranda ao longo do seu processo formativo - uma aproximação à metodologia de investigação-ação.

2.1. MEIO ENVOLVENTE E CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Os estabelecimentos educativos onde se realizou a prática educativa encontravam-se em locais acessíveis, no que diz respeito a transportes públicos. Contudo, um dos centros situava-se numa zona rural, enquanto o outro se situava numa zona urbana, ambos na área metropolitana do Porto.

O espaço abrangente da instituição é um importante educador, pois através dele a sala de atividades pode tornar-se uma pequena comunidade cultural (Vasconcelos, 1997). No que concerne aos dois centros, estes eram rodeados por locais e zonas passíveis de visitas e usufruto, tais como parques e estabelecimentos comerciais e culturais.

Tendo em conta os dados recolhidos, a instituição de creche foi inaugurada em 1986, como forma de dar uma resposta social de apoio à infância, contendo, assim, as valências de creche, educação pré-escolar, Atividades de Tempos Livres (ATL) e serviço comunitário. O que faz desta, uma instituição semiprivada. Este centro sofreu algumas obras de aumento de espaço e de remodelação ao longo dos anos.

Na atualidade, o mesmo, era composto por dois edifícios, sendo um o edifício principal e o outro o secundário. O edifício principal comportava três salas de creche (berçário, sala de 1 ano e sala dos 2 anos), uma casa de banho para a creche, uma despensa de apoio, três salas de educação pré-escolar (cada uma com casa de banho e despensa), duas salas de ateliê (Biblioteca e Informática e Expressão Dramática e Expressão Musical), um gabinete de direção, uma secretaria, um refeitório para todas as valências, uma cozinha com despensa e casa de banho, uma lavandaria, duas casas de banho para adultos e vestiários para os funcionários. Já o edifício secundário comportava uma sala de 2 anos, um refeitório e uma casa de banho para a sala e duas salas para o ATL com casa de banho.

O espaço exterior do edifício principal situava-se junto ao edifício secundário onde existia um parque infantil, pátios cobertos e descobertos,

jardins, sendo que as salas de educação pré-escolar e de creche possuíam (cada uma) um pátio coberto com acesso exclusivo.

No que concerne aos recursos humanos, a instituição empregava vinte e sete funcionários, de entre administrativas, educadores(as), assistentes operacionais, assistentes técnicas, cozinheiras, com idades compreendidas entre os 25 e os 75 anos. Em relação às crianças, a mesma comportava um total de cento e cinquenta e cinco crianças, em que setenta e duas eram do sexo masculino e oitenta e três eram do sexo feminino.

No que dizia respeito à estrutura organizacional, a instituição iniciava a sua atividade às 7:30h e cessava-a às 19:30h, sendo que as atividades letivas se iniciavam às 9h e tinham uma duração de 5h. O centro oferecia, ainda, atividades de apoio à família, que por sua vez são opcionais e pagas pelos encarregados de educação.

A instituição possuía, ainda, algumas parcerias com a câmara municipal, com a junta de freguesia, com faculdades e escolas básicas, com a biblioteca municipal e com um museu local. O centro tinha como grande preocupação o envolvimento das famílias e da comunidade nas suas atividades e projetos.

A instituição da valência de educação pré-escolar era um centro da rede pública e encontrava-se inserida num Agrupamento. Esta foi construída em 2010, inicialmente com dois grupos na educação pré-escolar e seis turmas no 1º ciclo. Contudo, atualmente possui três grupos na educação pré-escolar e oito turmas no 1º ciclo, em virtude da densidade populacional.

A mesma constitui-se por salas, referidas anteriormente, um refeitório; uma biblioteca; um ginásio; um gabinete de ensino especial; um gabinete médico; dois espaços exteriores, em que um deles (o mais pequeno) era destinado às crianças do JI; uma casa de banho para as crianças do JI; duas casas de banho para o 1º ciclo; uma casa de banho para pessoas com mobilidade reduzida; uma casa de banho para funcionários e uma sala de professores.

No que concerne aos recursos humanos é constituído por três educadoras, duas assistentes técnicas e três assistentes operacionais. Para além destas

funcionárias, existiam ainda os docentes do 1º ciclo, os docentes de ensino especial, os assistentes operacionais do 1º ciclo e os funcionários da cozinha. Também faziam parte dos recursos humanos: psicólogos, mediadores e terapeutas, pertencentes ao agrupamento e que colaboravam com o estabelecimento de ensino sempre que necessário.

No que dizia respeito à estrutura organizacional, o centro iniciava a sua atividade às 8h e terminava-a às 18:30h, sendo que as atividades letivas se iniciavam às 9h para todas as valências e terminavam às 15:30h para o JI e às 16h para o 1º ciclo. No JI das 8h às 9h e das 15:30h às 18.30h realizavam-se as atividades de animação e de apoio à família (AAAF). Já no 1º ciclo, das 8h às 9h realizava-se a componente de apoio à família e das 16:30h às 18:30h realizavam-se atividades de enriquecimento curricular (AEC´s).

A instituição possuía algumas parcerias com a câmara municipal, a Direção Geral da Educação (DGE), o British Council, uma faculdade e algumas escolas do agrupamento. É de salientar que as parcerias permitem interações entre diferentes estabelecimentos, órgãos, serviços, o que veicula informação e permite dar a conhecer as finalidades e funcionalidades de cada uma delas, tanto a nível de quem nelas se insere, como a nível de quem com elas contacta. E permite, ainda, utilizar os seus recursos para ensinar e aprender. Assim, existia uma permuta que se traduz "num compromisso de dar conta dos resultados dessa cooperação" e que ao "garantir esta devolução dá visibilidade ao funcionamento do estabelecimento educativo", o que por sua vez leva a que "a comunidade em geral compreenda […] os benefícios pedagógicos da educação pré-escolar" (Lopes da Silva *et al*., 2016, p.30).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPA EDUCATIVA DA CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

Para se compreender a ação desenvolvida é importante conhecer os elementos da equipa e as suas interações – uma das dimensões do ambiente educativo seja na creche ou no Jardim de Infância. "As interações e as relações entre todos os intervenientes no processo educativo constituem o núcleo central da educação […]" (Lino, 2013, p. 134). E é nestas interações que começa o trabalho cooperativo, o trabalho em equipa educativa. Este é uma mais-valia, não só para os(as) educadores(as), mas também para as crianças, famílias e comunidade educativa. Uma vez que esta cooperação permite que todos aprendam uns com os outros e elevem a qualidade do seu trabalho e das oportunidades de aprendizagem da criança. Deste modo, e para que sejam potenciadas as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças é essencial que os membros da equipa "troquem informações fidedignas sobre as crianças, planeiem estratégias curriculares e avaliem a eficácia dessas estratégias" (Hohmann & Weikart, 2009, p.129)

Assim, na creche a equipa de sala era composta pela educadora e por duas assistentes operacionais. A educadora estava com o grupo pela primeira vez, uma vez que é política do centro que os(as) educadores(as) se mantenham sempre na mesma sala e não acompanhem as crianças para o ano seguinte. As assistentes operacionais acompanhavam o grupo, sendo que uma realizava o horário da manhã até a meio da tarde, enquanto a outra realizava o horário da hora do almoço, até à hora de fecho. A educadora de infância não seguia um modelo curricular único, o que fazia era apropriar-se das linhas orientadoras dos modelos Highscope e do Movimento da Escola Moderna, de acordo com as necessidades e interesses do grupo.

No JI a equipa educativa era composta pela educadora de infância, pelas mestrandas e pela assistente técnica. Neste caso, a educadora acompanhava as crianças dos três até aos cinco/seis anos, salvo exceções de crianças que

não entrem para a instituição aos três anos e/ou que saiam da mesma antes de completar a educação pré-escolar. Também nesta valência a educadora não se rege por um só modelo curricular, mas sim por vários e, também, pela metodologia de trabalho por projeto, uma vez que por forma a abandonar a pedagogia transmissiva e a dar a conhecer novas pedagogias em que a criança seja o centro e que possa construir o seu conhecimento através de ações e experiências, surgem instrumentos "de apropriação e desenvolvimento de uma gramática pedagógica posta ao serviço da aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos" (Formosinho, 2007, p.10), os modelos curriculares. Estes proporcionam conhecimentos e sustentação teórica para uma prática reflexiva, ativa e de ação, pois "incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares. Portanto, demonstram ser uma mais valia para todos os(as) educadores(as), atuais e/ou futuros.

Todavia não existe a imposição de adotar apenas e só um modelo, é possível que se utilize mais do que um, apropriando-se das suas linhas orientadoras e utilizando-os de acordo com o grupo de crianças. O fundamental, é possuir um conhecimento profundo sobre cada um deles, para que estes possam apoiar "a ação educacional quotidiana e a reflexão sobre a prática" (Formosinho, 2007, p. 119)

É de salientar que em ambas as valências as interações entre as equipas eram democráticas, civilizadas, organizadas e de grande entreajuda e colaboração. Uma vez que existia uma constante troca de ideias, ideais e conhecimentos, por forma a melhorar a forma de ensinar e aprender quer para as crianças, quer para os integrantes das equipas. Ao nível do trabalho colaborativo, muitas eram as atividades desenvolvidas em conjunto, como a comemoração de datas festivas, a confeção de receitas culinárias, a dramatização de histórias para as crianças (por parte da equipa), entre outras.

2.3. FAMÍLIA DAS CRIANÇAS DA CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

"Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações" (Hohmann & Weikart, 2009, p.99) e já constroem conhecimento a partir desse momento, mas mais importante é adquirirem traços de personalidade por influência da família e da forma como esta vive e vivencia cada situação. Assim, é de vital importância que, a criança, ao iniciar a educação de infância seja feita uma "recolha de informação sobre o contexto social e familiar da criança" (Lopes da Silva, *et al*, 2016, p.17). Pois, só assim será possível ao(a) educador(a) construir e adaptar o currículo ao grupo de crianças e a si próprio.

No que alude à caracterização do contexto familiar, os pais da creche tinham idades compreendidas entre os 20 e os 40 anos. No que diz respeito às habilitações escolares e à situação profissional não foi disponibilizada qualquer tipo de informação. Já em relação à condição social, era possível afirmar que a situação socioeconómica era Baixa ou Média/Baixa[1]. No caso da estrutura familiar a maioria das famílias era nuclear[2], existindo ainda algumas monoparentais[2]. Todas as crianças, bem como os pais eram de nacionalidade portuguesa.

No que respeita ao JI, as idades dos pais eram compreendidas entre os 30 e os 49 anos, já no que se refere às habilitações escolares, existiam pais com o 3º ciclo do ensino básico, outros com o ensino secundário e outros com cursos superiores. Em questões de situação profissional, existiam três mães desempregadas, enquanto os restantes se encontram empregados. A condição social destas famílias era Média e em alguns casos até Média/Alta. A

[1] Informação veiculada pela educador(a).

[2] Estrutura familiar nuclear: vive com os pais e/ou com irmão(s); Estrutura familiar monoparental: vive só com um dos pais; Estrutura familiar alargada: vive com várias gerações, como pais, avós, entre outros.

estrutura familiar das crianças deste grupo era maioritariamente nuclear[2], no entanto existiam cinco casos de monoparentalidade[2] e cinco casos de estrutura familiar mais alargada. A maioria das crianças e familiares eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança e da mãe que eram de nacionalidade brasileira.

Foi através da recolha desta informação que houve a possibilidade de perceber qual a disponibilidade, em questões de tempo, das famílias para serem parte ativa da educação dos filhos e participantes ainda mais ativos de atividades e parcerias desenvolvidas com a educadora. Porém, não só o tempo contava, também a vontade e o interesse por parte das mesmas era de vital importância. No que diz respeito à creche, não foi viável a perceção da existência ou não de disponibilidade para participar ativamente da educação dos filhos, talvez um pouco por culpa da mestranda, uma vez que não interveio na colaboração com as famílias, por falta de interação e abertura com as mesmas e a devido à timidez e falta de conhecimento de como o fazer, por ser um primeiro estágio com interações desta natureza. Contudo, foi possível, através da observação e do diálogo com a educadora, perceber que a maioria era interessada e que tentava estar a par do quotidiano da criança e das suas aprendizagens, uma vez que quase todos os dias perguntavam como é que a criança tinha estado e o que é que tinha feito e ainda porque a mestranda via os pais a observar a parede de registos (uma parede onde a equipa educativa colocava trabalhos realizados pelas crianças e registos fotográficos e escritos que mostravam e demonstravam o que as crianças tinham feito naquele dia ou no dia anterior).

Já no JI, foi possível afirmar que os pais tinham uma participação muito ativa na educação dos filhos, nas suas atividades e em tudo o que lhes era solicitado. E demonstraram um grande interesse e atenção por tudo o que as crianças aprenderam, fizeram e sentiram, quer através de comentários no blogue (onde eram colocadas fotografias e registos escritos sobre as diversas atividades e ações das crianças) e de alguns, diálogos com a educadora e as mestrandas. Esta participação era evidente através da colaboração dos pais,

quando solicitadas, na realização de pequenos trabalhos e atividades com as crianças (quer fossem a pedido da educadora/estagiárias, quer fosse a pedido da criança), na participação/preparação das efemérides e na preparação de várias atividades, quer por conta própria, quer como partes da associação de pais. Como exemplos desta participação, poder-se-ia nomear a criação (física) das mascotes para a biblioteca, a oferta de móveis para a biblioteca da sala, o planeamento e execução do magusto, a afluência de materiais solicitados pela díade, tais como: rolos de papel higiénico, roupas, entre outras. Detendo o conhecimento de que o ambiente familiar da criança é uma parte integrante de si, é importante que os pais/família sejam "implicados enquanto grupo", tendo "o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos" (Lopes da Silva *et al*., 2016, p.29).

2.4. Caracterização do Grupos de crianças da creche e Jardim de Infância

A criança é um ser dotado de diversas caraterísticas, que em comunhão umas com as outras e com os ambientes, as pessoas e as vivências são capazes de construir conhecimentos, pois

> [a] interligação das caraterísticas intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com caraterísticas, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender (Lopes da Silva et al, 2016, p.8)

Contanto que as crianças possuem formas próprias de aprender, denota-se a importância de conhecer o grupo em questão e ter consciência da individualidade e do desenvolvimento de cada uma.

