



Orientação



## AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que me acompanharam neste percurso, que caminharam e viveram comigo os meus medos, os meus desafios e as minhas conquistas. A todos aqueles que sempre acreditaram em mim e nunca me deixaram vacilar. A todos aqueles que com as suas palavras sempre me deram força para continuar e ser cada mais forte. A todos aqueles que acompanharam a concretização deste sonho, um grande e sincero obrigada.

Aos meus pais, Maria do Céu e Manuel, pelo vosso amor, orgulho e confiança. Pela vossa dedicação, devoção e esperança. Acima de tudo, por me darem a possibilidade de ser quem sempre quis ser.

Ao meu namorado, Carlos, por todo o apoio, nos bons e nos maus momentos. Por acreditar em mim, acima de qualquer outra coisa. Por me ajudar, compreender, incentivar e reconhecer. Por ser o melhor do mundo.

À minha díade, Ana Mafalda, por ser o melhor par pedagógico que alguma vez poderia ter tido. Pelas palavras, pelo apoio constante, pela aprendizagem, pelas gargalhadas, pelas partilhas, pelas conquistas, por todos os momentos. Por fazer de mim uma (quase) educadora melhor a cada dia.

À Andreia e ao meu irmão Pedro, pela disponibilidade e acompanhamento durante o meu crescimento, académico e pessoal.

À minha madrinha, Manuela, a minha segunda mãe, pela confiança, segurança, amor e orgulho que sempre depositou em mim neste longo percurso e ao longo da vida.

À Salomé, pela sua amizade, pelo seu companheirismo e profissionalismo. Pela confiança que depositou em mim e pela grande oportunidade que me deu. Por ter entrado na minha vida, por um acaso, e por me garantir todos os dias que nunca mais dela vai sair.

À Bárbara, a minha amiga e companheira de trabalho escrito, pela companhia, pelo alento e força que sempre me deu ao longo desta caminhada.

À Carina, a minha amiga, que apesar de termos seguido caminhos diferentes nunca deixou de estar presente na minha vida. Ao meu primeiro par pedagógico, pela confiança e esperança que sempre me deu e por ser das pessoas mais bonitas que já conheci.

À professora Doutora Sara Araújo, minha orientadora, supervisora institucional e professora, pelo exemplo que sempre foi ao longo da minha formação. Pela sua sabedoria, apoio, disponibilidade e partilha. Por todos os momentos de aprendizagem que fundamentaram este percurso.

Ao professor Rui Bessa por toda a disponibilidade e por todas as aprendizagens que proporcionou.

À educadora cooperante Ana, por me ter acolhido tão bem e por me ter ensinado tanto. Pelo companheirismo, confiança e sobretudo, por ser um exemplo de como se é feliz a trabalhar.

À educadora cooperante Joana, por ser o melhor exemplo de profissionalismo que alguma vez poderia ter tido.

Às assistentes técnicas, pelo apoio, pela disponibilidade e pelas palavras de confiança e esperança que sempre me deram.

Ao meu grupo de amigos, aquele que está sempre presente, por todos os momentos em que me fizeram distrair e descansar um bocado do trabalho. Por todos os momentos de diversão e de companheirismo.

A todos os meus familiares, por me acompanharem, por estarem sempre comigo e me apoiarem em todos os momentos.

Obrigada a todos.

## RESUMO

A educação de infância exige um conjunto de competências e saberes profissionais por parte do/a educador/a de infância, que promovam as aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Assim, enquanto reflexo da formação para a docência na Educação de Infância, o presente relatório pretende apresentar uma análise descritiva e crítica do processo profissionalizante da mestranda. A Prática Educativa Supervisionada, enquanto pilar da formação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, possibilita o desenvolvimento de competências profissionalizantes nas valências de creche e de educação pré-escolar. Em prol disso, é necessário um enquadramento teórico sólido como base, com princípios, orientações e referências, para corresponder às competências e responsabilidades de um/a educador/a de infância. De modo a mobilizar os referenciais teóricos, foram desenvolvidos dois estágios profissionalizantes, nas respetivas valências. Importa ainda salientar que a prática pedagógica teve como base a metodologia de Investigação-ação, que, por sua vez, contribuiu significativamente não só para o desenvolvimento da qualidade de competências, como também e sobretudo para o desenvolvimento da qualidade do respetivo contexto educativo. Assim, os contextos de estágios e todos os processos a eles associados, considerando o perfil e ação do/a educador/a de infância, foram os principais elementos que contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais. Por fim, a mestranda acredita que todo o percurso formativo formou uma base sustentada para o seu futuro desempenho profissional, não esquecendo, no entanto, a necessidade da formação constante, na medida em que só deste modo é possível corresponder às exigências do quotidiano.

**Palavras-chave:** Educação; Pré-escolar; Creche; Formação;



## ABSTRACT

Preschool education requires a set of professional knowledge and competences from the child educator so he/she can promote learning and development of the children. This way as a reflection of the training for teaching childhood education, the present document intends to present a descriptive and critic analysis of all the professional process. The Supervised Teaching Practice, as the core of the Preschool Education Master, allows the development of professional competences in day care and preschool teaching. On that, it's necessary to have a theoretical background, with principles, orientations and references, to match the competences and responsibilities of a child educator. Therefore, to mobilize theoretical references, it was made two professional internships, in both day care and preschool. It's important to refer that pedagogical practices was made in base of an investigative-action methodology, that as significantly contributed to the development of quality competences as well, and most important, as the development of the quality of the educational environment. The internship settings and all the process that come associated, considering the Child educator profile, were the main parts that contributed to the development of professional competences. Lastly, the master student believes that all the formative journey made a sustainable base for her future professional performance, not forgetting to mention, the need to keep on continuous formation, in a way that will be possible to correspond to the daily expectations.

