

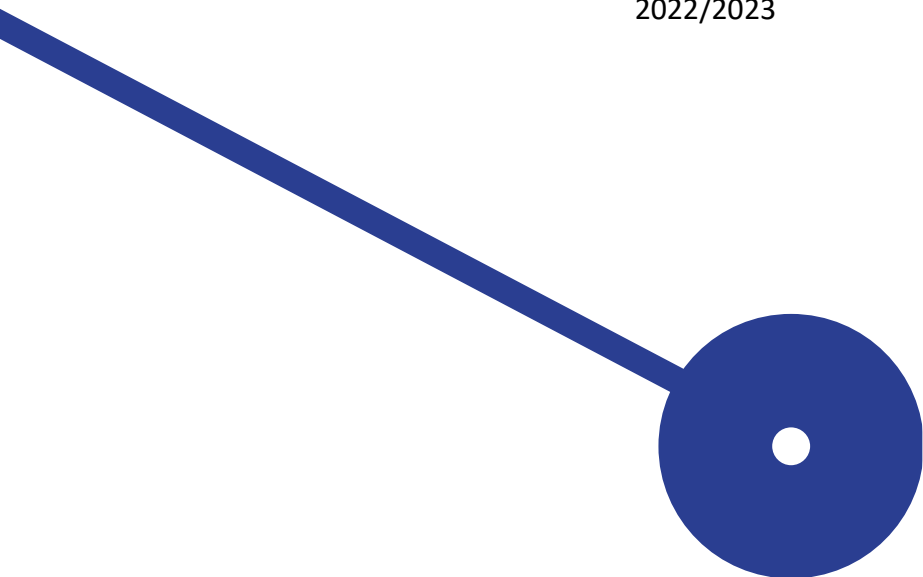
M

MESTRADO  
Em Educação Pré-Escolar

# Relatório de estágio em Educação Pré-Escolar

Ana Rita Teixeira Rebelo

2022/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Rita Teixeira Rebelo

## **Relatório de estágio em Educação Pré-Escolar**

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação Pré-Escolar.

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Prof.<sup>ª</sup> Doutora Sara de Barros Araújo

Coorientação: Mestre Susana Esteves

Porto, maio de 2023

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por serem o meu andaime nos momentos mais difíceis e por fazerem um esforço constante para eu concluir o maior desafio da minha vida até agora. Sem vocês não seria o que sou hoje e não estaria a concluir uma das etapas mais importantes. Obrigada!

Agradeço ao meu namorado por me ouvir em todos os momentos, incluindo os de maior ansiedade e *stress*. Obrigada por nunca me teres deixado desistir e me teres feito perceber que sou capaz de qualquer coisa. Gosto muito de ti!

Agradeço à minha Orientadora Doutora Sara de Barros Araújo pela orientação ao longo de todo o meu percurso formativo, por transmitir um fascínio tão grande pela educação e a necessidade de fazermos a diferença na vida das crianças. E agradeço à minha Coorientadora Mestre Susana Esteves pela disponibilidade e por me fazer questionar mais sobre a prática e as minhas ações na vida profissional futura.

Agradeço à Educadora Manuela e à Educadora Joana pela partilha de saberes e por mostrarem que é necessário trabalhar muito para se ser bom naquilo que se faz.

Agradeço à minha amiga Elisa por ser incansável e me auxiliar, ouvir e apoiar. Obrigada pelo companheirismo e seres uma amiga para todos os momentos! Levo-te comigo!

Agradeço à minha amiga Célia por me ter apoiado, por ter acalmado a minha ansiedade em todos os momentos e por me dizer constantemente que eu era capaz e podia sempre contar com ela. Mulheres quando se unem conseguem tudo, obrigada!

## RESUMO

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e insere-se na unidade curricular Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar tendo como finalidade a descrição e reflexão da prática em contexto de creche e educação pré-escolar. Ao longo do relatório serão descritos os processos desenvolvidos que possibilitaram à formanda uma apropriação de saberes que sustentaram a sua ação pedagógica. Por conseguinte, a metodologia de investigação-ação será objeto de reflexão tendo como processos a observação, a reflexão, a planificação, a implementação e a avaliação. Além de tudo isto, serão caracterizadas as duas instituições de estágio, bem como o espaço, o grupo de crianças e os níveis de bem-estar e envolvimento das mesmas nas experiências pedagógicas desenvolvidas. Entrecruzando a teoria com a prática, será abordado o papel do educador, as perspetivas pedagógicas que apoiaram a formanda na prática, a descrição e análise das ações desenvolvidas em contexto, bem como a experimentação da metodologia de trabalho de projeto. Na conclusão, poderá encontrar-se uma reflexão de todo o desempenho da mestranda na sua prática educativa, e ainda as aprendizagens adquiridas que impulsionarão os desempenhos da sua prática futura.

**Palavras-chave:** Creche; Educação Pré-Escolar; Trabalho de projeto; experiências pedagógicas.

## **ABSTRACT**

This internship report was developed within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and is part of the curricular unit Supervised Educational Practice in Pre-School Education, with the purpose of describing and reflecting on practice in the context of day care and pre-school education. Throughout the report, methods developed will be described that enabled the trainee to acquire knowledge that supported her pedagogical action. Therefore, the action-research methodology will be a process of reflection, with observation, reflection, planning, implementation and evaluation as steps. In addition to all this, the two internship institutions will be characterized, as well as the space, the group of children and their levels of well-being and involvement in the pedagogical experiences developed. Intertwining theory with practice, the role of the educator will be addressed, the pedagogical perspectives that supported the trainee in practice, the description and analysis of the actions developed in context, as well as the experimentation of the project work methodology. In conclusion, a reflection of the entire performance of the master's student in her educational path can be found, as well as the experience that will boost the performance of her future practice.

**Keywords:** Day care, Pre-school Education, Work project, pedagogical experiences

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

EI – Educador de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

JI – Jardim de Infância

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

PES – Prática Educativa Supervisionada

RI – Regulamento Interno

TP – Trabalho de Projeto

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

# ÍNDICE DE APÊNDICES

## Apêndice A – Registos fotográficos

A1 – Contexto Creche

A2 – Contexto Educação Pré-Escolar

## Apêndice B – Narrativas reflexivas individuais

B1 – Contexto Creche

B2 – Contexto Educação Pré-Escolar

## Apêndice C – Planificações

C1 – Contexto Creche

C2 – Contexto Educação Pré-Escolar

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

D1 – Contexto Creche

D2 – Contexto Educação Pré-Escolar



# ÍNDICE

RESUMO .....	VII
ABSTRACT .....	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS .....	IX
ÍNDICE DE APÊNDICES .....	X
INTRODUÇÃO .....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL .....	3
1.2. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA .....	4
1.3. A INTEGRAÇÃO ARTICULADA DE SABERES .....	7
1.4. A CONCEÇÃO DE CRIANÇA .....	10
1.5. PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS .....	12
1.5.1 ABORDAGEM PIKLER-LÓCKZY .....	12
1.5.2 O “BRINCAR HEURÍSTICO” .....	14
1.5.3 O MODELO CURRICULAR <i>HIGHSCOPE</i> .....	15
1.5.4 METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO .....	18
1.6 INCLUSÃO E DIVERSIDADE .....	20
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	24
2.1. CONTEXTO EM CRECHE .....	24
2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	24
2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO .....	25
2.1.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO PEDAGÓGICO .....	26
2.2. CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	28
2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	28
2.2.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO .....	29
2.2.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO PEDAGÓGICO .....	31

2.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	33
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	36
3.1. CONTEXTO DE CRECHE .....	37
3.1.1 CESTO DOS TESOUROS .....	37
3.1.2 DINAMIZAÇÃO DA ÁREA DA HORTA .....	42
3.2. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	45
3.2.1 CRIAÇÃO DOS ANIMAIS 3D .....	48
3.2.2 CONSTRUÇÃO DO HABITAT .....	52
REFLEXÃO FINAL .....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
REFERÊNCIAS SITOGRÁFICAS.....	65

# INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular PES em Educação Pré-Escolar inserida no Mestrado em EPE desenvolvido na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este relatório visa a reflexão da mestranda, no decurso dos estágios da valência de creche e educação pré-escolar, sustentada com referentes teóricos e saberes pedagógicos.

A formação em contexto de creche e EPE possibilitaram à mestranda colocar em prática os seus conhecimentos teóricos, construir saberes mais aprofundados para o desenvolvimento de ações na prática profissional futura bem como questionar ações tornando-se um momento reflexivo. O decreto-lei nº 79/2014 (2014) refere a importância do mestrado para a habilitação profissional de docente de maneira a reforçar os conhecimentos adquiridos previamente, para além de salientar “o valor e o impacto da docência na qualidade da educação” através de uma preparação “mais rigorosa e que melhor valorize a função docente” (p. 2819). A mestranda teve a oportunidade de intervir 140 horas na valência de creche e 220 horas no contexto de educação pré-escolar tendo sempre como pilar as educadoras cooperantes para além da supervisão e orientação da Doutora Sara Barros Araújo na creche e a Mestre Susana Esteves na EPE.

Em ambas as valências, a principal finalidade consistiu em desenvolver ações pedagógicas, produzir planificações, organizar o espaço, organizar o grupo e, ser capaz de refletir acerca da prática construindo uma postura crítica e indagadora. Por conseguinte, foi possível elaborar, ao longo dos estágios, reflexões sobre, na e para a ação (Schön, 1998) abordando aspetos desafiantes com os quais a mestranda se deparou durante as práticas pedagógicas, tais como o papel do adulto em ação, os comportamentos desafiantes na rotina e a gestão de conflitos sociais. Relativamente à divisão do relatório, este é composto por três capítulos principais: o enquadramento teórico e legal, a caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação, e por último, a descrição e análise das ações desenvolvidas e, consequentes, resultados obtidos.

No primeiro capítulo a mestranda explora o enquadramento teórico e legal, explanando os conceitos construídos e coconstruídos nas diversas Unidades Curriculares do ciclo de estudos bem como referenciais que emergiram de uma pesquisa autónoma, nos quais baseou as práticas pedagógicas: o papel do educador, o modelo curricular *HighScope*, a perspetiva de Pikler, a conceção de criança e a metodologia de trabalho de projeto que apoiou a ação da mestranda no contexto de pré-escolar. O segundo capítulo diz respeito às caracterizações dos contextos de estágio nas quais são expostas informações de relevância acerca das instituições e grupos de crianças bem como espaços e tempos pedagógicos. Além disso, ainda é descrita a metodologia de investigação-ação utilizada na ação pedagógica. O último capítulo, centra-se na descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos encadeando a teoria com a prática. Neste, é apresentado o processo de desenvolvimento de competências profissionais levado a cabo pela mestranda durante os estágios pedagógicos.

Para concluir, a formanda realizou uma reflexão final na qual são salientadas as potencialidades e constrangimentos, bem como as limitações sentidas no percurso de formação. São ainda, apresentadas, as possibilidades futuras de aprendizagem a nível pessoal e profissional enquanto futura educadora de infância.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo focar-se-á na análise de pressupostos teóricos e legais de forma sucinta, tendo em atenção a legislação enquanto documentos orientadores para as práticas de referência. A ação do educador deve ser orientada tendo em consideração modelos pedagógicos de modo a permitir uma reflexão e a centralidade da criança na aprendizagem.

Ao longo deste capítulo serão apresentadas diversas perspetivas pedagógicas mobilizadas pela mestranda ao longo da prática na valência de creche e na de EPE, para além de abordar, ainda, o papel do educador e a conceção da criança tendo como fundamentação teórica autores de relevância bem como documentação orientadora fornecida pelo Ministério da Educação. Ademais, ainda estarão presentes dois subcapítulos direcionados para a inclusão e diversidade bem como para a articulação integrada de saberes.

## 1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

A Assembleia da República decreta na lei-quadro nº 5/97 (1997) da Educação Pré-Escolar (EPE) que esta

“é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção 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” (p.670).

Contudo, em Portugal, antes de ingressar na escolaridade obrigatória, existem dois contextos separados que asseguram o apoio à educação. Estes contextos referem-se à creche e à EPE que partilham similaridades e princípios apesar das especificidades de cada contexto.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) foram desenvolvidas tendo a finalidade de “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p.5), contudo é salientado no mesmo documento que

“educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planejar o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade” (p.4).

Assim sendo, torna-se questionável o facto de a educação em creche não estar à tutela do Ministério da Educação, mas sim aos cuidados do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Conforme mencionado na Portaria n.º 262/2011 (2011), a creche destina-se a “acolher crianças até três anos de idade durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais”. Teresa Vasconcelos declara na recomendação nº 3/2011 (2011) que a educação em Portugal é “por definição institucional, um problema de apoio às famílias e de solidariedade social e não uma questão clara do “direito à educação” consagrado na Convenção dos Direitos da Criança” (p.18028).

Todavia, não havendo um documento referencial para a creche, a mestranda procurou fundamentar a sua ação através da mobilização das experiências-chave desenvolvidas pelo modelo de *HighScope*. Estas, organizam-se em nove domínios para a aprendizagem dos bebés tais como, o sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento; música; comunicação e linguagem; explorar objetos; noção precoce de quantidade e de número; espaço e tempo (Post & Hohmann, 2011). Para além disto, a mestranda recorreu à utilização das escalas de observação do bem-estar e envolvimento da criança para alicerçar a sua prática e a qualidade da mesma (Laevers et al., 2005).

## **1.2. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA**

Tanto na Educação em creche quanto na EPE, o educador tem um papel fundamental, no que concerne ao desenvolvimento das experiências pedagógicas e no que estas proporcionarão às crianças. De acordo com o decreto-lei 241/2001 (2001), o educador desenvolve o currículo tendo em consideração a planificação, organização e avaliação do ambiente educativo assim como das atividades e projetos curriculares pretendendo uma construção de aprendizagens integradas.

Um educador que seja capaz de organizar o ambiente educativo, estabelecer uma rotina e criar uma interação segura entre adulto-criança está a estabelecer condições

propicias para o desenvolvimento e bem-estar da criança. Além disso, o reconhecimento e envolvimento das famílias no processo de aprendizagens das crianças é relevante. Folque e Bettencourt (2018) referem-se ao educador como sendo “promotor de uma organização democrática em clima de cooperação, onde a negociação e respeito pautam as relações entre seres humanos” (p.136) para além de ter uma postura ética e de se preocupar com todo o ambiente tendo em consideração a fácil comunicação, compreensão e ponderação.

Formosinho (2013) considera que o educador deve “gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem” (p.75). Além disso, cabe ao educador ser ativo, observador, e reflexivo com a finalidade de “atribuir sentido á sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.13). Este deve tomar as decisões com base no que o rodeia bem como, refletir e avaliar para melhorar as decisões sobre a sua prática.

Torna-se importante desenvolver as etapas necessárias para uma ação educativa de qualidade. A observação do que “as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Silva et al., 2016, p.13). Esta define-se, como “um papel fundamental na metodologia experimental, sendo que a iniciação à observação constitui a primeira etapa de uma formação científica mais geral, bem como a primeira etapa de uma intervenção pedagógica baseada na prática diária” (Estrela, 1994, citado por Santos, 2009, p.22). Registrar e anotar são métodos facilitadores para uma boa observação. Nas OCEPE conta-se com diversos meios de efetuar registos que a mestranda selecionou ao longo da PES como: planificações, diários de bordo e meios audiovisuais.

A seguinte etapa aliada à observação é a planificação. Quaresma (2018) define planificar como “um ato pensado e refletido para que na prática se consiga dar corpo às situações que se estruturaram anteriormente” (p.38) além disso, ainda podemos acrescentar que a planificação é a capacidade de saber integrar situações imprevistas que se tornam potenciadoras de aprendizagem. O currículo de *HighScope* expressa a capacidade de a criança em idade pré-escolar já ter a capacidade de participar no planeamento ajudando-as a tomarem consciência e controle das suas ações (Post & Weikart, 2007). Como Oliveira-

Formosinho (2013) afirma “não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (p.77).

Por último, o processo de avaliação, que remete o educador para um período reflexivo, onde procura nestas últimas etapas do processo de ação educativa analisar o processo de ensino-aprendizagem. Estes dois pontos interligados têm como objetivo melhorar a prática, de forma sistemática e contínua, sendo auxiliados pelos registos realizados previamente. A avaliação, uma vez mais, é evidenciada nas OCEPE na qual se afirma como uma “recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática” e ainda “remete para a atribuição de um valor, por isso, a avaliação é muitas vezes entendida como a classificação da aprendizagem, sendo que algumas perspetivas teóricas a descrevem como a realização de juízos de valor” (Silva et al., 2016, p.15).