O grupo de crianças da sala de 1 ano era composto por 13 crianças, sendo quatro do sexo masculino e nove do sexo feminino. As suas idades eram compreendidas entre os 12 e os 24 meses, à exceção de uma menina que se

encontrava na faixa etária dos 24 aos 36 meses. Esta criança encontrava-se nesta sala uma vez que esta só fazia dois anos em fevereiro, o que não lhe permitiu ser integrada na sala dos 24 aos 36 meses. Pela observação realizada, em relação à criança, e de diálogos com a educadora foi possível deduzir que esta demonstrava uma grande diferença de desenvolvimento para com as outras crianças, pois mostrava uma maior autonomia e desenvoltura nas diversas atividades, como por exemplo ia à casa de banho sozinha e era capaz de realizar a sua higiene. Dentro do espectro de idades, sete crianças eram as mais novas, enquanto as restantes eram mais velhas. Das 13 crianças que compunham a sala, oito já haviam frequentado a instituição, tendo assim transitado do berçário para a sala de 1 ano.

Os momentos de mudança de sala podem ser vividos de diferentes formas pelas diversas crianças. Contudo, é imperativo perceber que estes são "processos complexos", devido às diversas partes inseridas no mesmo. Pois, envolvem "situações inesperadas, uma pluralidade de atores, caraterísticas específicas, um dinamismo que não pode ser totalmente planificado porque decorre duma tessitura plural de revelações e interações entre os muitos participantes e os seus contextos" (Oliveira-Formosinho, Lima & de Sousa, 2016, p.56). Ou seja, as transições não dependem apenas e exclusivamente da criança, mas sim de tudo o que a rodeia, desde os ambientes que frequenta e onde está inserida até às pessoas que intervêm e participam na sua aprendizagem e na sua vida. Uma vez que, durante todos os momentos que antecedem as transições "dão-se modificações que decorrem no tempo e no meio, nos papéis e atividades de uma pessoa em desenvolvimento, nos processos interativos da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas" (Oliveira-Formosinho et al., 2016, p.58). Assim, é importante que as crianças sejam apoiadas e que a transição seja preparada a longo e curto prazo, através da preparação do ambiente educativo e do apoio dos intervenientes na vida da criança, distribuindo-se assim, a responsabilidade das transições a todos os intervenientes, interativos e comunicativos, nos processos.

O grupo de crianças era dócil, meigo, dado, não estranhava pessoas novas, sorria muito e todas as crianças haviam adquirido a marcha, sendo assim capazes de se deslocarem de forma livre e individual. Este grupo caracterizava-se, ainda, pela dificuldade de descentração, pela impulsividade, pela curiosidade natural e pela exploração e experimentação através dos sentidos. Assim, foi fundamental organizar o ambiente e planificar atividades que promovessem a exploração de objetos e do espaço por parte das crianças. Sendo esta uma idade tão precoce o tipo de comunicação era limitado, fazendo-se maioritariamente por gestos ou por alguns sons. Daí que o(a) educador(a) de infância deva ser capaz de perceber a linguagem não-verbal da criança e de arranjar estratégias para desenvolver a comunicação verbal. Contudo, pelo menos três crianças eram capazes de produzir algumas palavras e, por vezes, pequenas frases, mesmo que sem estrutura. Esta é, também, uma idade em que as crianças precisam de constante atenção e carinho, uma vez que a socialização é difícil ou inexistente ou quando existe pode provocar alguns conflitos. Daí a relevância do papel do(a) educador(a), quer através de encorajamento, quer de elogios, ou seja, o profissional de educação de infância deve promover as interações entre pares e no grupo, facilitando a construção da identidade individual e no coletivo.

No que alude às necessidades deste grupo, que foi a principal base para as planificações centraram-se na exploração da natureza, na experimentação e na descoberta, no poder imaginativo, na movimentação do corpo, na valorização das suas produções e das dos outros, nas atividades de educação artística com diferentes materiais, instrumentos e técnicas. Os afetos e a amizade, a sensibilidade musical, a dança e a música, os sons do corpo, a dramatização de histórias, a identificação de si próprio e das partes do corpo, a associação à sua fotografia, o desenvolvimento da linguagem verbal, a nomeação das cores, os encaixes e enfiamentos e a manipulação de diversos materiais e objetos também foram conteúdos planificados e trabalhados, procurando articular o desenvolvimento cognitivo e o emocional. Como principais interesses observados e importantes nas planificações, foram, entre

outros: os animais, a terra, a água, as músicas, a natureza, os livros, os riscadores e objetos que pudessem levar à boca para explorar.

Devido à dificuldade de descentração, supramencionado, bem como à dificuldade de comunicação entre pares, verificaram-se algumas situações de agressão infantil e mordeduras, próprias da sua incapacidade de se descentrar e da exploração do espaço.

Na educação pré-escolar o grupo de crianças da sala B era composto por 25 crianças com idades compreendidas entre os dois (faziam os três anos até ao dia 31 de dezembro) e os cinco anos, 12 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Em relação às idades era um grupo heterogéneo com uma criança que tinha dois anos (completou os três anos em dezembro), sete crianças tinham três anos, sete crianças tinham quatro anos e, por fim, dez crianças tinham cinco anos. Destas 25 crianças, apenas 12 já pertenciam ao grupo de crianças, enquanto 13 integraram o grupo pela primeira vez.

Este grupo caracterizava-se pela sua heterogeneidade, no que concerne às idades das crianças e pela sua curiosidade, pois colocavam muitas questões sobre diversos assuntos e tentavam saber sempre mais sobre algum assunto do seu interesse. Este era, ainda, um grupo que procurava muito a equipa (mestrandas, educadora e assistentes) com pedidos de carinho, como beijinhos, abraços, miminhos e em que cada criança procurava chamar a atenção sobre si, sendo assim um grupo com necessidade de atenção e carinho.

No que concerne às necessidades e interesses deste grupo, é essencial referir que nem todos se adequavam a todas as crianças, mas que pertenciam à maioria ou eram específicos de alguma criança, uma vez que cada criança é única. As necessidades observadas foram a autorregulação, em questões de postura, controlo do tom de voz e de movimentos; o saber escutar o outro e esperar pela sua vez; a linguagem oral expressiva e comunicativa, bem como a articulação de alguns fonemas; o cumprimento de algumas regras da sala (construídas com a colaboração das crianças); a construção da identidade pessoal de cada uma; as noções de lateralidade; a atenção, concentração e

investimento pessoal nas tarefas; problemas de descentração ao nível do diálogo e do ponto de vista dos outros (uma vez que só querem falar deles e da sua família e que não aceitam muito bem o ponto de vista dos seus pares); a autonomia em certas ações; os movimentos finos; e a realização de pequenas contagens e da noção da passagem do tempo. Já os interesses centravam-se nas construções; na pintura; na plasticina; no ouvir e entoar músicas, bem como na manipulação de instrumentos musicais; em exercícios motores; no espaço exterior; na dança; em pequenas dramatizações; em escutar e recontar histórias, lengalengas e poesias; e no mundo da fantasia e dos seres místicos e mágicos.

Era, também, um grupo amoroso, muito predisposto a novas experiências e pessoas, alegre e simpático, caraterísticas definidoras da infância. Contudo, e por diversos fatores, existiam algumas crianças que batiam umas nas outras. Todavia, este comportamento foi diminuindo de dia para dia à medida que foram construindo laços de confiança, de segurança e bem-estar e, também, foram aprendendo a viver em grupo.

2.5. ESPAÇOS FÍSICOS, MATERIAIS E ROTINAS

Sendo uma aprendizagem ativa, uma aprendizagem pela ação, onde as crianças aprendem ao agir e interagir com o que as rodeia, é de vital importância organizar e pensar os espaços, os materiais e o tempo. Uma vez que,

> a organização […] do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher fazer e aprender. (Lopes da Silva *et al*, 2016, p.24)

Denota-se, então, a importância de conhecer os espaços, materiais e rotinas que influenciam e participam na construção de conhecimento por parte dos grupos integrados nas práticas educativas.

2.5.1. Espaços Físicos e Materiais

A organização do ambiente educativo promove o desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes realizarem escolhas e promovendo experiências ricas, uma vez que, "um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais". O que leva a que "as crianças façam aquilo que naquele momento conseguem fazer, mas que, no entanto cresce com elas" (Post & Hohmann, 2011, p.101)

A sala de atividades, da creche, era um espaço amplo e arejado com uma janela do chão ao teto que permitia o acesso ao exterior e fornecia uma boa quantidade de luz natural (cf. Apêndice D1.1a). O seu interior era constituído por uma muda e um armário (cf. Apêndice D1.1b); uma manta/tapete com almofadas; duas áreas: a da biblioteca, com um armário com prateleiras e livros (cf. Apêndice D1.1c), e a cozinha, com um fogão e uma banca (cf. Apêndice D1.1d) e objetos pertencentes aos mesmos, tais como: pratos plásticos, imitação de uma cafeteira antiga, alguns alimentos de plástico e uma bacia, lá colocados com o intuito de aproximar as crianças de objetos ligados ao seu quotidiano, bem como a atividades diárias; uma mesa baixa com quatro cadeiras para realização de trabalhos com as crianças, uma cadeira de adulto, uma mesa pequena para as brincadeiras das crianças, e diversos brinquedos armazenados em caixas com pouca transparência, mas com fácil acesso. Este tipo de organização, de materiais e de áreas promovia escolhas, interações, ações por parte das crianças, bem como o contacto com situações e atividades do seu quotidiano.

Segundo a Portaria nº262/2011, de 31 de agosto, "cada grupo funciona obrigatoriamente em sala própria, sendo a área mínima de "2m^2 por criança" e "o número máximo de crianças por grupo é […] b) 14 crianças entre a aquisição de marcha e os 24 meses" (Art.º 7, p.2). O que segundo a observação realizada vai de encontro às especificidades do centro e da sala onde decorreu a prática pedagógica.

O espaço da sala de atividades do JI era caracterizado por ser amplo (com cerca de 35/36m^2), contudo, este espaço era insuficiente para as 25 crianças que lá convivem diariamente, o que pode ser corroborado com a legislação que afirma que "a sala de atividades deve ser de 40 a 50m^2 (com dois m^2 por criança)" (Despacho conjunto nº 268/97). Paral além disto, a sala possuía estores escuros que permitiam o obscurecimento quase total da mesma, o que vai de encontro ao que menciona o despacho conjunto nº 268/97, possibilitando, assim, a proteção solar e a visualização de filmes e no caso das mestrandas a utilização/exploração da luz negra. A sala possuía muita luz natural, graças às três janelas do chão ao teto, das quais uma permitia o acesso ao espaço exterior, que por sua vez era um pequeno corredor para 75 crianças, este era um espaço muito pequeno para tantas crianças, e não seguia de todo o que refere o despacho conjunto nº268/97, uma vez que o espaço "não" deve ser "inferior ao dobro da área da(s) sala(s) de atividades" e este, muito provavelmente nem a área de uma sala teria.

A sala estava organizada por áreas de interesse, entre elas: a área da biblioteca (que foi remodelada e que por esse motivo integrou em si a área dos computadores) (cf. Apêndice D2.1e e D2.1f); a área da casinha (cf. Apêndice D2.1a); a área da garagem (cf. Apêndice D2.1d); a área das construções/ a área de grande grupo (cf. Apêndice D2.1c); a área da plástica/área de trabalho/área de refeições/ área de jogos (cf. Apêndice D2.1g e d2.1h) e a área da pintura (cf. Apêndice D2.1b) É importante explicitar que a sala possuía dois grupos de mesas que eram usadas para os lanches, mas também para a área da expressão artística, para a realização de trabalhos e para a área dos jogos. No interior da sala encontrava-se, ainda, uma banca,

um quadro, diversos armários para arrumação de diversos materiais e o cantinho da secretária, onde se encontrava o computador para uso da equipa de sala e onde se colocavam filmes e músicas para as crianças assistirem. As paredes eram de um género de cortiça, permitindo assim o uso de pioneses e de outros materiais, para a exposição das produções das crianças. Este ambiente educativo através "[da] criação de áreas diferenciadas (…) com materiais próprios (…) permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.44).

Através da observação dos espaços do centro, destinados à educação pré-escolar, e da comparação entre as suas especificidades e a legislação existente, foi possível concluir que os responsáveis pela construção e criação deste centro escolar demonstram uma grande falta de conhecimento sobre o que é a educação pré-escolar, bem como falta de sensibilidade pedagógica. Uma vez que para além de não terem sido cumpridas todas as normas minimamente explanadas no despacho conjunto nº268/97, não planearam o mesmo para as crianças poderem desenvolver as atividades e projetos sem limitações. Este obstáculo torna-se mais visível porque o edifício foi construído de raiz em 2010 quando a universalidade das crianças aos cinco anos era uma prioridade.

2.5.2. Rotinas

"O tempo diário inscreve-se num tempo, semanal, mensal e anual […]" (Lopes da Silva *et al*, 2016, p.27) que é organizado "com ritmo", "respeitador das preferências das crianças" e com vista ao "seu bem-estar e aprendizagens" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.46).

A rotina diária oferece "uma sequência de acontecimentos" que as crianças "podem seguir e compreender" e "ajuda os adultos a organizarem o seu

tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem ativas e motivadoras" (Hohmann & Weikart, 2009, p.224). Uma vez que a criança conhece "a sequência dos acontecimentos e organiza-se aí, cada vez mais independente do adulto na rotina dos seus dias", o que faz da rotina "constante, estável e portanto, previsível para a criança" (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87). "Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas […]" (Hohmann & Weikart, 2009, p.224) Ou seja, criar uma rotina é "fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas" (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87), o que "proporciona às crianças múltiplas oportunidades de fazer escolhas" (Lino, 2013, p.126).

Tendo presente que a rotina é uma parte fundamental para o desenvolvimento e bem-estar das crianças, mas que também é flexível, de modo a acomodar eventos ou momentos inesperados, este grupo possuía uma rotina organizada de acordo com as suas necessidades. Assim, das 7:30h às 9h era realizada a receção às crianças; das 9h às 11:30h era realizado o acolhimento, a atividade de intencionalidade educativa, o jogo livre e a higiene e cuidados; das 11:30h às 15h realizava-se o almoço, o repouso e a higiene e cuidados; das 15h às 16h era dado o lanche; das 16h às 16:30h era realizada a higiene e os cuidados e finalmente das 16:30h às 19:30h ocorria o brincar livre e um mini lanche. É importante referir que esta rotina possuía algumas especificidades, tais como a introdução de atividades de apoio à família, à segunda e sexta-feira, para algumas crianças, no horário das atividades de intencionalidade pedagógica.

Tal como na creche, também na educação pré-escolar é necessário organizar o ambiente educativo e planificar atividades com vista ao desenvolvimento e às aprendizagens das crianças. Assim, a rotina foi pensada (dentro dos limites impostos pela gestão e organização da própria instituição) com esse fim.

No que diz respeito à rotina diária, as crianças, iniciavam, pelas 9h, o seu dia com a marcação das presenças, o diálogo sobre assuntos do seu interesse e sobre as marcas temporais (como datas, dias de semana, …), a escolha do chefe e a canção dos "Bons Dias". De seguida, realizava-se a proposta do adulto ou uma atividade, previamente, proposta por uma criança, depois as crianças realizavam a sua higiene e faziam o lanche da manhã. Após o lanche as crianças dirigiam-se ao espaço exterior para brincar. Terminado o tempo de exterior, tornariam a realizar a sua higiene e dirigir-se-iam ao refeitório para almoçar.

