

M

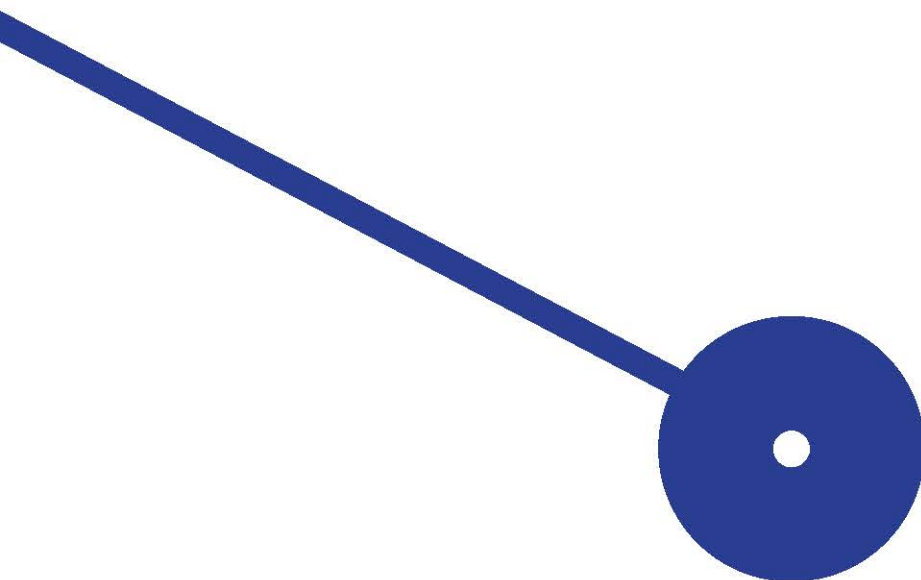
MESTRADO

Em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Rute Miriam Campos Nora

11/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rute Miriam Campos Nora

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^a Doutora Sara de Barros Araújo

Porto, novembro de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rute Miriam Campos Nora

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^ª Doutora Sara de Barros Araújo

Porto, novembro de 2023

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, pelos sacrifícios que fizeram. Obrigada por acreditarem sempre e por nunca me terem desamparado.

Ao João, o meu maior companheiro. Obrigada pela paciência, pelo apoio, por nunca me largares a mão.

À Célia, a melhor parceira que alguém poderia desejar. Obrigada por todos os momentos em que disseste “nós conseguimos”, que tantas vezes me deu a confiança que me faltava.

À Educadora Cátia por ser uma inspiração para mim, pela confiança, pelo apoio e por todas as vezes que me incentivou a fazer melhor.

Às Educadoras Sónia e Manuela que me mostraram a importância do trabalho em equipa, obrigada por me desafiarem a fazer melhor.

À Sandra, que esteve sempre lá para nos apoiar em todas as ideias e por tudo aquilo que me ensinou.

À Educadora Alberta por me mostrar que aquilo que nós vemos na teoria, tem resultados positivos na prática.

Aos “meus meninos”, que me receberam de braços abertos. Obrigada por me deixarem crescer com vocês e por me mostrarem que estou onde devia estar.

À professora Doutora Sara de Barros Araújo, que orientou todo este percurso. Obrigada por tudo aquilo que me ensinou.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório espelha o processo formativo de desenvolvimento profissional da mestranda, realizado em dois contextos de educação de infância: em creche com crianças de dois anos e em educação pré-escolar, com um grupo de crianças de quatro anos. Neste documento será apresentada a fundamentação teórica que representou o sustentáculo da prática da mestranda. Além do enquadramento legal da educação de infância em Portugal, a intencionalidade educativa, a importância das interações entre o adulto e a criança, a abordagem pedagógica HighScope e finalmente, a metodologia de trabalho de projeto foram os temas que a mestranda considerou mais significativos na sua prática.

Considerando a formação em contexto, este documento apresenta também as caracterizações das instituições, grupos e salas de atividades, assim como a metodologia de investigação utilizada. Por outro lado, no terceiro capítulo são expostas as experiências pedagógicas mais significativas no percurso da formanda, tendo como sustentáculo as aprendizagens desenvolvidas e a postura crítica da mestranda.

Por fim, na reflexão final, a mestranda refletiu acerca de todo o seu percurso formativo, destacando as dificuldades sentidas e elencando futuras possibilidades de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Educação de Infância; Intencionalidade Educativa; Interações adulto-criança; Metodologia de Trabalho de Projeto.

ABSTRACT

The present report reflects the professional development training process of the master's student, carried out in two early childhood education settings, the first one in a nursery with two-year-old children and subsequently in preschool education with a group of four-year-olds. This document will present the theoretical foundation that underpinned the student's practice. In addition to the legal foundations for early childhood education in Portugal, the educational intentionality, the importance of interactions between adults and children, the HighScope methodology, and finally, the project-based work methodology were the topics that the student considered most significant in her practice.

Considering the training in context, this document also presents characterizations of the institutions, groups, and activity rooms, as well as the research methodology used. Finally, in the concluding reflection, the student reflected on her entire formative journey, highlighting the difficulties encountered and outlining future possibilities for professional development."

Keywords: Early Childhood Education; Educational intentionality;; Interactions adult-children; Project Work Methodology.

LISTA DE SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

ELI – Equipa Local de Intervenção

NAS -Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A – Registos fotográficos

A1 – Registos fotográficos em contexto de creche

A2 – Registos fotográficos em contexto de educação pré-escolar

Apêndice B – Narrativas reflexivas

B1 – Narrativas reflexivas individuais em contexto de creche

B2 – Narrativas reflexivas individuais em contexto de educação pré-escolar

Apêndice C – Planificações semanais

C1 – Planificações em contexto de creche

C2 – Planificações em contexto de educação pré-escolar

Apêndice D – Grelhas de avaliação

D1 – Contexto de creche

D2 – Contexto de educação pré-escolar

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO.....	3
1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL.....	3
1.2. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA.....	5
1.3 A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	9
1.4. ABORDAGEM HIGHSCOPE.....	13
1.5. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO.....	16
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	19
2.1. CONTEXTO DE CRECHE.....	19
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	19
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO.....	21
2.1.3 CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES.....	23
2.2 CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR.....	25
2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	25
2.2.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO.....	27
2.2.3 CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES.....	28
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	30
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS..	35
3.1 INTERVENÇÃO NA ÁREA DA BIBLIOTECA.....	35
3.2. AS ATIVIDADES DE ATENÇÃO PESSOAL NA CRECHE.....	41
3.3. O PROJETO “OS ROBÔS”.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54
REFERÊNCIAS SITOGRAFICAS.....	58
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	58
REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS.....	59

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio consubstancia o processo formativo da mestrandia desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação do Porto. A construção deste relatório teve como principal objetivo descrever e analisar a prática em contexto, representando um instrumento basilar na mobilização de referentes teóricos para as ações desenvolvidas e para a reflexão sobre as mesmas.

Uma vez que, segundo o Decreto-Lei nº79/2014, a formação em contexto deve ser realizada nos diferentes níveis de educação para os quais o ciclo de estudos prepara, a mestrandia teve a oportunidade de realizar a prática educativa supervisionada em contexto de creche e, posteriormente, em contexto de educação pré-escolar. Esta opção da instituição formadora vai ao encontro dos princípios presentes no Decreto-Lei nº241/2001 que refere a qualificação do educador de infância para o desenvolvimento de funções em contextos de educação de infância dos 0 aos 6 anos e aponta para a importância da qualidade da educação nos primeiros anos de vida. A oportunidade de contacto com as diferentes faixas etárias contribuiu também para uma experiência mais enriquecedora e desafiante no percurso da formanda.

Dessa forma, considerando a importância de uma formação em contexto específica e de qualidade, a mestrandia realizou 360 horas de estágio sendo 140 destas na valência de creche e 220 na valência de educação pré-escolar. Além disso, a mestrandia teve a oportunidade de realizar autonomamente pesquisas, narrativas reflexivas e planificações que contribuíram de forma positiva para o seu processo formativo.

Quanto à organização do documento, este relatório é constituído por três capítulos articulados entre si que espelham o percurso formativo da mestrandia: o enquadramento teórico e legal, a caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação e a descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos. O primeiro inclui os temas que a mestrandia considera de maior relevância para o seu percurso formativo, nomeadamente o enquadramento legal da educação de infância em Portugal, a intencionalidade educativa, a importância das interações entre o adulto e as crianças, a metodologia HighScope e, finalmente, a metodologia de trabalho de projeto.

O segundo capítulo envolve as caracterizações das instituições, dos grupos e das salas de atividades nas duas valências, assim como a reflexão sobre a metodologia de investigação utilizada na construção de saberes e os cuidados éticos colocados em prática ao longo do processo. O terceiro e último capítulo diz respeito à descrição e análise de ações desenvolvidas e consequentes resultados. Considerando que este capítulo tem como finalidade a compreensão do processo de formação profissional desenvolvido em contexto de estágio, são apresentadas três ações relevantes no percurso da mestranda, sendo estas a intervenção na área da biblioteca, as atividades de atenção pessoal na creche e o projeto dos robôs.

Finalmente, a reflexão final consiste numa análise do processo de formação da mestranda. Nesta serão abordadas as áreas de evolução profissional assim como as principais limitações e dificuldades sentidas, tendo sempre como principal objetivo a melhoria das práticas pedagógicas.

1. ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO

O presente capítulo espelha os referentes teóricos e legais que a mestranda considerou mais relevantes para a construção do seu perfil profissional. Neste, é explanado o enquadramento legal da educação de infância em Portugal, no qual a formanda realça os referentes legais para as valências de creche e educação pré-escolar e as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Além disso, neste capítulo será possível encontrar os pressupostos teóricos que a mestranda considerou mais significativos no seu percurso formativo, nomeadamente a intencionalidade educativa e a importância das interações adulto-criança.

Relativamente às abordagens pedagógicas, a mestranda decidiu debruçar-se sobre a abordagem pedagógica HighScope por ter sido aquela adotada em ambos contextos de estágio e a metodologia de trabalho de projeto pelo carácter transformativo que esta assumiu na prática profissional da discente.

1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

Em Portugal, a educação de infância tem vindo a conquistar mais relevância e a ser reconhecida como uma mais-valia no desenvolvimento equilibrado da criança (Decreto-Lei n.º 147/97, 1997). Por essa razão, tem-se registado uma expansão das instituições que asseguram a educação e cuidados de crianças antes do ensino obrigatório. A educação pré-escolar, dedicada a crianças entre os três anos e a entrada no ensino obrigatório, encontra-se integrada nos níveis educativos do sistema público português, estando sob a tutela do Ministério da Educação. Esta constitui a primeira etapa da educação básica no processo de educação que acompanhará o indivíduo ao longo da sua vida (Decreto-Lei n.º 5/97). Não obstante, as mudanças na sociedade e o conseqüente aumento do emprego feminino desencadeou a necessidade de contextos de atendimento à infância que assegurassem os cuidados de crianças entre os zero e os três anos (Formosinho, 2018). A educação de infância encontra-se dividida quanto à natureza dos serviços que presta, na medida em que, dos zero aos três anos é entendida como um serviço social, com tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e dos três

aos seis anos como serviço de educação tutelado pelo Ministério da Educação, sendo apenas este último parte integrante do sistema educativo (Decreto-Lei nº 46/86; Folque & Vasconcelos, 2018).

Assim, apesar de se verificar uma distinção entre a creche e a educação pré-escolar, até à data, estes partilham de fundamentos e princípios comuns orientadores que visam a unificação da educação de infância (Silva et al., 2016).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar consideram a pedagogia para a infância uma prática unificada com fundamentos em comum, contudo, este documento contempla a educação das crianças nos primeiros três anos apenas nos seus fundamentos e princípios (Silva et al., 2016).

Por outro lado, o Conselho Nacional de Educação esclarece que o “direito à creche” é um direito que deveria ser reconhecido, *“não apenas porque é necessário apoiar as famílias que trabalham mas porque a creche, enquanto serviço educativo, tem em si mesma, um valor intrínseco e pode contribuir para o desenvolvimento das crianças”* (Vasconcelos, 2011a, p.155). A CNE realça a importância da criação de pressupostos orientadores para o trabalho em contexto de creche e recomenda a integração da faixa etária dos zero aos três na Lei de Bases do Sistema Educativo a fim de investir na qualidade dos serviços prestados (Vasconcelos, 2011a).

Ainda sobre a qualidade dos serviços, não podemos deixar de realçar o papel do educador que assume um papel basilar na promoção de experiências e ambientes propícios às explorações das crianças. Este deve desenvolver o currículo através dos processos de planificação, organização e avaliação, bem como promover atividades e projetos que contribuam para a construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), o educador deve criar um ambiente educativo de qualidade onde se integra o jogo e aprendizagem, o desenvolvimento e socialização, os cuidados e educação e o atendimento às crianças e respetivas famílias.

Rejeita-se assim, a concepção de criança como um ser passivo, uma mera recetora em detrimento do respeito pela competência da criança, do centro educativo como comunidade onde todos participam, um espaço de aprendizagem e cidadania (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

1.2. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

O educador, como ator fundamental no processo educativo, deve refletir continuamente sobre a sua intencionalidade educativa, de modo a atribuir sentido à sua ação, o que implica a constante problematização das concepções e valores que transporta para a sua prática (Silva et al., 2016). Essa intencionalidade decorre do processo reflexivo de observação, ação e avaliação, desenvolvidos pelo educador de modo a adequar a sua práxis às necessidades do grupo, garantindo as condições necessárias para a realização de novas aprendizagens (Bertram & Pascal, 2009).

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), a missão do educador prende-se com a organização do ambiente, com a observação e valorização da criança, com o compreender e documentar os interesses, necessidades, valores e conhecimentos de cada indivíduo e do grupo. Enquanto Zabalza (1998) realça a importância do educador como construtor do currículo, procurando *“dar sentido e coerência ao itinerário formativo”* (p. 13).

Considerando a natureza complexa da docência, alguns autores apontam processos-chave que evidenciam a intencionalidade educativa do educador, nomeadamente a observação, planificação, ação e reflexão (Katz & Chard, 1997; Silva et al., 2016; Zabalza, 1998).

A primeira, segundo Araújo (2014), é *“uma tarefa central na ação profissional do educador, base dos processos de apoio à criança e de planificação dos quotidianos”* (p. 105). Durante o processo de observação, o educador deve manter-se sensível à *“multiformidade comunicacional e exploratória da criança”* (Araújo, 2014, p. 105) e à forma como esta se relaciona com o mundo. A observação é, na perspetiva de DeVries et al. (2004), o sustentáculo da prática educativa, pois as informações que o educador obtém das suas observações são a base para que este seja capaz de

responder às necessidades das crianças. Não obstante os dados recolhidos só serão úteis se forem organizados, analisados e refletidos, contribuindo assim para a sustentação da planificação da ação, que após a sua implementação, levará a uma nova avaliação (Silva et al., 2016).