A avaliação pretende apresentar ao educador se os objetivos planificados foram atingidos. O momento de avaliação é também um momento reflexivo pois pode levar o educador a reajustar a ação educativa uma vez que, é a partir desta, que percebemos a evolução e a eficiência dos recursos e métodos aplicados pelo mesmo. Tal como refere Silva et. al. (2016) “refletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças permite ao/a educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação” (p.15).

Os momentos reflexivos são um ponto importante para Donald Schön que considera essencial o educador analisar as suas ações de maneira a solucionar os seus aspetos menos positivos encontrando novos meios de agir com a finalidade de melhorar progressivamente o seu desenvolvimento (Schön, 1998). Além disso, existem três momentos de reflexão que auxiliam o educador: a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre e para a ação

Um último ponto de vista a ter em conta no aspeto da avaliação são as escalas de avaliação do bem-estar e do envolvimento, desenvolvidas por Laevers. Este define o bem-estar como um indicador emocional expresso de diversas maneiras tais como relaxamento,

vitalidade, abertura e autoconfiança. No que diz respeito ao envolvimento, este caracteriza-o como uma completa absorção por parte da criança na atividade, tendo como indicadores a motivação, a satisfação, a exploração e a intensidade mental aplicada na ação (Laevers, 2005). No bem-estar emocional, temos dispostos cinco níveis de avaliação iniciando-se pelo nível um, caracterizado por sinais de desconforto e desânimo, até ao nível cinco marcado por sinais de conforto e confiança. O grau de bem-estar é referido por Laevers como um estado em que a criança se sente “como peixe dentro de água” (Laevers et al., 2005) e na qualidade do ambiente educativo. A escala de envolvimento resulta de um “impulso exploratório das crianças e abrange também o seu nível de concentração e motivação” (Bertram & Pascal, 2000, p.23, citado por Calheiros & Piscalho, 2013, p.259) em cinco níveis.

Perante tudo isto, entende-se que “a educação de infância apoia a criança na entrada no Mundo – no seu mundo – permite-lhe experienciá-lo e comunicá-lo” e, um educador que proporciona diversos momentos de autonomia, diversidade, interações e descobertas “permite-lhe um mundo de experiências significativas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.85).

### **1.3. A INTEGRAÇÃO ARTICULADA DE SABERES**

De maneira a abordar a integração de saberes, é fundamental clarificar o significado de currículo. O currículo refere-se à intencionalidade educativa inerente à ação do educador no que respeita a organização das diferentes dimensões pedagógicas, explicitando orientações e intenções, em todos os níveis educativos, tendo como objetivo implementar, concretizar, transformar e melhorar a prática pedagógica em coletivo e individual.

Neste sentido, Bravo (2010) refere o currículo como um

“instrumento que possibilita a clarificação partilhada de intenções e valores acerca do que é importante ensinar/aprender na escola e a sua tradução em propostas de intervenção relevantes e significativas para a formação e socialização das novas gerações, sendo simultaneamente um meio fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, através de processos de reflexão, investigação e colaboração necessários à sua definição e construção social na escola” (Alonso, 2000, p.33 citado por Bravo, 2010, p.23)

Este remete para a construção articulada do saber, para a exigência de um plano estruturado de ensino-aprendizagem, abrangendo propostas de experiências, conteúdos e

processos, por parte das crianças (Bravo, 2010). Antes de saber como pôr em prática um currículo flexível, importa saber gerir o currículo e questioná-lo em alguns momentos.

O currículo, pretende também, que a criança aprenda de forma flexível e dinâmica de modo a valorizar os processos de ensino-aprendizagem e a trabalhar os conteúdos de forma transversal e interdisciplinar.

Na EPE procura-se que a criança construa o seu próprio conhecimento de uma forma lúdica, tendo em consideração o seu ritmo, utilizando estratégias e materiais conhecidos. Nesta fase, a criança tem maior liberdade na gestão do seu tempo e conta sempre com um educador responsável. O currículo pode partir dos interesses do grupo e das sugestões que vão sendo verbalizadas no qual a parte prática será percecionada como uma “atitude de descoberta e resolução de problemas assente numa organização do espaço e tempo, que permite uma maior flexibilização e a oportunidade de haver um trabalho interdisciplinar e de grupo” (Bravo, 2010, p.36).

Para apoiar a construção de um currículo, foi criado um documento oficial designado Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar no qual o currículo assenta como um “conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Silva et. al, 2016, p.106).

Para se criar e gerir um currículo, é necessário considerar-se os aspetos mencionados anteriormente pois, neste nível educativo, o currículo desenvolve-se

“com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente” (Silva et. al, 2016, p.4).

O papel do educador neste ponto é de “adequar, diversificar, articular e flexibilizar o currículo de acordo com o contexto educativo” (Raposo, 2013, p.35) com a finalidade de as crianças adquirirem os saberes de forma significativa. A integração dos diversos conteúdos é mencionada em variados documentos orientadores pedagógicos de educadores e professores de 1º ciclo. Nas OCEPE, as diferentes áreas e domínios de conteúdo estão interligadas e

fragmentadas. Mais detalhadamente, verifica-se que a Área de Formação Pessoal e Social, é transversal e abrange aprendizagens enunciadas noutras áreas, contudo considera quatro componentes: construção da identidade e da autoestima; independência e autonomia; consciência de si como aprendiz; convivência democrática e cidadania.

A Área de Expressão e Comunicação, caracterizada pelas diversas formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Esta diferencia-se pelos seguintes domínios: domínio da Educação Física, domínio da Educação Artística, sendo este subdividido em subdomínios (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música, Dança), domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e por último domínio da Matemática (Silva et al., 2016). A última área abordada é a de Conhecimento do Mundo que consiste nas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas (Silva et al., 2016).

O facto de as áreas de conteúdo se apresentarem distintas, pretende acautelar a maneira como devem ser interpretadas, ou seja, a construção do saber é alcançada de forma integrada havendo aspetos em comum nas suas temáticas percebendo-se, que “as áreas de conteúdo são, assim, referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Silva et al., 2016, p.31).

A valência da creche não possui um currículo oficial, porém a mestrandia norteou-se por linhas orientadoras denominadas de experiências-chave facultadas pelo currículo de *HighScope*. Post & Hohmann (2011) afirmam que estas “proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muita tenra idade fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações” (p.36). Ademais, estes autores publicaram o livro *Educação de bebés em Infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*, que conta com experiências e relatos de mães ao longo de 30 anos, assim como experiências de educadores em diversos contextos. Ainda, integrava a prática com a teoria e investigação sobre o desenvolvimento de bebés e crianças.

Uma das componentes do currículo é o trabalho de projeto. Os educadores devem experienciar esta abordagem porque irá complementar e acentuar partes do currículo. Tal como dizem Katz & Chard (1997) “o trabalho de projeto difere de outras partes do currículo pelo facto de se basear nos planos e nas intenções individuais e de grupos, mas recorrendo habitualmente à orientação do professor” (p.20).

Para concluir, importa, ainda referir, que as relações com as famílias contribuem para a integração curricular. A escola e a família são “(...) coeducadores da mesma criança” em que os momentos de conversação sobre a criança permitem “conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades” (Silva et. al., 2016, p. 28).

#### **1.4. A CONCEÇÃO DE CRIANÇA**

A criança é o centro da ação pedagógica. A convenção dos direitos das crianças (2019) afirma que esta “tem direito à liberdade de expressão” (p.13), sendo este conceito descrito como “o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras” (p.13). Ademais, as crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) tem direito “a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa na vida da comunidade” (UNICEF, p.19).

Todas as crianças têm direito a desenvolverem-se para se tornarem sujeitos ativos, participativos, livres, com valores e crenças. A imagem da criança não deve ser encarada como uma “tábua rasa” ou “folha em branco” (Formosinho, 2013, p.19) mas sim como um elemento com voz no processo de ensino-aprendizagem, construtor de saberes e competente.

Segundo a pedagogia-em-participação, existem dois modos de fazer pedagogia – o modo transmissivo e o modo participativo. Como tal, torna-se relevante diferenciar ambos. A pedagogia transmissiva caracteriza-se pelo professor ser um mero transmissor de informação e a finalidade é a criança ser capaz de memorizar os conteúdos e reproduzi-los sem qualquer

erro. A pedagogia participativa pretende desconstruir o modo tradicional e envolve a criança em todas as experiências fazendo-a sentir-se competente e útil. Tal como Formosinho (2013) refere “a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas da criança” (p.28).

De acordo com o modelo pedagógico de Reggio Emília, a criança é conceptualizada 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, 2013, p.114). O psicólogo russo Vygotsky teve uma grande influência neste modelo, demonstrando como o pensamento e a linguagem se relacionam “para formar ideias, elaborar planos de ação, que a criança será capaz de executar, controlar, descrever e discutir” (Lino, 2013, p.115). O adulto é essencial no que concerne a auxiliar a criança a desempenhar no máximo das suas aptidões, ou seja, agir ao nível da “zona de desenvolvimento proximal”.

No que respeita ao Movimento da Escola Moderna, este define-se como um espaço de cooperação, solidariedade e democrático. As crianças devem, juntamente com os educadores, criar “as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos” (Niza, 2013, p.144). Este modelo possibilita à criança expressar a sua opinião e integrá-la no processo de planificar desempenhando um papel pró-ativo na aprendizagem.

Na ótica de *HighScope*, o educador apenas concebe oportunidades que permitam à criança ser autónoma e capaz de iniciar propostas de experiências pedagógicas. Segundo Oliveira Formosinho (2013) compete ao professor o espaço e organizar os materiais para que a criança possa iniciar atividade assim que desejar.

No âmbito da creche, a criança é muitas das vezes vista como incapaz. A pedagogia Pikler-Lóckzy vê o bebé como um sujeito ativo, livre e capaz de atuar no espaço a partir da sua vontade. Pikler não defendia/acreditava que a intervenção direta do adulto acelerasse o desenvolvimento da criança, melhor dizendo, quando a criança auto inicia uma atividade, esta ocupa-se de si mesma, dos seus movimentos e do meio (Formosinho & Araújo, 2018)

descentralizando o papel do adulto no desenvolvimento da criança. Ainda nesta faixa etária dos zero aos três, Elinor Goldschmied desenvolvia um trabalho para que a criança ganhasse consciência do seu corpo, ganhasse uma maior independência e prosseguisse as experiências ao seu ritmo (Araújo, 2013).

Após todas estas concepções de diversos modelos pedagógicos, a criança deve ser vista como autónoma, com potencial, ativa no seu desenvolvimento e única. Tal como é frisado nas OCEPE “cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva et. al., 2016, p.8).

## **1.5. PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS**

### **1.5.1 ABORDAGEM PIKLER-LÓCKZY**

A pediatra Emmi Pikler destacou-se ao trazer ideias revolucionárias para a época. Estas apoiavam-se numa visão totalmente positiva e de profundo respeito pelos bebés, entendidos não como um objeto a ser manuseado, mas como um sujeito competente, sensível e recetivo (Fochi, 2018).

Para Emmi Pikler, o mais importante era respeitar o ritmo de cada bebé e não coagir o bebé a realizar algo que ainda não fosse capaz. Na sua ótica, o bebé é reconhecido como um sujeito participativo e colaborador ativo, e não um objeto manipulado ou conduzido (Falk, 2012). Nestas idades, o adulto tem a tendência a presumir que a criança não é capaz e não compreende o que lhe é mostrado ou dito.

Nesta perspetiva é de grande relevância a forma como a criança, nos primeiros anos de vida, é considerada pelo adulto, uma vez que não é um ser submisso. O adulto deve permitir a criança ser um sujeito livre, autónomo, e com capacidades motoras que permitam a sua envolvência em qualquer situação. Araújo (2017) considera que a criança deixa de ser simplesmente o objeto das atenções e afeto para ser considerada uma “companheira na relação e uma interlocutora no diálogo” (p. 105).

Posto isto, Pikler baseava-se em três princípios cruciais ao desenvolvimento do bebé: atividade autónoma, movimento livre e atividades de atenção pessoal. Os dois primeiros princípios dizem respeito à iniciativa por parte da criança em, a partir da sua vontade, atuar nos espaços com os materiais disponibilizados com o adulto. Esta perspetiva acredita que a construção autónoma da criança está relacionada com a dimensão de liberdade que lhe é dada. O educador deve ter em consideração a organização dos materiais e dos espaços para possibilitar um ambiente seguro, onde predomine a liberdade. Em consequência deste fator nomeado de “movimento livre”, a criança pode desenvolver o gosto pela atividade autónoma (Fochi, 2018).

O último princípio evidencia as atividades relacionadas com a alimentação, descanso e higiene. O adulto tem de ter consciência de que as suas ações vão contribuir para que a criança se sinta incluída, com a finalidade de esta conseguir, progressivamente, realizar por si. Como tal, é necessário atentar quatro elementos:

- I. Durante os momentos de atividade e atenção pessoal, o adulto deve antecipar à criança o que vai acontecer para que esta se sinta segura e tome consciência do que está a acontecer;
- II. A importância de o adulto se tornar a referência para um pequeno grupo de crianças, de forma a permitir às crianças perceberem o que se sucede na rotina.
- III. A importância de as crianças terem contacto com outras pessoas (atividades ao ar livre com outros adultos para prevenir a dependência pela figura de vínculo);
- IV. Respeitar o ritmo de cada criança, no qual o objetivo do educador passa por garantir o bem-estar, a participação e tomada de consciência das crianças acerca do que está a acontecer.

Para além de todos os aspetos mencionados, Emmi Pikler distinguiu-se pelos materiais de origem natural, como a madeira, sendo esta a principal estrutura dos equipamentos a serem utilizados no seu espaço. O equipamento mais célebre é o Triângulo de Pikler que permite uma exploração autónoma e movimento livre.

## 1.5.2 O “BRINCAR HEURÍSTICO”

Elinor Goldschmied desenvolveu, em colaboração com diversas educadoras, uma nova abordagem para crianças no segundo ano de vida designada de “*brincar heurístico*”. Esta nova abordagem consiste em oferecer às crianças, por um determinado tempo, variados objetos num espaço seguro e sem a intervenção direta do adulto. O segundo ano de vida das crianças é marcado pela desmedida vontade de explorar e descobrir o mundo por si mesmas, levando ao educador, oferecer uma variedade de objetos que permitam despertar novos interesses e desenvolver novos sentidos (Goldschmied & Jackson, 2008).

O *brincar heurístico* estimula e liberta a criatividade da criança e do adulto. Para desenvolver a estimulação deve ser criado um espaço e adaptar a sala para o momento que se segue. Posto isto, Goldschmied e Jackson (2008) determinam regras básicas para que a criança usufrua o máximo possível, tais como no mínimo 15 variedades de objetos destinados a um grupo de oito crianças, espaços amplos e silenciosos para que a criança se possa movimentar livremente, a recolha temporária dos restantes brinquedos da sala, a seleção de uma hora do dia para a realização da atividade e a reorganização dos materiais, ocasionalmente, para suscitar interesse novamente.

O educador tem um papel fundamental ao longo deste período, devendo, por isso, manter uma postura atenta, observadora e silenciosa, intervindo na preparação do jogo e no final, e auxiliando a arrumação dos objetos. Além disso “o adulto não estimula ou sugere, elogia ou direciona o que a criança deve fazer” (Goldschmied & Jackson. 2008, p.155) a menos que observe um momento de perigo ou provocação de outra criança.

A mestranda teve a oportunidade de realizar em contexto de creche o brincar heurístico denominado de “*cesto dos tesouros*”, descrito e analisado no capítulo III. Esta experiência pedagógica reúne uma pluralidade de objetos do quotidiano de maneira a estimular o cérebro do bebé. A ação desenvolvida na prática prescindia de inúmeros objetos naturais que remetiam para a estação da Primavera, observando-se flores, pinhas, paus, pedras achatadas e folhas. Foi uma atividade desempenhada com sucesso, tanto para o grupo

quanto para a formanda, uma vez que nunca tinha sido realizada, correspondendo às expectativas originadas.

### **1.5.3 O MODELO CURRICULAR *HIGHSCOPE***

Ao longo das práticas pedagógicas, a mestranda baseou as suas ações pedagógicas maioritariamente na abordagem *HighScope*. O currículo *HighScope* foi iniciado por David Weikart, com o objetivo de dar resposta a crianças com insucesso escolar. Este acreditava que o currículo era uma construção gradual do conhecimento na educação pré-escolar, através da ação e da reflexão na e sobre a ação em diversos níveis (Oliveira-Formosinho, 2013). A “roda de aprendizagem” criada no modelo de *HighScope* orienta-se por princípios curriculares que guiam os profissionais de educação. Tanto na EPE como na creche, a “roda de aprendizagem” surge com a aprendizagem pela ação como eixo central, todavia surgem outros princípios em torno deste eixo que se diferenciam.