Após o almoço, as crianças seguiam para a sala onde brincavam livremente (na mesma ou no exterior) ou viam um filme. Por volta das 13:30h, as crianças realizavam uma atividade e brincavam nas áreas até à hora do lanche da tarde. É de salientar que ao longo da semana existiam sessões fixas que faziam parte da rotina das crianças, sendo que à segunda era sessão de música, à terça de dança, à quarta de poesia, à quinta de ginástica e à sexta de histórias. Contudo, importa referir que apesar destas sessões serem parte integrante da rotina e das planificações, a planificação era flexível e permitiu mudanças ou ajustes, de modo a acautelar as necessidades, os interesses e os assuntos que surgiam e que eram importantes de trabalhar.

Como as rotinas eram previsíveis para as crianças e permitiam que estas perseguissem os seus interesses e se envolvessem em diversas atividades, contribuíam para o seu desenvolvimento promovendo interações entre pares e com os adultos, fossem eles adultos de referência ou não, em pequeno(s) ou grande grupo, permitindo-lhes brincar e experienciar diferentes objetos/matérias, envolver-se em atividades sensoriais de imitação, de faz-de-conta, de histórias, de arte, de música, de movimento entre outras, e permitia, ainda, perceberem/conhecerem a passagem do tempo. Pois, para aprender era preciso fazer e para se desenvolverem era preciso aprenderem.

2.6. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Como forma do processo de ensino-aprendizagem que foi necessário para a formação da mestranda, denotou-se importante adotar metodologias de investigação que a ajudassem a construir a sua postura e atitude. Num mestrado como o de Educação Pré-Escolar, a prática demonstrou-se fundamental, para que as mestrandas pudessem compreender como o meio educativo funcionava e para vivenciar e experimentar aquilo que seria a sua profissão futuramente, pois tal como as crianças também os adultos aprendem pela ação. Uma vez que constroem o conhecimento a partir das experiências/vivências e do que possui mais significado. Contudo, a prática só não é tudo, esta precisa de estar sempre acompanhada pela teoria, uma vez que para uma prática ser boa e sustentada, tem de ser fundamentada teoricamente, pois é esta teoria que suporta os(as) educadores(as) e lhes permite argumentar e saber o que está e irá acontecer, proporcionando a construção de um saber agir em qualquer contexto.

Assim, a metodologia de investigação que apoiou e permitiu esta interação entre a prática e a teoria e que sustentou e amparou a presença da mestranda nos contextos e a construção do conhecimento foi a investigação-ação. Contudo, é importante referir que a utilização da mesma foi uma aproximação e não a totalidade de uma investigação-ação, uma vez que o tempo de estágio e de formação não o permitiu.

A Investigação-ação é uma metodologia com diversas definições e que pode ser utilizada em diversas áreas, como a área científica, a área educacional, a área social, entre outras. Todavia, o que nos interessa referir e explicitar é que a natureza da investigação-ação é "estabelecer uma relação entre uma investigação e uma ação particular" (Goyette & Lessard-Hébert, 1988, p.202).

Segundo Watts (1985) citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), a Investigação-ação "é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e

aprofundada, usando técnicas de investigação" (p.360). Assim, esta possui diversas fases de investigação que utilizam a ação e a reflexão com vista a mudar e compreender concomitantemente, através da utilização de um processo cíclico que se processa de forma espiral, uma vez que alterna entre ação e reflexão crítica. Posteriormente, e integrando as fases de: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação, que advêm dos conhecimentos obtidos anteriormente.

Denota-se, então, a necessidade de o investigador possuir uma postura crítica e autocrítica sobre o ambiente que o rodeia e sobre as suas práticas, pois só através da realização de práticas e da observação e reflexão das mesmas, este pode aperceber-se do que pode ser mudado e melhorado, com vista a uma melhoria das condições e das práticas, para assim promover uma maior e melhor oportunidade de aprendizagem aos seus educandos. Tal que,

> o(a) [educador(a)] começa, normalmente, por concretizar atos educativos orientados pelas teorias que servem de teto a esse edifício educativo, passando, numa segunda fase a desempenhar o papel de investigador, ao pôr em causa essas teorias, ao olhar criticamente para as ideias normalizadas e pré-formatadas e ao perceber que essas normalizações têm, por vezes, que ser desconstruídas tendo em conta a especificidade das realidades concretas com que lida no seu quotidiano letivo (Coutinho et al., 2009, p.359).

O que demonstra, que este tipo de investigação apela a práticas construtivistas, em que o(a) educador(a) deixa de ser visto como a figura central, que sabe tudo e só transmite o conhecimento, e a criança passa a estar no centro, juntamente com o profissional, construindo o seu conhecimento e permitindo ao mesmo que aprenda com ela, também, e evolua nas suas práticas através da procura da resolução de problemas reais que observou e sobre os quais refletiu criticamente.

Como tal, a investigação-ação revela-se uma "metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais" (Coutinho et al., 2009, p.363). Para tal ser possível, é necessário que esta seja participativa e coletiva, uma vez que implica todos os interveniente do processo, prática e interventiva, uma vez que o investigador

está inserido na realidade, faz parte dela e intervém na mesma, cíclica, uma vez que permite a interligação constante entre a teoria e a prática, crítica, uma vez que procura a mudança e que quem o faz é critico e autocritico e muda o seu ambiente mudando-se a si mesmo, e auto-avaliativa, uma vez que as mudanças são constantemente avaliadas, por forma a serem adaptadas e produzirem novos conhecimentos (Coutinho et al., 2009, pp.362-363). Assim, "o essencial é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como [e principalmente] para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática" (Coutinho et al., 2009, p.361). Uma vez que "a reflexão e aperfeiçoamento só é possível se o(a) [educador(a)] desenvolver uma atitude crítica e de investigação perante a sua prática" (Estrela & Estrela, 2001, p.88).

Sendo uma das principais caraterísticas da investigação-ação o ser dinâmica, é de salientar que esta decorre do facto deste tipo de metodologia investigativa implicar observar, planear, atuar, refletir e avaliar e do facto de que estas ocorrem de forma circular e que cada uma delas dá início a um novo ciclo de espirais. Ou seja, o primeiro ciclo é iniciado na observação, mas ao mesmo tempo utiliza a reflexão, o planeamento, a ação e a avaliação, porque todos eles estão interligados e são indissociáveis, uma vez que "cada fase informa a próxima e também é informada pela fase anterior" (Moreira, 2001, p.25). Porém, assim que este ciclo inicial está a avançar ou até mesmo a terminar, inicia-se logo outro a partir do planeamento, que novamente vai buscar todas as outras fases que lhe estão associadas. "Esta organização circular (…) permite unir as duas grandes orientações da investigação-ação: a melhoria da prática, através de um melhor entendimento da mesma" (Moreira, 2001, p.25) Por este motivo e pelo facto do(a) educador(a)/investigador ter a necessidade de explorar e analisar esmiuçada e convenientemente todo o conjunto de interações ocorridas, as fases vão se repetindo ao longo do tempo. (Coutinho et al., 2009).

Como em qualquer tipo de investigação, existe a necessidade de recolher informações, para tal, a investigação-ação socorre-se de algumas técnicas e

instrumentos para a recolha de dados, um dos principais instrumentos e técnicas é a observação, uma vez que é parte integrante do processo (sendo a que inicia e termina o processo, sempre na companhia da reflexão), mas existem outras, tais como: técnicas baseadas na observação, na conversação e na análise de documentos, no que concerne aos instrumentos podem ser usados: escalas, questionários, observações sistemáticas, entre outras.

No que concerne à utilização da metodologia, por parte da mestranda, no decorrer do processo formativo, esta recorreu a todos os tipos de técnicas, uma vez que observou estando inserida no contexto de investigação, dialogou e interagiu com todos os intervenientes do processo e realizou a leitura e análise de documentos com informações sobre o contexto (como o projeto curricular de grupo e projeto da instituição). Já os instrumentos utilizados foram: a observação sistemática e direcionada, já que "a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto" (Máximo-Esteves, 2008, p.87), as notas de campo, já que estas incluíam "registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas ações e interações" (Máximo-Esteves, 2008, p.88), que eram realizados sistematicamente, os registos fotográficos e de vídeo e grelhas de observação/avaliação dos contextos, como o Program Quality Assessment (PQA) (High/scope, 2000) (cf. anexo A).

No que concerne à planificação, também esta foi utilizada na prática, como a forma de pensar e organizar a semana, bem como as atividades a desenvolver com vista a aumentar os conhecimentos e aprendizagens do grupo, tendo em conta e partindo das suas necessidades, interesses e conhecimentos prévios, bem como das suas sugestões. Pois, "planear implica que o(a) educador(a) reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos necessários à sua realização" e "estar preparado (…) para integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem (Lopes da silva et al., 2016, p.15). O instrumento utilizado para as planificações semanais (cf. Apêndices A1 e A2) foram as grelhas de

planificação que eram preenchidas no sentido dos ponteiros do relógio, iniciando-se assim na coluna da esquerda onde se encontravam as necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas, seguindo-se a definição dos objetivos, posteriormente a sua operacionalização pelas atividades e finalmente as decisões pedagógicas (enquadramento do conteúdo, organização do espaço, dos materiais, do grupo e dos responsáveis).

A ação consistiu em colocar em prática a planificação realizada anteriormente, provendo as crianças de todo o material, organização e apoio necessário para a realização das diferentes ações e atividades, de modo a fomentar a autonomia e a construção de aprendizagens.

> O desenvolvimento da ação planeada desafia o(a) educador(a) a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação (Lopes da Silva et al., 2016, p.15).

Como tal, a reflexão e avaliação não podem ser dissociadas e encontram-se presentes ao longo de toda a prática pedagógica da mestranda, tendo em conta que ao observar conheceu o grupo e refletiu sobre quais as suas necessidades, interesses e conhecimentos prévios e que partiu destes e da sua avaliação e reflexão para planificar e agir, que por vez originaram uma nova reflexão e avaliação para perceber se os objetivos foram alcançados, se as crianças aprenderam e o que é que podia ser realizado de forma diferente e mais eficaz. Uma vez que, só uma "atitude de investigação perante a sua própria prática e o discurso sobre ela implicam que o(a) educador(a) reflita sobre ambas" (Estrela & Estrela, 2001, p.87).

A investigação-ação foi um processo, inserido no processo de formação, que permitiu à mestranda perceber como agir e interagir e como fazer para transformar a prática, tendo em vista sempre a evolução e a mudança. Pois só através da mudança se tornou e tornará possível desenvolver uma educação melhor e mais adequada a cada criança, porque a transformação de um ambiente impulsiona a transformação de um(a) educador(a).

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

"A formação do futuro profissional [inclui] uma forte componente de reflexão a partir de situações de prática reais"

(Alarcão, 1996, p.11)

O capítulo subsequente pretende narrar e analisar a ação da mestranda no decorrer da Prática Educativa Supervisionada (PES). Prática esta de vital importância para a formação de futuros(as) educadores(as) de infância, uma vez que a aprendizagem e a construção de conhecimento, neste caso sobre a temática da infância, implica "uma mudança ativa nos padrões de pensamento provocada pela vivência concreta da experiência" (Kholberg & Mayer, 1992, p.455, citado por Hohmann & Weikart, 2009, p.21).

Como tal, ao longo do capítulo será abordada a ação visando a aprendizagem, através da análise e reflexão de algumas ações desenvolvidas em contexto de creche e de educação pré-escolar, evidenciando a evolução e aquisição de competências pessoais e profissionais.

3.1. AS AÇÕES NO CONTEXTO DE CRECHE

As idades dos 0 aos 3 anos são, na maioria das vezes, vistas como e só momentos de cuidados, uma vez que se veem as crianças como seres frágeis e dependentes dos outros, devido à sua necessidade de cuidados físicos e psicológicos constantes. Contudo, e tendo presente esta necessidade básica da criança ser cuidada, pois ainda não possui as ferramentas necessárias para proceder autonomamente, é necessário perceber que a criança se comunica,

possui conhecimentos, que vai adquirindo através dos seus sentidos, e, principalmente, que é um ser com competência. Como nos dizem Araújo e Costa (2010), deve "reconhecer-se o direito da criança a ser escutada e participativa e reconhecer-se a sua enorme competência: competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado" (p.8).

A ação da mestranda na prática pedagógica da valência de creche, permitiu-lhe compreender de uma forma mais clara e assertiva, esta dicotomia da criança, enquanto ser vulnerável, mas ao mesmo tempo competente, através do contacto e da observação de crianças pequenas num contexto pensado e preparado com vista ao seu desenvolvimento e cuidados, tendo em conta as competências das crianças e partindo das mesmas para realizar e proporcionar momentos de aprendizagem.

Possuindo o conhecimento de que crianças pequenas "aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos", "aprendem porque querem", "comunicam aquilo que sabem", "aprendem num contexto de relações de confiança" (Post & Hohmann, 2011, pp.22-23) e possuem a necessidade de terem acauteladas as suas necessidades, a mestranda compreendeu o potencial pedagógico presente na gestão e organização do espaço e do tempo e em todos os momentos da rotina diária.

A gestão e organização da sala de atividades denota-se fulcral, uma vez que deve ser não apenas pensada e preparada para cada grupo de crianças, mas também para cada criança em particular, tendo em conta os seus interesses, necessidades, nível de desenvolvimento físico, comunicativo, cognitivo e social. Pois, "um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento" (Post & Hohmann, 2011, p.101). A sala de atividades encontrava-se dividida por áreas, tais como: a área da muda/higiene, a área da cozinha, a área da biblioteca e a área de grande grupo. Estas áreas dispunham algum espaço entre si, o que facilitava a movimentação das crianças para os diversos locais e lhes permitia ter noção das diferentes áreas. No que concerne à gestão e organização do tempo, este

era sequencial, rotineiro e flexível. É de salientar que a mestranda se foi apropriando desta gestão e organização temporal de forma gradual, até a realizar de forma autónoma e coerente, permitindo desta forma às crianças sentirem-se seguras e apoiadas, pois sabiam que momentos se seguiam e construía através deles a noção da passagem do tempo, uma vez que sabiam, por exemplo, que depois da sesta iriam lanchar e que depois os pais chegavam para os vir buscar.