Considerando que a apropriação de quadros de referência permite a sustentação das práticas docentes (Araújo, 2014), algumas perspetivas pedagógicas propõem instrumentos de observação. O modelo HighScope, apresenta o *Infant- Toddler PQA (Program Quality Assessment)*, que serve a avaliação da implementação multidimensional do programa educativo HighScope (High/Scope Educational Research Foundation, 2021). Este instrumento centra-se em questões relacionadas com a prática pedagógica e a gestão do programa da instituição, organizando-se em sete domínios, sendo estes o ambiente educativo; planos e rotinas; interação adulto-criança; planificação do currículo e observação da criança; envolvimento parental e serviços à família; qualificações profissionais e desenvolvimento profissional e, finalmente, gestão do programa. Os primeiros quatro domínios referidos anteriormente dizem respeito ao conjunto de práticas no contexto de creche. Por seu turno, os três últimos estão ligados à observação e avaliação de aspetos do programa de creche e educação pré-escolar (Araújo, 2018, citado em Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

Sabendo que o processo observacional e a documentação são práticas que constituem um meio privilegiado de informação e que, nesse sentido, podem ser utilizadas *“como “memórias” para reconstituir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças”* (Silva et al., 2016, p. 14), a Pedagogia-em-Participação recorre a instrumentos de observação contínua nas documentações pedagógicas. Entre estes, é possível encontrar a escala do empenhamento do adulto, apresentada no referencial DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) (Bertram & Pascal, 2009) e as escalas de bem-estar e envolvimento da criança (Laevers et al., 2005). O primeiro oferece instrumentos de observação das práticas com vista à transformação e ação, na procura de mudanças no paradigma atual, permitindo observar a sensibilidade do adulto nas interações com as crianças, a estimulação que este proporciona às mesmas e, finalmente, a autonomia que o educador proporciona à criança durante a atividade. O manual do projeto DQP propõe-se à reconstrução do significado e qualidade nas práticas e neste, consideram-se os atores centrais da educação de infância, as relações e interações que favorecem a cooperação entre estes e a construção partilhada do conhecimento e o próprio papel do contexto (Bertram & Pascal, 2009).

Por seu turno, as escalas de bem-estar e envolvimento da criança propostas por Laevers et al. (2005) são, segundo o autor, instrumentos pedagógicos de observação, valiosos para *“a compreensão da forma como o ambiente pedagógico-didático influencia os processos que ocorrem nas crianças”* (Araújo, 2014, p. 105), relevantes para a construção de ambientes educativos de qualidade. Assim, os referenciais mencionados anteriormente, constituem instrumentos que visam a avaliação centrada nos processos das crianças, assumindo o bem-estar e envolvimento como indicadores da qualidade do contexto e das aprendizagens das crianças. Segundo Laevers et al. (2005), a criança revela bem-estar quando se sente *“como um peixe dentro de água”*, colocando a tónica no estado emocional na criança e na forma como o ambiente influencia o seu conforto. Dessa forma, o bem-estar da criança está intrinsecamente relacionado com a qualidade do ambiente que lhe é oferecido e no respeito demonstrado pelas suas necessidades básicas, sendo estas as físicas, de afeto, ternura, segurança, clareza, continuidade, reconhecimento, afirmação pessoal e de respeito pela criança como um ser competente e capaz (Araújo, 2014).

Por outro lado, o envolvimento refere-se a uma qualidade da atividade humana, que resulta num processo interativo de grande complexidade para a criança. O educador, a infraestrutura, o grupo e o indivíduo são fatores que influenciam os níveis de envolvimento da criança. Leavers et al. (2005) defendem que o envolvimento ou a atividade mental intensa, só ocorrem quando a criança realiza atividades que não são demasiado fáceis ou demasiado exigentes, constituindo, assim, uma condição indispensável para provocar mudanças dos esquemas básicos das crianças. Quando isto acontece, a criança encontra-se a funcionar no limite das suas capacidades, isto é, na zona de desenvolvimento próximo.

A planificação é essencial no processo da ação profissional, devendo ser considerada como uma forma de garantir a continuidade das ações educativas e a organização dos recursos necessários. Para tal, o educador deve refletir sobre as suas intenções e a forma como as adequar a grupo sobre o qual é responsável. Segundo Silva et. al. (2016), planificar permite não só antecipar o que é importante desenvolver para contribuir para o alargamento dos conhecimentos das crianças, como também agir, considerando aquilo que foi planeado e os acontecimentos inesperados que surgem ao longo da ação, reconhecendo-os como possibilidades de aprendizagens não previstas, mas válidas. O processo de planificação desafia o educador a refletir

e a questionar-se acerca das aprendizagens e experiências das crianças, sobre o que foi planeado e o que correspondeu ou não ao esperado (Silva et al., 2016).

A prática reflexiva que vimos a sublinhar como processo constante na prática do educador, pode ser considerada impulsionadora da ação profissional, centrada na constante procura da melhoria da mesma. As dimensões retrospectivas: reflexão na ação e para a ação, ajudam na construção ou reestruturação da prática, onde surgirá informação sobre o contexto, as necessidades e características das crianças, e as ações a planificar (Alarcão, 1996).

De acordo com DeVries et al. (2004), os educadores representam um papel basilar na educação de infância, refletindo sobre as suas práticas com o objetivo de as transformar, procurando sempre formas de incentivar a criança a explorar e a construir novos conhecimentos. Desse mesmo modo, o educador deve estar preparado para se adaptar a imprevistos que possam potenciar o processo de aprendizagem e para fazer alterações de modo a considerar as propostas das crianças (Silva et. al., 2016), respeitando sempre a competência participativa das mesmas. Consequentemente, a planificação deve dar sentido ao planeado e às situações emergentes no quotidiano.

Os processos supramencionados traduzem a intencionalidade educativa que, congruentemente, garantem a coerência na aprendizagem das crianças. Estes são etapas interligadas e indissociáveis que se completam entre si (Silva, et. al., 2016)

Por fim, importa salientar que a práxis não é apenas a prática baseada no conhecimento tácito é, por outro lado, uma *“prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito”* (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 15), alicerçada em crenças, valores, princípios éticos e modelos. Esta procura pelo conhecimento e pelo constante desenvolvimento faz parte de uma visão da educação na qual os principais objetivos são o enriquecimento pessoal e o benefício das crianças (Oliveira-Formosinho, 2009).

1.3 A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Segundo o modelo de Bronfenbrenner e Morris (2006, citado em Sanches-Ferreira et al., 2022), o desenvolvimento humano depende em parte das relações que este estabelece com as pessoas e com os contextos em que se inserem. Nesta perspectiva, as crianças aprendem por meio das interações frequentes com o adulto, com os seus pares e com os elementos do ambiente social e físico. Congruentemente, as relações de qualidade entre o educador e a criança, caracterizadas por interações de apoio, sensíveis, consistentes e estimulantes são fundamentais para o desenvolvimento social e educativo das crianças, revelando resultados positivos a nível do comportamento e desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional (Sanches-Ferreira et al., 2022). Não obstante, é importante referir que o estabelecimento de relações de qualidade, que transmitem segurança e confiança no contexto da educação de infância não é um dado adquirido, mas um processo na qual a *“sensibilidade, responsividade e consistência do educador, enquadradas pela regularidade e continuidade, são absorvidas pela criança e incorporadas no poderoso fluxo processual de construção da identidade”* (Araújo, 2014, p.104).

Do mesmo modo, a teoria construtivista social da aprendizagem de Vygotsky assim como as teorias construtivistas de aprendizagem de Dewey, Bruner e Piaget invocam o pressuposto que as aprendizagens das crianças acontecem a partir de conhecimentos e experiências já existentes. Para Vygotsky, as aprendizagens ocorrem dentro da ZDP (zona de desenvolvimento próximo) o que significa que, para o autor, o desenvolvimento da criança é uma atividade colaborativa entre a criança e outros mais conhecedores (Sanches-Ferreira et al., 2022; Bert Van Oers, 2007). O apoio à aprendizagem através do *scaffolding*, está estreitamente relacionado com a visão construtivista de Vygotsky e o seu conceito de ZDP. O *Scaffolding* diz respeito ao apoio que o educador dá à criança dentro da sua zona de desenvolvimento proximal, a fim de promover o desenvolvimento de novos conceitos e aprendizagens. Desse modo, é possível afirmar que o *scaffolding* alude ao equilíbrio entre o feedback e a autonomia, no qual o adulto deve promover a autonomia das crianças, a resolução de problemas e a sua criatividade (Sanches-Ferreira et al., 2022). Assim, considerando a teoria de Vygotsky, o educador pode

apoiar as crianças através do scaffolding, ajustando gradualmente o suporte de forma que este seja adequado ao nível atual do desempenho da criança.

Sendo as relações entre os adultos e as crianças um dos pontos mais importantes para o desenvolvimento destas, todas as abordagens pedagógicas estudadas pela mestranda apresentam linhas que servem de orientação para as interações que se devem estabelecer com as crianças.

As premissas apresentadas na metodologia de Emmi Pikler e na abordagem HighScope foram os pressupostos nos quais a mestranda se apoiou para as interações e estabelecimento de relações com as crianças durante o processo pedagógico. A primeira, é na sua génese, centrada na importância dos cuidados e na criação de vínculos entre o adulto e as crianças, em contexto de creche (Fochi, 2018), e assenta em três princípios fundamentais: a atividade autónoma, o movimento livre e as atividades de atenção pessoal. Na teoria pikleriana, os bebés, nesta sua fase de desenvolvimento, percecionam o meio envolvente através dos sentidos, sendo muito sensíveis à estimulação tátil. Nesse sentido, a delicadeza no gesto assume uma centralidade deste modelo, no qual a “mão do educador” é de enorme importância, especialmente durante as atividades de atenção pessoal. Estas representam os momentos de cuidados pessoais dos bebés, como a alimentação, o descanso e a higiene. Nestes momentos, Pikler, realça o papel do adulto como cuidador da criança e assinala a importância da calma, paciência e dos gestos carinhosos para que a criança se sinta segura.

Durante as atividades de atenção pessoal, o adulto deve criar um ambiente privilegiado visto tratar-se de situações íntimas e de cuidados corporais como a troca de fralda. Isto significa que o educador precisa de estar consciente que a criança deve perceber o que está a acontecer, respeitando o seu ritmo e fazendo com que esta se sinta segura e tranquila. No que concerne os momentos de higiene, alimentação ou descanso é fundamental que o adulto se aproxime com delicadeza e anuncie as suas ações para que a criança tome consciência daquilo que está a acontecer e se sinta segura para que, futuramente, seja capaz de realizar a ação de forma autónoma (Fochi, 2018). Tardos (2008), refere ainda que os estímulos e as interações positivas contribuem para as relações positivas entre o adulto e a criança. As atividades de atenção pessoal representam momentos de aprendizagem para as crianças. Para que tal aconteça, o adulto deve

incluir a criança, incentivando que esta participe o que, conseqüentemente irá contribuir gradualmente para a sua autonomia (Fochi, 2018).

O adulto assume assim um papel importante na vida da criança, na medida em que, o estabelecimento de relações positivas com os adultos promove o bem-estar e segurança das crianças. Na perspectiva de Pikler, o grau de intervenção do adulto e o desenvolvimento da atividade autónoma das crianças está dependente da intervenção do adulto na organização do espaço, dos materiais e do tempo, construindo, dessa forma, um ambiente favorável para que a criança viva diversas experiências e se sinta segura e com vontade de explorar (Fochi, 2018).

Segundo o modelo HighScope que claramente distingue a importância das interações adulto-criança, o “adulto de confiança” assume o papel de criar um clima de apoio interpessoal, essencial para a aprendizagem ativa da criança. Segundo o modelo, as crianças aprendem ativamente, isto significa que estas constroem conhecimento através da ação sobre os objetos, as interações com pessoas e acontecimentos. (Hohmann & Weikart, 2007).

A pedagogia HighScope salienta também que a interação é um processo importante no desenvolvimento da identidade pessoal da criança visto que, esta vai mantendo, desde cedo, experiências com adultos significativos que influenciam a forma como ela se vê a si própria e, por consequência, a forma como irá interagir com outros futuramente. Erik Erikson (1950, as cited in, Hohmann & Weikart, 2007), apresenta a perspectiva que a criança, até à idade pré-escolar, pode passar por três estádios de desenvolvimento social e emocional: confiança *versus* desconfiança, autonomia *versus* vergonha e dúvida e, finalmente, iniciativa *versus* culpa. Para o autor, as interações positivas e respeitadas levam a que a criança desenvolva sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa. Por seu turno, Stanley e Greenspan (1995, citado em Hohmann & Weikart, 2007), consideram que as crianças, até aos quatro anos de idade desenvolvem-se, em termos emocionais, ao longo de seis pontos: a autorregulação e interesse pelo mundo, enamoramento, desenvolvimento da comunicação intencional e pensamento emocional (Hohmann & Weikart, 2007).

Assim, importa salientar que investigadores supramencionados concluem que o adulto é indispensável no apoio às experiências das crianças, que por sua vez, são o sustentáculo da

construção de um ambiente social e emocional no qual as crianças desenvolvem o sentido de pertença, de adequação e de controlo (Hohmann & Weikart, 2007).

Apesar do conceito de sentido de identidade própria ser bastante abstrato, a literatura do desenvolvimento infantil destaca cinco capacidades como “*constituintes fundamentais do bem-estar social e emocional da criança*” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 65): a confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança. O desenvolvimento das capacidades referidas anteriormente é facilitado em ambientes nos quais as relações sociais são positivas (Hohmann & Weikart, 2007).

Por seu turno, Elinor Goldschmied veio revelar a importância do “educador-referência”, salientando a relevância que a continuidade das relações pode ter na construção de sentimentos de confiança na criança (Goldschmied & Jackson, 2004). Considerando que as crianças em contexto de creche, ainda não desenvolveram o seu vocabulário para que possam comunicar com os adultos, Goldschmied defende que estes devem estabelecer relações significativas e duradouras com a criança de modo que esta não se sinta “abandonada”, mas segura e confiante (Goldschmied & Jackson, 2004).