Para as crianças dos zero aos três anos, o currículo *HighScope* apresenta um conjunto de experiências-chave que auxiliam pais e educadores no desenvolvimento do bebé: *sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento; música; comunicação e linguagem; explorar objetos; noção precoce de quantidade e de número; espaço e tempo* (Post & Hohmann, 2011). Contudo, existe também uma “roda de aprendizagem” sustentada, igualmente, por cinco aspetos:

- I. Aprendizagem ativa: “a aprendizagem ativa de bebés e crianças mais novas é o processo pelo qual eles exploram o mundo através de ações como: observar, escutar, tocar, alcançar, agarrar (...)” (Post, Hohmann & Epstein, 2011, pp. 16-17, citado por Araújo, 2018, p.79)
- II. Interação adulto-criança: “é reconhecida a importância dos processos de vinculação que, ao propiciarem à criança uma base de segurança e conforto, promovem a exploração e o desenvolvimento da curiosidade, coragem, iniciativa (...)” (Araújo, 2018, p.82)

- III. Ambiente de aprendizagem: a abordagem *HighScope* defende um ambiente organizado e composto que proporciona conforto e segurança tendo como finalidade oferecer oportunidades para uma aprendizagem ativa (Araújo, 2018).
- IV. Horários e rotinas: “a abordagem *HighScope* sustenta a necessidade de se atender cada criança de forma personalizada, enquanto se desenvolve um horário diário que acomode o mais possível todas as crianças do grupo” (Araújo, 2018, p.84).
- V. Observação da criança: a observação da criança é fundamental pois permite conhecer individualmente cada uma e dar continuidade aos cuidados de casa, ou seja, os educadores trabalham em equipa para favorecer o desenvolvimento nos dois contextos.

O educador, na EPE, orienta-se pelos seguintes componentes:

- I. Aprendizagem pela ação: “viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2007, p.5);
- II. Interação adulto-criança: “guiados por uma compreensão de como as crianças pré-escolares pensam e raciocinam, os adultos põem em prática estratégias de interação positivas” (Hohmann & Weikart, 2007, p.6);
- III. Ambiente de aprendizagem: “um ambiente de aprendizagem ativa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2007, p.7);
- IV. Rotina: “inclui o processo planejar-fazer-rever, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam naquilo que fizeram” (Hohmann & Weikart, 2007, p.8) para além de que, a rotina transmite uma sensação de controlo sobre aquilo que fazem no dia-a-dia.
- V. Avaliação: “avaliar na abordagem *HighScope*, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann & Weikart, 2007, p.9).

Esta abordagem vê a criança como um sujeito intelectual, livre e capaz. Assim sendo, o educador prepara cuidadosamente o espaço tornando-o promissor ao desenvolvimento e exploração livre da criança criando áreas diferenciadas para a sua aprendizagem. Estas áreas

montadas permitem-lhe ser a construtora do seu próprio saber. Uma sala organizada permite “à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, pp.84-85). Contudo, a sala pode sofrer alterações na sua organização consoante o desenrolar das experiências educativas. Independentemente das alterações, as crianças devem estar sempre envolvidas nas mudanças.

As salas organizam-se por áreas diferenciadas com o objetivo de oferecer à criança múltiplas aprendizagens curriculares. No contexto de creche onde a mestranda estagiou, havia a necessidade de acrescentar uma área exterior para oferecer outros estímulos essenciais, sendo este criado no desenrolar da prática educativa, abordado no capítulo III. A maioria das crianças explora e brinca grande parte do tempo na sala de atividades, que “não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano letivo até ao seu término. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.84), como tal no desenrolar da vida quotidiana surgem novas vontades, ideias e necessidades. Com o adicionar de uma área, o educador consegue observar outros interesses bem como a imersão da criança na sua criatividade.

Adicionar um novo espaço resulta, conseqüentemente, na necessidade de inserir nele materiais adequados. Por esse motivo, na área dinamizada no contexto de creche, as famílias tiveram a possibilidade de disponibilizar elementos para a criação da mesma, estando assim envolvidas no processo. Com a aquisição de um novo espaço, o educador possui uma maior multiplicidade de ações, facilitando o tempo de planeamento, tendo em conta as necessidades e interesses do grupo e intensificando-se o vínculo adulto-criança nesse período.

A interação adulto-criança é um dos alicerces para a aprendizagem ativa da mesma uma vez que cabe ao educador estimular o pensamento atual da criança e provocar um conflito cognitivo. Uma das formas de criar uma relação de cooperação é descendo ao nível físico da criança porque, esta deixa de nos ver como “gigantes” e superiores. Além disso, deve-se criar um clima de confiança, cooperação e apoio uma vez que as crianças estão em constante mudança.

Um último aspeto a referir sobre a abordagem *HighScope* diz respeito ao processo planear-fazer-rever que se traduz no elemento central da rotina e na capacidade de o grupo participar ativamente na planificação transmitindo as suas ideias, opiniões e soluções relativamente aos problemas. Tal como declara Hohmann e Weikart (2007) planear é um recurso intelectual em que os propósitos internos concebem as ações, tornando-os “conscientes da sua capacidade para dar forma e controlar as suas próprias ações” (p.249).

### **1.5.4 METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO**

O trabalho de projeto pretende romper com a pedagogia transmissiva, que se caracteriza como linear, unidirecional e pouco lúdica. A abordagem do projeto incentiva as crianças em diversos aspetos e permite que as aprendizagens ganhem significado. Como Katz & Chard (1997) afirmam “um objetivo global desta abordagem é cultivar a vida da mente da criança mais nova” (p.6), melhor dizendo, é fortalecer a sensibilidade emocional, moral e estética e incentivá-las a desenvolver processos cognitivos.

A metodologia de trabalho de projeto coloca os interesses das crianças como principal foco para, posteriormente, tornar as crianças num sujeito ativo através da autonomia, participação e curiosidade. Poderá ter a duração de dias ou semanas, tendo em conta a faixa etária e a temática do projeto. Pereira (2014) afirma que este modelo “surge para dar resposta aos interesses das próprias crianças, bem como às finalidades e competências estabelecidas para a educação de crianças em idade pré-escolar” (p.18). Como tal, esta metodologia pretende abordar as questões/problemáticas das crianças e, em equipa ou individualmente, encontrar as soluções/respostas. O autor mencionado acima afirma que “a criança ao querer expressar-se, levantar questões e querer partilhar os seus interesses, permite que esta metodologia dê uma valorização individual a cada criança, respeitando-a como um ser único e inigualável que é” (p.18), isto é, esta metodologia permite conhecer melhor a criança e compreender os seus pensamentos e gostos, ajudando, igualmente, na relação adulto-criança.

Importa mencionar o papel do educador neste âmbito uma vez que é o impulsionador das aprendizagens, da capacidade de reflexão e do pensamento crítico, devendo assumir uma postura de mediador capaz de estimular o seu grupo de crianças na ação.

Um outro aspeto importante neste modelo de trabalho, são as pessoas envolvidas para além da criança, ou seja, as famílias, o educador e a restante equipa educativa que colaboram no processo de investigação. Além disto, o tempo dedicado ao trabalho de projeto é tido em conta visto que as crianças começam a organizar o seu tempo e prioridades, contribuindo na sua gestão em outros momentos. O projeto deve ser pensado minuciosamente tendo em consideração o ritmo de cada um, pois cada criança tem um desenvolvimento diferenciado.

Para além do tempo, é necessário dar importância à rotina uma vez que esta “oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2007, p.224). A rotina apoia a criança de diversas formas: incentiva a criança a tomar iniciativa, desenvolve competências na resolução de problemas, estimula a firmeza nas suas decisões e opinião, encoraja o trabalho em equipa, promove a flexibilidade nas ações planeadas e proporciona a vivência de experiências através da ação.

A Metodologia de Trabalho de Projeto reúne várias fases que se interligam e relacionam entre si. Vasconcelos et. al (2011) apresenta quatro fases:

- I. Definição do problema: “Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (p.14), ou seja, o educador deve promover um debate entre as crianças, de maneira a permitir que todas possam expressar-se e, solucionar o tema que, efetivamente, pode ser o trabalho de projeto.
- II. Planificação e desenvolvimento do trabalho: “faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas (...) Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa” (p.15). É o momento de decidir como se irá desenrolar o projeto ao explicitar o que se quer fazer, por onde começar, como realizar e quem convocar para participar.

- III. Execução: “As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação” (p.16). Deve existir momentos para reunir e avaliar o ponto de situação, para além de expor na sala os registos do projeto.
- IV. Divulgação/avaliação: “Fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros (...) Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se” (p.17). Esta última fase é o culminar do projeto e pretende valorizar as aprendizagens realizadas e adquiridas. O momento de divulgação ao público é significativo para o desenvolvimento das crianças pois implica separar a informação e seleccioná-la para que outros compreendam o trabalho desenvolvido.

As crianças em idades pequenas não são motivadas por fichas ou exercícios, estes métodos não cativam nem ajudam na aquisição de saberes. O TP é um complemento ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, este apoia-se por uma motivação intrínseca que se caracteriza pelo educador investir no progresso da criança, a criança partilhar responsabilidades e a criança ter oportunidade de escolha nas atividades (Chard & Katz, 1997).

Em suma, esta metodologia revela-se importante tanto para as crianças, que adquirem conhecimentos e competências para a vida, quanto para o educador que, para além de questionador e mobilizador de aprendizagens, também se define como orientador e impulsionador da prática promovendo valores democráticos como a justiça, participação e cooperação (Silva et al., 2016).

## **1.6 INCLUSÃO E DIVERSIDADE**

Atualmente, as crianças com NAS recebem um apoio educacional mais adequado às suas características do que em anos anteriores (Correia, 1997). Uma das estratégias para a integração e qualidade de aprendizagens é incluir, sempre que possível, a criança com necessidades numa sala regular. A noção de “educação integrada” associa-se à “noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença” (Correia, 1997, p.19). A

integração é, assim, o manuseamento do meio ambiente para o desenvolvimento da personalidade.

Ao integrar uma criança com NAS numa sala regular, é esperado uma grande responsabilidade por parte do educador, ou seja, confia-se que adote estratégias para uma boa inclusão, realize experiências pedagógicas individualizadas e mantenha um currículo eficaz para o restante grupo. Todavia, muitos educadores não tem a devida formação para responder às necessidades da criança e acabam por se sentirem incapazes e inseguros para uma integração com êxito (Correia, 1997).

As NAS surgem no contexto socioeducativo e referem-se a crianças e jovens com dificuldades originadas por alguma deficiência, que experienciam dificuldades de aprendizagem. Todas as crianças nestas situações, devem ter um plano educativo individualizado, criado por uma equipa multidisciplinar, tendo por base os objetivos a longo e curto prazo, os défices da criança, o nível de integração na sala, a duração do plano e o processo de avaliação (Correia, 1997).

O Decreto-lei nº 54/2018 (2018) tem como âmbito princípios e normas “que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (p.2). Ademais, é descrito os níveis das medidas de suporte, sendo estes universais, seletivas e adicionais e são implementadas após uma avaliação realizada à criança (decreto lei nº 54/2018, 2018).

Torna-se relevante abordar a necessidade de criação de uma equipa multidisciplinar. Muitas das vezes, as salas regulares não têm uma equipa capaz de oferecer um plano adaptado e a escola/jardim-de-infância (JI) não se ajusta à criança. Correia (1997) afirma que é desafiante proporcionar “os serviços mais adequados a crianças com características tão diferentes e oriundas de ambientes tão diversos” (p.25).

No que respeita a diversidade, o papel da escola e JI é de transformar e promover práticas educativas para garantir que a educação é para todos e para promover o respeito pelas diferenças do outro (Faria, 2022). A sociedade atual é multilinguística e multicultural e

cabe às escolas integrar socialmente crianças provenientes de várias partes do mundo. O educador deve ser capaz de lidar com as atitudes que as crianças demonstram perante as diferenças existentes em sala, para além de criar momentos de assembleia em grande grupo onde haja a oportunidade de discutir ideias de comportamento, género, etnias, etc (Faria, 2022). Tal como é descrito por Silva et al., (2016, p.39), lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades é um dos grandes desafios da educação na atualidade.

Após estas análises e observações, torna-se questionável o que é necessário fazer para se verificar uma mudança. A atitude do educador perante todas estas multiplicidades é tida em conta pelas crianças, uma vez que, para promover uma pedagogia inclusiva é preciso praticá-la. Para desencadear esta mudança, o educador pode criar um ambiente próprio para a exposição de sentimentos, emoções e sugestões relativamente a crianças com NAS e diferentes culturas para que o restante grupo possa ser visto como uma referência à mudança; evitar a utilização de expressões que possam refletir uma conotação negativa; envolver estas crianças em pequenos e grandes grupos nos momentos de experiências pedagógicas, de maneira às restantes cooperarem no processo de aprendizagem assim como criar laços e acima de tudo, respeitarem as diferenças e dificuldades dos restantes.

Uma das formas recorrentes para a autonomia e desenvolvimento da criança é o brincar. Marques (2012) refere que a socialização é um fator importante e que potencia nas crianças a “oportunidade de brincar com os pares e de participar ativamente no seu processo de desenvolvimento, juntamente com as outras crianças, na sua individualidade” (p.40) assim, as crianças com e sem adversidades aprendem em conjunto e com as mesmas oportunidades sendo orientadas sempre pelo educador.

Concluindo, é necessário olhar para estes pontos como um processo rico em aprendizagens e, ao mesmo tempo, desafiante pois é necessário recursos e ferramentas para adaptar a criança, o grupo e o educador. Todas as crianças, com as suas diferenças, devem estar incluídas em ambientes normalizadores. É também essencial trabalhar com as famílias neste processo, na medida em que “contribuem com o conhecimento específico que têm do filho e da sua situação familiar e manifestam as suas preocupações e expectativas

relativamente ao seu futuro” (Cardoso, 2011, p.30). Assim sendo, uma aprendizagem para todos permite a implementação da inclusão e previne a exclusão social.

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

O presente capítulo diz respeito à caracterização e compreensão dos diferentes centros de estágio e dos diferentes grupos e salas em que a formanda realizou as PES. Para a explanação e especificação das instituições e organização das mesmas, foram elementares os documentos fornecidos, as leituras basilares e uma observação rigorosa. Inicialmente, será feita uma caracterização dos contextos e posteriormente, uma apreciação pormenorizada do grupo e ambiente educativo.

O último aspeto diz respeito à metodologia de investigação-ação que sustentou toda a prática e permitiu, segundo Alarcão “assumir que a atitude de investigação é uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Alarcão, 2001, p. 23 citado por Mesquita-Pires, 2010, p.3).

### **2.1. CONTEXTO EM CRECHE**

#### **2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

O primeiro contexto no qual a formanda exerceu a prática educativa supervisionada foi em creche, mais concretamente numa instituição localizada na Maia. Esta, surgiu de um investimento, com o apoio da Câmara Municipal da Maia e do Instituto de Segurança Social, I.P., no âmbito do 3º aviso do *PARES* – Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais.

Esta instituição foi inaugurada a um de setembro de 2014, tendo a capacidade para 70 crianças dos quatro aos 36 meses. O seu horário de funcionamento decorria das 7:30h até às 19:30h. A instituição regia-se pelo seu Projeto Educativo (2021/2022) desenrolando-se um Projeto Pedagógico da Creche e, ainda na sala onde a formanda estagiou, um Projeto de sala intitulado como “Despertar dos sentidos”. No que concerne ao ambiente educativo, este era gerido por uma equipa moderna, e aliada ao trabalho em cooperação. Dispunha de cinco educadoras, cinco assistentes técnicas, funcionárias de limpeza, de cozinha, e rececionista.

Além disso, ainda possuíam três técnicos especializados nas áreas de expressão musical e expressão motora. O seu espaço era moderno e amplo, auxiliando ao bom desenvolvimento e exploração da criança, para além de que todas as salas, reuniam condições adequadas para o bem-estar das crianças.