O acolhimento, primeiro momento do dia, era iniciado numa das salas da creche pela assistente operacional até à chegada da educadora, momento esse em que as crianças se deslocavam para a sua sala de atividades. Inicialmente, a díade não recebia as crianças, por não possuir à vontade para realizar determinadas ações sem o aval da educadora com antecedência. Porém após conversarem com a mesma iniciaram a receção às crianças que chegavam mais tardiamente e falavam um pouco com as famílias neste momento sobre a criança em questão. Denotou-se, neste momento de chegada, que algumas crianças tinham alguma dificuldade em separar-se dos pais, enquanto outras sorriam e diziam adeus, nestes momentos, a mestranda tentava confortar e reconhecer os sentimentos quer da criança, quer dos pais. Pois, "quando crianças e pais percebem que os(as) educadores(as) reconhecem e compreendem os seus sentimentos, sentem uma ajuda preciosa para começar a ganhar de novo uma certa estabilidade emocional", o que lhes permite "começar a pensar no momento seguinte do dia" (Post & Hohmann, 2011, p.215).

A aproximação física e emocional permitiu às crianças e aos pais um sentimento de segurança, conforto e tranquilidade. Uma vez que "as boas vindas calorosas e descontraídas por parte dos(as) educadores(as) ajudam os bebés e crianças a terem a certeza que, mesmo que os pais tenham de se ausentar, eles estão nas mãos de pessoas em quem poderão confiar" (Post & Hohmann, 2011, p.211). O restante do acolhimento decorria através de diálogo com as crianças, quer oral (com as que já o faziam), quer corporalmente ou através de músicas.

Os momentos de higiene eram realizados individualmente (pelas assistentes operacionais, pela educadora ou pelas mestrandas), prestando atenção à criança e oferecendo-lhe um sentimento de segurança e conforto. Consciente de que "através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o(a) educador(a)" (Post & Hohmann, 2011, p.229), a mestranda falava, brincava, cantava, fornecia objetos à criança, de modo a estabelecer uma relação e a tornar o momento feliz e prazeroso. Estes momentos consistiam em mudar fraldas, ir com as crianças à casa de banho e ao pote e lavar as mãos e a boca.

Os momentos de jogo ou escolha livre apresentam-se como os maiores potenciadores da aprendizagem, uma vez que as crianças escolhiam onde e com o que é que queriam brincar e como o queriam fazer, permitindo a "investigação e exploração de materiais (…) ações e [interações]" (Post & Hohmann, 2011, p.249). A integração destes momentos por parte do adulto, tendiam a incentivar e encorajar uma "comunicação do estilo dar-e-receber" (Post & Hohmann, 2011, p.255), onde existe a partilha do controlo e a comunicação é feita usando o tipo de linguagem escolhida pela criança.

Os momentos das refeições caracterizam-se por serem momentos de exploração, de iniciação à autonomia e de grande convívio entre as crianças. No que concerne a este momento, era realizado num refeitório próprio para o efeito e as crianças encontravam-se divididas em dois grupos, o das mais velhas sentados numa mesa redonda e autónomas na sua alimentação, e o dos mais novos, que comiam em cadeiras de alimentação e dependiam dos adultos. Durante estes momentos a mestranda unia-se às crianças, incentivando a sua autonomia, dialogando e apoiando a exploração. Contudo, apesar da importância de "envolver as crianças mais velhas na arrumação e limpeza da loiça" (Goldschmied & Jackson, 1994, p.24, citado por Post & Hohmann, 2011, p.228), de modo a garantir a aprendizagem integrante de todas as experiências que a criança pode vivenciar, o centro tinha uma funcionária própria para a função e quando solicitado à educadora que

fossem as crianças a fazê-lo, foi negado e dito que apenas podiam levar os guardanapos até ao caixote do lixo, para não perder muito tempo. Por vezes uma ou outra criança chorava porque não queria comer, nestes momentos a díade tentava perceber o motivo pelo qual a criança não queria comer, tentavam sempre através de diálogo com a criança ou com canções ou brincadeiras que esta comesse, mas se vissem que não queria mesmo não forçavam, passando aquele prato à frente.

Os bebés ou crianças pequenas possuem uma necessidade intrínseca de descansar, não só por imposição do cansaço, mas também como necessidade para o crescimento e desenvolvimento da criança. Estes [crescimento e desenvolvimento] são apoiados por "termos fisiológicos", como nos dizem Kagan, Kearsley e Zelazo (1998) citado em Post e Hohmann (2011), uma vez que "o sono permite que o cérebro trabalhe no sentido de consolidar as mudanças maturacionais do sistema nervoso central" (p.241) (narrativa construída, cf apêndice B1.3). Como tal, a hora do sono ou momento da sesta, é um momento de vital importância e deve ser apropriado a cada criança, de acordo com as suas necessidades, pois se a maioria tem a necessidade de dormir após o almoço pode haver alguma criança que possua a necessidade de dormir um pouco mais cedo ou mais tarde. Uma parte fundamental da hora do sono é também o apoio e a atenção prestada às crianças. Neste momento, a díade em cooperação com as assistentes operacionais e com a educadora ajudava as crianças a vestirem-se e a irem para a cama. Este momento realizava-se na sala de atividades que era modificada para o efeito, sendo arrumadas algumas coisas das áreas e colocados colchões no chão. Aquando do apoio dado pela mestranda, esta realizava-o dando especial atenção à criança que estava a ajudar, mas também tendo sempre algum momento para dar atenção às que esperavam. Às crianças que tinham alguma dificuldade em adormecer, a mestranda deitava-se com elas e cantava ou realizava pequenos e suaves movimentos no cabelo/cabeça e nas costas ou barriga até que adormecessem.

Importa referir que ao longo do dia, as mudanças de momentos da rotina, antes de a díade chegar não eram de todo acauteladas, mas com o ingresso da díade e com as informações recolhidas e conhecidas sobre a necessidade de transições suaves e acauteladas, estas passaram a ser realizadas, assim entre os diferentes momentos a díade lia uma pequena história, ou cantava alguma canções ou dizia uma pequena lengalenga conhecida das crianças, para que a passagem de um momento para o outro não fosse repentina e brusca.

Por fim, as atividades propostas pelo adulto eram sempre pensadas e organizadas tendo em conta os interesses e necessidades do grupo, conhecidos através da observação, do diálogo com a educadora e do projeto de sala. O adulto estava sempre pronto para propor a atividade e apoiar as crianças na sua realização.

Uma das mais-valias de estar numa sala de creche, com crianças tão pequeninas, é presenciar e perceber como é que ocorre o desfralde, como se pode apoiar a criança e as famílias durante este momento e ter noção de que este apenas ocorre com sucesso quando a criança e a família estão preparadas para isso.

Tendo em conta que a sala em questão era a sala dos 12 aos 24 meses, e que segundo Piaget se encontravam no estádio sensório-motor, uma vez que aprendem através "da sua atividade sensorial e motora em desenvolvimento" (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.198), através do contacto com os outros e com objetos, a díade, através de diálogo com a educadora e de encontro às necessidades traçadas no projeto de sala pela mesma, optou pela realização de atividades sensoriais. As atividades realizadas foram diversas, desde exploração de objetos, experimentação de frutos, legumes, temperos, culinária, entre outras.

Uma das atividades desenvolvidas foi a exploração de um fundo do mar/aquário. Quando a díade ingressou neste grupo, a educadora havia iniciado um trabalho sobre animais, existindo assim na sala algumas imagens, como tal esta optou por dar continuidade a este trabalho e desenvolveu

algumas atividades para apresentar ou reapresentar alguns animais às crianças, daí surgiu a ideia do peixe. Refletindo sobre este animal e as suas caraterísticas, a mestranda pensou numa atividade que pudesse ser, ao mesmo tempo, exploratória e sensorial e a partir da qual as crianças pudessem aprender sobre o peixe e suprir as suas necessidades de exploração e ir de encontro a um dos interesses que eram os animais, daí a atividade supramencionada.

Para tal, foi construído um fundo do mar e alguns peixinhos, com diferentes materiais, e foi ainda levado um lençol azul e um rádio com uma música escolhida previamente. Esta foi pensada para ser realizada em grande grupo num primeiro momento e em pequenos grupos num segundo momento, contudo e devido à natureza da mesma e à curiosidade intrínseca das crianças e necessidade de experimentar, o segundo momento acabou por ser de certa forma um momento de grupo e de "interações sociais" (Post & Hohmann, 2011, p.101).

A atividade foi iniciada em grande grupo, na manta da sala, onde a mestranda dialogou com as crianças, mostrou a imagem de um peixe e perguntou que animal era aquele, pergunta à qual o EP respondeu prontamente, dizendo "É o Pexinho, no mar". Após esta resposta falaram sobre os peixes, sobre como era onde viviam e como se moviam, promovendo a "comunicação e a linguagem", terminado o diálogo foi sugerido que dançassem uma música sobre peixes, denominada de "Dois peixinhos", onde todos se colocaram de pé e dançaram livremente durante as estrofes da música, promovendo o "ouvir e explorar música e a movimentação do corpo" (cf. Apêndice D1.2a e b) e durante o refrão existiam alguns movimentos coreografados. É de salientar que algumas crianças tentaram fazer os movimentos, mas que à exceção do EP, da BS, da C, do G e da HG, não conseguiram imitar os movimentos e optaram por realizar as suas próprias criações.

Terminada a dança foi solicitado às crianças que se voltassem a sentar e foi estendido no chão entre elas um lençol azul onde foram colocados alguns

peixes (um para cada criança) no seu centro (cf. Apêndice D1.2c) e a ideia inicial era que abanassem o pano para que os peixes se movessem de modo a que parecesse as ondas do mar, porém algumas crianças tiveram outra ideia e a dizer "pexinho", "pexinho" pegaram logo num ou mais e começaram a explorá-los (cf. Apêndice D1.2d), o que por sua vez demostrou o interesse pelo material e pela atividade, e a tomada de iniciativa. Dado o tempo para a exploração dos peixinhos, a mestranda voltou a chamar a atenção das crianças dizendo-lhes que tinha uma surpresa. Aquando a mostra da surpresa, ouviu-se "ah!" por parte de várias crianças e notaram-se expressões de curiosidade e felicidade, o EP disse que era "o dos pexinhos". Questionou-se quem queria ir experimentar e várias foram as crianças que se começaram a levantar, contudo foi explicado que apenas podiam vir duas crianças de cada vez para poderem explorar livre e amplamente. O EP e o DF foram os primeiros a levantar-se e a ir explorar o fundo do mar, todavia uns minutos depois todas as crianças se levantaram e foram explorar, pois não queriam ficar sentados a ver, tomando assim "de assalto" o fundo do mar (cf. Apêndice D1.2e), o que denota a curiosidade e a necessidade intrínseca destas crianças, tanto ao nível da exploração como das sensações. Durante este momento, todas as crianças partilharam umas com as outras a experiencia do que estavam a ver, a sentir, a fazer e até mesmo se conseguiram organizar e entender para entrar e sair do fundo do mar e até mesmo para lá permanecer dentro, evitando ou resolvendo os conflitos que surgiam de forma autónoma.

Durante a exploração, quase todas as crianças optaram por puxar os peixes pendurados no teto, tocar nos diferentes elementos que decoravam e formavam o mar, enquanto diziam "ah!", "fofinho", "zul", e interagiam entre si, mostrando uns aos outros o que estava a fazer. Percebendo esta necessidade de explorar e experimentar em grupo, de modo a partilhar o momento, as aprendizagens e os sentimentos a mestranda optou por deixar que todos explorassem ao mesmo tempo e durante essa exploração manteve-se por perto para gerir algum conflito que aparecesse e para colocar ou

responder a questões, de modo a apoiar a construção de novas aprendizagens.

Durante o tempo em que estiveram a explorar o mar, colocou-se a música de fundo, havendo até algumas crianças que optaram por ir explorar o rádio (cf. Apêndice D1.2f), parando e iniciando a música por diversas vezes, ou até mesmo dirigirem-se aos outros adultos da sala para mostrarem os peixinhos e interagirem com eles.

Algum tempo após se encontrar no interior do fundo do mar, o DF notou que havia uma luz no teto do mesmo e decidiu mexer-lhe para ver o que acontecia, nesse momento a luz apagou-se e ele, muito triste, disse: "oh!" e olhou para a mestranda pedindo ajuda. Esta perguntou o que é que se passava e a criança apontou para o sítio onde costumava ter luz e encolheu os ombros enquanto olhava de uma para a outra, mostrando à criança que a compreendia disse-lhe: "a luz apagou não dá, não é DF?. O que é que vamos fazer? Ora mexe lá outra vez a ver se dá". A criança, ouvindo atentamente tornou a mexer, mas continuou sem dar. Com isto e vendo a frustração da criança a começar a aparecer, ajudou-a a carregar para cima na lanterna fazendo acender novamente. Com esta descoberta, o DF decidiu continuar a explorar e tocou na C, que estava ao seu lado, chamando a sua atenção, para lhe mostrar o que havia descoberto, repetindo o movimento e antecipando o que iria acontecer.

Finalizando, a atividade, as crianças sentaram-se na manta, dialogaram sobre o que viram no fundo do mar, no que tocaram e sobre os peixinhos.

Por forma a saber quais as aprendizagens que poderiam ser realizadas pelas crianças, e como forma de as interpretar surgem as experiências-chave para a creche do modelo HighScope, uma vez que não existem diretrizes sobre as áreas e os conteúdos a abordar na creche e se existem não são adequados ao tipo de educação vivenciada na creche. O sentido de si próprio verificou-se no facto das crianças expressarem iniciativa, resolverem problemas com que se depararam ao brincar e explorar e ao fazerem por elas próprias. As relações sociais verificaram-se através do estabelecimento de

relações com os adultos, ao criar relações com os pares, ao expressar emoções, ao mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros e ao desenvolver o jogo social. A representação criativa verificou-se através do imitar e brincar ao "faz de conta", ao explorar materiais e ao responder a e identificar figuras e fotografias. O Movimento verificou-se através dos diversos movimentos realizados pelas crianças e dos movimentos dos diferentes objetos. Já a música esteve presente através da audição e do responder à música e explorar e imitar sons. A comunicação e linguagem verificou-se a partir do ouvir e responder, das comunicações não-verbais entre as crianças e com os adultos, na participação na comunicação dar-e-receber, nas comunicações verbais e na exploração e apreciação de imagens e músicas. Por fim, o Espaço e o Tempo verificaram-se através da exploração e do reparar na localização dos objetos, no pôr e tirar do fundo do mar e para o fundo do mar, experimentar o depressa e devagar, e repetir uma ação para fazer com que tornasse a acontecer, de modo a experimentar a sua causa-efeito.