A comunicação, na metodologia de Reggio Emilia, assume um papel preponderante na medida em que esta é fundamentada num sistema de relações. No que à creche diz respeito, esta pedagogia salienta que as crianças, desde o nascimento, comunicam de uma forma competente, utilizando uma grande variedade de linguagens, entre estas, os gestos, expressões faciais, olhar, riso, choro e os sons. Segundo Malaguzzi (1998, citado em Araújo, 2018), cada linguagem da criança tem a sua própria “gramática”, a sua natureza e estrutura que favorece a comunicação e relações. A abordagem pedagógica Reggio Emilia, defende que a criança tem “*cem linguagens, cem inteligências, cem formas de comunicar e de se expressar, cem formas de criar e atribuir significados, cem formas de construir conhecimentos*” (Araújo, 2018, p. 98). O papel do educador prende-se com a organização do ambiente educativo, reconhecer e valorizar as linguagens da criança e criar oportunidades para a criança desenvolver as suas potencialidades (Araújo, 2018).

A abordagem pedagógica Reggio Emilia para a educação de infância apresenta as relações como a génese do seu modelo. Neste, a criança é vista como um ser ativo e capaz de construir o seu conhecimento através de uma rede de interações que estabelece com os outros

com quem interage no contexto, na família e na comunidade. As relações que se estabelecem entre o adulto e a criança são de reciprocidade, de respeito mútuo, nas quais as crianças e o adulto convivem como fontes mútuas de informação e recursos (Lino, 2013). Segundo esta abordagem, as relações com os pares e o adulto são basilares para o desenvolvimento cognitivo, na medida em que, as crianças são encorajadas a estabelecer diálogos, fazer críticas, comparar, negociar, levantar hipóteses e resolver problemas, promovendo assim a solidariedade, o sentimento de pertença e as auto-organizações. Assim, importa salientar que *“a organização curricular das escolas de Reggio Emilia, fundamentada nas premissas da interação, colaboração, comunicação, apresenta um conjunto de características que conferem uma especificidade à pedagogia aí praticada”* (Lino, 2013, p. 119).

Por fim, importa destacar que as interações adulto-criança como o foco da educação de infância, revelam um currículo que valoriza a voz da criança e as suas capacidades, assim como o processo observacional do educador para que este crie diálogos com as crianças a fim de, conseqüentemente, desencadear experiências relevantes para todos os envolvidos (Bhering & Dias, 2014).

1.4. ABORDAGEM HIGHSCOPE

A abordagem HighScope, do ponto de vista teórico, tem como sustentáculo, quer ao nível da construção do seu currículo, quer na proposta do modelo de formação, o trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Piaget (Araújo, 2018), tratando-se assim, de uma teoria construtivista, na qual a ênfase é colocada na autonomia da criança e no papel ativo destas nas suas próprias aprendizagens. (Highscope Educational Research Foundation, 2021). O trabalho de Vygotsky foi também uma das influências desta abordagem que realça a importância das interações no desenvolvimento da criança (Post & Hohmann, 2011).

A Fundação de Investigação Educacional HighScope apresenta cinco princípios orientadores na sua abordagem: a) aprendizagem ativa, b) interação adulto-criança calorosa e facilitadora, c) ambiente físico acolhedor, d) planos e rotinas que se adaptem às crianças e, finalmente, e) observação diária da criança (Kruse, 2005; Post, Hohmann & Epstein, 2011, as cited in Araújo, 2018).

A aprendizagem ativa representa o princípio fundamental deste modelo, assumindo o papel central de destaque da “Roda de Aprendizagem”. Não obstante, importa referir que este modelo apresenta duas propostas de “Rodas de Aprendizagens” para a valência de creche e de pré-escolar nas quais é possível verificar pequenas diferenças (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2007).

Na “Roda de Aprendizagem” da creche podemos encontrar os seguintes fundamentos: aprendizagem ativa, interação adulto-criança, ambiente físico, horários e rotinas e observação. Por outro lado, na “Roda de Aprendizagem” para a educação pré-escolar encontramos os seguintes princípios: aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária e avaliação (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2007)

A aprendizagem ativa diz respeito ao modo como as crianças aprendem desde o nascimento. Segundo Post & Hohmann (2011), nos primeiros anos de vida as crianças aprendem ativamente, utilizando o seu corpo para investigarem o que os rodeia. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais, as crianças descobrem como se deslocam, como seguram objetos e como agem sobre estes. Assim, a aprendizagem ativa leva a criança a viver experiências e a dar-lhes significados através da reflexão construindo, desse modo, conhecimento que irá ajudá-las a dar sentido ao mundo que a rodeia (Hohmann & Weikart, 2007; Post & Hohmann, 2011). Esta abordagem define cinco aspetos fundamentais da aprendizagem ativa: *“materiais que possibilitem a ação direta da criança, oportunidades para a manipulação, oportunidades de escolha, encorajamento à comunicação, linguagem e pensamento da criança e o processo de andaimar concretizado pelo adulto”* (Lockhart, 2011; Post, Hohmann & Epstein, 2011, as cited in Araújo, 2018, p. 80).

As experiências-chave representam “aquilo que os bebés e crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias de aprendizagem ativa (Post & Hohmann, 2011, p. 12) e constituem uma representação daquilo que as crianças fazem e do conhecimento e competências desenvolvidas através das suas explorações. Estas encontram-se organizadas em nove domínios, nomeadamente: o sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, exploração de objetos, noção da quantidade e do número e noção do espaço e do tempo (Post & Hohmann, 2011, p. 12).

A abordagem HighScope sublinha a importância da construção de relações de confiança, caracterizadas pelo respeito, positividade, reciprocidade, consistência e continuidade. Neste modelo, o adulto deve promover processos de vinculação que ajudam a construir uma base de confiança, conforto e segurança à criança e, simultaneamente, criar oportunidades para a criança explorar, desenvolver a curiosidade e o sentido de si próprio, a autonomia e o sentimento de pertença a uma comunidade social (Araújo, 2018).

A organização do ambiente tem um papel importante nesta abordagem. O ambiente de aprendizagem, segundo o modelo HighScope, deve ser seguro, flexível e centrado na criança, de modo a proporcionar-lhe conforto, bem-estar e variedade para que todas as necessidades das crianças sejam consideradas. Dessa forma, esta abordagem considera três princípios fundamentais no que ao ambiente diz respeito: a organização e flexibilidade, o conforto e segurança das crianças e adultos (Araújo, 2018; Post & Hohmann, 2011). Segundo este modelo, os espaços e os materiais são organizados em áreas de interesse na educação pré-escolar enquanto na creche estes distribuem-se por áreas de jogo e cuidados (Araújo, 2021; Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2007).

A organização temporal do horário e rotinas geridas de forma flexível, tranquila e não apressada promove sentimento de segurança, continuidade e controlo pelas crianças o que, conseqüentemente, irá ajudá-las a construir confiança na sua capacidade de prever, antecipar e influenciar os acontecimentos (Araújo, 2018). A previsibilidade e flexibilidade inerentes à rotina, estão dependentes de estratégias específicas: organização do dia em torno de acontecimentos diários e rotinas de cuidados; adesão a uma rotina consistente e consideração pelos ritmos e temperamentos de cada criança, proporcionando transições suaves. No que à primeira estratégia diz respeito, a abordagem HighScope sugere a seguinte rotina: chegada; tempo de escolha livre; pequeno-almoço; tempo de escolha livre; tempo de grupo; tempo de exterior; almoço; sesta; tempo de grupo; lanche; tempo de exterior; tempo de escolha livre; partida. (Araújo, 2018).

A observação diária de cada criança constitui uma componente elementar da abordagem HighScope para a creche, na medida em que, o conhecimento individualizado de cada criança permitirá moldar as interações entre o educador, as crianças e famílias, o ambiente físico, os horários e as rotinas. Esta abordagem pressupõe uma observação e partilha contínua entre

equipa de educadores e as famílias, proporcionando um apoio constante em casa e nos contextos de creche (Post & Hohmann, 2011; Araújo, 2018).

Nos pressupostos desta abordagem para *a educação pré-escolar, a avaliação é considerada um dos princípios orientadores que “implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto”* (Hohmann & Weikart, 2007 p. 8). À semelhança da observação, esta é também uma tarefa que implica a cooperação e o trabalho em equipa, proporcionando a oportunidade de partilha de informação que será utilizada para realizar a avaliação das crianças (Hohmann & Weikart, 2007).

Em conclusão, a abordagem HighScope enfatiza a importância do apoio, respeito, e interações adulto-criança positivas, nos quais estes estabelecem uma parceria, promovendo, dessa forma, um ambiente onde a criança se sente livre para experimentar (Post & Hohmann, 2011).

1.5.METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Segundo Mateus (2011), a metodologia de trabalho de projeto é uma abordagem “investigativa centrada na resolução de problemas reais e pertinentes, que permite criar uma nova relação entre a prática e a teoria” (p.3). Nesta pedagogia a criança é vista como o agente da sua própria aprendizagem e como uma exploradora inata, contrariando, dessa forma, a visão tradicional de criança passiva, recetora de conhecimentos dos outros (Vasconcelos, 2011). Trata-se assim de uma proposta pedagógica que coloca a tónica na criança e na sua aprendizagem, respeitando os seus interesses e motivações (Vasconcelos, 2012).

A importância desta metodologia surge também do impulso da autonomia da criança pois contribui para o desenvolvimento de competências como a recolha e tratamento de informação, o trabalho colaborativo, a tomada de decisões negociadas, a metacognição, a criatividade e o espírito de iniciativa (Gâmbôa, 2011; Vasconcelos, 2011).

Esta organização do trabalho de projeto vai ao encontro da visão de infância na qual a criança é vista como um ser competente e capaz e como um investigador motivado para a pesquisa e resolução de problemas na ação-experiência onde a criança e os seus interesses estão diretamente implicados (Vasconcelos, 1998; Gâmbôa, 2011). Desse modo, o ponto de partida para o trabalho de projeto deverá ser sempre um interesse ou curiosidade da criança.

O adulto, por outro lado, assume o papel de orientador que gere e organiza o processo, refletindo acerca das potencialidades dos projetos. Este papel incide não apenas nos conteúdos, mas na dinâmica relacional. O educador deve evitar a intervenção excessiva enquanto se mostra disponível e atento às necessidades de cada criança (Vasconcelos, 1998). O educador, segundo Vasconcelos (2011), deve ainda assumir a complexidade do trabalho de projeto como uma oportunidade de trabalhar na zona de desenvolvimento proximal da criança.

Segundo Castro e Ricardo (1994, citado em Mateus, 2011), a metodologia de trabalho de projeto implica uma “ordem lógica de procedimentos que se interligam” (p. 7). Esta mesma conceção é partilhada por Vasconcelos (2012), que propõe uma organização do trabalho de projeto em quatro fases, que se desenvolvem de um modo sistemático, numa “*espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta*” (p. 17). A primeira constitui a definição do problema, na qual se definem as dificuldades e as questões a resolver. Este é o momento no qual as crianças partilham os conhecimentos que já possuem sobre o assunto. Nesta fase, cabe ao educador assumir um papel de mediador, fomentando a discussão e debate entre as crianças, complexificando o processo e proporcionando a oportunidade de participação de todas as crianças (Vasconcelos, 1998).

Segue-se a fase da planificação na qual se realizam as previsões dos possíveis desenvolvimentos do projeto em função de objetivos específicos (Vasconcelos, 2012). Os mapas conceptuais, teias ou redes são instrumentos utilizados nesta fase “como linhas de pesquisa” onde se define o que se vai fazer, dividem-se tarefas, inventariam-se recursos e realizam-se questionários (Vasconcelos, 2012).

No que concerne à terceira fase, esta diz respeito à execução, na qual as “*crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam*

textos, fazem construções” (Vasconcelos, 2012, p. 16). Nesta fase as crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas para aprofundar as informações obtidas através da pesquisa, discutindo-as e contrastando-as com as ideias originais. Dessa forma, as teias originais realizadas em fases anteriores são reconstruídas (Vasconcelos, 2012).

A quarta fase denomina-se Divulgação/Avaliação e diz respeito à *“socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente”* (Vasconcelos, 2012, p. 17). A divulgação representa o culminar de todo o projeto, revelando e valorizando o processo e as aprendizagens realizadas ao longo do mesmo (Vasconcelos 2012). O processo de sistematização das informações obtidas com o objetivo de as apresentar a outros constitui para a criança um processo cognitivo elaborado e sofisticado (Vasconcelos, 1998). A avaliação da intervenção dos elementos do grupo, do nível de entreajuda, da qualidade das pesquisas e das tarefas, da informação recolhida e das competências adquiridas são processos contínuos ao longo do projeto (Vasconcelos, 2012).

Noutra dimensão, transversal a todo o trabalho de projeto, Katz e Chard (2009, citado em Vasconcelos, 2012), sublinham a importância da documentação pois é através desta que se recolhem as evidências de todo o processo e das aprendizagens realizadas pelas crianças. Esta documentação representa um instrumento de reflexão e uma forma de divulgação do trabalho do educador. (Vasconcelos, 2012).

Ao longo de todo o processo, o educador deve refletir e interrogar-se se as crianças estão envolvidas nas investigações, se estão a criar teorias e a experimentá-las (Vasconcelos, 2012), uma vez que, é através da constante reflexão da sua prática que o educador poderá melhorar a qualidade da mesma.

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

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a descrição dos contextos nos quais a mestranda teve a oportunidade de realizar as Práticas Educativas Supervisionadas, nas valências de creche e de educação pré-escolar. Neste serão detalhadas as caracterizações das instituições, grupos, espaços e tempos pedagógicos, sustentadas na observação, na análise de documentação das instituições e diálogos com a equipa educativa do contexto.

Além disso, será abordado o enquadramento teórico relacionado com a metodologia de investigação-ação, que revelou ser fundamental no desenvolvimento de competências reflexivas e investigativas e que, conseqüentemente, afetaram de forma positiva a prática da mestranda

2.1. CONTEXTO DE CRECHE

2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição na qual a mestranda realizou a Prática Educativa Supervisionada em contexto de creche localizava-se na zona norte de Portugal e pertencia a uma Instituição Particular de Solidariedade Social tendo assim, um papel importante no apoio das crianças até aos três anos e as suas respetivas famílias durante o período *“correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais”* (Portaria n.º 262/2011, p. 4338). Inaugurado em 2014, este estabelecimento foi reconstruído graças a uma parceria com o Instituto de Segurança Social, I.P., no âmbito do 3º aviso do PARES (Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais) (Projeto Educativo da Instituição, 2021/2022).

Este estabelecimento encontrava-se aberto das 7:30h às 19:30h, facilitando a conciliação com os horários laborais das famílias. A instituição possuía capacidade para 70 crianças, com idades entre os quatro e os 36 meses, distribuídas por uma sala de berçário na qual se integrava o grupo das crianças que ainda não haviam alcançado a fase de aquisição de marcha, duas salas

onde se encontravam as crianças em fase de aquisição de marcha, com 24 meses e, finalmente, duas salas onde se integravam as crianças com idades entre os 24 e os 36 meses (Projeto Educativo da Instituição, 2021/2022).