Nomeadamente ao espaço, esta contava com quatro pisos e três zonas exteriores. No terceiro piso, localizava-se o berçário com disposição para oito bebés, e no piso antecedente tínhamos disponível a sala polivalente com um espaço exterior que permitia atividades/explorações ao ar livre. No que respeitava ao primeiro piso, encontrávamos as salas de um ano dispostas com uma casa de banho, um elevador e um espaço exterior pertencente à sala 1A. Quanto ao rés-do-chão, tínhamos presente a entrada, uma sala de isolamento, o gabinete da direção, casas de banho, o refeitório, a cozinha, a lavandaria, uma sala de reuniões, duas salas para crianças dos 24 aos 36 meses e um espaço exterior. Este espaço apresentava um baloiço, um escorrega, uma casinha e uma caixa de areia. No piso subterrâneo, existiam casas de banho, cacifos, salas com diversos materiais para a realização de atividades/festas e uma biblioteca. Para subir/descer cada piso utilizava-se escadas e elevador.

### **2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO**

A PES I decorreu do dia 22 de março a oito de junho, na sala A de um ano de idade. O grupo era constituído por 11 crianças, sendo cinco do sexo masculino e seis do sexo feminino com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. Nenhuma criança carecia de Necessidades Adicionais de Suporte. Importa referir ainda que, duas crianças tinham pais com dupla nacionalidade, uma com nacionalidade francesa e outra com nacionalidade brasileira. A equipa educativa era composta por uma educadora e uma assistente técnica fixa.

O grupo caracterizava-se como sendo heterogéneo, ou seja, todas as crianças evidenciavam diferentes níveis de desenvolvimento. Nesta faixa etária, algumas crianças ainda apresentavam pouca aquisição de linguagem e muitas das vezes transmitiam o que desejavam através de gestos e expressões faciais. Contudo, o grupo esforçava-se para repetir as palavras que eram reproduzidas, à exceção de um menino que era capaz de construir frases

simples. A nível do desenvolvimento motor, todas as crianças andavam sozinhas sem precisar de auxílio. Em relação à motricidade fina, duas crianças tinham pouca destreza. Esta competência que foi desenvolvida ao longo da Prática Educativa. Na motricidade grossa, a maioria já conseguia controlar os seus movimentos e o seu equilíbrio, à exceção de duas crianças mais novas que demonstravam alguma dificuldade.

O grupo demonstrava ser curioso, observador, energético e empenhado. Nesta fase, era frequente a existência de conflitos e dificuldades no momento da partilha, uma vez que durante este período as crianças estão muito ligadas ao “eu”, sendo necessário, algumas vezes, a mediação do adulto. Ademais, todas as experiências pedagógicas planeadas e propostas iam ao encontro dos interesses e necessidades do grupo sendo que a gestão e organização do tempo era tida em conta, uma vez que, o grupo dispunha pouca concentração.

Um último aspeto a ser salientado à cerca do grupo, diz respeito à envolvência dos pais na vida da creche. Na sala 1A, a maioria dos pais envolvia-se nas atividades e momentos solicitados dado que, são um dos elementos fulcrais no desenvolvimento e bem-estar das crianças. Tal como refere no livro *Modelos pedagógicos para a Educação em Creche* de Oliveira-Formosinho e Araújo “compreender a criança em descoberta conjunta com a família, revelou-se, na Pedagogia-em-participação, um caminho de sucesso para a colaboração entre o centro educativo e a família. Cuidar do bem-estar das crianças ajuda ao bem-estar dos pais” (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016, citado por, Oliveira-Formosinho e Araújo, 2018, p.35).

### **2.1.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO PEDAGÓGICO**

A seguinte caracterização irá focar-se na sala e na rotina experienciada ao longo dos meses de estágio. Relativamente à sala 1A, onde a formanda teve oportunidade de estagiar, não era notório as áreas de interesse. Todavia, era uma sala ampla, com mobiliário à medida da criança e do adulto e um lavatório. A zona do fraldário localizava-se junto a uma janela, segundo Post & Hohmann (2011) “a área de mudar fraldas e de vestir deve ser junto a uma janela ou um espelho de modo a permitir que as crianças e os educadores desfrutem da vista

enquanto estão entretidos na execução destas tarefas” (p.131). Havia um tapete junto a um espelho, na qual esta zona era muitas vezes utilizada para a canção dos bons dias e para o tempo de escolha livre.

Além disso, existia uma mesa redonda para as atividades de pintura e lanches da manhã. Os brinquedos disponíveis encontravam-se numa estante de fácil acesso na qual, se incluíam bolas de diversas cores, animais, carros e legos. Junto à porta da sala encontrava-se uma área com itens de cozinha e bonecas. A sala possuía um espaço exterior de uso exclusivo ao grupo onde possibilitava a realização de experiências e permitiu, no decorrer do estágio, a dinamização da área da horta. Ademais, esta área exterior pertencente à sala, possibilitava as crianças estimularem e desenvolverem os seus sentidos tendo por base o projeto intitulado de “Despertar com os sentidos”. Este, tinha como objetivo desenvolver os cinco sentidos e permitir-lhes novas sensações, como ainda “ganhar uma compreensão essencial sobre o mundo natural através das suas ações e da sua receção sensorial” (Post & Hohmann, 2011, p. 275).

Ainda que, não fosse visível as áreas diferenciadas, a segurança, o conforto, a flexibilidade e o fácil acesso ao exterior estavam presentes na sala. Segundo o livro *Modelos pedagógicos para a Educação em Creche*, a abordagem *HighScope* “recomenda que o ambiente seja organizado e equipado de modo a proporcionar conforto e bem-estar a crianças e adultos, oferecendo, simultaneamente, amplas oportunidades para a aprendizagem ativa” (Formosinho & Araújo, 2018, p.83).

No que concerne à rotina da sala, esta orienta-se de acordo com a metodologia *HighScope* (Post & Hohmann, 2011). Esta era regular e flexível, permitindo desenvolver a autonomia, na medida em que as crianças podiam estruturar os acontecimentos numa sequência diária que as faziam sentir seguras. Deste modo, Post e Hohmann (2011) afirmam que

“os educadores, à semelhança das crianças, precisam de saber o decurso do dia em termos genéricos (o que acontecerá a seguir) e de ter a capacidade de modificar a sucessão geral dos acontecimentos para se adaptar às diversas necessidades de sono, alimentação e de higiene” (p.197).

Assim, a rotina encontrava-se dividida da seguinte forma: acolhimento; tempo de escolha livre; tempo de grupo; reforço da manhã; tempo de escolha livre; rotina de cuidados corporais; tempo de transição; tempo de exterior; almoço; tempo de transição; sesta e lanche.

De salientar que o momento favorito do grupo era o tempo de exterior porque permitia às crianças explorar, observar e brincar livremente consoante o seu interesse e ritmo. Além disso, é referido pelos autores acima mencionados que “tal como o tempo de escolha livre no interior, as crianças fazem escolhas sobre aquilo que vão fazer no exterior” e ainda que

“no tempo de exterior, os bebés e as crianças começam a ganhar consciência da distância à medida que vão experimentando aquilo que está perto – aranhas, minhocas, relva – e o que está longe – o topo das árvores, a casa ao lado, as nuvens.” (2011, p.272).

Após o lanche as crianças ficam aos cuidados da assistente técnica da sala até ao momento de partida.

## **2.2. CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

### **2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

O estágio, na valência de Pré-Escolar, realizou-se numa instituição localizada na Maia, a funcionar desde o dia um de setembro de 2005, dividida em duas valências: creche e pré-escolar, de carácter privado com capacidade para 120 crianças, com uma área exterior de 850 m<sup>2</sup>. O período de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 19h30. O jardim de infância tem como filosofia propiciar às crianças atividades de enriquecimento curricular de carácter obrigatório, que contribuam para valorização dos conhecimentos, capacidades e atitudes nas mais diversas áreas do desenvolvimento global do indivíduo (RI da instituição, 2022).

A nível de espaço, a instituição continha dois pisos e uma grande área exterior. Assim que se entrava, havia bancos disponíveis na zona da receção, um escritório e uma sala de arrumos. Nesse mesmo piso, dispunha, ainda, duas salas uma para os quatro e uma para os cinco anos, juntamente com uma casa de banho partilhada. O refeitório, que muitas das vezes

também era utilizado como polivalente, uma sala de reuniões, a cozinha e a dispensa. O refeitório, que dava passagem para a área exterior, contava com uma zona verde assim como uma área coberta, lavandaria, bebedouros e sanitários.

No piso de cima, contávamos com a sala de um ano com disposição para 10 bebês, duas salas para os dois anos, com capacidade para 10 crianças cada, com uma casa de banho partilhada e uma sala dos três anos com casa de banho própria.

No que concerne ao corpo docente, este era composto por sete educadoras, sete assistentes educativas, uma cozinheira, uma assistente de cozinha, uma assistente de limpeza, um(a) Professor(a) de Educação Física, um(a) Professor(a) de Educação Musical, serviço de apoio educativo, serviço de psicologia, serviço de terapia da fala e administração.

Ainda sobre a instituição, esta não se geria segundo um modelo de intervenção único, mas orientava-se tendo por base essencialmente dois modelos: o modelo *HighScope* e o Trabalho de Projeto. Esta, caracterizava o segundo como sendo o principal agente da sua aprendizagem a criança, tendo o educador um papel de mediador no desenvolvimento dos projetos. O seu objetivo é ajudar o grupo e cada um individualmente a avançar na construção do seu conhecimento.

A sua missão consiste em “ajudar a formar adultos conhecedores, seguros, resistentes, interventivos, felizes “futuros artífices” da uma globalização da solidariedade. (Projeto Educativo, 2022/2025). Por último, a instituição efetuava parceria com outras instituições com o projeto “cabine telefónica – projeto escola amiga”, “Dinamização do compostor - parceria LIPOR” e “Contentor para cápsulas e peças decorativas com cápsulas do café - Parceria LIPOR”.

## **2.2.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO**

A PES em EPE desenrolou-se de outubro de 2022 a janeiro de 2023 na sala dos três anos. O grupo era constituído por 26 crianças, 16 do sexo feminino e 10 do sexo masculino existindo duas crianças com Necessidades Adicionais de Suporte sinalizadas e acompanhadas. Uma das crianças era diagnosticada com uma perturbação da regulação sensorial, sendo

acompanhada por uma terapeuta ocupacional e por uma terapeuta da fala. A segunda criança era diagnosticada com síndrome de *Floating-Harbor*. Esta síndrome rara afeta o desenvolvimento humano e caracteriza-se por uma mineralização óssea retardada e um crescimento insuficiente. No que concerne ao quadro familiar, todas as crianças viviam com ambos os pais e estes possuíam boas habilitações académicas. Quase todas as crianças tinham irmãos, apenas oito eram filhos únicos.

A respeito do grupo, este caracterizava-se como sendo curioso, comunicativo, ternurento, energético e atento. Nesta faixa etária, quase todo o grupo já tinha desenvolvido a linguagem oral, porém existiam algumas crianças mais tímidas e pouco comunicativas, tornando os diálogos desafiadores. No que concerne às necessidades do grupo, este demonstrava dificuldades nos momentos de partilha originando, muitas das vezes, conflitos interpessoais. Ao longo do estágio, a formanda interveio com o intuito de estas desenvolverem competências essenciais para o seu desenvolvimento. Com base no livro *Educar a criança* de Hohmann & Weikart (2017) os adultos “olham as situações de conflito como oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” com a finalidade de quando as crianças chegarem à fase adulta possuírem “muitas das competências interpessoais que necessitam, o hábito de as pôr em prática, e a necessária confiança em si para os resolver, confiança essa ganha através de muitos anos de experiência e apoio.” (p.89)

Relativamente aos interesses, o grupo demonstrava um maior interesse pela área da casinha e pela área de jogos. Importa referir a criação de uma nova área por parte da educadora cooperante intitulada de área sensorial. Esta área teve como propósito a presença de materiais diferenciados permitindo às crianças expandirem a imaginação assim como, apoiar a criança com a perturbação de regulação sensorial. Importante referir que os materiais disponíveis nesta área eram disponibilizados pelas famílias com o objetivo de os reutilizar.

Note-se que a educadora orientava a sua ação de acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016) definindo as finalidades segundo os interesses e necessidades evidenciados pelo grupo. A sua avaliação era feita com base no mesmo documento e, posteriormente, era realizada uma reflexão descritiva de cada criança. A avaliação era enviada aos Encarregados de

Educação no mês de janeiro e julho. Aquando de alguma dúvida ou preocupação em particular, agendava-se uma reunião individual com o Encarregado. No mês de outubro os pais tinham conhecimento do projeto da sala para o respetivo ano.

### **2.2.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO PEDAGÓGICO**

A seguinte caracterização irá centrar-se na sala e na rotina vivenciada ao longo dos meses de estágio. A sala dos três anos era composta por uma área ampla e janelas grandes proporcionando entrada de luz natural. Junto à porta encontrávamos os cabides correspondentes a cada criança assim como um banco para estas poderem alcançar e guardar os seus objetos pessoais quando necessário. Na parede, estavam dispostos alguns trabalhos realizados assim como o quadro de presenças e as canções correspondentes aos tempos de transição. As áreas estavam organizadas segundo a metodologia *HighScope* contando, assim, com “áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade” (Hohmann & Weikart, 2017, p.163) para além de dispor de uma grande variedade de materiais e objetos.

A área dos blocos encontrava-se num canto amplo, num grande tapete, separado de outras áreas, com a intenção de possibilitar “a construção de estruturas reduzindo-se os a um mínimo os desmoronamentos acidentais” (Hohmann & Weikart, 2017, p.185). Havia materiais de construção como legos, carros, pistas e ferramentas.

A área da casa localizava-se junto da área das bonecas e dispunha de materiais de cozinha, materiais de faz-de-conta e representação como bonecas, roupas, sapatos, acessórios, vassouras, almofadas, etc. assim como móveis (mesa, cozinha, cama, gavetas) à medida das crianças. A área dos jogos continha uma prateleira com inúmeros brinquedos como puzzles, jogos de associação, jogos de encaixe, materiais lúdicos, caixas e cestos de fácil arrumação. Esta, apresentava-se junto a uma janela assim como próxima das mesas para as atividades artísticas.

A área da biblioteca possuía três sofás e almofadas, junto a uma janela. Todavia, não era uma área muito utilizada com esse efeito nem com livros adequados à faixa etária uma vez que, uma das crianças com Necessidades Adicionais de Suporte, não preservava os livros e estes acabavam por se estragar rapidamente. Visto que esta área se encontrava próxima da área das bonecas, muitas crianças expandiam a imaginação até àquele local.

Por último, a área das atividades artísticas reunia duas mesas redondas próximas do lavatório e de uma prateleira com materiais de pintura. Nesse espaço, as crianças exploravam materiais, desenhavam, pintavam, picotavam e colavam. Segundo *HighScope* sobre a área das artes para as crianças, “dependendo do espaço disponível, a mesa das artes pode ser exclusivamente dedicada às atividades artísticas ou pode também servir como mesa de refeições” (Post & Hohmann, 2011, p.153). Em alguns momentos, as mesas utilizaram-se, também, como auxílio ao reforço alimentar da manhã.

A rotina, tendo em conta a abordagem *HighScope* “proporciona às crianças um ambiente psicologicamente seguro e com significado” para além de que lhes permite “saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo. A rotina diária também mantém um equilíbrio entre limites e liberdades das crianças” (Hohmann & Weikart, 2017, p.225). A rotina organizava-se do seguinte modo: acolhimento, marcação de presenças, canção dos bons dias, reforço alimentar da manhã, tempo de escolha livre, tempo de grupo, higiene, almoço, tempo de exterior (sempre que as condições meteorológicas eram favoráveis), higiene, sesta e lanche. Relativamente aos momentos de higiene, estes realizavam-se na casa de banho ao lado da sala, onde as crianças iam com o auxílio e observação de um adulto responsável. Após o lanche as crianças ficam aos cuidados da assistente técnica da sala até ao momento de partida.

## 2.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A caracterização dos contextos onde a mestranda realizou as PES I e II desenvolveram-se através de uma vivência prática com aproximação à metodologia de investigação-ação. Lomax (1990) caracteriza a investigação-ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de promover uma melhoria. A intervenção é baseada em pesquisa porque envolve investigação disciplinada” (Lomax, np, citado por Latorre, 2008, p.24)<sup>1</sup>. Para Kemmis (1984) “a investigação-ação não se constitui apenas como uma ciência prática e moral, mas também como uma ciência crítica” (Kemmis, np, citado por Latorre, 2008, p.24)<sup>2</sup>, para além disso ainda afirma, juntamente com McTaggart (1988) que “os principais benefícios da investigação-ação são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação em que a prática ocorre” (Kemmis & McTaggart,1988, citado por Latorre, 2008, p.27)<sup>3</sup>, ou seja, esta metodologia pretende aprimorar a educação.