No que concerne às aprendizagens e ao desenvolvimento de competências profissionais por parte da mestranda foram diversas, salientando-se a gestão do grupo e do tempo, a capacidade de perceção e de reflexão sobre algo que não esteja a ser tão interessante para as crianças, a gestão do grupo, a orientação da exploração e o apoio na aprendizagem. Uma vez que esta teve de realizar esta gestão de modo a realizar os diferentes momentos da atividade, teve de perceber que o abanar o pano com os peixes não era tão apelativo para as crianças como o manusear e explorar o próprio peixe, teve de conseguir orientar o grupo e tentar impedir o aparecimento de conflitos (quando a organização planeada inicialmente foi invertida devido às necessidades das crianças) e teve de realizar as perguntas ou apoiar a criança a atingir objetivos, realizando aprendizagens.

Durante a prática pedagógica foram diversos os materiais construídos, pela díade, para as atividades tais como: os peixes, o fundo do mar, os fantoches, os instrumentos musicais, o jogo de encaixe, o quadro da lengalenga, o

quadro de presenças, e o cenário para a peça de teatro, e para a documentação pedagógica e de informação aos pais como: placares com fotografias das atividades e uma síntese das mesmas. (cf. Apêndice C1)

No que concerne às relações com os diferentes intervenientes no processo educativo e na vida das crianças, é de salientar que, a mestranda, bem como o seu par pedagógico, mantiveram relações democráticas e de partilha com respeito e interesse com a equipa de sala e com a equipa de centro e que no que diz respeito aos pais tiveram uma relação pouco sólida e coesa, uma vez que tinham pouco ou quase nenhum contacto com os mesmos. Esta situação eventualmente poderia ter sucedido desta forma, um pouco por culpa das mestrandas, que por ser um primeiro estágio não sabiam muito bem como agir e se sentiram um pouco acanhadas nas relações e comunicações com as famílias. No que diz respeito ao trabalho colaborativo entre as díades, existiu no final do estágio, na forma da peça de teatro "o capuchinho vermelho", porém é de salientar que as díades se apoiavam e trocavam impressões e ideias sobre as atividades que realizavam.

A experiência no contexto de creche foi uma mais-valia, uma vez que proporcionou a oportunidade de contactar e perceber como é educar crianças tão pequenas, o que é que é preciso fazer e principalmente o que é preciso ser, pois se não se conseguir ser sensível, compreensiva, amável e percetível não se conseguirá interagir e contactar com as crianças de forma produtiva e profunda, o que não permitirá à criança sentir-se segura e confortável com aquela pessoa, o que por sua vez prejudica a sua predisposição para aprender. Não terá sido o melhor estágio que se poderia querer ou vivenciar, na sua maioria talvez por alguns lapsos e constrangimentos por parte da mestranda na colocação de questões à educadora cooperante, que originaram erros ou falhas que poderiam ter sido evitadas. Mas também um pouco por parte de algumas atitudes menos positivas ou claras da educadora e pelo constrangimento implantado na díade pelas mesmas. Contudo, todas as experiências contam e muito ficou de um estágio que aprimorou e

acrescentou algumas competências profissionais à formação da mestranda pelo menos no saber olhar e no saber escutar.

3.2. AS AÇÕES NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tal como se verificou na creche, também na Educação Pré-Escolar a organização do espaço e do tempo obtém um lugar de destaque, uma vez que é através desta que a criança constrói um sentimento de segurança, pertença e de controlo. Pois, sabe onde está e o que se vai passar ao longo do dia. Percebe-se assim, a importância da regularidade, da periodicidade presentes numa rotina diária, contudo, esta necessita ainda de ser flexível. Sendo que apesar de a criança estar habituada a esta rotina, não se deve interromper ou terminar algo prazeroso e que construa conhecimentos, que contribuem para a sua aprendizagem. A flexibilidade permite que ocorram alterações ou ajustes na rotina diária, desde que estes sejam acometidos da aprovação e do consentimento da criança, ou por ela solicitados.

Esta rotina provisória, mas flexível é ainda uma das melhores formas de apoiar e incentivar a construção da autonomia, pois respeita a criança, vendo-a como um ser único. Onde cada criança possui o seu ritmo, os seus interesses, as suas necessidades e as suas motivações.

No caso da sala B, a rotina era regular e periódica, mesmo ao nível de algumas atividades, como era o caso da música, da dança, dos poemas e lengalengas, da educação física e da hora do conto, que aconteciam cada uma sempre no mesmo dia e no mesmo horário a cada semana. Era ainda flexível, pois permitia que fossem realizados ajuste ou alterações, contudo existia e sentia-se a necessidade de dialogar e negociar com as crianças sobre essas alterações, de modo a que não fossem surpreendidas e se sentissem inseguras ou desconfortáveis. Contudo, apesar desta flexibilidade, existiam

alguns horários e momentos mais rígidos e que não podiam ser alterados, devido a condições e imposições da instituição.

No que respeita ao espaço da sala, este foi pensado e organizado para o grupo de crianças em questão e encontrava-se organizado por áreas de interesse. Este tipo de organização facilita a mobilidade, as escolhas e a diversidade de brincadeiras para as crianças. O que por sua vez implica, de "uma maneira concreta aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças" (Hohmann & Weikart, 2009, p.165).

Todavia, existiam duas áreas que raramente eram frequentadas pelas crianças, e quando isso se verificava, o que se observava eram as crianças a arrumar ou agrupar os livros ou a terem de esperar muito tempo para poderem usar os computadores. As áreas referidas são a área da biblioteca e a área dos computadores. Após observar e dialogar com a educadora e as crianças, a mestranda e o seu par pedagógico perceberam que a biblioteca sofria essa atitude de desinteresse por parte das crianças porque estas não a viam como um espaço apelativo, com livros do seu agrado. Esta era vista como um espaço pequeno onde existiam livros, a maioria livros sobre assuntos ou histórias/personagens que não eram interessantes para estas crianças, e que possuía alguns dedoches e fantoches que não possuíam um sítio ou um cenário onde pudessem ser utilizados para construir ou contar histórias. Como tal, a mudança da biblioteca foi uma das decisões tomadas pela díade e acabou por se transformar no trabalho de projeto, desenvolvido por todo o grupo, criando assim uma biblioteca partindo dos interesses e ideias das crianças, o que a tornou apelativa, recheada de livros sobre temáticas escolhidas pelas mesmas e com um cantinho dos computadores, o que lhes permite um livre e uma maior rapidez no acesso a eles e à sua utilização, conseguindo-lhes mais tempo para os aproveitar e explorar.

Importa ainda fazer referência aos materiais pedagógicos construídos pela díade, por vezes com a ajuda das crianças, (cf. Apêndice C2), como é o caso dos cartões numerados, das cartas de correspondência termo a termo, o

fantocheiro, as batas e óculos de cientista, as lupas e pegadas para a caça ao tesouro, a preparação de massas e materiais para experiências científicas e sensoriais e para a realização de receitas, entre outros. Estes materiais foram construídos no âmbito das variadas atividades que foram desenvolvidas ao longo do período de estágio pela díade.

As atividades desenvolvidas foram planeadas pela díade em cooperação com a educadora cooperante e todas elas partiram das necessidades e interesses das crianças (cf. Apêndices A2). Necessidades essas que se centravam nas questões da autonomia, da descentração, da experimentação, a um nível mais grupal, mas que a um nível mais individual, cada criança apresentava as suas necessidades, como por exemplo não comer, não pedir para ir à casa de banho, não conseguir tocar em objetos com diferentes texturas, entre muitas outras. Também os interesses variavam de criança para criança, porém de uma forma geral existia um grande interesse pela música, pela dança, pela pintura, pela educação física e pelo ouvir contar histórias. Importa referir que ao longo da prática no preenchimento das grelhas da planificação, a díade apresentou algumas falhas e dificuldades, principalmente ao nível da definição dos objetivos, o que a levou a tentar colmatá-los e a pretender continuar a trabalhar para desenvolver e melhorar esta etapa importantíssima da planificação. Todas as atividades foram, ainda, enquadradas nas áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, de acordo com as necessidades, os interesses e os objetivos a atingir, visando sempre a integração curricular.

A família é uma das bases fundamentais da criança e o seu primeiro ponto de contacto com a aprendizagem e o desenvolvimento, tendo em conta "a importância do contexto familiar na educação das crianças" (Lopes da silva et al., 2016, p.18) e por este mesmo motivo não pode ser descurada. A ligação da escola e da família deve ser uma relação bilateral, que integre a criança de uma forma natural e que permita que a criança se desenvolva cada vez mais, pois é agindo em conformidade e de forma coesa sobre as aprendizagens,

quer em casa quer na escola, como uma continuação das duas que a criança se desenvolve na totalidade. Assim,

> a partilha [por parte do(a) educador(a)] (…) do processo pedagógico e dos progressos do seu/sua filho/filha, permite [aos pais] compreender as aprendizagens que realizaram, e contribuir [para as mesmas] (…), através do que conhecem da criança e observam em casa, facilitando a articulação e coerência entre a educação familiar e o processo educativo no jardim de infância" (Lopes da Silva et al., 2016, p.19).

Esta relação bilateral era fortemente praticada na sala B, uma vez que a sala possuía um blog (a que só os pais, a educadora e a díade tinham acesso), onde todos os dias se postavam fotografias e explicações sobre o que as crianças tinham realizado. Tendo a consciência, que "os recursos tecnológicos fazem hoje parte da vida de [todos], tanto nos momentos de lazer como no quotidiano" (Lopes da Silva et al., 2016, p.93) e que se apresentam como uma ferramenta de trabalho e de aproximação das pessoas, o facto de se usar o blog para dar a conhecer diariamente as ações, atividades e desenvolvimento das crianças, vai de encontro a esta ideia de aproximação às famílias. E permite ainda, um maior e melhor acompanhamento e integração, por parte dos pais, da/na vida educativa do filho. Esta ferramenta era ainda muito utilizada pelos pais que eram visitantes assíduos do mesmo e que comentavam a cada passo as ações desenvolvidas. Para além disto existia ainda um caderno, denominado o caderno das informações, que todos os dias vinha para escola e ia para casa, para que os pais e a educadora enviassem recados, informações, convites, ou qualquer outra informação necessária. Também o contacto presencial era regular e o telefónico era utilizado sempre que necessários para comunicação.

Estas famílias eram ainda uma parte integrante da aprendizagem das crianças, não só através da sua preocupação em saber o que as crianças fizeram e fariam, mas também na disponibilidade que demonstravam para realizar qualquer tarefa, atividade ou ajuda solicitada pela educadora ou pelas mestrandas. A título de exemplo da participação ativa destas famílias pode-se referir a oferta da mesa e das estantes necessárias para a nova biblioteca, a confeção das mascotes para a mesma, a pesquisa sobre os castelos, o ouvir e

ensaiar músicas com as crianças, os rolos de papel para a construção da árvore de natal, as roupas para a festa de natal e as fotografias de família para o calendário de advento. Toda esta entreajuda por parte das famílias para com a instituição, as crianças e a equipa de sala facilita e promove o desenvolvimento e a autonomia das crianças e promovem o trabalho em equipa e a aprendizagem cooperativa.

Aquando o ingresso nesta valência, a díade realizou uma observação participante (pois esteve inserida na sala de atividades do próprio grupo) e, por vezes, focalizada (quando era necessário observar algum aspeto mais concreto a observação era focada nesse aspeto) durante a primeira semana, de modo a conhecer o grupo e cada criança na sua individualidade. Com esta observação, com a consulta do projeto de sala e com os diálogos com a educadora cooperante e a assistente técnica da sala, foi possível perceber as necessidades e os interesses do grupo, mas acima de tudo de cada criança. Contudo esta recolha de informações foi constante, pois à medida que as crianças se desenvolvem, as suas necessidades e interesses mudam e a organização e planificação devem mudar com eles. Das várias necessidades e interesses observadas destacam-se a dificuldade de descentração, uma vez que as crianças nesta idade são muito autocentradas, o que não permitia que as crianças se colocassem no lugar do outro e tentassem perceber as suas ideias, os seus sentimentos e as suas vontades, e a música. Sendo que todas as crianças demonstravam grande interesse e especial atenção nas atividades musicais e que o pedido para os adultos cantarem, bem como as crianças cantarolarem a qualquer momento sozinhas ou em conjunto eram constantes. Uma outra perceção da díade, advinda desta recolha de informação, foi que este grupo era muito interessado em datas festivas e que através da promoção das mesmas por parte da instituição, todas estas datas eram assinaladas e comemoradas de alguma forma.

Estando no início do mês de novembro, a data festiva que se aproximava era o S. Martinho e as crianças falavam constantemente sobre a mesma, uma vez que haviam sido informadas pela educadora que haveria uma festa em

que comeriam castanhas com todas as crianças e os pais na instituição. Como tal, surgiu a ideia de trabalhar a lenda de S. Martinho, não na sua conceção religiosa, mas na conceção da humanidade e da solidariedade/generosidade, que contribuísse para a construção da capacidade destas crianças de se descentrarem e serem capazes de se colocar no lugar do outro, percebendo o que estava a sentir e a experimentar. Possibilitando, assim, ”respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros”, “desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia”, “ter em conta o seu bem-estar e o dos outros” e “o conhecimento de elementos culturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.34-41). Como complemento à atividade e indo ao encontro de um dos seus maiores interesses optou-se por realizar uma pequena atividade musical com duas músicas sobre esta data, trabalhando a audição, a interpretação e a criação.

Para a realização desta atividade as crianças sentaram-se no tapete em grande grupo, onde a mestranda iniciou a atividade com a leitura da lenda, adaptada, de S. Martinho. Durante a leitura da mesma, muitas foram as paragens que se foram fazendo para exploração e enriquecimento de vocabulário, através de palavras como lenda, vindimas, mendigo e magusto, e para diálogo sobre como se estariam a sentir as personagens da lenda naquele momento, sendo que algumas crianças foram capazes de o expressar dizendo: “Está com frio” (MA), “Está triste” (HC), “Sozinho” (IA), “Não tem amigos” (SC), e para tentarem descobrir o que se seguiria, quer através de questões colocadas pela mestranda (como: o que é que o cavaleiro vai fazer? Será que irá ajudar o pobre mendigo? Como é que o pode ajudar?), quer através de solicitações por parte das crianças de soluções para o problema do mendigo.

Terminada a lenda, e após a descoberta da atitude do S. Martinho para com o pobre, a mestranda sugeriu às crianças ouvirem duas músicas sobre o São Martinho, uma sobre castanhas (“castanhas quentinhas”) e outra relacionada com a lenda escutada anteriormente (“S. Martinho). As crianças aceitaram a proposta e ouviram as músicas, aprendendo a letra e a sua

mensagem. Como nos dizem as OCEPE, “trabalhar as letras das canções relaciona a música com o desenvolvimento da linguagem” (Lopes da Silva et al, 2016, p.55), que foi o que se pretendeu com a utilização deste património cultural.