Os meios humanos eram mobilizados de forma a promover o funcionamento da instituição, sendo estes compostos por quatro educadoras de infância, sendo uma destas a coordenadora institucional, oito assistentes técnicas, quatro funcionárias da cozinha e limpeza e, finalmente, três professores de atividades extra como expressão musical e expressão motora que se deslocavam à instituição uma vez por semana (Projeto Educativo da Instituição, 2021/2022).

No que concerne à caracterização do ambiente, o edifício era constituído por quatro pisos acessíveis através de escadas e de elevador. No piso subterrâneo podíamos encontrar uma biblioteca, duas casas de banho para os adultos, uma sala destinada à troca de roupa com os respetivos cacifos e uma sala de arrumos. Relativamente ao rés-do-chão, neste era possível encontrar uma sala de isolamento, a sala da direção, a cozinha e dispensa, a lavandaria, duas casas de banho para os adultos, uma casa de banho para as crianças que servia de apoio às duas salas de atividades das crianças entre os 24 e 36 meses e um refeitório amplo com acesso ao exterior e, finalmente a receção onde eram expostas várias informações acerca das atividades e projetos, estreitando a relação entre a instituição e as famílias. No primeiro piso situavam-se duas salas de atividades destinadas às crianças com um ano de idade, das quais uma usufruía de um pequeno espaço exterior, uma casa de banho que servia ambas as salas e um gabinete médico. Relativamente ao segundo piso, neste encontrava-se a sala polivalente que dava acesso a um terraço amplo com zona coberta. Este espaço era utilizado com frequência para atividades como expressão motora e em dias em que as condições meteorológicas impediam a utilização do espaço exterior. O terceiro e último piso era ocupado pelo berçário e respetivas áreas de cuidados pessoais e alimentação das crianças que acomodava um pequeno espaço exterior. Finalmente, a instituição usufruía de uma cave que servia de armazenamento de decorações e diferentes materiais de grandes dimensões.

No que ao espaço exterior diz respeito, este era composto por um parque infantil, que contava com equipamentos como um escorrega, baloiços, uma casinha e uma caixa de areia. Esta área refletia a preocupação pela preservação da segurança das crianças principalmente na

utilização de um pavimento macio. Ademais, neste espaço era possível encontrar várias zonas com pequenos espaços verdes compostos por ervas, árvores e algumas flores, proporcionando às crianças a oportunidade de conviver com a natureza e pequenos animais. Este espaço era utilizado frequentemente ao longo da rotina diária, refletindo a valorização do tempo de espaço exterior na instituição.

Relativamente ao ambiente da instituição, este era organizado e pensado tendo em vista a abordagem pedagógica *HighScope*, na medida em que apresentava um espaço cuidado, acolhedor, iluminado e amplo, facilitando, desse modo, a aprendizagem ativa das crianças (Post & Hohmann, 2011).

Por fim, tendo em consideração a conjuntura singular em que nos encontrávamos no momento devido à pandemia, as parcerias e projetos entre a instituição e a comunidade eram reduzidos. Não obstante, a instituição realizou várias ações de solidariedade social associadas à Junta de Freguesia e, além disso, mantinha uma parceria contínua com uma escola de música que dinamizava as atividades semanais de expressão musical e participava ativamente nas festas e comemorações da instituição.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo da sala C era constituído por 16 crianças, 10 do género feminino e seis do género masculino sendo que duas delas apresentam Necessidades Adicionais de Suporte. Todas as crianças nasceram em Portugal entre agosto de 2018 e dezembro de 2019, revelando um quadro bastante heterogéneo no qual as crianças se encontravam em fases de desenvolvimento bastante distintas (Plano de Trabalho de Grupo, 2021/2022).

Relativamente ao contexto socioeconómico das famílias é possível afirmar que os pais, na sua maioria, trabalhavam por conta de outrem. Estes encontravam-se, na sua maioria, na faixa etária entre os 31 e 35 anos e possuíam, na sua predominância, habilitações literárias ao nível da licenciatura e ensino secundário. (Plano de Trabalho de Grupo, 2021/2022).

O grupo apresentava um elevado nível de autonomia na maior parte das tarefas e momentos da sua rotina nomeadamente nos momentos de higiene e na hora de almoço sendo a maior parte das crianças capazes de realizar a refeição sem necessitar de qualquer apoio do adulto. No início da passagem da mestranda pela instituição, quase todas as crianças já haviam realizado o desfralde durante o dia e encontravam-se no mesmo processo para a hora da sesta.

As crianças deste grupo eram energéticas, curiosas, interessadas, participando nas atividades propostas com entusiasmo, principalmente nas que constituíam uma novidade para estas. No que concerne os interesses do grupo, estes centravam-se particularmente na leitura de histórias com recurso a dramatizações com fantoches, atividades de exploração artística como pinturas e na temática dos animais. O jogo do faz de conta na área da casinha era predominante no tempo de escolha livre.

Importa salientar também que as crianças já reconheciam os seus pares, sendo capazes de identificar as crianças ausentes e identificavam-se a si próprios e aos outros em fotografias, principalmente no momento da marcação de presenças. No que diz respeito ao domínio da linguagem, o grupo, na sua maioria, já era capaz de comunicar produzindo e compreendendo frases completas. A emergência de pequenos conflitos relacionados principalmente com a dificuldade de ouvir um “não” e na partilha de objetos era uma ocorrência comum no quotidiano da sala C, evidenciando a necessidade da intervenção e mediação dos adultos na resolução dos mesmos.

Toda a ação pedagógica da educadora titular tinha como sustentáculo o modelo HighScope e as experiências-chave principalmente na promoção da autonomia da criança (Plano de Trabalho de Grupo, 2021/2022).

As famílias mostravam-se interessadas e participativas no quotidiano das crianças e, tal como preconizado no modelo adotado pela instituição, haviam sido estabelecidas relações de proximidade entre as famílias e a instituição. Ademais, importa referir também que além da comunicação diária nos momentos de acolhimento, era utilizada uma plataforma *on-line* na qual as famílias comunicavam diretamente com a educadora titular e eram informadas das atividades que as crianças realizavam.

Importa referir que o Plano de Trabalho de Grupo era de cariz cultural e intitulava-se “*Aprender com as TIC*”. Este apresentava como principal objetivo a exploração da evolução das TIC, almejando a promoção e alargamento da visão das crianças acerca das tecnologias. Contudo, é fundamental considerar que, segundo a Organização Mundial de Saúde, crianças que se encontram nesta faixa etária não devem ter acesso a qualquer exposição a ecrãs (Organização Mundial de Saúde, 2019), o que obrigou a diáde a fazer uma gestão do uso das tecnologias, valendo-se destas em situações necessárias e pontuais como a audição de músicas e a visualização de pequenos vídeos de animais que partiram do interesse das crianças no tópico.

2.1.3 CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A sala C, onde a mestranda teve a oportunidade de realizar a prática educativa supervisionada, era ampla, iluminada, segura e flexível, proporcionando às crianças segurança e conforto. Nesta encontrávamos várias janelas que proporcionavam luz natural ao ambiente e uma porta que permitia o acesso a um pequeno espaço no qual se encontravam canteiros com girassóis plantados e regados diariamente pelas crianças e ao espaço exterior com o parque referido anteriormente.

A sala de atividades C encontrava-se organizada à luz dos pressupostos da perspetiva *HighScope*: na medida em que este era “*um ambiente caracterizado, por um lado, pela consistência, que encoraja o desenvolvimento de um sentido de segurança e mestria pela criança e, por outro lado, pela flexibilidade, que permite acomodar as mutações ao nível das necessidades e interesses.*” (Araújo, 2018, p. 83). Dessa forma, o ambiente físico e os materiais eram pensados de forma a promover a aprendizagem ativa e a autonomia das crianças através da oferta de várias oportunidades.

No espaço exterior à sala, no corredor de acesso à mesma, encontravam-se cabides e armários individuais para guardar os pertences de cada criança, devidamente etiquetados com nome e fotografia, promovendo, dessa forma, o fácil reconhecimento por parte das crianças e a sua autonomia.

Este espaço encontrava-se dividido em diferentes áreas, nomeadamente: a área da biblioteca, das mesas de trabalho, dos jogos e construções e da casinha, mantendo mesmo assim, um grande espaço de chão livre. A área da casinha era composta por uma mesa com três bancos, um micro-ondas, um lava-loiça, um fogão, uma cama, alimentos em miniatura, vários utensílios de cozinha, bonecos e roupas para os mesmos. Assim, esta área permitia a exploração e o jogo de imitação, constituindo assim, uma das áreas de eleição pelo grupo durante o tempo de escolha livre.

A área das mesas de trabalho contava com as mesas e cadeiras necessárias para todas as crianças, um armário com o material das artes visuais como pincéis, tintas e esponjas e um lavatório que facilitava os momentos de higiene após as atividades de artes. O espaço dos jogos e construções era composto por um armário de gavetas onde eram organizados os vários materiais como puzzles, jogos de memória, legos, carros, pequenos bonecos e blocos de madeira. Nesta zona encontrava-se também um rádio, um ecrã e um leitor de DVD. A área da biblioteca encontrava-se inserida numa casa, construída com materiais reutilizáveis. Nesse espaço encontrávamos almofadas, livros, jogos de encaixe e um “fantocheiro” utilizando a janela da casa.

Considerando a importância da flexibilidade das áreas e reorganização das mesmas, de modo a acompanhar *“o desenrolar do jogo educativo quotidiano”* (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84) e, conseqüentemente, responder às necessidades e interesses das crianças, os espaços foram sofrendo alterações ao longo do período de estágio da mestranda. O exemplo mais marcante dessas mudanças foi a área da biblioteca à qual foram adicionados vários fantoches, um flanelógrafo que representava a história *“A que sabe a lua?”* de Michael Grejniec, outros livros e um “espaço exterior” à casa com relva artificial e canteiros de flores construídos pelas famílias com materiais reutilizáveis.

Importa referir que o mobiliário da sala era de fácil acesso por parte das crianças, permitindo-lhes alcançar os materiais promovendo, dessa forma, a independência e autonomia das mesmas.

Por fim, no que à rotina da sala diz respeito, esta era reconhecida por todas as crianças e iniciava-se com o tempo de acolhimento, seguido pela canção dos bons dias e a marcação das presenças. De seguida decorria o tempo de escolha livre e/ou atividades propostas. Após o

reforço alimentar, realizava-se um momento de prestação de cuidados pessoais e tempo de exterior seguidos pelo almoço, prestação de cuidados pessoais e, finalmente, a sesta. No período da tarde, após o momento de higiene, eram retomadas as atividades e/ou tempo de escolha livre. No final da tarde as crianças usufruíam de tempo de exterior que representa um momento basilar no desenvolvimento da criança permitindo-lhes a expansão das suas explorações. No que diz respeito às atividades externas à instituição, todas as crianças participavam em atividades de expressão musical às terças-feiras de manhã e de expressão motora às quartas-feiras à tarde (Plano de Trabalho de Grupo, 2021/2022).

2.2 CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR

2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição na qual a mestranda teve a oportunidade de realizar a prática supervisionada em contexto de educação pré-escolar é uma Instituição particular de solidariedade social (IPPS), localizada na zona do Grande Porto. Esta foi inaugurada em 1987 e atualmente dispõe de três valências: creche, educação pré-escolar e atividades de tempo livre (ATL) (Projeto Educativo da Instituição, 2022/2023).

Este estabelecimento era constituído por dois edifícios com acesso a um parque infantil e a pequenos jardins. O edifício principal era composto por um amplo hall de entrada que facilitava o acesso a uma sala de reuniões, gabinete da direção, secretaria e uma casa de banho para adultos. Este espaço permitia também o acesso ao refeitório e respetiva cozinha, que contava com uma dispensa, casa de banho e também a duas portas de segurança que permitiam o acesso aos restantes espaços da instituição.

Uma das portas de segurança dava acesso às três salas de educação pré-escolar: A, B e C. Estas eram interligadas por um pequeno hall e corredor e cada uma destas dispunha de uma zona de cabides individual para os objetos pessoais das crianças, uma dispensa, uma casa de banho e um pequeno espaço exterior com uma zona coberta. Este servia não só como uma área exterior usufruída pelas crianças sempre que as condições meteorológicas o permitiam, como

também permitiam o acesso individual das famílias a cada sala, facilitando o processo de acolhimento durante a fase pandémica e pós pandémica em que nos encontrávamos.

A segunda porta permitia o acesso a uma sala multiusos com casa de banho para adultos, uma dispensa, uma lavandaria e um vestiário para funcionários nos quais estes podiam guardar os seus pertences e trocar de roupa. Além disso, nesse espaço podíamos encontrar o berçário, a copa de apoio ao mesmo onde eram servidas as refeições das crianças, as salas de um e dois anos e a casa de banho que servia ambas as salas (Projeto Educativo da Instituição, 2022/2023).

O segundo edifício surgiu da necessidade de ampliação do espaço, sendo este constituído por uma sala de creche para crianças de dois anos, o refeitório, a casa de banho, duas salas de ATL e respetivas casas de banho para as crianças e adultos (Projeto Educativo da Instituição, 2022/2023).

Os recursos humanos perfaziam um total de 27 funcionários, dos quais nove integravam a equipa docente. Relativamente ao corpo não docente este era constituído por 18 funcionários nomeadamente: 11 técnicas de ação educativa, quatro funcionárias da limpeza e auxílio à ação educativa, uma cozinheira uma ajudante e, finalmente, uma escriturária. Ademais, é importante referir que cinco técnicos especializados se deslocavam semanalmente à instituição para as atividades complementares de inglês, educação musical, dança e expressão motora (Projeto Educativo da Instituição, 2022/2023).

No que ao Projeto da Instituição diz respeito, este tem como título “Mente Sã em Corpo São” e tem como objetivos a promoção de comportamentos alimentares saudáveis e o desenvolvimento de um ambiente promotor da saúde física, oral e mental (Projeto Educativo da Instituição, 2022/2023). Além disso, a instituição havia estabelecido várias parcerias com entidades que proporcionavam experiências pedagógicas importantes e enriquecedoras às crianças nomeadamente a Câmara Municipal, o Museu Nacional Soares dos Reis, A associação de centros de saúde e o laboratório aberto de biologia e saúde (Projeto Educativo da Instituição, 2022/2023).

2.2.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo da sala B era composto por 22 crianças, 12 do género feminino e 10 do género masculino, sendo que 20 destas haviam frequentado a mesma instituição em anos anteriores (Plano Curricular de Grupo, 2022/2023).