A investigação-ação passa por uma espiral de passos como a observação, a reflexão, a planificação, a implementação e a avaliação. No que concerne à área da Educação, esta metodologia “resulta da observação das atitudes dos intervenientes, no campo de estudo, neste caso na sala de atividades, da análise dessa mesma observação e da reflexão, com o objetivo de promover a mudança” (Romão, 2019, p.27).

Ao longo do estágio, foi possível observar e registar para uma melhor ação pedagógica. Existiram diversas ferramentas que foram imprescindíveis para uma melhor observação e prática como recursos fornecidos pelas instituições, narrativas reflexivas produzidas ao longo dos estágios, diários de bordo, diálogos com as educadoras cooperantes, meios audiovisuais como fotografias e vídeos e um portefólio individual com dimensões descritivas e reflexivas essencial para refletir e reler sobre a evolução na prática.

Retomando à metodologia, é notório que a teoria e a prática são inseparáveis na medida em que a teoria permitiu à mestranda compreender acontecimentos, refletir sobre o que era observado e adotar as estratégias necessárias tendo em conta as situações e, a prática possibilitou uma articulação com a teoria estudada ao longo dos anos.

Torna-se relevante abordar uma das etapas fundamentais no processo de investigação-ação – a observação. Existem três tipos de observação: naturalista, sistemática e participante. A primeira diz respeito à descrição de situações ou comportamentos num registo, de modo flexível. Na observação sistemática “o observador deve dispor de um método de notação de observações, orientado para a recolha de dados suscetíveis de tratamento quantitativo” (Paquay, 1974, citado em Estrela, 1990, p.40). Este método de observação foi utilizado ao longo da prática pedagógica com a realização de diários de bordo, na qual a mestranda anotava as experiências pedagógicas do dia, a envolvimento da criança/grupo, situações inesperadas, diálogos, dificuldades, entre outras coisas.

Por último, a observação participante direciona-se para o “contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa.” (Correia, 2009, p.2), ou como Estrela (1990) afirma “quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p.31).

Importante referir que, para além destas observações, ocorreram diálogos com as educadoras cooperantes e assistentes técnicas, que permitiram reconhecer pontos de vista do processo educativo e de saberes.

Assim que se processa a observação, inicia-se a planificação. Esta, segundo Escudero (1982)

“é um modo de planear, de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir e como poderíamos levar a cabo” (Escudero, 1982, citado por Moitas, 2013, p.23).

Assim sendo, o ato de planificar é sistemático e permite modificar e alcançar objetivos racionais para o grupo e/ou criança, tendo a finalidade de melhorar o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Por último, é pertinente adotar uma postura reflexiva. O momento da reflexão é importante para a mestranda se aperceber das situações e das possíveis soluções para as mesmas. As narrativas reflexivas, foram uma das diversas oportunidades que, permitiram

ponderar a sua prática para um futuro profissional mais centrado na criança e nas necessidades da mesma. Ademais, os momentos reflexivos não são somente para o adulto, mas também para a criança contribuindo para uma mudança de atitude e de percepção do ambiente e espaço.

Tal como Lourenço (2018, p.16) nos afirma sobre este ponto

“para que a prática reflexiva possa efetivar-se, crescer e desenvolver-se, com implicações significativas para o grupo de crianças, é essencial o envolvimento do profissional de educação. Para isso, o profissional de educação precisa de destinar muito do seu tempo a uma observação detalhada do contexto que vive, das crianças, das suas necessidades, da sua própria intervenção, para que possa estar em constante melhoria e conseguir implicações significativas para as suas crianças.”

Na avaliação, as Orientações Curriculares afirmam que esta “remete para a atribuição de um valor, por isso, a avaliação é muitas vezes entendida como a classificação da aprendizagem, sendo que algumas perspetivas teóricas a descrevem como a realização de juízos de valor”, contudo na educação pré-escolar não existe o juízo de valor da criança, mas sim a “descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos.” (Silva et al., 2016). Ademais, a avaliação só é relevante se tiver a intenção de alterar a ação e se for realizada de maneira reflexiva e sensível.

Para além disso, nos momentos reflexivos é necessário manter uma postura ética que segundo Moita (2012) consiste no “lugar por excelência das decisões pessoais que fundamentam e conferem sentido ao agir” (p.6), ou seja, a ética remete-nos para uma finalidade orientada e pensada, para um questionamento “que coloca necessariamente o sujeito que age perante a questão do outro” (p.6). Concluindo, a ética deve estar presente nas questões com o objetivo de saber o que é correto fazer na e para a ação.

---

<sup>1</sup> Tradução da autora

<sup>2</sup> Tradução da autora

<sup>3</sup> Tradução da autora

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

O último capítulo focar-se-á nas ações que a mestranda julgou mais significativas ao longo da PES em contexto de creche e em contexto de EPE. Neste serão descritas e interpretadas as experiências pedagógicas desenvolvidas, assim como as aprendizagens obtidas pela mestranda e o impacto da ação pedagógica na criança.

Ademais, esta descrição e análise das experiências pedagógicas serão realizadas em articulação com os saberes pedagógicos e científicos construídos ao longo do percurso de formação da mestranda revelando assim a sua competência educativa, bem como as suas crenças e valores, sentimentos e emoções despoletados ao longo da ação.

No contexto de creche será referido o cesto dos tesouros, proposto por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, que reúne uma variedade de materiais naturais com a finalidade de estimular diferentes sentidos, e a dinamização de uma nova área para desenvolver novos interesses e estimular sensações, sendo estas abordadas no decorrer da experiência pedagógica.

No contexto da EPE a mestranda irá mencionar duas experiências pedagógicas desenvolvidas ao longo do trabalho de projeto que permitiram dar ênfase ao papel ativo da criança na aprendizagem tomando os seus interesses como principal foco. Como tal, inicialmente será explanado o surgimento do projeto e as experiências realizadas ao longo das suas fases e, seguidamente a mestranda, de forma mais aprofundada, forcar-se-á sobre a ação desenvolvida no âmbito da atividade da criação de animais 3D e na construção do habitat dos mesmos.

## **3.1. CONTEXTO DE CRECHE**

### **3.1.1 CESTO DOS TESOUROS**

Como foi abordado no capítulo II, o estágio no contexto de creche realizou-se numa sala de um ano onde as crianças “recolhem informação a partir de todas as suas ações” (Post & Hohmann, 2011, p.23). Por se encontrarem nesta fase de desenvolvimento, as mesmas estão mais despertas para o mundo que as rodeia, adquirem mais autonomia e por vezes aborrecem-se com mais facilidade. Como resposta à insatisfação do bebé, Goldschmied e Jackson desenvolveram uma proposta de brincar heurístico designado “*cesto dos tesouros*”.

Esta experiência pedagógica surgiu após compreender a importância do brincar e da educação em crianças dos zeros aos três anos, assim como da proposta por parte da orientadora cooperante. Tal como foi referido no capítulo anterior, este grupo, a nível do desenvolvimento motor, já era capaz de andar sem precisar de auxílio e a maioria controlava os seus movimentos e o seu equilíbrio, à exceção de duas crianças mais novas que demonstravam alguma dificuldade.

A realização da experiência pedagógica iniciou-se após os materiais terem sido colocados no cesto sem a presença das crianças para que, desta forma, se tornasse algo novo e suscitasse um interesse e atenção genuíno. O cesto continha materiais como flores, pinhas, pedras achatadas, folhas e paus (cf. apêndice A1, fig. 1), indo ao encontro dos princípios da proposta de Goldschmied onde se dá primazia a objetos naturais ou feitos de materiais naturais. De salientar que estes materiais escolhidos foram discutidos com a educadora cooperante de forma a salvaguardar a segurança e a higiene no momento da atividade. Segundo Goldschmied e Jackson (2007) o cesto deve estar cheio, de forma a oferecer uma grande opção para as crianças mexerem e verem o que mais lhes chama à atenção.

Relativamente ao espaço, a mestranda optou pela sala uma vez que era um espaço familiar, amplo e com pouco mobiliário, permitindo uma livre circulação, assim como uma melhor gestão do grupo, se ocorresse algum imprevisto. Num primeiro momento as crianças estavam sentadas no tapete e, em seguida, foi colocado o cesto no centro da sala enquanto

uma música calma tocava de fundo. Tal como Post & Hohmann (2011) alegam “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p.101) permitindo, à criança fazer o que mais deseja no momento, oferecendo criatividade para se desenvolver noutros aspetos.

Apesar de Fochi (2018) defender que o cesto dos tesouros deve ser realizado em pequenos grupos de duas a quatro crianças, a díade decidiu realizar a atividade em grande grupo tendo em conta que as interações entre pares resultam numa sessão potencialmente mais rica. Na prática, a atividade realizou-se com 10 crianças, possibilitando a importante observação da interação criança-criança bem como das escolhas e influência dos pares nas mesmas. Iniciada a atividade, a díade esforçou-se por adotar uma postura neutra, vigilante e observadora uma vez que, tal como Goldschmied e Jackson (2007) referem “ao observar aproximadamente um bebé com os objetos contidos no cesto dos tesouros, podemos perceber quantas coisas diferentes ele faz com eles” (p.115). Após breves minutos, o L., a L.C, a B, e a S. aproximaram-se e começaram a tirar alguns objetos para fora (cf. apêndice A1, fig. 2), acabando por chamar a atenção dos restantes que se juntaram ao momento (cf. apêndice A1, fig. 3 e 4). De frisar que num primeiro momento, as crianças apenas observavam e aproximavam-se deste fixando-se sempre num adulto de forma a receber um sinal de confirmação para poderem mexer no cesto. Como referem Goldschmied & Jackson (2007), as crianças necessitam da segurança que o adulto proporciona, para enfrentarem o desafio da exploração de determinados objetos, muitos deles vistos pela primeira vez.

A observação é fundamental neste processo pois permite constatar os níveis de bem-estar e envolvimento da criança ao longo da atividade (Laevers, 2005). Durante este momento notou-se o interesse pela exploração sensorial dos objetos oferecidos. Como Formosinho e Araújo (2013) expõem

“o cesto dos tesouros reúne e cria a oportunidade para que o bebé se fixe numa variedade de objetos quotidianos, apelativos a os cinco sentidos. O educador deverá, na escolha dos objetos, questionar-se acerca da natureza da experiência sensorial que esse mesmo objeto proporcionará à criança” (p.53).

Os níveis de bem-estar e envolvimento foram graduais à medida que mais crianças se iam juntando ao momento. O L. demonstrou nível quatro de envolvimento, onde era visível sinais claros de concentração, imaginação, entusiasmo na exploração livre sendo a sua atenção desviada apenas quando outra criança tinha um outro objeto diferente na mão. Relativamente ao bem-estar, este apresentava-se num nível cinco, estando sempre a sorrir, a expressar-se, a falar enquanto manuseava os objetos, com uma segurança de si sem qualquer sinal de desconforto ou *stress*. Todavia, o B., a criança mais nova do grupo, foi o único que não interagiu com o cesto ou com o restante grupo. No decorrer da experiência pedagógica, este apresentava sinais de bem-estar nível três, com uma postura neutra, sem indicador de tristeza, prazer ou desconforto, porém sem exteriorizar qualquer emoção o que não era habitual. Ao longo da atividade manteve-se sentado no tapete, com a mão na boca e sem curiosidade em ir ao encontro dos restantes explorar o cesto, manifestando um nível de envolvimento muito baixo.

Um momento precioso durante este processo de observação sucedeu-se quando o T. se apercebeu do afastamento do B. e dirigiu-se até este com uma flor. O B. sorriu, pegou na flor e cheirou. Contudo, não se aproximou do cesto mesmo após a atitude do T. Como enuncia Goldschmied e Jackson (2000)

“pode acontecer que alguma criança, pelo seu comportamento, demonstre que não quer brincar com os objetos do Cesto dos Tesouros naquele momento, o que deve ser respeitado pelo adulto, da mesma forma que deverá respeitar o ritmo de cada uma delas, pois se há crianças que rapidamente iniciam a sua exploração, outras precisam de tempo para se habituarem ao aspeto do cesto antes de começarem a brincar” (Goldschmied & Jackson, 2000, Silva, 2016, citado por, Rico, 2021, p.26).

Perante estes exemplos práticos, e segundo as experiências-chave da abordagem *HighScope*, foi possível constatar distinções nas competências desenvolvidas. O L. e o T. desenvolveram competências ao nível do *sentido de si próprio* (expressar iniciativa; fazer coisas por si próprio), das *relações sociais* (criar relações com os pares; expressar emoções; mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros), ao nível do *movimento* (movimentar objetos), ao nível do *espaço* (explorar e reparar na localização dos objetos, encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora), na *exploração de objetos* (explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz) e no que diz respeito à *noção precoce da quantidade e de número* (experimentar “mais”; explorar o número de coisas).

Ademais, observar as escolhas dos objetos das crianças é prazeroso assim como o interesse e a persistência em levá-los à boca para o experimentar e sentir. Goldschmied & Jackson (2007) afirmam que o estado de concentração dos bebês “nos conteúdos de um cesto dos tesouros é algo que assombra os observadores que a notam pela primeira vez” (p.116), para além de oferecer, desde cedo, a oportunidade de tomar decisões onde o educador é um simples orientador e cuidador no caso de existir alguma inconveniência, contudo como as autoras acima mencionadas referem “o fato de que o adulto não é ativo não significa que simplesmente que colocamos o Cesto ao lado do bebê e deixamos que ele brinque sozinho” (p.116).

No que concerne ao papel do educador nesta atividade, a sua postura é importante dado que este tem influência na ação das crianças. A organização do espaço, dos materiais e do tempo é gerido pelo educador. No tempo em que são colocados novos objetos, desconhecidos pelo grupo, é normal que estes fixem o olhar no adulto e aguardem por uma expressão, gesto ou movimento que lhes transmita segurança e indicação para a exploração dos objetos. Ao longo da experiência pedagógica, o adulto deve ter uma postura tranquila e vigilante, promovendo uma atmosfera calma, não intervindo a menos que surjam momentos de desconforto ou perigo. Araújo (2013) menciona que cabe ao educador a “tarefa de garantir que a criança tenha constantemente estímulos novos que mantenham um elevado grau de apelo sensorial” (p.54), ou seja, deve existir uma variedade de objetos naturais que convidem a criança a desenvolver sentidos de forma implícita.

Ao adotar uma postura não interventiva, o educador é capaz de contemplar a autonomia alcançada até ao momento e as suas preferências na escolha dos objetos, podendo registar este processo através de meios audiovisuais, como fotografias e vídeos, ou registos escritos com análises mais detalhadas, revelando-se um apoio nos momentos de reflexão e planificação posteriores.

Durante a experiência pedagógica que a formanda desenvolveu, a postura foi neutra, tranquila e atenta sendo, somente necessário agir, quando o T. colocou uma planta à boca e experimentou mastigar. Após essa circunstância, algumas crianças decidiram chamar à atenção da mestrandia apresentando-lhe o que tinham na mão ou dirigindo-lhe algumas

palavras, motivo pelo qual esta se viu impelida a dialogar com as mesmas com a intenção de atuar na ZDP. Esta, é de acordo com Vygotsky “a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados” (Vigotski, 2000, p.175). Pelo motivo acima descrito e numa tentativa de responder às solicitações das crianças, a formanda colocou-lhes algumas questões sobre os materiais que ali estavam dispostos: “De que cor é esta flor?”, “A flor tem algum cheiro?”, “Será que as pinhas cheiram a alguma coisa?” e “As pedras são de que cor?”, fortalecendo o vínculo adulto-criança e fomentando aprendizagens. Contudo, este momento foi posteriormente sujeito a uma reflexão por parte da mestranda que reconhece, tal como referido por Fochi (2018) “quanto menos o adulto intervir com gestos e palavras durante a sessão, mais favorece que o bebê se concentre em sua própria atividade” (p.74). Assim, doravante, a mestranda na sua prática profissional irá intervir o menos possível, retirando-se, se necessário, “do campo de visão do bebê” (Fochi, 2018, p.74) permitindo-lhe uma exploração mais proveitosa.

No final da atividade, as crianças envolveram-se na arrumação dos materiais, momento habitual na rotina após o tempo de escolha livre que, como Araújo (2013) refere “o envolvimento das crianças no momento da recolha e arrumação dos objetos também é passível de elicitar aprendizagens” (p.55).

No que toca às aprendizagens retidas pela criança, o brincar heurístico possibilita uma interação lúdica e espontânea com inúmeros objetos, assim como diversas oportunidades para tomarem decisões, algo pouco frequente nesta idade (Rico, 2021). Além disso, desenvolve a concentração visto que, nesta experiência pedagógica, as crianças prolongaram a sua atenção durante um longo período.