Ao longo da aprendizagem das letras das músicas a mestranda reparou que a música menor foi facilmente compreendida, enquanto a maior apresentou maior dificuldade de ser assimilada, como tal surgiu a associação de gestos à letra, como forma de facilitar a memorização da letra e de trabalhar a intencionalidade expressiva de cada criança, interligando os três eixos fundamentais da música, a audição, que “implica uma identificação e descrição de elementos musicais” (como por exemplo a melodia), a interpretação, que consiste na “repetição dos motivos e frases musicais” (como por exemplo os versos ou estrofes das músicas) e a criação, que “constitui escolhas de intencionalidades expressivas” (neste caso a criação de gestos alusivos à letra) (Lopes da Silva et al., 2016, p.55). Por exemplo, na estrofe “caem as castanhas”, as crianças sugeriram como gesto içar as mãos e ir baixando cada uma delas enquanto se abanavam os dedos, enquanto na estrofe seguinte “Lá no castanheiro”, optaram por unir as mãos em forma de triângulo sobre a cabeça (cf. Apêndice D2.2a) e quando questionadas sobre o porquê dessa escolha, foi respondido “Porque assim estamos a imitar uma árvore” (SC), “Porque assim parecemos uma árvore” (HC). Terminada a atribuição de gestos às duas músicas passou-se a cantar a música enquanto se realizavam os gestos (cf. Apêndice D2.2b) e pelo que se pode observar denotou-se uma melhoria na aquisição da letra da música, uma vez que esta se encontrava associada a gestos que para a criança eram significativos, o que nos demonstra a importância e a necessidade de atribuir significado e agir sobre alguma coisa para a aprender.

É, ainda, de salientar que para apoiar a aprendizagem e aquisição da parte melódica e rítmica da música a mestranda recorreu à repetição e reprodução de motivos e frases, bem como à reprodução da melodia através de sílabas como la la la e da associação a outras melodias de músicas que as crianças já

conheciam, como a melodia da música do papagaio loiro. Uma outra estratégia foi ainda recorrer a palmas ou batidas nas pernas para marcar os tempos e as crianças perceberem quantas batidas ou quantas palmas tinham de esperar para começar a cantar entre as estrofes ou nas passagens dos versos para o refrão, promovendo desta forma as contagens e o "desenvolvimento do sentido rítmico" (Lopes da Silva, et al., 2016, p.55)

No que concerne às OCEPE, julga-se importante enquadrar a atividade de acordo com as áreas de conteúdo abordadas e trabalhadas, a partir da realização desta atividade. A área de formação pessoal e social, encontra-se presente nos diversos momentos em que as crianças se relacionaram quer com os colegas, quer com os adultos, nos momentos em que se exprimiram, deram a sua opinião e formaram opiniões, quando conseguiram pensar sobre como o outro se sentia e como se sentiria se estivesse no lugar dele, e nos momentos em que dialogou e chegou a acordo com os colegas na diversidade de opiniões e escolha, trabalhando a sua democracia. A área de expressão e comunicação esteve presente a partir dos domínios da educação artística, por parte do subdomínio da música, no domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita, por parte da linguagem oral, e do domínio da matemática. Estes domínios foram explorados através da presença da música que permitiu não só trabalhar ritmos, melodias e letras de uma forma lúdica, mas também permitiu trabalhar e desenvolver a linguagem oral e o vocabulário, e a contagem dos tempos entre estrofes, versos e refrão. A linguagem oral foi ainda trabalhada a partir da lenda de S. Martinho. A área de conhecimento do mundo, é aqui abordada através das estações do ano referidas e abordadas na lenda, da castanha, como fruto de uma árvore denominada de castanheiro, da colocação de perguntas e das respostas aferidas e da utilização das tecnologias (computador) para a reprodução áudio das músicas.

No que concerne ao desenvolvimento das competências profissionais, remetem para a capacidade de realizar atividades integradas e integradoras, onde a mestranda conseguiu de forma lúdica trabalhar todas as áreas de

conteúdo e alguns domínios e subdomínios das mesmas. Para além disto, é de mencionar o desenvolvimento da capacidade de realizar atividades em grande grupo, num grupo heterogéneo em idades e desenvolvimento, com um caráter lúdico e que sejam adequadas a todas as crianças.

Uma das atividades realizada pela educadora foi uma experiência sobre o sabor de um tempero e de um adoçante, sendo que ela começou por perguntar às crianças se os alimentos que trazia eram doces ou salgados. Porém, após as respostas a educadora deu-lhes a provar os diferentes alimentos e cada criança confirmou ou não a sua resposta. Durante toda esta atividade observou-se que as crianças se encontravam muito atentas, interessadas e integradas na atividade e que esta era um grande interesse das mesmas.

Socorrendo-se desta observação e do facto de escutar as crianças a falar sobre algumas experiências que já haviam realizado na escola ou com os pais e irmãos em casa, a mestranda começou a perceber que as experiências eram um grande interesse daquele grupo e que quando aconteciam na sala, geralmente apenas eram realizadas com as crianças de 5 anos, enquanto as restantes brincavam livremente nas áreas.

Como forma de dar resposta a este interesse, de todas as crianças, fortemente demonstrado e de proporcionar a vivência de realizar experiências, presumir resultados e corrobora-los ou excluí-los, a mestranda, em colaboração com o par pedagógico e com a educadora cooperante, planificou uma proposta de atividade que consistiu em realizar quatro experiências diferentes. É de salientar que esta atividade vem no seguimento da realizada pelo par pedagógico na parte da manhã, sendo que o mote para as experiências vem de um livro que chega à sala (cf. Apêndice D2.3ª), por via da atividade anterior, e foi desenvolvida num dia de observação em contexto. Para a preparação e planificação é de ressalvar o contributo da supervisora pedagógica, uma vez que na reunião que antecedeu a realização desta ação, proporcionou conselhos, sugestões e realizou uma reflexão conjunta com a mestranda e levou-a a refletir autonomamente.

A atividade “A ciência veio à sala” teve início na área do acolhimento, em grande grupo, onde foi mostrado o livro sobre vulcões (cf. Apêndice D2.3i) e como se realiza a experiência do vulcão, juntamente com a caixa que continha os materiais para a realização da mesma. Ao verem os objetos apresentados as crianças regiram dizendo “Isso é um vulcão” (BP); “Vamos fazer um vulcão” (MV); “Os vulcões deitam coisas” (HC). Aproveitando o entusiasmo das crianças, a mestranda mostrou cada item do que continha a caixa de experiência de vulcão e questionou as mesmas de modo a saber se estas estariam interessadas em ver como era a reação que acontecia dentro de um vulcão. Com a resposta afirmativa das crianças, foi-lhes dito que seriam cientistas nessa tarde e questionou-os sobre o que é que caraterizava um cientista, como é que se vestia e o que é que precisava para realizar as experiências, ao que foi logo dito “Precisamos de batas” (BS), “E de óculos” (MA). Preparando-os, então, para a realização da atividade, foi oferecida a cada criança, através de um saco mágico (que faria aparecer os objetos que quiséssemos), uma bata e um par de óculos, realizados a partir de materiais recicláveis, promovendo a “representação de personagens e de situações” (Lopes da Silva et al., 2016, p.54).

Com todas as crianças prontas passámos para a segunda parte da atividade, que consistiu na realização do vulcão e em ajudar o adulto a misturar todos os ingredientes necessários que haviam sido apresentados previamente (cf. Apêndice D2.3b). Quando se perguntou o nome de um dos ingredientes, o vinagre, muitas crianças responderam óleo, mas quando confrontadas com o seu cheiro perceberam o que era. Contudo nem todas as crianças sabiam como era ou cheirava o vinagre, nem tão pouco nominá-lo. Esta nominação e exploração do vinagre contribuiu para o conhecimento de elementos de uso quotidiano e para o desenvolvimento do léxico.

Com o desenrolar da experiência, foi possível ver o envolvimento e o interesse das crianças, através das suas expressões faciais e dos ahs! e ohs! que se iam ouvindo. Quando o vulcão entrou em erupção e começou a formar a espuma e a subir (cf. Apêndice D2.3c), várias crianças deram gritinhos e

disseram “vai sair, vai sair”, “vem por fora”. Após terem observado e apoiado a realização da experiência, foi explicado que o vinagre em contacto com o bicarbonato de sódio sofre uma reação que forma gás, que em contacto com o líquido da loiça origina espuma. Durante a realização da experiência, as crianças observaram, questionaram e tentaram prever o que iria acontecer e porque é que acontecia. Posteriormente foi-lhes dada a oportunidade de realizarem o seu próprio vulcão, com matérias e quantidades preparadas previamente, assim, todas as crianças colocaram à frente um copo com líquido da loiça e dois mais pequenos ao lado, um com vinagre e outro com bicarbonato de sódio, e uma colher, o que lhes permitiu reconhecer os componentes que tinham à sua frente e realizar todo o procedimento sozinhos. Ao adicionarem o bicarbonato ao detergente e, depois um a um adicionarem uma gota de corante, com a ajuda e apoio dos adultos da sala, misturaram tudo muito bem com a colher e juntaram o vinagre (cf. Apêndice D2.3d). Neste momento algumas crianças colocaram o vinagre e deram alguns passos atrás para que a “lava” não chegasse neles ao subir e para melhor observarem o que tinham feito. Após a reação, as crianças mais novas optaram por mexer na espuma e sentir a textura e a temperatura da “lava”, exclamando “Isto é frio” (MM); “Se eu juntar as mãos a espuma desaparece” (MC); “Está molhado” (DM); “É fofinho” (L), enquanto as mais velhas seguiam o exemplo.

Terminada a exploração do vulcão, a mestranda realizou a demonstração de outra experiência, desta vez uma que envolvia água fria e mm’s. Pedindo às crianças que ajudassem a colocá-los formando um círculo no interior do prato (cf. Apêndice D2.3e), e que depois se juntasse água até meio destes (cf. Apêndice D2.3f). Quando adicionada a água, a cor de cada mm’s começou a dirigir-se para o centro do prato formando um arco-íris circular e deixando-os sem cor (cf. Apêndice D2.3g). Um coro de uau foi ouvido e o MA perguntou como é que aquilo acontecia, ao que se explicou que estas drageias eram cobertas por uma capa de açúcar com corante e ao colocar água sobre eles o

que aconteceu foi que o açúcar se dissolveu e o corante escorreu para o centro do prato.

Seguidamente passou-se às outras duas experiências, sendo que para isso o grupo foi dividido em dois pequenos grupos, em que um ficou na mesa pequena com a mestranda para realizar a lanterna mágica e o outro se dirigiu à mesa grande para realizar com o apoio e ajuda do par pedagógico, a experiência do corante no leite. É de salientar que após cada grupo terminar a sua experiência trocaram de mesas para realizar a que ainda não haviam realizado.

Na experiência da lanterna mágica, as crianças ajudaram a mestranda a colocar no interior de um frasco um copo de água com algumas gotas de corante dissolvidas, e metade de uma garra de óleo, mas repararam que os dois não se misturavam e que a água ficava em baixo e o óleo em cima, ao passo que lhes foi explicado que isto acontecia, porque a água era mais densa do que o óleo, o que o fazia com que este permanecesse em cima e separado da água uma vez que não é solúvel (cf. Apêndice D2.3h). Esta explicação possibilitou a integração de terminologia científica, em coadunação com uma explicação e terminologia mais simples, "o que pode ajudar a desenvolver o vocabulário descritivo e a clarificar as diferenças entre o uso quotidiano e o uso científico da linguagem" (Siraj-Blatchford, 2005, p.79). Foi ainda possível trabalhar noções matemáticas como dentro/fora, cheio/vazio, quantidades, cima/baixo, subir/descer. Com a mistura quase preparada, restava adicionar-lhe umas pastilhas efervescentes (como o eno ou um antiácido) e ver o que acontecia. Adicionada a pastilha, as crianças permaneceram com os olhos no frasco e disseram "oh! Olhem bolinhas e estão a subir". Questionados sobre o que poderia estar a acontecer as crianças encolheram os ombros e disseram que não sabiam que apenas estavam a ver as bolinhas a subir e a passar pelo óleo e que quando chegavam a cima caiam, mas que não sabiam porquê. Foi-lhes então explicado que a pastilha efervescente ao dissolver-se largava um gás, denominado de gás carbónico – como o dos sumos, e que esse gás em contacto com a água formava bolhinhas que por estarem carregadas de gás

subiam até à superfície passando pelo óleo para libertar o gás, que por sua vez procurava formas de se libertar no ar. Quando o gás chegava à superfície era libertado e a água voltava a ficar mais pesada do que o óleo e voltava para baixo. É importante referir que o corante foi usado nesta experiência apenas para que fosse possível uma melhor observação do que aconteceria.

Já a experiência do corante no leite consistiu em que cada criança possuísse um prato com um pouco de leite, um cotonete humedecido com líquido da loiça e corante alimentar. O que tiveram de fazer foi colocar algumas gotas de diferentes cores de corante em diversos sítios dos pratos e observar que nada acontecia, onde deitavam a gotinha de corante ela aí permanecia. Contudo, a segunda fase da experiência era pegar no cotonete e mergulhar a ponta humedecida com detergente da loiça nas pinguinhas de corante, para verem o que iria acontecer. Depois de terem feito isso, os sorrisos e as caras de espanto disseram e mostraram todo o maravilhamento que aquela experiência lhes tinha proporcionado, pois ao colocarem o cotonete sobre o corante e empurrarem, a cor começou a espalhar-se em diferentes direções, formando novos padrões e cores quando em contacto umas com as outras (cf. Apêndice D2.3i). Quando questionados do porquê de aquilo acontecer, nenhum deles sabia explicar, mas apenas conseguiam dizer que era muito giro e que queriam continuar a fazer. Para que percebessem o que tinha acontecido foi perguntado se alguma vez tinham visto a nata do leite quando este é fervido, a maioria das crianças disse que sim. Então, foi explicado que essa nata é uma membrana protetora que o leite possui e que essa membrana não permitia que o corante se misturasse no leite. Mas quando o detergente entrou em contacto com a membrana, rompeu-a o que permitiu ao corante penetrar e espalhar-se no leite.

Denota-se relevante enquadrar a atividade descrita nas áreas de conteúdo definidas nas OCEPE, e perceber quais as áreas de conteúdo aqui abordadas.

A área de formação pessoal e social esteve presente ao longo de toda a atividade através das diversas interações, do saber aguardar pela sua vez, da expressão dos seus sentimentos, realizar escolhas e tomar decisões,

experimentar de diversas formas e tentar perceber porque é que aquilo aconteceu (resolver problemas) e do dar a conhecer a sua opinião e reconhecer a dos outros.

A área de expressão e comunicação, na vertente do domínio da educação artística - subdomínio das artes visuais, o domínio da linguagem oral e o domínio da matemática, esteve presente a partir da observação do que acontece, da comunicação e troca de ideias, da estética utilizada na mistura de corantes no leite, das quantidades que eram necessárias colocar de cada ingrediente para realizar as experiências e das noções de dentro fora, em cima e em baixo, sob e sobre.