Os agregados familiares eram maioritariamente compostos por famílias tradicionais, existindo o caso de cinco famílias de composição monoparental. No que à nacionalidade diz respeito, a grande maioria dos pais eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de dois casos de nacionalidade brasileira e outros dois de nacionalidade venezuelana. No que concerne a faixa etária dos pais, é possível verificar que estas se concentravam especialmente entre os 30 e os 39 e maiores de 40 anos. Relativamente às habilitações literárias, podíamos verificar uma predominância do terceiro ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

As crianças deste grupo apresentavam interesses diversificados e encontravam-se em diferentes estádios de desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico. Importa referir também que duas crianças se encontravam referenciadas na equipa local de intervenção (ELI) e realizavam terapia da fala e terapia ocupacional respetivamente. Ademais, uma criança havia sido referenciada na ELI, mas ainda aguardava avaliação e vaga para realizar terapia ocupacional e sensorial, uma outra criança realizava terapia ocupacional, uma criança realizava consultas num psicólogo com o objetivo de auxiliar a criança a gerir as emoções e melhorar a sua capacidade de atenção e, por fim, registava-se um caso de uma criança que possivelmente iria ser referenciada à ELI. Todos os aspetos supramencionados, em paralelo com as diferentes faixas etárias das crianças, contribuem para a heterogeneidade do grupo (Plano Curricular de Grupo, 2022/2023).

As crianças deste grupo eram curiosas, interessadas e observadoras, características que se evidenciavam ao longo do dia, mas particularmente nos projetos que à data decorriam na sala.

O grupo revelava autonomia durante a sua rotina e demonstrava comportamentos de apoio e entreatajuda. A maioria das crianças reconhecia as regras da sala, contudo, algumas crianças ainda demonstravam alguma dificuldade em cumpri-las. As situações de conflito eram

emergentes no quotidiano da sala e algumas crianças mostravam alguma dificuldade na autorregulação e na resolução autónoma de conflitos.

O grupo apresentava interesses variados, característica que se tornava evidente durante o tempo de escolha livre. Todas as áreas despertavam o interesse das crianças, à exceção da área da biblioteca que era escolhida com menos frequência. As crianças também demonstravam interesse nas atividades de expressão musical e motora.

2.2.3 CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

O espaço no qual a sala de atividades se encontrava era constituído por um pequeno hall onde podíamos encontrar os cabides destinados aos pertences das crianças, uma casa de banho e uma sala de arrumos. Esta sala de atividades caracterizava-se pela luz natural, resultante das duas portas envidraçadas que facilitavam o acesso ao exterior. Além disso, estas portas eram utilizadas recorrentemente como uma forma direta de comunicação com as famílias pois nestas eram afixados documentos assim como atividades e projetos realizados pelas crianças. Assim, as famílias tinham fácil acesso ao quotidiano dos filhos, ficando muitas vezes durante o acolhimento a observar os trabalhos expostos, momento que era de grande entusiasmo para as crianças.

Relativamente ao espaço interior da sala, esta era organizada de acordo com os pressupostos do modelo *HighScope*, evidenciando-se na organização da sala, do mobiliário e dos materiais de modo a promover a autonomia das crianças. A área de acolhimento, equipada com uma manta onde eram realizados os momentos das canções dos bons dias e boas tardes e as reuniões de grande grupo. A área das mesas de trabalho contava com quatro mesas, cada uma com seis cadeiras, nas quais eram realizadas pinturas, colagens, manuseamento da massa de farinha e jogos, respetivamente.

A área da casinha dispunha de uma cama, dois armários, bonecos e respetivos acessórios, uma cozinha com um fogão, armários, utensílios como talheres, copos e pratos, tachos, micro-ondas, miniaturas de alimentos, uma mesa e quatro bancos. A área das construções encontrava-se organizada num armário preenchido com várias caixas, devidamente etiquetadas e de fácil

acesso. Nestas podíamos encontrar legos, pequenos bonecos, carros e pistas, animais, blocos de madeira e cones. Existia ainda um pequeno espaço anexo à área dos jogos, onde se encontrava o computador, utilizado para a visualização de pequenos vídeos ou imagens que apoiavam a educadora durante a reunião de grande grupo no esclarecimento de questões levantadas pelas crianças, na hora de arrumar a sala e nos momentos antecedentes às reuniões de grande grupo nos quais as crianças ouviam algumas músicas.

A área dos jogos dispunha também de um armário de fácil acesso, no qual as crianças podiam encontrar diversos jogos como puzzles, jogos de memória, jogos de associação, coordenação e motricidade fina. No que diz respeito à área da biblioteca, nesta podíamos encontrar uma pequena estante com livros, almofadas e uma mesa com cadeiras. Resultante dos esforços para dinamizar a área, a educadora titular realizava uma rotação de livros mensalmente e, mais tarde, a díade acrescentou um fantocheiro e vários fantoches realizados pelas crianças.

Por fim, a área de expressão plástica que, durante a prática supervisionada da mestrandia passou a promover também a iniciação à escrita, contava com duas mesas e respetivas cadeiras, divididas entre o manuseamento de massa de farinha e atividades de expressão visual como desenhos e colagens e, mais tarde, atividades de emergência da escrita. Neste espaço encontrávamos materiais como tintas, pinceis, folhas brancas e pautadas, marcadores, lápis de cor e cola branca. Além disso, esta área contava ainda com um cavalete onde as crianças realizavam pinturas e um armário com cordas e molas no qual as crianças penduravam os seus trabalhos para secar. Importa, por fim, referir que a sala possuía ainda um cágado de estimação e uma área das ciências que, aquando da passagem da mestrandia pela instituição, ainda se encontrava em desenvolvimento.

As paredes de sala eram utilizadas como um meio de comunicação e exposição das atividades e projetos das crianças. Esta organização foi pensada em colaboração com as crianças, tendo em consideração as necessidades das mesmas. Neste espaço, podíamos encontrar também diversos instrumentos de pilotagem como o mapa das presenças, importantes para a integração das experiências individuais de cada criança no quotidiano do grupo (Folque, 2014).

No que concerne a rotina diária, esta era facilmente reconhecida pelo grupo e organizava-se da seguinte forma: acolhimento, canção dos bons dias seguida da reunião de grande grupo na

qual todas as crianças que assim o desejassem, tinham a oportunidade de partilhar com os seus pares e adultos algo que considerem importante. De seguida, as crianças usufruíam de tempo de escolha livre nas áreas e/ou atividades propostas pelos adultos. No final do momento de arrumação da sala, as crianças realizavam a sua higiene e passavam para o refeitório. Após o almoço, algumas crianças frequentavam as atividades extra enquanto as outras realizavam jogos ou desenhos com a técnica de ação educativa. No final, as crianças tinham a oportunidade de utilizar a casa de banho, brincar no exterior em dias que a meteorologia assim o permitisse ou, em caso contrário, permaneciam na sala a realizar jogos em grande grupo ou a ouvir canções. Da parte da tarde, as crianças cantavam a canção de boa tarde, seguida por uma reunião de grande grupo. Seguia-se a hora do conto e o tempo de escolha livre e/ou a continuação das atividades propostas. No final da arrumação da sala, as crianças reuniam em grande grupo novamente, seguido pelo momento de higiene e, finalmente o lanche.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente relatório inscreve-se na vivência prática em contextos de educação de infância que, na formação de futuros educadores se demonstra essencial para o desenvolvimento do saber profissional docente. Este deve basear-se na visão postulada por Latorre (2008), na qual

A educação se concebe como uma ação intencional, propositiva, que se rege por regras sociais, não pelas científicas. O ato de educar deixa de ser uma técnica, um saber aplicar a teoria, para se constituir num processo reflexivo sobre a própria prática que leva a uma maior compreensão das práticas e contextos institucionais (p. 9) (tradução própria).

Desse modo, é necessário ter em consideração o papel fundamental da investigação e reflexão no quotidiano dos profissionais de educação, a fim de transformar e melhorar as suas práticas pedagógicas. A metodologia de investigação-ação assenta nesses mesmos princípios reflexivos que salientam a importância da observação e reflexão como impulsionadoras de mudanças, visto que a teoria se desenvolve através da prática, e se modifica através das consequentes novas ações (Latorre, 2008).

Assim, tendo em consideração a natureza reflexiva da metodologia de investigação-ação, a mestranda, ao longo do processo de aprendizagem profissional, foi fundamentando a sua ação numa aproximação à metodologia de investigação-ação, tendo em vista a análise e reflexão da prática com a intenção da sua melhoria, pois segundo Elliot (1990, p. 17), *“O conhecimento profissional dos docentes deve formar-se num completo e prolongado processo de conhecimento na ação (saber fazer) e de reflexão para e sobre a ação (saber pensar, investigar)”* (tradução própria).

Entende-se então por investigação-ação *“um estudo de uma situação social a fim de melhorar a qualidade da ação”* (tradução própria) (Elliot, 1993, citado por Latorre, 2008, p. 24).

Latorre (2008), resume o processo de investigação-ação numa espiral de ciclos que compõe a articulação entre a observação, a reflexão, a planificação, a ação e a avaliação (Latorre, 2008), fundamentos nos quais a mestranda baseou a sua ação. Ao longo deste percurso formativo, foi possível compreender que os ciclos referidos anteriormente se encontram em constante renovação e são processos contínuos.

Sendo a observação o processo-chave de toda a prática (Araújo, 2014), esteve mantendo-se presente durante todo o processo formativo da mestranda, constituindo a base para a implementação de todos os outros processos referidos anteriormente. Tendo em consideração a importância da participação ativa da mestranda nas vivências do contexto nos quais estava inserida, a observação participante foi o tipo de observação utilizado ao longo do processo. Para isso, a mestranda utilizou o diário de bordo, no qual realizava registos sistemáticos dos dados, observações e reflexões sobre a prática nas quais se baseavam as decisões pedagógicas. Neste eram recolhidas e registadas as *“observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações para os acontecimentos”* (Latorre, 2008, p. 60). Os meios audiovisuais como as fotografias e vídeos, constituíram um instrumento importante para o processo não só para documentar as vivências nos contextos como também para facilitar a análise de situações mais distantes.

Durante a prática educativa supervisionada em creche foi possível utilizar, além dos instrumentos referidos anteriormente, o Program Quality Assessment (PQA), criado pela HighScope Educational Research Foundation, com o objetivo de realizar a avaliação dos contextos de educação de infância (Araújo, 2021). Este instrumento permite a recolha dos dados

mais importantes relativamente ao contexto, ao ambiente e às características das crianças (Araújo, 2021).

A reflexão é um processo fundamental na investigação-ação e no quotidiano do educador. Segundo Schön existem vários tipos de reflexão, nomeadamente a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e finalmente a reflexão sobre a reflexão na ação (Oliveira & Serrazina, 2002). Segundo o autor, a reflexão na ação e sobre a ação são “reativas”, distinguindo-se apenas no momento em que acontecem sendo que a primeira ocorre durante a prática ao contrário da segunda que tem lugar após o acontecimento em causa, permitindo revê-lo fora do contexto. Por outro lado, a reflexão sobre a reflexão na ação, é aquela “*que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer*” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 4). Esta é orientada para ação futura e é proativa pois consiste na reflexão sobre o que aconteceu, o que o profissional observou e que significados atribui àquilo que observou (Oliveira & Serrazina, 2002).

Durante o processo formativo a mestranda teve a oportunidade de realizar várias reflexões, principalmente na realização de narrativas reflexivas acerca de problemas emergentes nos contextos de estágio, com vista à reflexão sobre e para a ação, promovendo assim, a reflexão com o propósito da transformação e melhoria da prática educativa.

A planificação é um processo que acompanha a prática do educador de infância e implica que este reflita sobre as suas intenções educativas e a forma como as vai adequar ao grupo, prevendo situações, experiências e organizando o ambiente e os recursos a fim da sua realização. Esta “*permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado*” (Silva et al., 2016, p. 15), não obstante, é importante referir que ao longo da passagem da mestranda pelos contextos de estágio foi possível comprovar o carácter flexível das planificações, mostrando que estas não constituem apenas um conjunto de atividades a cumprir, estando preparadas para integrar as sugestões das crianças e as situações imprevistas (Silva et al., 2016).

A ação de um profissional de educação deve ser planificada com intencionalidade e fundamentada através do processo de observação (Diogo, 2010). A observação é fundamental

para ação, uma vez que, através desta o profissional poderá refletir sobre a sua prática a fim de a transformar e melhorar (Latorre, 2003).

Finalmente, em relação à avaliação, instrumentos como as escalas de bem-estar e envolvimento das crianças criado por Laevers e a escala do empenhamento do adulto foram utilizadas pela mestranda a fim de avaliar a qualidade das interações que estabelecia, a qualidade da sua prática e a influência desta no bem-estar e envolvimento das crianças (Laevers, et al., 2005; Bertram & Pascal, 2009).

A investigação-ação implica a transformação da consciência dos participantes, assim como as práticas sociais. Por essa razão, é possível estabelecer a ligação entre a ética e a metodologia acima referida.

Entenda-se a ética como um *“complexo de ideais e princípios de ação que indicam como os indivíduos se deveriam relacionar com os outros em situações particulares e ao tipo de reflexão em que nos envolvemos quando pensamos acerca desses ideais e princípios”* (Smith, 1990, citado por Caetano, 2019, p. 53). A ética pode ser considerada assim como um processo reflexivo que orienta a ação *“por ideais e critérios de Bem”* (Caetano, 2019, p. 53). Trata-se assim de uma reflexão na e sobre a ação na qual as consciências individual e coletiva assumem um papel basilar. A ética passa pela responsabilização do investigador onde este usufrui de um conjunto de deveres e, simultaneamente, de direitos como a honestidade, empatia, flexibilidade e reflexibilidade ética (Caetano, 2019, p. 53).

A European Early Childhood Education Research Association (EECERA) criou princípios éticos para profissionais da primeira infância, realçando a relevância da ética na prática pedagógica. Estes enfatizam a importância do respeito pela criança, pela família, pela comunidade e sociedade, pelos valores democráticos, pela justiça e equidade, pelo reconhecimento da existência de vários pontos de vista, pela integridade, transparência e interações respeitadas, pela qualidade e rigor, pelo conhecimento acadêmico e, finalmente, pela contribuição social (Bertram et al, 2015) (tradução própria).

Ao longo do processo formativo a mestranda considerou a importância da ética na prática pedagógica, fazendo com que esses princípios éticos pautassem as interações da mesma com as

crianças, nomeadamente no respeito pela criança e as famílias, pela voz, opiniões e individualidade das crianças e pela privacidade das crianças e das famílias (Bertram et al., 2015).