Para a formanda esta atividade permitiu observar as ações das crianças e aprender, um pouco mais, sobre os seus interesses e ritmos, assim como vivenciar a capacidade de, em idades tão tenras, incluir todos do grupo num momento de prazer e descoberta, bem como a sua autodeterminação em explorar sozinhos o desconhecido. Para mais, esta proposta presenteia diversos benefícios como a livre exploração, a manipulação de diferentes objetos,

a capacidade de tomar decisões e iniciativa, assim como a autonomia e a curiosidade (Araújo, 2013). De facto, este momento permitiu à formanda desenvolver a capacidade de observação e intervenção somente quando necessário, aceitando a livre exploração da criança e o seu ritmo para iniciar a experiência pedagógica.

### **3.1.2 DINAMIZAÇÃO DA ÁREA DA HORTA**

Como referido no capítulo II, a sala onde a formanda estagiou no contexto de creche regia-se por um projeto de sala intitulado “Despertar dos sentidos”, tal como consta do projeto curricular de grupo. Em diálogo com a educadora cooperante, e após uma observação atenta, uma das formas de as crianças estimularem novos sentidos e experienciarem novas descobertas seria no exterior, dado que era um momento prazeroso para o grupo assim como uma oportunidade para tirar proveito da área exterior da sala que, até ao momento, não era utilizada. Post e Hohmann (2011) afirmam que “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (p.161), como tal, o espaço exterior alarga as experiências sensório-motoras e possibilita uma extensão do trabalho desenvolvido na sala de atividades (Lino, 2013)

Posto isto, surgiram várias sugestões sobre o que elaborar com as crianças como a criação de canteiros de frutas e legumes com o envolvimento das famílias, pintura de letras para decoração exterior, flores com material reutilizável para vasos e um espantalho. Uma das atividades que gerou maior entusiasmo e empenhamento foi a plantação e sementeação de legumes e ervas aromáticas. Para isso, colocou-se uma mesa, ao nível das crianças, na zona exterior, e posteriormente todo o grupo se reuniu em volta da mesa e participou na experiência pedagógica. Inicialmente colocou-se terra nos vasos, de seguida adicionou-se, com a vigilância/auxílio do adulto, sementes e adubo para colocar terra novamente (cf. apêndice A1, fig. 5 e 6). Ao longo deste momento, as crianças brincavam com a terra disposta na mesa e, por vezes, retiravam-na dos vasos para colocar nesta e exploravam este material metendo-o à boca e esfregando nas mãos. A plantação de temperos sucedeu-se noutro dia onde as crianças pintaram garrafas de plástico, previamente cortadas e tratadas para salvaguardar qualquer incidente, com a técnica da esponja (cf. apêndice A1, fig. 7 e 8). Após todos os recipientes estarem secos, iniciou-se o mesmo processo explanado anteriormente.

Colocaram terra nos vasos e plantaram os respetivos temperos disponibilizados pelas famílias.

A pedagogia-em-participação destaca que

“as crianças observam, manipulam e descobrem a natureza e os seus elementos naturais em contexto de exploração, jogo e brincadeiras, porque os adultos criam permeabilidade entre o interior e o exterior das salas integrando elementos naturais nos espaços interiores ou criando oportunidades para as crianças explorarem e descobrirem a natureza dos espaços exteriores” (Machado & Sousa, 2018, p.59)

Logo depois, posicionaram-se os vasos no chão, encostando-os ao muro e, à vez, as crianças iam regando a terra. Este momento tornou-se, posteriormente, parte da rotina do grupo visto que, todos os dias de manhã, uma criança vinha ao espaço exterior com o adulto responsável regar todos os vasos, estimulando a autonomia e o sentido de responsabilidade. Uma das formas de estruturar a autonomia da criança é através da rotina e da capacidade de esta, lentamente, realizar a tarefa sem o auxílio do adulto, que segundo a abordagem *HighScope* “a rotina diária proporciona às crianças muitas oportunidades para seguir e expandir os seus próprios interesses” (Hohmann & Weikart, 2007, p.227), revelando-se o momento da rega um interesse geral do grupo.

A título de exemplo, a L.C enquanto regava tinha ao seu lado a B. a observá-la. Assim que a L.C percebeu, pediu a mão à B. e entregou-lhe o regador para que esta fizesse parte do momento (cf. apêndice A1, fig. 9 e 10). Importa, neste sentido, referir os níveis de envolvimento e bem-estar e as respetivas experiências-chave da perspetiva pedagógica de *HighScope*, evidenciadas no processo.

No momento da plantação, a maior parte do grupo encontrava-se num nível de bem-estar elevado, onde demonstravam sinais de satisfação e conforto, assim como níveis altos de envolvimento no qual a concentração era por vezes desviada por algum som ou movimento revelando um grau de entusiasmo e absorção pela atividade. No exemplo mencionado anteriormente, a L.C demonstrou um nível quatro de envolvimento e um nível cinco de bem-estar uma vez que durante todo o período de observação existiram sinais claros de conforto, autoconfiança e vivacidade (Laevers, 2005). No que concerne às experiências-chave, a L.C desenvolveu o *sentido de si próprio* (fazer coisas por si próprio), evoluiu nas *relações sociais* (criar relações com os pares; mostrar empatia pelos sentimentos e expressar emoções), no *movimento* (Movimentar partes do corpo

; movimentar objetos) e na *comunicação e linguagem* (comunicar não-verbalmente) (Post & Hohmann, 2011).

Esta atividade teve a duração de 15 minutos, sendo necessário vigiar e cuidar dos vasos diariamente. Contudo, a dinamização de toda a área careceu de variados dias ao longo dos meses da prática educativa, ocupando, 15/20 minutos, dos tempos de grupo. As restantes atividades desenvolvidas para a área concretizaram-se em pequenos grupos, uma vez que esta organização facilitava uma relação mais estreita entre adulto-criança e estimulava a concentração da criança na atividade, indo ao encontro dos interesses e necessidades evidenciados, como referido no capítulo II. Quanto a imprevistos ou dificuldades no decorrer das práticas, revelou-se complexa a realização do espantalho (cf. apêndice A1, fig. 11 e 12) devido aos materiais (paus de madeira, enchimento e esponja) e tamanho, de maneira a incluir o grupo no processo.

Uma das propostas da metodologia utilizada neste contexto (*HighScope*) é a criação de parcerias com as famílias dado que “o trabalho dos educadores também se estende à construção de parcerias com os pais, percebida como altamente benéfica para um ajustamento favorável da criança aos dois contextos” (Ahnert & Lamb, 2003 citado por Araújo, 2018, p.86). Como tal, a díade solicitou às famílias que trouxessem roupas, para oferecer às mesmas uma nova utilidade, permitindo “que vários dos seus elementos se assumam conscientemente como fonte de conhecimento e informação” para a instituição (Niza, 2013, p.159). O enchimento e montagem do espantalho foi desempenhado pela díade, e a decoração da cabeça foi realizada pelas crianças que assim demonstraram interesse. Porém, o espantalho não correspondeu às expectativas da mestranda, dado que os materiais selecionados não se revelaram facilmente manuseáveis por parte das crianças, o que originou a necessidade de intervenção do adulto, aspeto imprevisto na fase de planificação da experiência pedagógica. Por este motivo, tal como acima referido, o grupo interveio de forma limitada na criação do mesmo originando pouco interesse e envolvimento. Refletindo sobre este processo, a mestranda percebeu que futuramente terá de debruçar-se mais sobre a escolha dos materiais e as suas possibilidades de manuseamento por parte das crianças.

A par de tudo mencionado, importa refletir sobre o papel do educador. Este deve proporcionar um ambiente amigável, agradável, flexível e com diversos materiais. Ademais, manter uma postura atenta e de apoio aquando necessário, assim como permitir à criança expressar como se sente, o que observa e o que mais/menos gostou. A dinamização desta área possibilita à criança perceber a evolução da natureza e “ganhar uma compreensão essencial sobre o mundo natural através das suas ações e da sua receção sensorial” (Post & Hohmann, 2011, p.275).

Para a formanda, esta experiência enriqueceu a sua formação no sentido em que permitiu experienciar diversos momentos no exterior possibilitando uma observação num diferente contexto. O espaço exterior é um espaço igualmente educativo e

“é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações” (Silva et al., 2016, p.27).

Ademais, permitiu conceber uma maior conceção da criança valorizando o que estas sabem e o modo como fazem, assim como contemplar a competência da mesma na realização de tarefas, ou seja, o ritmo de aprendizagem de cada uma. No seguimento da dinamização, a formanda manteve uma postura flexível e consciente do progresso gradual na realização de cada experiência pedagógica planeada.

### **3.2. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A intervenção da formanda em contexto de EPE alicerçou-se em múltiplas aprendizagens e baseou-se num processo de observação sistemático e participante. A sua ação centrou-se, principalmente, na metodologia de trabalho de projeto (Vasconcelos et al., 2011) que coloca os interesses das crianças como principal foco para, posteriormente, tornar as mesmas autónomas e participativas.

O TP neste contexto surgiu a partir de uma hora do conto do livro “Um abraço” de Eoin Mclaughlin (cf. apêndice A2, fig. 1). Seguindo as fases do desenvolvimento do trabalho de projeto propostas por Vasconcelos (2011), a primeira etapa centrou-se na definição do

problema, no qual se debateu com o grupo os conhecimentos à cerca das personagens do livro e novas curiosidades que estes gostariam de ver respondidas. Surgiram questões como “O que é que a tartaruga come?”, “Onde os podemos encontrar?”, “Como é a casa deles?”, “Qual é o som que fazem?” e “O que é que o ouriço come?”. De maneira a acompanhar o processo deste novo projeto, cada criança fez um registo sobre o que gostaria de saber à cerca da tartaruga e do ouriço, dando início ao trabalho de projeto (cf. apêndice A2, fig. 2 e 3). Para mais, questionou-se ao grupo onde seria possível obter respostas às questões colocadas, ouvindo-se maioritariamente “na internet”, “nos livros” e “perguntar à mãe e ao pai”.

De modo a envolver as famílias, de forma natural no processo, foi solicitado que juntos encontrassem algumas respostas às questões das crianças e trouxessem uma breve pesquisa sobre as curiosidades encontradas. Ainda antes de iniciar a segunda fase do projeto, a díade convidou um cientista a apresentar um conjunto de saberes, imagens e vídeos, assim como contemplar e contatar com uma verdadeira tartaruga (cf. apêndice A2, fig. 4) e ouriço de castanheiro (cf. apêndice A2, fig. 5) para despertar propostas para a próxima fase. Bem como o decreto-lei 241/2001 (2001) declara o educador de infância deve envolver a comunidade nos projetos que desenvolve, de maneira a fomentar o espírito crítico nas crianças, a capacidade de “discutir, propor, aprofundar e apresentar ideias novas (...) dando sentido de pretensão a uma cultura, valor à solidariedade pessoal e reforça a autonomia” (Malaguzzi, 2001, p.88 citado por Lino, 2013, p.129).

Na segunda fase, que diz respeito à planificação e ao desenvolvimento do trabalho, as crianças sugeriram “Fazer uma tartaruga grande”, “Fazer um ouriço grande”, “Fazer a tartaruga e pintar”, “A casa deles” e “Pintar um desenho do ouriço” que, segundo a abordagem *HighScope* “onde quer que aconteça, o planeamento deve envolver uma conversa refletida, séria e respeitadora entre a criança que planeia e um adulto apoiante”, ademais as crianças revelam as suas intenções e “o adulto entra em diálogo com ela sobre como levar a cabo essa intenção” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 269). Antes de iniciar a construção das propostas, cada criança trouxe as pesquisas efetuadas (cf. apêndice A2, fig. 6) apresentando-as ao grande grupo, explanando o que encontraram sobre os animais. Esta etapa tornou-se relevante para os momentos posteriores, pois o grupo compreendeu mais facilmente as

características dos animais e utilizou as informações recolhidas para a tarefa final bem como para o momento da divulgação.

Relativamente à terceira fase do projeto, denominada de execução, as crianças, ao longo de várias semanas, foram pôr em prática as sugestões propostas com materiais discutidos em grande grupo. De referir que, além das propostas mencionadas, ainda foi possível criar um livro com o tema “eu fico triste quando...” (cf. apêndice A2, fig.7) originado da hora do conto mencionado acima. Importa mencionar a envolvimento do T., criança com NAS, que de livre vontade participou numa das tarefas. Esta criança tem diagnosticada uma doença rara, levando-a a comparecer poucas vezes na instituição, conduzindo-o consequentemente, a não realizar as experiências pedagógicas planeadas. A proposta em específico, consistia em enterrar pequenos paus de madeira num suporte de esferovite, desenvolvendo a motricidade fina e precisão. Para além disso, a intencionalidade dirigia-se para a concentração da criança ao compreender que o ouriço era revestido por espinhos, podendo estes serem exemplificados com paus de madeira, utilizados com supervisão. Esta proposta revelou-se surpreendente e positiva para o seu desenvolvimento cognitivo e social, fomentando a autonomia e a sua construção de sentimento de competência por ter revelado iniciativa própria em também auto iniciar a tarefa.

Para a última fase, que consiste no culminar do projeto e pretende valorizar as aprendizagens realizadas e adquiridas, foi realizado um convite às famílias (cf. apêndice A2, fig. 8) para comparecerem na sala no dia estipulado, com o objetivo de conhecerem todo o trabalho desempenhado por cada uma das crianças, assim como desenvolver nas crianças a capacidade de divulgar a informação para que outros compreendam o trabalho elaborado. A fase da divulgação permite à criança “desenvolver a capacidade de memorização fazendo assim uma síntese de tudo o que aprendeu ao longo do projeto e superado ao longo das fases” (Pereira, 2014, p.20), apoiando implicitamente a avaliação, demonstrando o seu bem-estar e desempenho.

Além disso, as crianças demonstraram interesse, no decorrer do projeto, em apresentar as suas produções à família e em comunicar-lhes o que desenvolviam na sala. Assim sendo, as crianças, com o apoio da equipa educativa, numa reunião em grande grupo,

determinaram recolher elementos informativos de cada fase do projeto e, expor num papel de cenário, todas as pesquisas e descobertas (cf. apêndice A2, fig.9) para, no final, partilharem toda a execução do projeto e as aprendizagens construídas com as famílias. O material acima mencionado surgiu após um comentário do D.AZ: “vamos fazer um cartaz grande!” situação na qual a formanda questionou o grupo sobre o material a utilizar na situação proposta. Dada as dimensões pretendidas pelo D.AZ, a A. rapidamente sugeriu o papel de cenário, tendo sido anteriormente utilizado numa atividade de grande dimensão.

Posto isto, as crianças determinaram, em grande grupo, o que queriam apresentar aos pais, propondo expor os primeiros registos do que gostariam de saber sobre o tema, as pesquisas elaboradas com as famílias, a atividade de pintura e fotografias do processo do projeto até ao resultado final. De ressaltar que ao longo do projeto as crianças foram desconstruindo conhecimentos que, inicialmente, estas achavam verídicos, tais como as tartarugas terem dentes, o que posteriormente se constatou ser o oposto.

Ao contrário do observado em outras atividades, as crianças durante a escolha do material, conseguiram um papel mais ativo e participante na medida em que autonomamente foram capazes de debater ideias sobre os possíveis recursos a utilizar. Na realização desta etapa, sendo ela uma das últimas fases do TP, algumas crianças começaram a revelar sinais de cansaço levando, conseqüentemente, ao desinteresse pelo TP, situação imprevista pela mestrandia. Após tudo isto, a formanda considera que futuramente será necessário arranjar novas estratégias para manter o interesse e entusiasmo no desenrolar de todo o projeto.

Posto isto, a formanda irá debruçar-se de seguida em duas tarefas sugeridas e desenvolvidas pelo grupo: criação dos animais 3D e a construção do habitat.

### **3.2.1 CRIAÇÃO DOS ANIMAIS 3D**

Numa assembleia em grande grupo, questionou-se o que mais gostariam de fazer tendo em vista o tema das tartarugas e dos ouriços surgindo sugestões da M.M e do D.AZ “uma tartaruga e um ouriço grandes!”. A díade interrogou, então, sobre os materiais a utilizar para a realização das atividades sugeridas, contudo as crianças revelaram alguma dificuldade

em apresentar sugestões, motivo que a mestranda atribuiu ao facto de o grupo não estar familiarizado com a metodologia de trabalho apresentado. Assim sendo, o par pedagógico decidiu dar o mote para o debate propondo materiais como garrafas de plástico e caixas de cereais, ao qual o grupo respondeu com sugestões como: palhinhas, tintas e caixas de ovos. Neste momento, o grupo revelou interesse em ingressar numa das criações, sendo necessário registar os pequenos grupos de interesse.