A área do conhecimento do mundo é a área central, de certa forma, uma vez que esta é a área que contempla o processo de experimentação, através da introdução à metodologia científica, que esteve totalmente presente nesta atividade. Uma vez que as crianças demonstraram interesse e curiosidade pelo que se estava a passar, encontraram explicações provisórias para as questões colocadas, questionaram, experimentaram, recolheram informação e chegaram a conclusões. E ainda, procuraram explicações para os fenómenos que observaram e tentaram compreendê-los.

Ao nível do desenvolvimento de competências profissionais é de destacar a utilização de áreas de interesse da criança, para a criação de atividades lúdicas interessantes e significativas, onde estas possam brincar e aprender enquanto o fazem; a organização e gestão do tempo, bem como a flexibilidade da planificação, uma vez que a mestranda e as crianças optaram por abdicar do tempo de escolha livre para dar continuidade a uma atividade prazerosa e interessante, ao invés de a terminar abruptamente para passar ao momento seguinte. Salienta-se ainda a atenção e cuidado para com as crianças e a compreensão das suas necessidades e interesses, a abordagem integradora das áreas de conteúdo proporcionam a criatividade.

Um dos pontos de avaliação e de desenvolvimento obrigatórios era o Trabalho de Projeto, e conhecendo as suas potencialidades e o seu método de trabalho é de ressalvar a importância que lhe é intrínseca, pois apoia e

desenvolve o trabalho em grupo, a vida democrática a partilha e discussão de ideias e de opiniões e leva à criação e construção de algo que advém de toda esta partilha, cooperação e entreajuda tão caraterística da mesma. Num momento inicial e sem muito conhecer desta metodologia, a díade possuía algumas dúvidas e receios sobre como a implementar, principalmente numa sala heterogénea ao nível da idade. Todavia, com o apoio da supervisora, o recurso a pesquisa e leituras conseguiram perceber como se desenvolvia o trabalho de projeto.

Através da observação e do diálogo com a educadora a díade percebeu que as crianças não utilizavam e não frequentavam a área da biblioteca, como já foi referido no início do capítulo, a menos que todas as outras áreas estivessem ocupadas e não tivessem mais nenhuma para ir. E quando iam pegavam nos livros não para os explorar ou ler ou até mesmo folhear, mas sim para os arrumar/desarrumar e organizar. Quando questionadas sobre estas ações diziam "não gosto de vir para a biblioteca, porque não tem os livros que eu gosto de ler" (MV), "não gosto muito da biblioteca, não tem quase nada" (MC), "vens comigo e lês-me uma história? sozinha não quero ir" (MM). Refletindo sobre esta situação e procurando soluções, a díade abordou a educadora cooperante sobre a situação e propôs a reorganização da área da biblioteca de modo a que esta passasse a ser apelativa e de interesse para as crianças, esta prontamente concordou.

O projeto surgiu a partir da leitura da história "A fada Palavrinha e o Gigante das bibliotecas" (cf. Apêndice D2.4a), que falava de um rei que usou o seu tesouro para construir uma biblioteca e que contratou um gigante para a vigiar e proteger, pois estava a ser atacada pelas traças, e de uma traça, que devorava os livros com os olhos ao invés da boca, daí o nome de fada palavrinha. Promovendo a comunicação e a valorização da opinião da criança, foi instituído um diálogo sobre a história, através da pergunta sobre o que faziam se tivessem um tesouro como o do rei.

HC:
- "Eu também construía uma biblioteca, mas não para mim, para a Conceição".

Mestranda:
- "Para a Conceição? Para a casa dela?"

HC:
- "Não, aqui para a sala!"
Mestranda:
- "Mas já há uma biblioteca aqui na sala. Querias construir outra? Será que há espaço?"
HC:
- "Esta é pequenina e não tem os livros que gostamos. Podíamos tirar esta e construir uma nova. Assim já tem espaço."

Após este diálogo, muitas foram as crianças que concordaram com o colega. As respostas foram diversas, porém, algumas crianças apresentavam alguma dificuldade em se expressar oralmente, assim, foi oferecida a oportunidade de realizarem um desenho sobre o tema, por forma a facilitar a apresentação das suas ideias ao restante grupo, tendo em conta que as artes visuais "desenvolvem a expressividade e que enriquecem o imaginário" (Lopes da Silva et al., 2016, p.49).

Realizado o desenho, as crianças, em grande grupo, partilharam como gostavam que fosse a nova biblioteca da sala (cf. Apêndice D2.4b) e a díade registou cada ideia. Terminada a partilha surgiu o problema de como a modificar e que ideias poderiam ser usadas e realizadas para a reorganização. Iniciou-se, então, o projeto na fase de definição do problema (fase I).

Conhecendo a importância da estreita ligação entre a família e a escola, para a educação das crianças, e do "recurso valioso" que é para a MTP, a díade optou por partilhar a fase inicial do projeto, através do blog. Para isso, foram inseridos os desenhos, de cada criança, alusivos ao projeto, acompanhados por citações das explicações orais fornecidas e fotografias das atividades (leitura do livro e nuvem de ideias), acompanhadas de uma nota que explicava como surgiu o projeto, em que é que consistia e qual o seu intuito. É de salientar, o entusiasmo, a recetividade e a predisposição para ajudar no que pudessem que adveio de todas as famílias.

Na sequência do projeto, surge a fase da planificação e do desenvolvimento (fase II), através da criação, em grande grupo, de uma "nuvem" de ideias, construída com base nos registos anteriores (desenhos), que continha o que as crianças queriam alterar ou integrar na nova biblioteca (cf. Apêndice D2.4c).

Incitando a reflexão, o pensamento e a valorização das ideias do outro, foram debatidas as sugestões apresentadas, percebendo-se a sua viabilidade de realização e como poderiam ser concretizadas, o que originou um registo escrito sobre "que queremos fazer" e "como é que vamos fazer". É de salientar que a sua elaboração foi realizada pela díade com o apoio e ajuda das crianças, que acompanharam todo o processo e assinalaram as suas ideias, escrevendo o seu nome nas proximidades, promovendo e fomentando o contacto com a escrita.

Todo o processo originou um desejo, partilhado por todo o grupo, integrar os computadores de forma permanente na sala. Eu já tinha dito uma ideia no outro dia! Eu gostava de ter os computadores e mesas e cadeira para fazermos os jogos como fazíamos aqui e como havia na casa do meu pai também!" (SC); "Eu queria tirar os portáteis da gaveta outra vez! Podíamos por os computadores na biblioteca nós dissemos que queríamos" (HC); "SIM! Os computadores são uma ideia fixe! Eu acho que dava para por ali ligado ao lado do computador da Conceição, mas estas mesas não cabem lá na biblioteca!" (MV). Através do apoio prestado no quadro das áreas, ao longo dos dias, foi percetível o facto de que existia uma área denominada de TIC, mas que esta não existia na sala e que quando era escolhida a educadora solicitava que escolhessem outra, uma vez que com a demora de montar e ligar os computadores não sobrava quase tempo nenhum para desfrutarem dos mesmos, e que não podia ser assegurada a utilização correta e segura dos mesmos, devido à falta de apoio, o que impedia a educadora de supervisionar todo o grupo e fornecer essa garantia de apoio e segurança às crianças no computador. Consciencializadas que "o acesso ao computador no jardim de infância é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização [e] no tratamento de dados "e que "possibilita aprendizagens" nas diversas áreas de conteúdo (Lopes et al., 2016, p.93), e principalmente nas linguagens e na matemática, a díade sugeriu, na reunião com a equipa pedagógica, a compra de uma mesa de tamanho e altura apropriada às crianças e ao espaço, para assim incorporar as TIC's na área da biblioteca.

Devido ao entusiasmo das famílias e das crianças com o projeto, ao tomarem conhecimento desta necessidade e da ideia dada, através dos diálogos com os filhos e das informações diárias no blog, os pais decidiram surpreender o grupo e no dia seguinte ofereceram à sala uma mesa e duas estantes.

Consequentemente, com a montagem dos móveis por partes das crianças e da díade, surgiram as primeiras mudanças, com a integração e colocação dos computadores, no cantinho das TIC's, na área da biblioteca (cf. Apêndice D2.4d), dando início à fase de Execução (fase III).

Com base na planificação realizada na fase II, através do quadro "o que queremos fazer" e "como vamos fazer" (cf. Apêndice D2.4e), foram realizadas algumas atividades (como por exemplo pesquisa com a díade, pesquisa com as famílias, leitura de livros, observação de fotografias e imagens, …), a título individual, a pares ou em pequenos grupos, por forma a pesquisar, refletir e concretizarem ideias e sugestões. Após estas atividades eram realizadas partilhas sobre as descobertas, o que originou uma reflexão em grande grupo e a renúncia de algumas sugestões e o aparecimento de outras (que foram reorganizadas numa nova "nuvem" de ideias), como por exemplo o foguetão com um frigorífico. – "Um foguetão? Não caber, é muito gigante. Para ser a biblioteca, temos que furar o teto e não podemos!" (HC); "Já sei! Podemos pintar um foguetão na nossa biblioteca!" (SC). Com as novas sugestões surgiu a ideia de se construírem miniaturas, das ideias que foram abandonadas, para expor na biblioteca, de modo a que todas as ideias estivessem presentes e fossem valorizadas. "Podíamos fazer tudo em pequenino como a casa das bonecas e ponhamos à mostra para verem." (MV); "Pois é, pois podíamos, era igual a uma maquete do arquiteto" (HC); "Podia ser em pequenino as que não dão e depois podíamos por ali no móvel só para ser as ideias de todos numa ideia grande e nenhum fica triste!" Por forma a dar seguimento a esta ideia, foram colocadas as mãos na massa e as crianças, organizadas em pequenos grupos ou individualmente, criaram as suas ideias em miniatura recorrendo à pasta de moldar, às suas imagens mentais, à imaginação e à criatividade,

enquanto dialogavam e acordavam a melhor forma de dar vida à peça (cf. Apêndice D2.4f).

Avançando no projeto e tendo em conta que ainda faltavam concretizar algumas ideias, tais como: almofadas, livros novos, céu, sol, estrelas, mascotes da biblioteca (a Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas), castelo e bandeira, foram desenvolvidas três importantes atividades, visando a sua concretização. A primeira atividade foi a construção de um fantocheiro, através do reaproveitamento de um móvel da sala, na forma de um castelo, redefinindo a sua funcionalidade. A remodelação do móvel consistiu em polir, limpar, pintar, construir e decorar (com o céu, a lua, as estrelas e o foguetão/nave espacial), fases em que todas as crianças participaram, autonomamente, explorando e utilizando uma "multiplicidade de materiais e instrumentos", fomentando a "capacidade expressiva de cada criança do grupo" (Lopes da Silva et al., 2016, p.49) (cf. Apêndice D2.4 g e h).

A segunda atividade consistiu na preparação de uma mala, para que as crianças a pudessem levar para casa semanalmente, de forma a construírem as mascotes da biblioteca (Fada Palavrinha - traça e Gigante das Bibliotecas – morcego) com a ajuda, apoio e participação das famílias. Assim, foi escolhida a mala, foi-lhe atribuído o nome Mala Viajante, que foi escrito no computador e impresso (com a ajuda da educadora e da díade), para ser colado na mesma, juntamente com a identificação da sala a que esta pertencia. Para a concretização desta atividade, foi solicitado aos pais não só a sua colaboração, mas também a partilha de materiais e criações artísticas com recurso a diferentes técnicas, à imaginação e à criatividade. A mala foi passando, todas as semanas, de família em família, e cada uma completava uma parte das mascotes, enviando para a seguinte as sobras de materiais e a obra realizada. A cada semana, antes de ser enviada à família seguinte, era mostrado ao grupo como estavam as mascotes e os materiais que existiam no interior da mala (cf. Apêndice D2.4i e j), dialogando-se sobre quantas e quais as partes do corpo que estavam construídas e as que faltavam construir, bem como a nominação e denominação do tipo dos materiais que restavam.

A terceira atividade consistiu numa caça à encomenda do Pai Natal, que promoveu a procura, interpretação e seguimento de pistas espalhadas pela instituição (cf. Apêndice D2.4k), e a conclusão de um desafio (cf. Apêndice D2.4l), com o intuito de encontrar a mensageira do Pai Natal, a Carteira Júlia, que a tinha em sua posse. A encomenda consistia nos livros novos para a biblioteca (cf. Apêndice D2.4m), que indo de encontro aos temas solicitados e referidos pelas crianças se mostraram uma forte atração e incentivo para a escolha da área da biblioteca. Salienta-se que as pistas foram fornecidas na forma de mensagens escritas, chamada telefónica, correspondência de figuras geométricas e cores, promovendo o contacto com a escrita, as novas tecnologias, noções matemáticas (como: figuras geométricas, cores, contagens, noção espacial, reconhecimento de números, resolução de problemas) e que o desafio consistiu num circuito, que tinham que percorrer seguindo orientações e regras.

No que concerne ao sofá/almofadas, não foram sugestões concretizadas, uma vez que a instituição ofereceu à sala diversos materiais, recém-adquiridos, para as diferentes áreas e neles vieram seis almofadas com diferentes formas de frutos, que foram disponibilizadas para a biblioteca, visando o conforto e predisposição das crianças para lerem.

Reorganizada a biblioteca, as crianças sentiram a necessidade e a vontade de a apresentar e partilhar com os pais, o que deu o mote para a finalização do projeto, a fase da divulgação e avaliação (fase IV). Para isso, as crianças escolheram o nome da biblioteca, socorrendo-se de uma votação dos nomes sugeridos previamente, e denominando-a de "Biblioteca das Traças", e sugeriram fazer uma festa para os pais. Desta forma, foi preparado, pelas crianças com a ajuda da díade, um convite para que os pais estivessem presentes na inauguração e aprendida e ensaiada a música "Nunca me esqueci de ti" do Rui Veloso, para a sugerida apresentação musical.

A inauguração da biblioteca contou com a atuação de um grupo convidado, o Gristo Académico, da Escola Superior de Educação do Porto, e com a performance das crianças na apresentação musical, por fim foi inaugurada e

apresentada a biblioteca e o projeto pelas crianças aos pais (cf. Apêndice D2.4n), seguida de um lanche partilhado.

Também inserida na divulgação, mas apoiando a avaliação, encontrou-se a documentação pedagógica, que foi sendo colocada nas paredes da sala e exposta na área da biblioteca, ao longo de todo o projeto, de modo a que as crianças o pudessem acompanhar e tivessem noção do que já haviam feito e do que faltava fazer. Desta documentação constavam: as pesquisas realizadas pelas crianças, individualmente ou com as famílias, os registos das crianças e da díade, e os trabalhos realizados, como por exemplo as miniaturas das sugestões, em pasta de modelar (cf. Apêndice D2.4o e p).