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

O terceiro capítulo do presente Relatório de Estágio compreende as ações que a mestranda considera mais significativas, durante o período de imersão em ambos contextos de estágio, com o objetivo de desenvolver a sua competência profissional. Este encontra-se diretamente relacionado com o primeiro capítulo e procura descrever e analisar as ações desenvolvidas e os resultados obtidos não só ao nível da aprendizagem profissional da mestranda, como também nos efeitos destas no bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A escolha das três ações que se seguem justifica-se pela dimensão que cada uma destas representou no processo formativo da discente, tendo sido fundamentais no desenvolvimento de conhecimentos práticos.

O primeiro subcapítulo incide sobre a intervenção na área da biblioteca, realizada nos contextos de creche e educação pré-escolar. No que concerne ao segundo subcapítulo, este refere-se aos momentos de atenção pessoal e de cuidados com as crianças em contexto de creche e a forma como estes influenciam a consequente relação entre o adulto e as crianças. O terceiro e último subcapítulo diz respeito ao trabalho de projeto desenvolvido no contexto de educação pré-escolar, no qual se destaca o processo de intencionalidade educativa desenvolvido pela mestranda.

3.1 INTERVENÇÃO NA ÁREA DA BIBLIOTECA

De acordo com o Decreto-Lei nº. 241/2001, o educador de infância tem como principal função a conceção e desenvolvimento do currículo, valendo-se da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, de modo a promover ações que contribuam para a construção de aprendizagens integradas e significativas. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem

também que o educador deve organizar, observar e escutar a criança, sendo o processo de aprendizagem *“pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto”* (p. 28). Assim, desde o início da imersão da mestranda no contexto de creche foi possível observar e identificar, juntamente com a restante equipa educativa, a necessidade de intervir na área da biblioteca, pois esta não constituía uma escolha habitual das crianças nos tempos de escolha livre.

Segundo Estrela (1994), a observação constitui uma componente basilar na práxis do educador de infância pois é a partir da variedade dos dados recolhidos e a consequente análise dos mesmos que o educador mobiliza os resultados e planifica de modo a responder aos interesses e necessidades de cada criança. Dessa forma, a observação foi significativa no processo de formação da mestranda, permitindo-lhe, com base nos dados recolhidos, diversificar as estratégias de ação.

Considerando que, segundo Mata (2008), o contacto com livros é fundamental na promoção da leitura e do prazer pela mesma, a área da biblioteca e a sua organização assumem um papel importante no desenvolvimento da criança e na emergência da literacia. Por essa razão e face ao diminuto interesse das crianças pela área da biblioteca a educadora cooperante e a restante equipa educativa iniciou um plano de ação, com vista à reestruturação espacial da área.

Este espaço, criado pela educadora titular e pela auxiliar da sala foi construído no formato de uma “casinha”, utilizando materiais reutilizáveis como pacotes de leite e jornais (Apêndice A1, fig. 1), apelando, desse modo, à consciencialização da importância da educação ambiental na construção de valores, aprendizagens e atitudes conscientes e no desenvolvimento das crianças como cidadãos responsáveis e capazes (Câmara et al., 2018). Recheado de almofadas e alguns livros organizados em estantes que permitiam o fácil acesso por parte das crianças, este transformou-se num espaço cómodo e isolado no qual as crianças poderiam visualizar e contactar com os livros de um modo mais tranquilo, afastando-se das áreas de brincadeiras mais ativas e agitadas e, consequentemente facilitando a exploração e a leitura de livros (Post & Hohmann, 2011). Dessa forma, é possível perceber que esta área, à semelhança das restantes presentes na sala, encontrava-se organizada de acordo com as linhas orientadoras da metodologia HighScope.

Contudo, importa referir que aquando da chegada da mestranda ao contexto, foi possível observar que, mesmo com as mudanças realizadas anteriormente, esta continuava a não representar uma área de interesse para as crianças no tempo de escolha livre. Por essa razão, o par pedagógico, juntamente, com a restante equipa educativa delineou um plano, baseado nas observações e reflexões da equipa, a fim de dinamizar a área em questão, estimulando o interesse das crianças pela mesma.

Primeiramente, as crianças tiveram a oportunidade de participar ativamente na reorganização deste espaço através de uma visita à biblioteca da instituição a fim de selecionarem livros que gostariam de incluir na biblioteca da sala, realçando, desse modo a agência das crianças e promovendo, simultaneamente o sentido de pertença destas à comunidade educativa através da tomada de decisões relativas à área comum da sala. Esta ação revelou efeitos imediatos não só no visível entusiasmo das crianças na realização da atividade como no aumento do interesse das crianças pela área da biblioteca.

Posteriormente, foi criado um jardim subjacente à casa, no qual a equipa educativa colocou relva artificial e pequenos canteiros. Este espaço servia para demarcar a área e como espaço para as crianças assistirem às dramatizações realizadas. Relativamente aos canteiros, foi solicitado às famílias que, juntamente com as crianças, contruissem flores de materiais reutilizáveis que iriam decorar esse espaço (Apêndice A1, fig. 2). Desse modo, este pequeno projeto contribuiu para a estreita relação que a instituição estabelecia com as famílias, evidenciando, desse modo a importância dos “processos de socialização do conhecimento construído” (Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa, 2009, p. 12). O envolvimento das famílias no contexto, é assim um processo fundamental que permite a co- construção do conhecimento por parte das crianças (Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa, 2009). A promoção da envolvência das crianças e famílias no processo de criação e reformulação da área, apoiou, não só a criação de um espaço mais cómodo e identitário na sala de atividades, como também a valorização das crianças como seres competentes e capazes, pertencentes à comunidade educativa (Formosinho & Araújo, 2006).

Ademais, de modo a assinalar o Dia Internacional do Livro Infantil, a instituição solicitou a participação das famílias na criação de fantoches que, posteriormente foram utilizados pelos três pares pedagógicos da instituição na criação de uma história que resultou na apresentação de duas

dramatizações à restante comunidade educativa. Este momento foi de grande importância para a formação da mestrandas não só pelo carácter colaborativo da mesma na criação da história e consequentes dramatizações como também por ter sido o primeiro contacto da mestrandas com este tipo de atividades. Importa referir também que os níveis de interesse elevados por parte das crianças impulsionaram a díade a realizar outras dramatizações ao longo da PES.

De modo a tomar partido do carácter dinâmico da casa construída na biblioteca, e considerando o interesse que o grupo havia manifestado pela temática dos animais, a díade decidiu continuar a dinamização da área da biblioteca através da dramatização da obra “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec, utilizando um flanelógrafo e os respetivos animais, contruídos pelas mestrandas. No decorrer desta atividade foi possível verificar níveis elevados de bem-estar e envolvimento no grupo que se mostrou interessado e participativo ao longo da leitura (Laevers et al., 2005). Devido ao interesse demonstrado pelo grupo na dramatização referida anteriormente, a educadora cooperante convidou as mestrandas a realizá-la para a restante comunidade educativa, adaptando-a para as respetivas faixas etárias.

A fim de dar continuidade à intervenção na área dos livros e considerando o interesse do grupo nos materiais, a equipa pedagógica decidiu integrá-los na área da biblioteca, o que não só permitiu a sua exploração como também a repetição da dramatização por parte das crianças. Este material passou a ser utilizado frequentemente durante o tempo de escolha livre promovendo o desenvolvimento da brincadeira ao “faz-de-conta” e de capacidades como a imitação (Post & Hohmann, 2011). Finalmente, importa referir que esta atividade mostrou-se significativa para as crianças na medida em que, ao longo de todo o percurso da díade no contexto, as crianças iam relembrando a história, como (S.) que frequentemente afirmava: *“o ratinho pequenininho comeu a lua!”*.

A dramatização da obra “O Monstro das Cores” de Anna Llenas foi outra das atividades de promoção da área da biblioteca que suscitou o interesse das crianças. Para isso, a díade construiu fantoches utilizando pacotes de leite, de modo a dar continuidade à priorização da utilização de materiais reutilizáveis. Esta atividade proporcionou uma situação de partilha mútua, no qual as crianças participaram ativamente não só durante o teatro, mas também no final, num diálogo onde estas tiveram a oportunidade de expressar as suas opiniões pessoais como *“o medo é o que sentimos quando aparece o lobo mau nas histórias”* e *“ficamos muito chateados quando os*

amigos nos tiram os brinquedos". No final, as crianças manifestaram o desejo de manipular os fantoches o que levou a que a equipa pedagógica decidisse integrá-los nos materiais da área da biblioteca.

No final, é possível afirmar que as mudanças realizadas produziram resultados positivos no que concerne a escolha da área da biblioteca. O grupo mostrou progressivamente mais interesse na área, não só nos materiais adicionados como também nos livros, explorando-os de forma autónoma ou entregando-os a um adulto pedindo que este contasse as histórias. Os fantoches foram os materiais que de imediato provocaram o interesse das crianças, fazendo com que estas escolhessem a área da biblioteca com mais frequência durante o tempo de escolha livre.

À semelhança da sala da valência em creche, a área da biblioteca no contexto de educação pré-escolar encontrava-se organizada de acordo com os pressupostos do modelo HighScope. Esta era composta por uma mesa com duas cadeiras, várias almofadas e uma estante onde eram organizados os livros. No entanto, à imagem daquilo que foi possível registar no contexto de creche, esta área também não era seleccionada com a mesma frequência que todas as outras.

De modo a, mais uma vez, dinamizar esta área e acautelando o facto de a instituição não ter acesso a uma grande variedade de livros, a educadora cooperante realizava uma rotação mensal dos livros, de modo que todos os meses as crianças tivessem acesso a diferentes livros, despertando o seu interesse em explorar as novidades que surgiam na área. Atentando ao acréscimo do interesse das crianças na exploração dos livros após a troca, a díade propôs que a mudança fosse realizada mais frequentemente.

A dramatização da obra *Todos no sofá* de Luísa Ducla Soares, com recurso a fantoches de animais concebidos com pequenos paus de madeira e um sofá construído com esferovite e tecidos, levou a que a mestranda percebesse o interesse das crianças nas dramatizações e nesse tipo de materiais, principalmente pela vontade exibida pelas crianças em permanecer no local e utilizar o material para recontar a história.

Além disso, as crianças demonstraram várias vezes o interesse nesses materiais, especialmente após M. ter partilhado com o grupo fantoches que construíra em casa juntamente com a sua família, levando a que T., durante uma das reuniões de grande grupo, revelasse o desejo

de construir fantoches, ideia apoiada pelo restante grupo. Assim a necessidade de dinamização da área da biblioteca aliada ao interesse do grupo não só pelos fantoches como pelas atividades de artes visuais, levou a que a díade dinamizasse um ateliê de fantoches. Esse foi organizado na sala de atividades, numa área reservada onde as crianças poderiam estar concentradas e afastadas das restantes brincadeiras. Apesar de, inicialmente, a díade ter estruturado a atividade para dois dias, o elevado interesse das crianças e a vontade demonstrada pelo grupo em repetir a atividade fez com que a díade prolongasse o ateliê por mais de uma semana, evidenciando o cariz flexível das planificações e a importância de as adaptar de modo a ir ao encontro dos interesses demonstrados pelas crianças.

Durante todo este processo, as crianças assumiram o papel principal na tomada de qualquer decisão. Por essa razão, após a realização do ateliê, as crianças, em grande grupo, debateram e decidiram onde e como iriam guardar as suas criações para que pudessem facilmente utilizá-las durante as suas brincadeiras.

De modo a estimular o jogo dramático das crianças e a fim de facilitar a realização de dramatizações e teatros de fantoches, a equipa pedagógica, juntamente com o grupo, decidiu que a área da biblioteca ficaria mais completa com um fantocheiro. Desse modo, a equipa pedagógica preparou um fantocheiro feito de madeira e, posteriormente, as crianças foram convidadas a participar, pintando-o livremente. O envolvimento das crianças no processo de criação, contribuiu não só para a constituição de um espaço mais identitário como para a valorização da agência e competência das mesmas (Formosinho & Araújo, 2006).

No final e de forma a manter o funcionamento da sala de atividades, as crianças decidiram, em grande grupo, as regras de utilização dos fantoches e do “fantocheiro”, nomeadamente o número de crianças que poderiam utilizá-lo em simultâneo e, conseqüentemente, o número de crianças que poderiam estar na área a assistir à dramatização dos seus pares seguindo, assim, os princípios presentes no Decreto-Lei nº. 241/2001, no qual se evidencia o educador como um promotor da participação ativa das crianças. Segundo, o documento, o educador deve promover a participação ativa das crianças na construção e prática das regras de convivência, fomentando a colaboração e o respeito no âmbito da formação para a cidadania democrática.

Assim, foi possível observar que o “fantocheiro” foi importante na promoção da área da biblioteca pois esta passou a representar um espaço no qual as crianças permaneciam durante longos períodos, no qual geriam, autonomamente, o número de crianças e o tempo em que estas poderiam utilizar o “fantocheiro” e no qual a imaginação, criatividade e o jogo dramático eram desenvolvidas intensamente.

Por fim, importa salientar que as atividades desenvolvidas objetivando a reestruturação das áreas da biblioteca foram benéficas no sentido em que promoveram valores e competências ao nível da cidadania, como a atitude crítica, o respeito pelo outro e a sua opinião e a capacidade de negociação enquanto, simultaneamente, desenvolveram o sentido estético, a exploração de diferentes materiais de construção e exploração artística, a criatividade, imaginação, o jogo dramático, a imitação e o jogo “faz-de-conta”, a comunicação oral, consciência linguística, os comportamentos emergentes de leitura e escrita e, finalmente, a promoção da compreensão da leitura e escrita como atividades prazerosas (Silva et al, 2016; Post & Hohmann, 2011; Decreto-Lei nº. 241/2001), mas também proporcionaram à mestranda o desenvolvimento de aprendizagens profissionais basilares relacionadas com a observação, planificação e ação do educador e a importância dos mesmos para o desenvolvimento de atividades que vão ao encontro das necessidades e interesses do grupo e que, paralelamente possibilitem à criança numerosas oportunidades de explorações e descobertas que sejam significativas para o seu desenvolvimento (Silva et al., 2016; Folque, 2014).

3.2. AS ATIVIDADES DE ATENÇÃO PESSOAL NA CRECHE

Ao longo das últimas duas décadas, tem sido possível observar uma crescente atenção à educação e cuidados de crianças entre o nascimento e os três anos de idade, colocando o enfoque no papel educativo dos serviços direcionados para o atendimento a crianças nesta faixa etária (Araújo, 2014).

De acordo com Formosinho (2018), existe uma ligação direta entre a educação e os cuidados na educação em creche evidenciando a necessidade que as relações e interações que o adulto estabelece com as crianças sejam a atenção principal do educador. Dessa forma, as

pedagogias participativas que estudam os contextos de creche, realçam, de modo unânime, o papel do adulto como *“aconchego, referência e mediador”* (Araújo, 2014, p. 104).