De salientar que o projeto era de grande grupo, contudo algumas crianças não participaram na realização de algumas etapas uma vez que se encontravam ausentes por motivos de doença, retomando ao projeto dias ou semanas depois.

Para iniciar as atividades, o grupo tomou iniciativa de expressar à díade quem estava encarregue de determinada tarefa verificando-se, assim, quatro crianças para a pintura de caixas de ovos (cf. apêndice A2, fig. 10), duas ou três para a pintura da caixa de cereais (cf. apêndice A2, fig. 11) e uma para a pintura do círculo de cartolina (cf. apêndice A2, fig.12). Para o ouriço foram necessárias três crianças para pintar uma bola de esferovite (cf. apêndice A2, fig. 13) e três para que, assim que secasse, colocassem pequenos paus de madeira a simular os espinhos (cf. apêndice A2, fig. 14).

Para a pintura dos materiais decidiu-se, em grande grupo, utilizar dois dias. Estando os materiais concluídos, dedicamos breves minutos, a colar todas as peças e detalhes dos animais. As crianças demonstraram grande entusiasmo no momento da colagem por se sentirem curiosas para visualizar o resultado final, ouvindo-se comentários como “A tartaruga vai ficar pronta!”. De ressaltar que, o rosto do ouriço foi colado pelo adulto por ser um material de difícil manuseamento por parte da criança, que posteriormente, na avaliação do projeto, o grupo, em diálogo com a formanda, considerou ter sido pouco viável. A formanda auxiliou o grupo uma vez que a cooperação “é vista como uma interação confinada a facilitar a realização de um objetivo ou produto final” (Pato & Ferreira, 2013, p.11), ou seja, é um trabalho articulado que visa ao crescimento “implicando concordâncias, tomada de decisões em conjunto, diálogo e, finalmente, a aprendizagem de todos” (Pato & Ferreira, 2013, p.12). Por esse motivo, a mestranda, atualmente, não recorreria ao mesmo para a criação do ouriço.

Um dos aspetos mais importantes e a ter em conta nesta metodologia é a organização do tempo destinado para o desenvolvimento do projeto uma vez que o ritmo de cada criança é diferente e as necessidades ao longo das etapas são igualmente distintas. Tal como menciona a pedagogia-em-participação “ao tempo pedagógico pede-se ainda que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.30). Na prática, a formanda considerou os aspetos explanados pelos autores de particular dificuldade na execução não só na conciliação entre as vontades e necessidades do grupo, mas também, na gestão do tempo disponível para a execução das atividades na rotina.

Ademais, o tempo da PES revelou-se limitado para a concretização das experiências pedagógicas propostas pelo grupo para o projeto, motivo pelo qual, a rotina, ocasionalmente, era realizada de forma apressada.

Por conseguinte, a rotina estipulada pelo educador deve ter a flexibilidade necessária para iniciar um TP assim como

“prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentar em novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Silva et al., 2016, p. 27).

No que concerne ao espaço, esta fase de criação realizou-se na sala uma vez que este se revela “um lugar onde se organiza e regista o saber, sendo que a mesma, passa necessariamente a ser um sistema flexível, vivo e em constante mudança” (Katz et al., 1998, citado por Lopes, 2021, p.40). Apesar de a sala se encontrar dividida em áreas, o espaço pode assumir uma polivalência. A maneira como o espaço está organizado manifesta a intenção do educador e da dinâmica do grupo, sendo imprescindível que reflita sobre a função, finalidade e proveito, dessa área, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (Silva et al., 2016). A díade optou pela sala visto ser um espaço com possibilidades para desenvolver a autonomia e amplo para dispor os materiais, permitindo, ainda, que a criança compreenda que uma área poderá ter mais do que uma função.

Ao longo das etapas, foi possível observar elevados níveis de envolvimento e bem-estar por parte do grupo. Durante a observação eram visíveis sinais claros de conforto, boa

disposição, expressividade assim como calma e segurança na execução das tarefas. No que concerne ao envolvimento, o grupo apresentava sinais de motivação, precisão na pintura, e total envolvimento (Laevers, 2005). Para mais, a concretização do projeto permitiu desenvolver competências a nível da área da formação pessoal e social ao adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros, ao ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem e cooperar com outros no processo de aprendizagem e desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. Ao nível da área de expressão e comunicação o projeto possibilitou desenvolver capacidades expressivas e criativas e ao saber apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas como a pintura e o desenho expressando a sua opinião e leitura crítica. E por último, na área do conhecimento do mundo o grupo apropriou-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas ao questionar, colocar hipóteses, recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las e, conseguir compreender e identificar características distintivas dos seres vivos (Silva et al., 2016).

Importa refletir sobre a escala de empenhamento do adulto nesta etapa, tendo em consideração a interação adulto-criança. Esta escala tem como finalidade “centrar a atenção sobre o tipo de mediação pedagógica do adulto no processo da aprendizagem das crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p.137), e classifica-se em três níveis: sensibilidade, estimulação e autonomia. No desenrolar da experiência pedagógica, a mestranda evidenciou um nível quatro no nível da sensibilidade dado que possuía um tom de voz encorajador, era carinhosa, demonstrava empatia com as necessidades e preocupações da criança, no entanto nem sempre ouvia e respondia à criança. No que diz respeito à estimulação, a mestranda demonstrou uma intervenção de nível quatro pois valorizava as atividades da criança, motivava a criança expressando várias vezes “tenta outra vez!” porém fomentava pouco o pensamento desta. Por último, a nível da autonomia evidencia-se um nível cinco uma vez que apoia as decisões da criança, permite-lhes experienciar, encoraja e respeita as suas opiniões (Bertram & Pascal, 2009).

Para a formanda, o TP permitiu perceber de uma outra forma o trabalho com crianças da EPE, sendo mais criativa e “fora da caixa”, para além de aprender a escutar mais a criança e as suas intenções. Tornou-a mais atenta e reflexiva. Ademais facilitou no processo de planificação porque a criança era o centro na gestão da sua aprendizagem. O adulto, neste processo apresenta-se como orientador, apoiante e companheiro, devendo permitir à criança se autoavaliar e refletir sobre a sua postura ao longo do trabalho. Também, deve avaliar a aquisição de aprendizagens para ajudar a ultrapassar as dificuldades observadas e sentidas. Além de tudo isto, o educador deve conseguir prestar atenção à criança que, por livre vontade, não quis participar no projeto e está focado em alguma atividade numa área.

Neste sentido, cabe ao educador

“apoiar e mediar todo o trabalho de projeto ajudando as crianças a antecipar, a representar mentalmente o que querem saber/fazer ou mudar. (...) A sua função é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens. O educador deve também ter um papel preponderante na construção de um espírito cooperativo dentro da sala. Para a construção de uma identidade, de uma comunidade de aprendizagem é fundamental que o educador promova a criação de laços entre todos os elementos desse grupo. Laços esses que se reforçam através da partilha, da cooperação e da criação de circuitos de comunicação” (Guedes, 2011, p. 8, citado por Lopes, 2021, p.43).

### **3.2.2 CONSTRUÇÃO DO HABITAT**

A última experiência desenvolvida neste projeto consistiu na construção do habitat dos animais, entendido pelas crianças como “a casa deles”. Em diálogo com a educadora cooperante, decidiu-se utilizar uma estrutura de madeira, tratada previamente pela diáde, para a construção do habitat com a finalidade de pertencer, no final, à decoração da sala permanentemente. Em grande grupo, apresentou-se a estrutura de madeira e questionou-se a cada criança o que gostariam de colocar como decoração, ouvindo-se respostas como “água!”, “relva”, “flores”, “comida” e “folhas para dormirem até à primavera”.

No dia posterior, questionou-se quais crianças queriam participar na construção do habitat, tendo sido poucas as que se voluntariaram uma vez que o projeto já decorria há longas semanas e algumas crianças já apresentavam pouco interesse. Juntaram-se as crianças que desejavam iniciar a construção e as restantes brincavam nas áreas. O D.AZ e o A.C, foram duas das crianças que maior entusiasmo apresentaram ao longo desta tarefa. Enquanto a

formanda dispunha os materiais o D.AZ afirmava “Eu quero ajudar!”, auxiliando a formanda a preparar os mesmos.

Para esta atividade, apresentaram-se seis crianças dispostas a construir o habitat. Primeiramente colou-se, numa metade da superfície de madeira, relva sintética, existindo sempre a orientação da formanda. Em seguida, o D.AZ e a M.C amaçaram papel de seda azul (cf. apêndice A2, fig. 15), de maneira a simular a água, colando o mesmo na estrutura. De salientar que ambos se encontravam empenhados e envolvidos no processo, ajudando-se mutuamente. O Á., a L.B., a M.AZ., e o Á, desejaram colar as pedras (cf. apêndice A2, fig. 16 e 17). No final, percebeu-se que seria necessário trazer mais, no qual o D.AZ exclamou para a formanda “Não te esqueças de comprar mais pedras! Traz amanhã!”, revelando um grande interesse e vontade em prosseguir com a tarefa.

Além da relva sintética, do papel de seda e das pedras, utilizou-se também flores artificiais, apesar de nas OCEPE ser referido a importância da variedade de materiais tendo em conta

“critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. A utilização de material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (Silva et al., 2016, p.26).

Recorreu-se a materiais artificiais tendo em conta a higiene e a segurança das crianças, nomeadamente da criança com NAS, dado que esta tem o hábito de levar diversos objetos à boca.

No decorrer desta etapa, algumas das crianças que brincavam nas áreas demonstraram-se curiosas e aproximaram-se para observar o processo. Esta experiência pedagógica decorreu na mesa da sala, uma vez que era um local com fácil acesso as tomadas elétricas, necessário para a colagem dos materiais na estrutura. A mestranda planeou o espaço da sala de atividades como um ambiente pedagógico valioso e estimulador na aprendizagem das crianças. Ademais, na mesa, as crianças observavam e palpavam os

materiais que foram selecionados para a realização da experiência pedagógica, estimulando aspectos sensoriais e a criatividade.

Um espaço bem organizado e estruturado, permite às crianças “a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Silva et al., 2016, p.26). No TP, as crianças tiveram a oportunidade de utilizar materiais do cotidiano e transformá-los em outros produtos finais, ganhando consciência do valor da reutilização. Para mais, a organização do ambiente educativo, contribui para o desenvolvimento da independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem autonomia da criança (Silva et al., 2016).

No que respeita às aprendizagens da criança, foi verificada a aquisição do sentido de responsabilidade e empenho, além de desenvolver a capacidade em manifestar a sua opinião e tomada de decisões. Frisando os níveis de bem-estar e envolvimento, estes avaliam-se com nível cinco e nível quatro respetivamente (Laevers, 2005). Era visível, durante todo o período de observação, sinais claros de conforto, felicidade, abertura relativamente ao ambiente, autoconfiança e espontaneidade, para além de evidências de envolvimento, onde as crianças se encontravam absorvidas pela atividade na sua grande parte, assim como capaz de utilizar as suas capacidades e prestar apoio a outros se necessário. Nesta experiência pedagógica, houve um desenvolvimento na área de formação pessoal e social ao adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, nos momentos de processo de aprendizagem cooperando com os outros e ao ser capaz de respeitar e solidarizar-se com os outros. No que toca à área da expressão e comunicação, desenvolveram o sentido estético ao manusearem materiais diversos, indo ao encontro do domínio da matemática de forma implícita, realizando contagens. E, por último, na área de conhecimento do mundo ao ser capaz de compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas (Silva et al., 2016)

Ao longo da construção do habitat, a mestranda evidenciou níveis altos de sensibilidade e estimulação, porém avaliou-se com um nível três de autonomia uma vez que apesar de apoiar as escolhas da criança e respeitar as suas opiniões, concebeu pouca

oportunidade para esta realizar o trabalho por si, por motivos de insegurança e apreensão com a estrutura de madeira e as pedras selecionadas.

Refletindo sobre as aprendizagens adquiridas por parte da mestranda ao longo do TP, esta manteve uma postura de espírito aberto, no sentido de ouvir a criança e concentrar-se nos seus interesses, tendo sempre em consideração as suas necessidades. Além disto, a mestranda no seu futuro profissional, recorrerá a uma maior variedade de materiais, assim como uma diferenciação no espaço e na gestão do grupo, de maneira a relacionar-se com mais proximidade de cada criança. Ainda que não ocorressem imprevistos, no decorrer do projeto, numa reflexão retrospectiva a formanda escolheria uma outra variedade de materiais que possibilitassem à criança uma aprendizagem pela ação com menos orientação pelo adulto, tornando a criança num sujeito mais ativo. Num futuro, a mestranda pretenderá garantir a envolvimento de todas as crianças com a finalidade de satisfazer as suas necessidades e contemplar as suas propostas prevendo outros caminhos de ação.

Para além de tudo isto, o TP concebeu à formanda compreender a importância do tempo em grande grupo. Durante esses momentos, as crianças apresentam as suas ideias e experienciam as sugestões de outros, assim “as crianças têm inúmeras oportunidades para serem simultaneamente participantes e líderes do grupo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.407). Ademais, o tempo em grande grupo permite conjuntamente aos educadores e à criança, experienciarem situações que coloquem a criança no centro daquilo que acontece.

Globalmente, o projeto foi realizado em grande grupo, havendo alterações no número de crianças no decorrer, uma vez que este se desenrolou num período propício a adoecimento. Quanto à fase de avaliação do projeto, esta foi realizada durante a sua realização e no momento da divulgação uma vez que “grande parte da avaliação pode ocorrer quando se planeia uma apresentação de encerramento” (Chard & Katz, 1997, p.258). Em diálogo com o grupo, ao longo das etapas, refletimos sobre as atividades executadas e o que mais/menos gostaram na sua prática. A maioria afirmou que o seu momento favorito no projeto foi a construção do habitat uma vez que puderam manusear materiais pouco utilizados no dia-a-dia numa estrutura diferenciada com a finalidade de decorar a sala e apresentar aos pais no dia da divulgação. Pelo contrário, um dos momentos que despertou

menor prazer foi o passo a passo da construção dos animais 3D dado que as crianças tiveram de aguardar que os materiais secassem, levando alguns dias a concluir esta tarefa, tornando-se um processo maçador e que inevitavelmente os conduzia a desenvolver a capacidade de espera sendo uma das necessidades evidenciadas no grupo (cf. apêndice C2).

O dia da divulgação foi o momento que exibiu maior entusiasmo e inquietação por todo o grupo devido ao facto de as famílias puderem comparecer por um longo período na hora do acolhimento. No dia anterior, escutavam-se comentários como “amanhã a mãe e o pai vêm à escola!” (D.AZ), “a minha mãe vai ver o que fizemos” (A.), “eu vou mostrar ao pai o meu desenho” (P.), deixando a formanda com grandes expectativas para o momento que se seguiu. A fase da divulgação é uma maneira de as crianças apresentarem “a sua experiência com outras pessoas interessadas e oferece às outras crianças, professores e pais uma oportunidade para ouvirem falar sobre a experiência” (Chard & Katz,1997, p.252) tornando a partilha de aprendizagens enriquecedora para as famílias e para o educador.

Uma análise concebida pela mestrandia como aspeto a melhorar nesta fase da avaliação, passa pela necessidade de criar registos individuais do progresso e empenho de cada criança no projeto para que cada criança possa “desenvolver um registo que aponte quais as atividades que foram realizadas e o nível de desempenho” (Chard & Katz,1997, p.259) auxiliando o educador no momento de avaliação e apoiando a criança a ter uma visão de todo o trabalho desempenhado avaliando toda a “atividade educativa de forma participada” (Niza, 2013, p.151).

## REFLEXÃO FINAL

Concluindo este momento de formação, importa elaborar uma reflexão acerca do período de PES desenvolvido no âmbito da valência de creche e EPE. Assim, a presente reflexão pretende retratar e avaliar as potencialidades e constrangimentos, bem como as limitações sentidas no percurso de formação e ainda as possibilidades futuras de aprendizagem. Este momento de análise de todo o percurso formativo possibilitou à mestranda questionar-se inúmeras vezes sobre a sua ação com a finalidade de melhorar a sua intenção na prática educativa e, futuramente, profissional.