A afixação e exposição dos diversos trabalhos e atividades, de forma constante e com a ajuda e apoio das crianças, permitiu o fácil acesso à informação, ao desenvolvimento do projeto e às aprendizagens desenvolvidas. O que demonstra a integração e inter-relação das áreas de conteúdo, visando o currículo e a construção de conhecimento sobre os diversos temas abordados e explorados.

No que concerne à prática pedagógica na educação pré-escolar demonstrou-se de grande valor para a mestranda, uma vez que lhe permitiu ter a experiência do que é educar crianças com idades heterogéneas, colocar em prática ideias que possuía e corroborar, excluir ou adaptar/modificar algumas ações teóricas. Foi um estágio que permeou os afetos e a construção de laços e relações com as crianças e com todos os intervenientes no processo educativo, mais propriamente as famílias, uma vez que havia sido uma falha do estágio em creche. Como futura profissional, a mestranda desenvolveu novas competências como o envolvimento familiar e com a comunidade e o trabalho com grupos heterogéneos, explorou e expandiu antigas, como: a organização e exploração do tempo, a recolha de informações, a promoção da autonomia, as interações pedagógicas de natureza colaborativa e da reflexão, e aprendeu enquanto promoveu aprendizagens. Sabe ainda que apesar de todo este percurso, existe a necessidade de continuar a procurar crescer e desenvolver, pois “não é lógico nem natural que estabilize ou estagne no

início de carreira". Portanto, "deverá [ser colocado] no limiar do processo contínuo e sempre mais alargado, devendo promover a vontade de investir na sua autoformação" (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.92), refletindo e procurando ser melhor não só por si, mas, principalmente, pelas crianças.

REFLEXÃO FINAL

O presente capítulo apresenta-se como o culminar de todo o processo educativo e a perceção/intenção do que será o futuro, como tal a mestranda propõe-se a refletir sobre o seu processo formativo, explanando as potencialidades e constrangimentos ou limitações sentidas, bem como as angústias e receios, e as possibilidades futuras de aprendizagem e desenvolvimento a nível profissional e pessoal.

Ao contrário de ideias antigas, mas que por vezes ainda persistem, educar não é passar factos ou informações que as crianças têm de decorar, educar é: experimentar, dialogar, partilhar responsabilidades, promover autonomia, problematizar, refletir e construir conhecimento. Como tal, denota-se a importância do desenvolvimento de competências profissionais por parte do(a) educador(a) de infância.

Para o desenvolvimento de competências profissionais é necessário que o futuro(a) educador(a) aprenda e construa o seu próprio conhecimento, pois só com o conhecimento como uma base sólida este possui a capacidade de criar e realizar atividades sobre os mais variados temas com o objetivo de proporcionar momentos de aprendizagem para as crianças. Para além disto, é ainda necessário que este(a) desenvolva os seus sentidos e sentimentos, a sua observação e reflexão, a sua compreensão, o seu diálogo, a entreajuda e a partilha. Por forma a atingir e desenvolver todas estas competências, é necessária a teoria que sustenta a prática, mas também a própria prática, a experiência, que permitirá a construção, a aquisição, o desenvolvimento e a melhoria das mesmas. No que diz respeito às competências profissionais desenvolvidas pela mestranda, é de salientar que nenhuma delas se encontra adquirida na totalidade, uma vez que é com a prática constante que se possibilita a aquisição destas competências, e que quando uma é adquirida surge logo outra para ser desenvolvida. Contudo, evidencia-se a reflexão, a

organização do ambiente educativo, a fomentação de relações positivas e o desenvolvimento de ações facilitadoras das aprendizagens e do desenvolvimento, as competências melhor desenvolvidas pela mestranda.

Através da estreita relação e ligação entre a teoria e a prática, foi possível sustentar todas as decisões tomadas e refletir sobre as mesmas, com vista ao desenvolvimento da mestranda e das crianças. A metodologia de investigação-ação utilizada no processo apresentou-se, ainda, como uma mais-valia ao ser colocada em prática pela mestranda, pois permitiu que esta percebesse a importância da sua utilização na educação de infância, uma vez que alia a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação, que são processos fundamentais para uma prática bem-sucedida. Tendo em conta que é preciso conhecer o grupo, as suas necessidades e interesses, para se poder criar e pensar atividades que supram as necessidades, vão ao encontro dos interesses e promovam o desenvolvimento da autonomia e a construção de conhecimento, é ainda preciso colocar em prática, e depois avaliar, sendo que a reflexão é realizada em todos estes momentos.

Como nos diz Nunan (1989) transcrito por Vieira (1993) "não existe nada que substitua a observação direta como meio de fazer descobertas" (p.34). Sendo que para aprender é preciso fazer, porque uma aprendizagem significativa e duradoura é aquela que possui algum significado para nós e essas só advêm das experiencias vivenciadas. Assim, a prática educativa supervisionada revela-se de vital importância, devido ao facto de promover a experimentação, e por conseguinte a ação e a observação, e por promover a reflexão e a aprendizagem em pares. Uma vez que nos insere num contexto educativo, com um par pedagógico, permitindo observar e agir/experienciar o que será futuramente a prática e confrontar ideias, conhecimentos e saberes, e que através da reflexão nos permite pensar sobre, na e para a ação, promovendo o desenvolvimento da aprendizagem.

Na prática supervisionada, o supervisor surge como alguém que está presente não só para avaliar, mas também para informar, questionar, sugerir e encorajar, tornando-se um "colega" mais velho e experiente que "orienta" e

se “corresponsabiliza” pelas opções do formando, “ajudando-o a desenvolver a autonomia através da prática da reflexão e da introspeção” (Vieira, 1993, p.30). A partilha da experiência e o diálogo, com a supervisora, foi constante, ao longo do percurso da mestranda, o que a ajudou a atingir o objetivo de iniciar o desenvolvimento profissional.

Contudo, foi a compreensão, a aprendizagem e a sustentação do que é a reflexão que lhe permitiu, permite e permitirá transformar a sua prática. O que também contribuiu para a sua formação, aprendizagem e desenvolvimento enquanto futura educadora foi o diálogo, o debate e a interação com todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, tais como: o par pedagógico, a supervisora, as educadoras cooperantes, as assistentes técnicas e operacionais, entre outros. Uma vez que

> a supervisão da prática pedagógica deve ser uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento (…) de colegas, que não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objetivos (Alarcão & Tavares, 1987, p.66).

Ao longo do percurso formativo a mestranda encontrou-se inserida nas valências de cresce e educação pré-escolar, em dois centros muito distintos, um sendo de caráter público e outro semiprivado. Esta dicotomia permitiu o enriquecimento da mestranda ao nível pessoal e profissional.

Ao nível das dificuldades sentidas, é de referir a interação com as educadoras cooperantes e com os pais, uma vez que a mestranda era tímida e possuía alguma dificuldade e receio em realizar algumas questões no caso das educadoras e de iniciar diálogos e pedidos às famílias sem ter o incentivo da educadora cooperante por receio de se estar a intrometer, que foi solucionada com o apoio e ajuda das educadoras cooperantes e com a simpatia e disponibilidade dos pais. O receio de não conseguir compreender crianças muito pequenas, tendo em conta que nunca havia tido que perceber e conhecer as necessidades de crianças que ainda não falam e que essa perceção advém da sua linguagem corporal, o que a tornou a mestranda muito mais observadora. O trabalhar pela primeira vez com um grupo

heterogéneo ao nível da idade, e a construção de alguns materiais pedagógicos, uma vez que o tipo de materiais utilizados para a sua construção deve ir de encontro às idades e por vezes pensou que um determinado material funcionaria e acabava por não funcionar. Contudo, com a passagem do tempo e com as diversas tentativas e constante apoio de todos os intervenientes nos processos educativos, quer das crianças, quer da mestranda, estas dificuldades foram sendo melhoradas e até superadas. Denote-se que uma das principais dificuldades foi a construção da planificação, porém através do diálogo com a supervisora e das orientações tutoriais, a díade conseguiu melhorar e diminuir as suas dificuldades, continuando a trabalhar para as ultrapassar por completo.

É ainda de salientar que foram sentidas algumas limitações no que concerne à construção de materiais, muitas vezes porque esta se tornaria e tornou dispendiosa monetariamente para a mestranda e não existiu qualquer tipo de apoio para os mesmos. Importa referir que esta limitação foi sentida maioritariamente na valência de creche, uma vez que o centro muito raramente despendia de materiais para as atividades realizadas pela díade, ao contrário do que acontecia na educação pré-escolar.

Este processo de formação forneceu muitas ferramentas para a construção da identidade da mestranda como futura profissional e permitiu que desenvolvesse caraterísticas emocionais, cognitivas e profissionais. Pois, aprendeu a compreender e conhecer, escutar, dialogar, cuidar, dar atenção, autonomizar e crescer com as crianças, ou seja foi "(…) incorporando modos de ser, de sentir, de pensar e de agir de um grupo (…) e da sua relação com o futuro" (Marta, 2015, p.15).

Como futura profissional, sabe que muito foi o que aprendeu e desenvolveu enquanto percorreu o processo formativo, mas possui também o conhecimento que aprende e constrói conhecimento a cada minuto que passa através das suas experiências, vivências, investigações, procuras e interações. No entanto, a maioria destas aprendizagens advém da simplicidade de trabalhar com e para crianças, pois através da sua inocência, da sua pureza e

da sua simplicidade, as crianças conseguem abrir a nossa mente e tornar-nos pessoas curiosas e ávidas por aprender como elas. Pois, para aprender é preciso disposição, abertura, interesse e curiosidade, competências inatas nas crianças e que por vezes se vão perdendo ao longo da vida.

Um(a) educador(a) de infância é tanto melhor quanto mais se conseguir colocar ao nível da criança, e reaprender com ela estas magníficas características da infância, por forma a dar continuidade ao seu processo de aprendizagem ao longo da vida.

Este é o principal objetivo da mestranda enquanto futura educadora conseguir a cada dia que passa ser mais e melhor, por forma a colocar-se ao nível da criança apoiando o seu desenvolvimento e a constante construção e aquisição da autonomia, das capacidades e das aprendizagens.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Coleção CIDInE, Volume 1, pp.11-28*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma pespetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão. Coleção CIDInE, pp. 89-122*. Porto: Porto Editora.

Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade, pp.29-74*. Porto: Porto Editora.

Araújo, S. B. & Costa, H., (2010). Pedagogia-em-participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança. *Cadernos de Educação de Infância, nº91*, Setembro-Dezembro, pp. 8-10. Lisboa: APEI.

Castilho, A. (2011). *Avaliação em educação pré-escolar: Dos fundamentos às práticas*. Tese de Doutoramento. Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Costa, J. (2016). *Preâmbulo*. In I. Lopes da Silva (coord.), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p. 4*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Coutinho, C. P.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, volume: XIII*, (*nº2), pp. 355-379*. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF

Delors, J., Al Muffi, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. & Nanzhao,Z. (2001). Educação. Um Tesouro a Descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. Brasil:* Setor de Educação da Representação da UNESCO. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. São Paulo: Artmed.

Epstein, A. S. & Marshall, B. (2014). Introducing the New COR Advantage. *ReSource Winter, pp. 11-14.*

Estrela, M. T. & Estrela, A. (org.). (2001). *IRA- Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de caso.* Porto: Porto Editora

Formosinho, J. (2007). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação, pp. 9-12.* (3ª ed). Porto: Porto editora.

Gambôa, R., 2011. Pedagogia-em-participação: trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação, pp. 47 -77* . Porto: Porto Editora

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 Anos O Atendimento em Creche*. (2ª ed). Porto Alegre: Artmed Editora

Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1988). *La Investigación-Acción. Funciones, Fundamentos e Instrumentación*. Barcelona: Laertes

High/Scope Educational Research Foundation (2000). *High/Scope Program Quality Assessment – Infant-toddler version.* Ypsilanti, MI: High/scope educational Research Foundation.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança.* (5ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de reggio emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, pp. 93-123.* (3ºed). Porto: Porto Editora.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma Práxis de Participação, pp. 109-140 (*4ª ed). Porto: Porto Editora

Lopes da Silva, I. Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).

Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: Na interview with Lella Gandini. In C. Edwards (Org.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections.* Greenwich: Ablex Publishing Corporation

Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Moreira, M. A. L. (2001). *A Investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2006). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In R. Gâmboa (org.) & J. Oliveira-Formosinho (org.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação, pp. 11-39*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A Perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma Práxis de Participação. pp. 25-60* 4ª Edição. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação – Investigação e Práticas. Revista GEDEI (nº1). pp. 153 – 173*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de*

Infância. Construindo uma práxis de participação. (3ª ed). pp. 13-42. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma Práxis de Participação*. (4ª ed.) pp. 61-108. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., & de Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In J. Formosinho (org.), G. Monge (org.) & J. Oliveira-Formosinho (org.). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica. pp. 55-79.* Porto: Porto Editora

Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D., (2001). *O Mundo da Criança*. Lousã: Tipografia Lousanense.

Pereira, A. M. S. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pires. C. M (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. S.l.: Profedições

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª ed) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass

Shulman, L. (1992). Reviewing the pedagogy of teacher education: tne impact of subject-specific conceptions of *teaching*. In L. Mesa & J. Vaz. *Didácticas Específicas en la Formación del Professorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.

Siraj-Blatchford, I. (coord.). (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.

Tomás, C. (2008). A Investigação Sociológica com Crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. Rebello de Castro e V. Lopes Besset (orgs.). *Pesquisa – intervenção na infância e juventude, pp. 387 – 408*. Rio de Janeiro: Trareps/FAPERS

Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J,. Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N.,

Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projecto na educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Vieira, F. (1993). *Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio tinto: Edições ASA

REFERENTES LEGAIS

Decreto-Lei nº542/79, de 31 de dezembro de 1979 (Define os Estatutos dos Jardins-de-Infância do sistema público de Educação Pré-scolar). Lisboa: DGIDC, disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl542_79.pdf

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo (Estabelece o quadro geral do sistema educativo). Lisboa. Ministério da Educação, disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar). Lisboa. Ministério da Educação, disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf

Despacho Conjunto nº 286/97, de 25 de agosto (Define as condições para as estruturas de educação pré-escolar)

Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto de 2001 (Definição do perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor). Lisboa. Ministério da Educação, disponível em: http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf

Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto de 2001 (Perfis de desempenho específicos de qualificação para a docência). Lisboa. Ministério da Educação, disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto de 2011 (Legislação para a creche). Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, disponível em: http://www.seg-social.pt/documents/10152/148627/P_262_2011/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

junho | 2018