Considerando que a mestranda teve a oportunidade de realizar um breve estudo relativo à pedagogia de Emmi Pikler que, à semelhança do que foi referido anteriormente, colocava o enfoque da educação em creche na importância das relações entre o adulto e a criança, esta constituiu uma das principais preocupações da discente aquando da sua imersão no contexto de creche.

Os pressupostos de Emmi Pikler assentam na noção da criança como um ser individual e singular, que necessita de cuidados e atenção. Atentando à chegada precoce das crianças a ambientes coletivos, torna necessária a reflexão do adulto de modo a proporcionar relações de qualidade e segurança à criança, especialmente em momentos de maior vulnerabilidade com a mudança de fralda e os momentos de higiene (Fochi, 2018). Visto que o estabelecimento de relações não é um dado adquirido, o papel do adulto centra-se na criação de interações com sensibilidade e consistência, de modo que, gradualmente, as crianças sintam mais confiança e segurança perante o educador (Araújo, 2014). Dessa forma, o adulto representa um papel indispensável no apoio às experiências das crianças, que por sua vez, promovem o seu sentido de pertença e de controlo (Hohmann & Weikart, 2007).

Tendo em consideração os referenciais supramencionados, a mestranda, aquando do início da prática educativa supervisionada, procurou participar nas atividades de atenção pessoal, principalmente nos momentos de higiene e troca de fralda, de uma forma regular. Inicialmente, a prática individualizada no momento de higiene na qual o adulto passa algum tempo com cada criança constituiu um desafio para a discente. Em análise retrospectiva, foi possível concluir que a inexperiência da mestranda aliada ao número elevado de crianças no espaço de higiene em simultâneo, dificultou a realização das atividades de atenção pessoal do modo que espelha os valores pessoais que a mestranda defende, como o profundo respeito pela criança e pelos seus direitos. Ademais, considerando que a mestranda tinha a oportunidade de participar nestas atividades principalmente nos momentos de preparação da sesta, surgia também o constrangimento de tempo, na medida em que, as horas de sesta também são importantes para o bem-estar e desenvolvimento da criança, pois o sono, nesta etapa de vida influencia aspetos como a *“maturação cerebral, favorecendo as principais funções mentais e psíquicas que se*

relacionam com a capacidade de aprendizagem e desempenho das atividades” (Carvalho et al., 2022, p. 25).

Importa salientar de igual forma que, no grupo com o qual a mestranda teve a oportunidade de realizar a prática em contexto de creche encontrava-se uma criança com necessidades adicionais de suporte, à qual chamaremos MC, que apresentava dificuldades ao nível da cognição e um distúrbio visual. Assim, os momentos de atenção pessoal com esta criança exigiam um maior cuidado, considerando que esta não tinha acesso aos elementos de comunicação não verbal como a expressão facial e o contacto visual, o tato e a comunicação verbal ocupavam um lugar central nas interações e na transmissão de segurança à criança. A utilização do tato e da comunicação verbal eram basilares nas interações com esta criança o que, à luz dos pressupostos piklerianos, são estímulos fundamentais para a construção da relação entre a criança e a formanda. Os momentos de refeição constituíram também momentos de atenção pessoal importantes no processo formativo da mestranda, uma vez que era necessário que esta gerisse a sua intervenção, auxiliando a criança de modo que esta se sentisse confortável e segura enquanto, simultaneamente lhe conferia a autonomia necessária (Fochi, 2018; Tardos, 2008).

Segundo as OCEPE, a educação de infância assume um papel elementar na promoção de igualdade de oportunidades para todas as crianças. Para isso, é importante que este dê resposta a cada criança, tendo sempre como linha orientadora as necessidades e características de cada uma adotando, assim, práticas pedagógicas diferenciadas. Neste contexto, a observação de MC e a constante reflexão foram vitais para a adaptação das atividades para que estas fossem ao encontro das suas necessidades e, simultaneamente, fossem proveitosas e prazerosas para esta. Sendo o tato um sentido tão importante para MC, a maioria das adaptações foram realizadas tendo em conta esse fato.

Durante o percurso da mestranda no contexto de creche, as interações especialmente durante os momentos de atenção pessoal constituíram uma das suas maiores preocupações, pois são estas que influenciam de forma significativa a relação estabelecida entre o adulto e a criança. Foi possível observar que, através da persistência em realizar os momentos de higiene e trocas de fralda com frequência, a gestão desse processo tornou-se menos complexa para a mestranda. Atentando à possibilidade de, com a prática, este processo se tornasse mecânico e automatizado,

a mestranda procurou passar cada vez mais tempo com cada criança, permitindo que esta usufruísse de um tempo individualizado. Esse processo levou a que, progressivamente, as crianças revelassem níveis de bem-estar mais elevados durante esses momentos, interagindo de um modo mais descontraído com a discente (Laevers et al., 2005).

A mestranda considera que os processos de reflexão contínuo e de confronto entre a fundamentação teórica e a sua práxis, constituiu um aspeto fundamental no seu percurso formativo. Estes levaram à consciencialização da importância que os momentos de atenção pessoal representam no desenvolvimento da criança e no estabelecimento de relações positivas com o adulto. A gradual confiança da mestranda durante esses momentos, levou que estes se aproximassem dos pressupostos defendidos na pedagogia pikleriana o que, conseqüentemente, afetou de uma forma positiva a relação que a mestranda já havia estabelecido com as crianças, pois ao longo do tempo, estas foram mostrando cada vez mais segurança e conforto durante as interações com a discente, procurando também o seu apoio e aconchego em momentos de maior sensibilidade e fragilidade.

3.3. O PROJETO “OS ROBÔS”

Um dos aspetos que a mestranda considera como mais significativos no seu percurso de formação foi a possibilidade de vivenciar o projeto “Os robôs” no contexto de educação pré-escolar e, desse modo, experienciar a mobilização da metodologia projetual na primeira pessoa. Ademais, a mestranda teve a oportunidade de observar o desenvolvimento de outro projeto, da “Gotinha de água”, que se encontrava a decorrer na sala.

Considerando que o grupo já estava familiarizado com a metodologia de trabalho de projeto, este surgiu com a solicitação direta por parte das crianças, pois estas expressaram inúmeras vezes o seu desejo de realizar o “projeto dos robôs”. Assim, de modo a dar início ao projeto, foi realizada uma reunião de grande grupo, na qual surgiu a questão principal: “como se faz um robô?”.

Contudo, importa salientar que, atendendo a que esta metodologia já era utilizada com este grupo e este já conhecia as fases que constituem um projeto, as primeiras sugestões prendiam-se com aquilo que queriam fazer, tendo sido necessária a intervenção do adulto para retroceder à fase anterior e discutir acerca daquilo que as crianças pensavam saber sobre o tema, de modo a reunir as informações acerca dos conhecimentos prévios das crianças. Nessa reunião surgiram teorias como (R): “os robôs andam e são de metal”, (M): “parecem pessoas, são cinzentos e feitos de metal, são de eletricidade e usam rodas para andar. Alguns têm entradas para as pessoas comandarem. Nos robôs de brincar temos de pôr pilhas”, (C): “quando os robôs caem na água avariaram porque são feitos de pilhas e de vidro. Fazem as ordens que lhes dizem. São sempre cinzentos, mas podemos pintar das cores que quisermos, até com um arco-íris” e (T): “andam com pilhas, são grandes e vendem-se nas lojas, se caírem na água deixam de dar”. Dessa forma, a equipa pedagógica concluiu que este tópico possibilitava diversas hipóteses de desenvolvimento de competências e conhecimentos, o que, segundo Katz e Chard (1997), é o principal objetivo da metodologia de trabalho de projeto.

Considerando as fases de desenvolvimento desta metodologia propostas por Vasconcelos (2012), a primeira etapa focou-se na definição de um problema “como se faz um robô?” e na recolha dos conhecimentos prévios do grupo supramencionados.

Na fase seguinte, as crianças planificaram o seu trabalho. Durante as reuniões de grande grupo, as crianças partilharam o que queriam fazer acerca da temática dos robôs. Atendendo a que, tal como referido, este grupo encontrava-se familiarizado com o trabalho de projeto, a reunião na qual as crianças foram questionadas acerca daquilo que queriam fazer foi muito rica e produtiva visto que as sugestões das crianças foram variadas e em grande quantidade. Surgiram então propostas como (M) e (T): “o peluche robô”, (M.A), (M.G), (F), (T) e (A.P): “a máscara robô”, (M): “o armário robô”, (T), (L), (X) e (B): “o jogo robô”, (L), (X), (A), (T), (M), (M.A), (L), (F), (A.P) e (D): “o carro robô”, (T), (F), (M.G), (G), (C), (M), (A) e (B) “um robô que anda”, (C): “um casal robô”, entre outras.

De modo a dar continuidade ao modo como os projetos decorriam na sala, seguiram-se as questões “o que queremos saber?”, “onde vamos pesquisar?” e “com quem vamos pesquisar?”. O grupo colocou três questões que gostariam de ver respondidas, nomeadamente “como se faz um robô?”, “os robôs vão à casa de banho?” e “o que come um robô?”. Relativamente às questões seguintes o grupo referiu que as pesquisas seriam realizadas em livros, filmes e no computador,

com o apoio da educadora cooperante, da assistente técnica, das mestrandas, das famílias e, finalmente, da educadora e assistente técnica da sala dos cinco anos. As respostas a estas questões enfatizaram a relação que a instituição mantém não só com a restante equipa educativa da instituição, como também com as famílias, promovendo a participação das mesmas nas atividades, aspetos salientados no Decreto-Lei nº. 241/2001 como práticas integrantes do perfil do educador de infância. Ademais, as respostas a estas perguntas constituíram um guia para os processos seguintes, respeitando a agência da criança como um ser aprendente e os seus interesses e motivações como impulsionadores para a experiência educativa (Formosinho, 2013)

Importa referir que, tal como havia sido realizado nos projetos anteriores, as crianças após cada reunião, eram convidadas a realizar os registos através de desenhos daquilo que partilharam, de forma que estes pudessem ser organizados e expostos primeiramente nas portas e janelas envidraçadas de acesso ao exterior a fim de manter as famílias informadas relativamente às atividades a decorrer e, mais tarde, nas paredes da sala, facilitando assim a consulta dos mesmos ao longo do processo.

Posteriormente, e para que fosse possível avançar para a fase da execução, eram realizadas reuniões em pequeno grupo, com as crianças que sugeriram ou se mostravam interessadas em realizar cada atividade proposta. Nestas, o grupo negociava e definia a forma como iriam fazer e os materiais que iriam utilizar, salientando a importância da agência da criança no desenvolvimento de competências ligadas à Formação Pessoal e Social como a cooperação, negociação, o respeito pelo outro e as suas opiniões, assim como a perceção de si como principal sujeito da sua aprendizagem (Silva et al., 2016).

Durante a terceira fase, a de execução, as crianças passaram à realização dos projetos que haviam mostrado interesse em realizar. Desses, a mestranda destaca a atividade do peluche que mostrou ser significativa no processo formativo da mestranda no sentido em que veio contrariar as ideias preconcebidas com que a mestranda inicialmente encarou a atividade proposta, como a possível dificuldade que as crianças iriam sentir no manuseamento da agulha e na própria ação de coser. Todavia, esta atividade foi catalisadora na perceção que as crianças são seres capazes e são os adultos que por vezes lhes colocam restrições, enfatizando, dessa forma, a importância de promover a experimentação autónoma das crianças. O grupo envolvido na realização do peluche decidiu, autonomamente quais os materiais que iriam utilizar: tecido cinzento ou dourado, linhas,

agulhas, enchimento e feltro, estabelecendo a ligação entre o peluche que iriam criar com aqueles que já possuíam em casa. Posteriormente, estas desenharam o molde que mais tarde iria ser ampliado para que estes pudessem utilizá-lo para desenhar no tecido e, finalmente iniciaram o processo de coser o peluche. Esta era uma das atividades que, inicialmente, a mestranda considerou que o apoio do adulto seria mais necessário e frequente, contudo, as crianças tomaram todas as decisões de modo autónomo, negociando quando surgia alguma discordância e por essa razão, o papel do adulto centrou-se apenas na organização dos materiais necessários e no apoio ao grupo.

A execução do peluche proporcionou às crianças o desenvolvimento de competências de diferentes áreas do saber presentes nas Orientações curriculares para a educação de infância nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, o Domínio da Educação Artística, o Subdomínio das Artes Visuais, o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, finalmente, a Área do Conhecimento do Mundo (Silva et al., 2016).

De modo a iniciar a apropriação dos conhecimentos necessários para a construção do “carro robô” (Apêndice A2, fig. 2) e “robô que anda”, a díade promoveu uma atividade de exploração de um circuito simples (Apêndice A2, fig. 1). Inicialmente, foi realizada uma pequena introdução aos materiais e uma contextualização daquilo que iria acontecer. Para isso, as mestrandas estabeleceram uma ligação entre a atividade a decorrer e situações comuns do quotidiano das crianças como a necessidade de utilização de pilhas em alguns brinquedos. As crianças partilharam os seus conhecimentos prévios e, depois disso, foram convidadas a preencher uma pequena tabela de registo, constituída por dois espaços. O primeiro seria preenchido durante este momento de contextualização prévia, no qual as crianças selecionaram a imagem que representava aquilo que elas achavam que ia acontecer. Posteriormente, após a atividade as crianças colaram, no outro espaço, a imagem que representava aquilo que estas observaram. Este é, segundo Silva et al. (2016), um processo fundamental na introdução à metodologia científica pois permite que as crianças questionem, coloquem hipóteses, experimentem e recolham a informação. Importa salientar também que, à semelhança das outras atividades realizadas, estas tabelas, juntamente com um pequeno texto que fundamentava a relevância da atividade, foram colocadas nas portas envidraçadas da sala de atividades, de modo que as famílias pudessem manter-se informadas acerca daquilo que estava a acontecer na sala.

Esta atividade foi muito importante no processo formativo da mestranda no sentido em que anteriormente, durante a realização de outra atividade experimental, a contextualização da mesma não foi realizada de uma forma tão clara, aspeto que se tornou evidente nas tabelas de registo. Assim, após um diálogo com a restante equipa educativa e confrontando os resultados obtidos em ambas atividades experimentais, tornou-se explícita a importância de uma contextualização clara, estabelecendo ligações entre as atividades e aspetos do conhecimento das crianças e do seu dia a dia.