As práticas educativas realizadas, permitiram à mestranda formar competências que lhe possibilitaram desenvolver planificações, a organização e avaliação do ambiente educativo e atividades curriculares com o intuito de criar propostas educativas baseadas na construção articulada de saberes tal como preconizado no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

A prática pedagógica está intimamente ligada com metodologias investigativas que permitem uma melhoria da ação. A metodologia de I-A refere-se a “uma ampla gama de estratégias realizadas para melhorar o sistema educacional e social” (Latorre, 2008, p.23)<sup>4</sup> nas quais a mestranda se baseou nas práticas desenvolvidas. Esta, é um processo cíclico entre a ação e a reflexão com o objetivo de ambas se integrarem e complementarem (Latorre, 2008). O momento de reflexão demonstrou-se importante ao longo de todo o percurso uma vez que este consiste “na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (Alarcão, 1996, p.175). Tendo em consideração a espiral da metodologia de I-A, a mestranda, na sua vivência de estágio, mobilizou etapas tais como a observação, para um melhor conhecimento do grupo e das suas necessidades e uma observação participante e sistemática que auxiliou nos momentos de planificação e reflexão com a finalidade de melhorar o desempenho pessoal na prática.

Ainda no que diz respeito à reflexão, esta vivenciou-se em diversos momentos dos contextos nos quais a mestranda produziu cinco narrativas onde se debruçou sobre uma problemática, indagando e refletindo, com a finalidade de melhoria através da articulação

entre as pesquisas e as ações. Tais etapas, contribuíram para o momento da planificação que se revelou desafiador para a mestranda no que diz respeito à identificação e exposição das necessidades evidenciadas e consequentes estratégias a adotar. Neste âmbito, foi notória a carência de uma observação mais incisiva e direcionada, aliada à recolha diária de informação na qual a partilha de informações com a educadora cooperante adquiriu especial importância.

A experiência em ambas as valências de prática educativa, capacitou a mestranda a compreender o papel do educador na vida das crianças. Um educador tem de ter consciência do impacto das suas ações na vida de cada criança para que as experiências vividas no contexto “sejam não somente satisfatórias em si mesmas, mas promovam qualidades como curiosidade, criatividade, concentração e persistências em face de dificuldades, o que será útil a elas nos anos seguintes na escola.” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 27). Para além de tudo isto, a mestranda compreendeu a necessidade de ser capaz de atribuir a autonomia, estimulação e sensibilidade à criança ao longo das experiências pedagógicas, bem como envolvê-las por completo para uma maior aquisição de aprendizagens. De frisar que, uma das dificuldades sentidas passou pelo saber atribuir a autonomia sem intervir diversas vezes, bem como, estimular o pensamento da criança em momentos de diálogo.

Na valência de creche, foi notório que, para a existência de uma colaboração bem-sucedida com todos os atores da comunidade educativa, era imprescindível “a partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento educativo/departamento curricular, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam” (Silva et. al., 2016, p.19). Nesta circunstância, a prática educativa na valência de creche permitiu à mestranda compreender o importante papel que as parcerias de qualidade ocupam nas posteriores práticas profissionais. Além de tudo isto, a inexistência de experiência neste contexto, permitiu um encontro e motivação pessoal, enriquecido com a observação e a produção de ações pensadas para fomentar o desenvolvimento e estimulação da criança. A título de exemplo, a dinamização de uma nova área, valorizou e fomentou a autonomia das crianças permitindo-lhes tomar consciência da origem e desenvolvimento dos alimentos e proporcionando novas experiências no quotidiano (por exemplo a rega diária dos vasos).

No que diz respeito à valência de EPE, a maior adversidade verificou-se no elevado número de crianças existentes em sala, tornando-se desafiador prestar atenção e cuidados individualizados, para além de uma observação incisiva nas necessidades de cada elemento do grupo. Esta problemática veio a ser colmatada através dos diálogos com a educadora cooperante e da interação individualizada adulto-criança, obtida nos momentos de escolha livre. Ainda neste contexto, um dos momentos que provocou maior anseio na mestranda, adveio da iniciação da metodologia de TP, uma vez que não sendo esta praticada pela educadora cooperante, a mestranda não teve a possibilidade de observar práticas pedagógicas baseadas nesta metodologia e, conseqüentemente, o grupo não estava familiarizado com os processos que a caracterizam. Contudo, a metodologia de TP proporcionou a aquisição de diversas competências de extrema importância para a formação pessoal da mestranda. Esta metodologia alargou a visão do trabalho em sala, valorizando a criança, a sua voz no processo de planificação e ação assim como na gestão do espaço.

Ainda no que concerne ao contexto de EPE, a diferenciação pedagógica demonstrou-se uma dificuldade constante devido aos escassos recursos de apoio ao desenvolvimento de crianças com NAS, bem como à carência de competências profissionais específicas para as práticas de qualidade em contextos de inclusão. Assim sendo, tais factos levaram a mestranda a refletir sobre a temática da inclusão e diversidade e conseqüente necessidade de reflexão e investigação para a aquisição de competências necessárias para proporcionar uma educação inclusiva de qualidade.

O período de PES permitiu, à mestranda, um crescimento pessoal, sendo este consolidado com os saberes teóricos e a prática. Ademais, enquanto futura educadora, é crucial saber planificar as ações pedagógicas tendo em atenção as necessidades e interesses das crianças, levando como orientação as experiências-chave em creche e, as OCEPE, na valência de pré-escolar. Os estágios em ambos os contextos possibilitaram à mestranda colocar em prática os saberes teóricos, ocorrendo falhas, ao longo da aprendizagem, nomeadamente na realização de experiências pedagógicas que se tornaram lembretes para uma mudança na prática profissional futura. Para além disto, o facto de trabalhar com crianças NAS suscitou na mestranda um interesse em desenvolver uma formação a nível profissional com o objetivo de saber cuidar e prestar os cuidados necessários.

Para além de todos os processos elencados, a produção do portefólio individual de aprendizagem profissional desenvolvido na valência de creche revelou-se um instrumento valioso na recolha de informação e análise do contexto dado que, possibilitou à mestranda, uma autoavaliação e revisão das práticas realizadas. Os portefólios, segundo Sá-Chaves (2000) definem-se como “instrumentos de estimulação e como factores de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo que, evidenciando para o próprio formando e para o formador, os processos de auto-reflexão, permitem que este último aja em tempo útil para o formando, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodireccionamento e de reorientação, em síntese de auto-desenvolvimento.” (p.15, citado por Oliveira & Vasconcelos, 2010, p.131). Para além disto, as autoras afirmam que “uma prática reflexiva conduz à (re)construção dos saberes, atenua a separação entre a teoria e a prática e assenta na construção de um movimento circular em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Oliveira & Vasconcelos, 2010, p.128).

Por tudo isto, este ciclo de estudos permitiu à formanda colmatar fragilidades e superar dificuldades com o objetivo de, na vida profissional futura, ter a capacidade de lidar com os imprevistos e momentos de anseio, aumentando a competência prática e intelectual. A ação educativa foi, também, alicerçada, aos momentos de avaliação que possibilitaram à formanda refletir sobre aspetos a serem melhorados futuramente, bem como dialogar interligando os saberes teóricos com a prática vivenciada. E, por tudo isto, a mestranda define toda esta experiência como uma descoberta pessoal, encarando este novo caminho com proatividade e maior capacidade de observação para adotar estratégias diversificadas e adaptadas ao grupo em causa, suas especificidades e ritmo, fundamentadas nas práticas de referência expostas nos diversos modelos pedagógicos.

---

<sup>4)</sup> Tradução da autora

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-188). Coleção CiDinE. Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancoradas em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S., *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-71). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2017). *Perspetivas Pedagógicas para a Educação em Creche*. Cadernos de Educação de Infância, 112, 104–112.
- Araújo, S. B. (2018). A abordagem *HighScope* para a Educação e cuidados em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo. (Eds). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp.71-92). Porto: Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (J. O. Formosinho, Ed.).
- Caro, C. (2004). *The Pikler Collection*. The Genius of Dr. Emmi Pikler in English.
- Chard, S. & Katz, L. (1997). *A abordagem de projeto na educação de Infância*. Fundação Calouste Guilbenkian.
- Correia, L. de M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto Editora
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. (4ª ed). Porto Editora.
- Falk, J. (2012). La Estabilidad para la Continuidad Calidad de las Atenciones y las Relaciones. In J. Falk (Ed.), Lóczy, Educación Infantil (3a, pp. 21–34). Ediciones Octaedro.

- Fochi, P. S. (2018). Pikler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes. In J. O.-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1a, pp. 181–195). Porto Editora.
- Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo. (Eds). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp.113-138). Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *La Educación Infantil de 0 a 3 Años* (3a). Ediciones Morata.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4ª ed). Fundação Calouste Guilbenkian.
- Laevers, F., Daems, M., de Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Kessel, M. van, Laevers, H., & Amant, K. (2005). Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument. [www.kindengezin.be](http://www.kindengezin.be)
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, (pp. 109-140). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Machado, I. & Sousa, J. (2018). Anexo I – Organização do espaço e Materiais Educativos na Pedagogia-em-participação para a Educação em Creche. In. Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp.56-62). Porto Editora
- Martins, A. K., Hanna, L., Batalha, D., Sancigollo, E., & Cipriano, G. (2019). Emmi Pikler-Abordagem Lóczy-Pikler.

- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. (1ª ed). Lisboa: APEI
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, (pp. 141-160). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, (pp. 62-108). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, (pp. 25-60). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na pedagogia-em-participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quintela, J. (2017). *Pedagogos Criadores, Pedagogas Criadoras: Emilie Madleine Reich, Emmi Pikler*.
- Silva, I. L. da, Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo: Como piensan los profesionales cuando actúan* (1ª). Paidós.

UNICEF. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança.

Vigotski, L. S. (2000). *Formação social da mente*. Martins Fontes.

### Referências legislativas

Decreto-Lei nº 5/97 do Ministério da Educação (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*.  
Diário da República nº 34, 1ª Série de 10/02/1997.

Decreto-Lei 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1ª Série de 6/07/2018.

Decreto-Lei nº 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92, 1ª Série de 14/05/2014.

Decreto-Lei nº 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 167, 1ª Série de 30/08/2001.

Decreto-Lei nº 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1ª Série de 30/08/2001.

Portaria nº 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2011). *Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches*.  
Diário da República n.º 167, 1ª Série de 31/08/2011.

Recomendação nº 3/2011 do Conselho Nacional de Educação (2011). *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Diário da República nº79, 2.ª série de 21/04/2011.

## REFERÊNCIAS SITOGRÁFICAS

- Bravo, M. M. G. F. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança Área de Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa. Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13764/1/Margarida%20Maria%20Guimar%C3%A3es%20Freitas%20Bravo.pdf>
- Calheiros, M. C. & Piscalho, I. (2013). *Quefazeres... um percurso de reflexão e ação na formação inicial*. *Interações*, NO. 27, 257-282. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3411/2725>
- Cardoso, M. R. C. A. (2011). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos Professores*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10759/1/Tese Rosa Cardoso.pdf>
- Correia, M. da C. B. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Disponível em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf)
- Faria, A. S. da S. (2022). *Abordagem da Diversidade na EPE com Estratégia de Inclusão*. Relatório final de prática de ensino supervisionada. Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB. Disponível em: [http://62.28.241.119/bitstream/20.500.11960/2742/1/Andreia\\_Faria.pdf](http://62.28.241.119/bitstream/20.500.11960/2742/1/Andreia_Faria.pdf)
- Lopes, P. de O. (2021). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como Promotora da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Politécnico de Coimbra]. Disponível em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37418/1/PATRICIA\\_LOPES.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37418/1/PATRICIA_LOPES.pdf)

- Lourenço, A. P. M. (2018). *Prática reflexiva em contexto de ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: Impacto na intervenção educativa*. [Relatório de estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2681/1/RI%20ANA%20LOUREN%C3%87O%20ATUALIZADO.pdf>
- Marques, S. R. da C. (2012). *As Vozes das Crianças: Perspetivas acerca da Inclusão em Contexto de Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Área de Especialização em Intervenção Precoce]. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24503/1/Susana%20Raquel%20da%20Cunha%20Marques.pdf>
- Mesquita-Pires, C. (2016). *A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. *EduSer*, 2(2). Disponível em: <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.23>
- Moitas, A. L. P. (2013). *Planificação no jardim-de-infância: retórica e realidade*. [Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro]. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12397/1/tese.pdf>
- Oliveira, M. H. & Vasconcelos, T. (2010). *Os portfolios reflexivos na prática pedagógica: implicações da participação do professor cooperante*. *Estudos de Natureza Educacional* 2010, Volume X, Nº1. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/486/1/Os%20portf%C3%B3lios%20reflexivos%20na%20pr%C3%A1ctica%20pedag%C3%B3gica.pdf>
- Pato, M. do R. de C. & Ferreira, S. (2013). *Trabalho colaborativo na Escola - Um desafio!*. [Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Instituto superior de ciências educativas - ISCE]. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30753/1/Trabalho%20Colaborativo%20-%20Um%20Desafio%20-%20Maria%20Ros%20a1rio%20Ferreira.pdf>

- Pereira, A. L. C. (2013/2014). *O Trabalho de Projeto e aprendizagens em Educação Pré-Escolar*. [Mestrado em Educação Pré-Escolar]. <http://195.22.21.182/bitstream/20.500.11796/1462/1/TM-PE-2014AnaPereira.pdf>
- Quaresma, M. R. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar – Um percurso partilhado*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Educação Pré-escolar. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23874/1/Marlene%20Quaresma%20-%20ESE.pdf>
- Raposo, J. M. M. (2013). *A Integração Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: exploração do potencial dos recursos didáticos*. [Relatório de estágio para a obtenção de grau de Mestre em Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico]. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2302/1/DissertMestradoJoanaMargari daMeloRaposo2013.pdf>
- Rico, A. F. M. (2021). *O Cesto dos Tesouros: uma proposta pedagógica para a creche*. [Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Disponível em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36196/1/ANA\\_RICO.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36196/1/ANA_RICO.pdf)
- Romão, M. F. C. (2019). *O Papel do educador de infância no processo de adaptação das crianças na creche e no jardim-de-infância*. [Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação]. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30423/1/Relat%C3%B3rio%20Completo%20-%20Magda%20Rom%C3%A3o%20-%20Vers%C3%A3o%20Definitiva.pdf>
- Santos, M. F. das N. S. (2009). *A observação no contexto da auto-supervisão*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre em ciências da educação. Disponível em: <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/25885/3/Maria%20Fernanda%20Santos.pdf>

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes Sandra, & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)

### **Referências não publicadas**

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

Pré-Escolar (2022/2023). *Regulamento Interno*. Documento não publicado.

Pré-Escolar (2022/2025). *Projeto Educativo*. Documento não publicado.

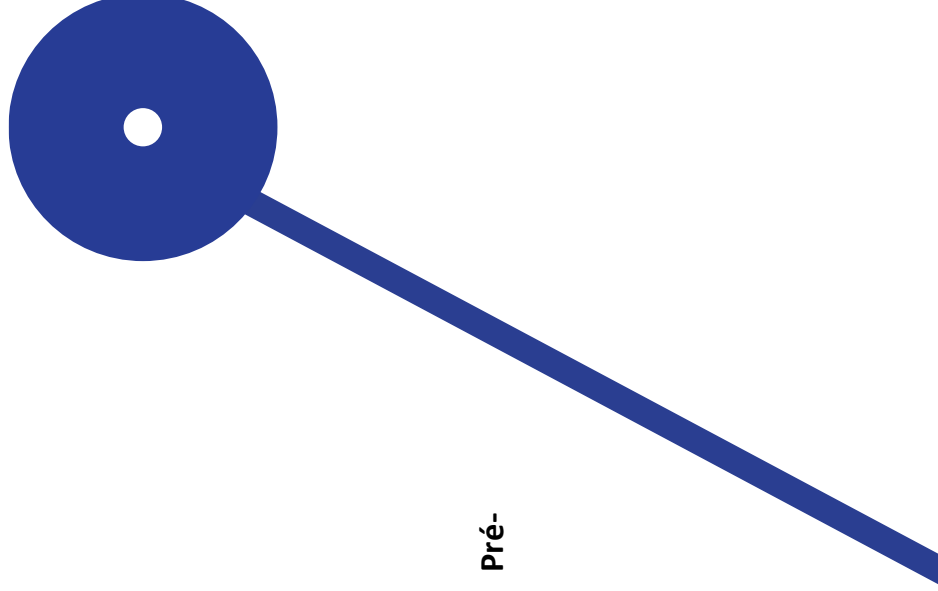


ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO  
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO



**Relatório de Estágio em Educação Pré-  
Escolar**  
Ana Rita Teixeira Rebelo