Durante o tempo de atividade as crianças exploraram livremente, em pequeno grupo e individualmente. Esta além de constituir uma novidade, foi ao encontro dos seus interesses, o que se manifestou não só pelo tempo que estas permaneceram a explorar os objetos, como também nos sinais que estas evidenciavam de níveis elevados de bem-estar e envolvimento (Laevers et al., 2005).

Ademais, a realização de atividades como o “jogo robô” e a “máscara robô”, contribuíram para a complementação dos materiais da sala, na medida em que, após a sua conclusão, as crianças decidiram onde e como os iriam dispor de forma a facilitar o seu acesso sempre que desejassem, promovendo dessa forma, não só o respeito pelas criações das crianças como também um clima de vivência democrática.

No final de cada atividade realizada, as crianças envolvidas nesse processo realizavam pequenas reuniões a fim de delinear o modo como iriam apresentar o trabalho desenvolvido ao restante grupo, insistindo na promoção da criança como agente principal de todo o processo e da sua própria aprendizagem. Não obstante, tratava-se de momentos importantes não só para o desenvolvimento da criança como também no trajeto de formação da mestranda, tornando evidente a necessidade de gerir o nível de intervenção do adulto nestas situações, de modo a auxiliar a criança sempre que necessário para que esta se sinta confortável e apoiada, mas respeitando sempre a autonomia e agência da mesma, fomentando assim, “*capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender*” (Decreto-Lei nº. 241/2001, p. 5573).

Devido à dimensão do projeto e à restrição de tempo da PES, a díade não teve a oportunidade de participar em todas as fases do projeto. No entanto, as formandas tiveram a oportunidade de, em colaboração com a restante equipa educativa, dinamizar uma atividade com

as famílias. Assim, a equipa educativa organizou o espaço no qual as famílias foram convidadas a criar robôs juntamente com as crianças, utilizando materiais reutilizáveis. Além da relevância desta atividade no bem-estar da criança, esta também promoveu a criatividade, o sentido estético, a comunicação oral e o contacto com diferentes materiais (Silva et al., 2016).

Assim, de modo a dar continuidade à componente do envolvimento familiar no quotidiano da instituição, a equipa educativa decidiu que, posteriormente, iria ser realizada uma exposição no átrio de receção que liga todas salas da instituição, com os resultados da atividade que as famílias realizaram com as crianças. Segundo Katz e Chard (1997) a possibilidade de as famílias realizarem visitas à instituição e participar nas atividades ligadas aos projetos que decorrem na sala, ajudam *“os pais a confiarem na escola e na sua própria contribuição para a educação informal e contínua das crianças em casa”* (p. 219).

Com estes exemplos e todas as outras atividades realizadas, a mestranda desenvolveu estratégias de planificação que não só permitiam valorizar o carácter holístico do desenvolvimento da criança, como também promover aprendizagens contextualizadas, integradas e significativas (Silva et al., 2016).

A mestranda considera relevante salientar a importância que o contacto com a metodologia de trabalho de projeto teve no percurso formativo da mesma. No início do desenvolvimento do projeto supramencionado, a discente sentia alguma dificuldade na mediação das interações com as crianças, nomeadamente no equilíbrio entre a estimulação e a intervenção excessiva que conseqüentemente poderá de alguma forma limitar ou influenciar as respostas das crianças e, dessa forma, perturbar a autonomia das mesmas. A possibilidade de mobilização da metodologia projetual revelou ser basilar na formação da mestranda pois inicialmente representou uma dificuldade para a mesma enquanto, ao mesmo tempo, impulsionou uma constante reflexão que, conseqüentemente, levou a uma profunda mudança na praxis da discente.

Por último, a formanda considera importante atentar que as dificuldades sentidas são reveladoras da crescente consciencialização dos domínios teóricos e práticos da metodologia de trabalho de projeto, sendo, conseqüentemente impulsionadoras de uma melhor prática profissional. O envolvimento neste projeto permitiu colocar em prática uma metodologia que, na

opinião da discente, espelha os principais valores da educação, nomeadamente o respeito pela competência da criança e os seus direitos e pela participação desta no seu processo educativo.

REFLEXÃO FINAL

No final do processo formativo da mestranda, importa refletir acerca do percurso percorrido que valoriza a “*experiência como fonte de aprendizagem*” (Alarcão, 1996, p. 175). Reconhecer a formação passa por entendê-la como um “processo privilegiado para a reconstrução da pedagogia, pressupondo uma dialética entre a formação, a ação e a investigação” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, citados por Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 352).

Assim, as experiências vividas pela formanda nas práticas educativas supervisionadas contribuíram de forma determinante para o desenvolvimento profissional e pessoal da mesma.

A mestranda considera que a prática educativa supervisionada em contexto de creche foi determinante na sua formação, na medida em que proporcionou, pela primeira vez, o contacto com crianças na faixa etária dos dois anos e possibilitou a observação do papel ativo das crianças na sua aprendizagem, contrariando, desse modo as ideias preconcebidas da mestranda relativamente às competências das crianças com idades tão precoces.

Ao longo deste percurso formativo, foram vários os aspetos positivos que contribuíram significativamente para a construção do seu perfil profissional.

Em primeiro lugar, a possibilidade de realizar pequenas atividades e dinamizar alguns momentos na valência de creche imediatamente nas primeiras semanas de integração no contexto e, as consequentes reflexões com a educadora cooperante, possibilitou que a mestranda não só identificasse algumas fragilidades e dificuldades na sua prática, como também proporcionou o tempo e o espaço necessários para que esta pudesse refletir e, através da ação, ultrapassar esses obstáculos. Ademais, neste contexto, o trabalho em colaboração era profundamente valorizado e incentivado. O trabalho colaborativo em díade foi “indispensável para desenvolver uma ação articulada” (Silva et al., 2016, p.29) e importante não só na partilha de ideias e conhecimentos como do ponto de vista emocional no apoio e encorajamento mútuo (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016a). Além disso, o facto de outros dois pares pedagógicos se encontrarem a realizar a sua prática educativa supervisionada no contexto, permitiu uma partilha

diária de conhecimentos, reflexões, ideias e acima de tudo, entrelaçada. As pequenas reuniões diárias com a educadora cooperante, aliadas às reflexões com as restantes educadoras cooperantes permitiram a partilha de conhecimentos, ideias e estratégias a utilizar para ultrapassar dificuldades.

Já no contexto de educação pré-escolar, é imperativo referir que a observação das práticas pedagógicas da educadora titular, contribuiu para comprovar, na prática, os fundamentos promovidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente a visão da criança como um ser capaz e agente da sua própria aprendizagem (Silva et al., 2016). Neste contexto, o profundo respeito pela individualidade da criança e pelas suas opiniões estavam presentes em todos os momentos, tornando cada tomada de decisão um processo colaborativo entre o grupo de crianças.

Além disso, a possibilidade de participar no projeto dos robôs marcou um momento muito importante na formação da mestranda, no qual esta precisou de mobilizar conhecimentos teóricos acerca da metodologia de trabalho de projeto, mobilizando-o na prática. Apesar das inseguranças iniciais, este representou um momento de transformação da prática da formanda, pois veio atestar que as crianças são capazes de tomar decisões acerca das suas aprendizagens.

Durante este processo, foram várias as dificuldades sentidas pela mestranda, contudo, devido ao cariz reflexivo do papel do educador de infância, a mestranda foi encontrando estratégias para ultrapassá-las. As narrativas reflexivas foram preponderantes nesse processo, não só por incentivar que a mestranda identificasse as suas fragilidades e refletisse acerca de quais estratégias se poderia valer para as ultrapassar, como também na articulação teoria-prática que, por si só, constituiu um desafio para a mestranda.

Ao longo da realização das narrativas reflexivas, a formanda foi tendo a possibilidade de se debruçar sobre as dificuldades que iam emergindo nos contextos. O papel do educador, principalmente nas interações com as crianças foi um dos primeiros desafios sentidos pela mestranda. A questão prendia-se com o nível de interação que a formanda deveria manter com a criança de modo a mediar uma situação de conflito ou no envolvimento numa atividade com a criança de forma a estimulá-la e a desafiá-la sem interferir na ação da mesma. Instrumentos como a escala de Observação do Empenho do Adulto (Bertram & Pascal, 2009) e as

estratégias elencadas no projeto Playing2gether são ferramentas que a mestranda irá utilizar no futuro para suprir essas dificuldades e auxiliar nas situações de interação e conflito.

A experiência no contexto de creche com uma criança com paralisia cerebral e distúrbio visual foi um dos maiores desafios da formanda durante as práticas educativas supervisionadas. Neste contexto, era essencial adaptar as atividades realizadas, encontrando estratégias diferenciadas para incluir a criança, considerando sempre as necessidades e capacidades da mesma.

Todo este processo foi de extrema relevância na aprendizagem da mestranda, contudo, evidenciou também a necessidade de dar continuidade à formação acerca da inclusão e diferenciação pedagógica para crianças com necessidades adicionais de suporte.

Finalmente, este percurso formativo em contexto não só contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento das competências profissionais, através da procura de referentes teóricos que sustentassem a prática, como também para o crescimento pessoal. Assim, a mestranda assume a importância deste percurso para o seu desenvolvimento a vários níveis, tendo sempre a consciência que este irá continuar ao longo da sua vida porque o processo de aprendizagem de um educador nunca termina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão. Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2014). A avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(3), 100-115
<https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3143>
- Araújo, S.B (2018). A abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.) *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 71-92). Porto Editora
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bertram, T., Formosinho, J. Gray, C., Pascal, C., Whalley, M. (2015). EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers. EECERA.
- Bhering, E. & Dias, J. (2004). A interação adulto-crianças: foco central do planejamento na educação infantil. *Contrapontos*, 4(1), 91-104.
<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/752>
- Caetano, A. P. (2019). *Ética na investigação-ação- alguns apontamentos de reflexão*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., Pinto, J. R., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M. L. & Tavares de Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação (DGE)
- DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R & Sales, C. (2004). *O currículo construtivista na educação infantil: Práticas e atividades*. Artmed.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora
- Fochi, P. S. (2018). Pikler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 181-194). Porto Editora.
- Folque, M. A. & Vasconcelos, T. (2018). *Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos?* Universidade de Évora.
- Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2006). Listening to Children as a Way to Reconstruct Knowledge About Children: Some Methodological Implications. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 21-31.
<https://doi.org/10.1080/13502930685209781>
- Formosinho, J. (2018). A Educação em Creche: O Desafio das Pedagogias com Nome. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 7-28). Porto Editora.
- Gâmbôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação* (pp. 47-82). Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2004). *Educação dos 0 aos 3 anos. O atendimento em creche*. Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem do projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (Ed), Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Van Kessel, M. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Kind & Geinz and Research Centre for Experientel Education Leuven University.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-acción*. Graó.

- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lino, D. (2013). O modelo de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis participativa* (pp. 62-108). Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-112). Porto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EduSer: Revista de Educação*, 3(2).
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/32/35>
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional de professores. In Formosinho J. *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 329-344). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F. & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Ministério da Educação/ Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora
- Oers, V. B. (2007). *A ZDP: zona de desenvolvimento próximo*. Infância na Europa. Associação de Profissionais da Educação de infância. (pp.15-16).

- Organização Mundial de Saúde (2019). *Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children Under 5 Years of Age*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sanches-Ferreira, M., Gonçalves, J. L., Araújo, S. B., Alves, S. & Barros, S. (2022). Building inclusive preeschool classrooms: How desirable and feasible is a set of strategies that facilitate teacher-child relationships? *Frontiers Education*, vol. 7. 1-26. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.944822>
- Serrazina, L., & Oliveira, I. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), Refletir e Investigar Sobre a Prática Profissional. APM*, 29–42.
- Silva, L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-geral da Educação (DGE).
- Tardos, A. (2008). La mano de la educadora. In J. Falk (ed.), *Lóczy, educación infantil* (pp. 59-68). Barcelona: Octaedro
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal. In L. Katz, J. B. Ruivo, M. I. R. Lopes da Silva & T. Vasconcelos, *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 123-158). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos T. (2011a). Considerações finais. In *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Conselho Nacional de Educação (pp. 153-158)
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20. Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/1683>

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed.

REFERÊNCIAS SITOGRÁFICAS

HighScope Educational Research Foundation (2021). *HighScope Educational Research Foundation*.
<https://highscopeportugal.org/#>

Projeto Playing2gether (2017). <https://www.p2g.ukf.sk/pt/inicial/>

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 65/2015. Diário da República – I série – N.º 128 de 3 de Julho de 2015, 4572.

Decreto-lei n.º 147/97. Diário da República – I Série – Nº 133 de 11 de junho 2011.

Decreto-Lei n.º 46/86. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República – I série – N.º 237 de 14 de Outubro de 1986, 3068–3081.

Decreto-Lei n.º 5/97. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República – I série-A – N.º 34 de 10 de Fevereiro de 1997, 670–673.

Decreto-Lei n.º 241/2001. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República – I série – N.º 221 de 30 de Agosto de 2001.

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

REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS

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

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

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

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

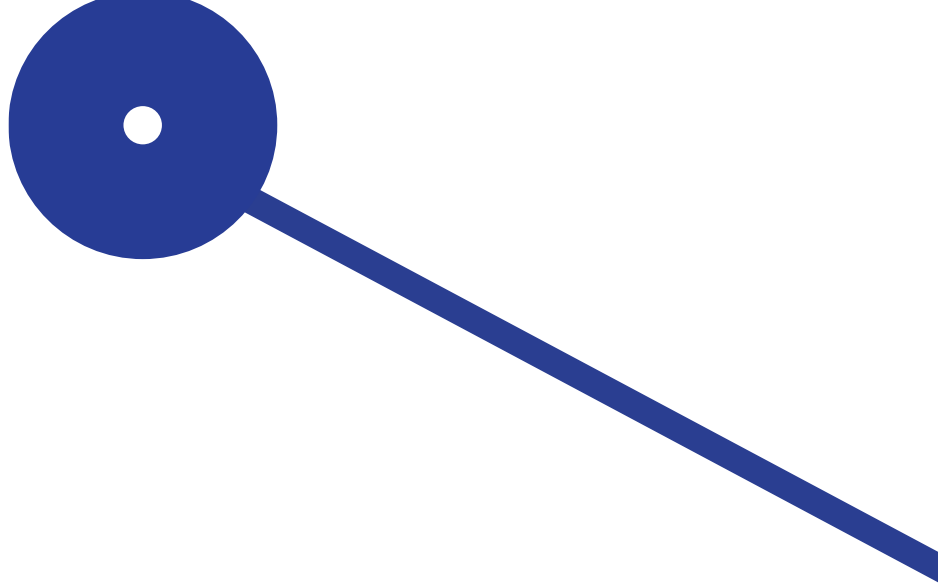
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



Relatório de Estágio
Rute Miriam Campos Nora