**Key-Words:** Education; Preschool; Day care; Formation;





## ÍNDICE

Introdução .....	1
1. Enquadramento Teórico e Legal.....	3
1.1. A criança enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem ..3	
1.2. Perfil e ação do/a educador/a de infância.....	7
1.3. A influência dos modelos curriculares na prática pedagógica .....	14
1.4. Metodologia de trabalho de projeto .....	21
2. Caracterização dos contextos de estágio .....	25
2.1. Caracterização do contexto de creche .....	25
2.2. Caracterização do contexto de educação pré-escolar.....	29
2.3. Caracterização da metodologia de investigação .....	33
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	37
3.1. Descrição e análise da ação educativa em creche.....	42
3.2. Descrição e análise da ação educativa em educação pré-escolar.....	58
Reflexão final .....	73
Referências .....	79
Referências Bibliográficas .....	79
Sitografia .....	83
Documentos Legais e Reguladores .....	84



## LISTA DE ANEXOS

### A. Planificações Semanais

#### A<sub>1</sub>: Planificações de Creche

Planificação Semanal: 4 abril – 6 abril 2016

Planificação Semanal: 11 abril - 15 abril 2016 (c/ feedback)

Planificação Semanal: 18 abril – 22 abril 2016

Planificação Semanal: 26 abril – 29 abril 2016

Planificação Semanal: 2 maio - 6 maio 2016 (c/ feedback)

Planificação Semanal: 9 maio – 13 maio 2016

Planificação Semanal: 16 maio - 20 maio 2016 (c/ feedback)

Planificação Semanal: 23 maio – 27 maio 2016

Planificação Semanal: 30 maio - 3 junho (c/ feedback)

#### A<sub>2</sub>: Planificações de Educação Pré-Escolar

Planificação Semanal: 7 novembro - 11 novembro 2016 (c/ feedback)

Planificação Semanal: 14 novembro – 18 novembro 2016

Planificação Semanal: 21 novembro – 25 novembro 2016

Planificação Semanal: 28 novembro - 2 dezembro 2016 (c/ feedback)

Planificação Semanal: 5 dezembro – 9 dezembro 2016

Planificação Semanal: 12 dezembro - 16 dezembro 2016 (c/ feedback)

Planificação Semanal: 4 janeiro – 6 janeiro 2017

Planificação Semanal: 9 janeiro – 13 janeiro 2017

Planificação Semanal: 16 janeiro – 20 janeiro 2017

### B. Narrativas Reflexivas Individuais

B<sub>1</sub>: 1ª – A Integração de Novas Pessoas na Sala

B<sub>2</sub>: 2ª – Resolução de Conflitos

B<sub>3</sub>: 3ª – As Quedas

B<sub>4</sub>: 4ª – O Tempo em Grande Grupo

B<sub>5</sub>: 5ª – Alterações no Desenvolvimento

B<sub>6</sub>: 6ª – O Espaço e o Tempo no Exterior

### C. Registos Fotográficos

C<sub>1</sub>: Espaço Físico

C<sub>1.1</sub>: Espaço Interior: Creche

C<sub>1.2</sub>: Espaço Exterior: Creche

C<sub>1.3</sub>: Espaço Interior: Pré-Escolar

C<sub>1.4</sub>: Espaço Exterior: Pré-Escolar

C<sub>2</sub>: Atividades Propostas Pelo Adulto: Creche

C<sub>2.1</sub>: Mapa do Tempo

C<sub>2.2</sub>: O Submarino

C<sub>2.3</sub>: Jogo Heurístico

C<sub>3</sub>: Portefólios de Aprendizagens das Crianças: Creche

C<sub>4</sub>: Projeto Os Castelos: Pré-Escolar

C<sub>4.1</sub>: Fase I – Situação Desencadeadora

C<sub>4.2</sub>: Fase II – Planificação

C<sub>4.3</sub>: Fase III - Execução

C<sub>4.4</sub>: Fase IV – Avaliação/Divulgação

C<sub>5</sub>: Outras observações

## LISTA DE ABREVIATURAS

- ATL – Atividades de Tempos Livres
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- DQP – Desenvolvendo Qualidades em Parcerias
- ESE – Escola Superior de Educação
- IA – Investigação-Ação
- IPSS – Instituição Privada de Solidariedade Social
- Jl – Jardim de Infância
- ME – Ministério da Educação
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PC – Projeto Curricular
- PE – Projeto Educativo
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- PNL – Plano Nacional de Leitura
- PP – Projeto Pedagógico
- PQA – *Program Quality Assessment*
- RE – Relatório de Estágio
- UC – Unidade Curricular
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo



## INTRODUÇÃO

No âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada (PES) I e II, inseridas no plano de estudos do segundo e terceiro semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto, foi solicitada a elaboração de um relatório com base nos estágios realizados nos contextos de creche e de pré-escolar.

A Prática Educativa com supervisão deverá ser a base da formação profissional e do desenvolvimento de competências necessárias para a ação docente, sendo esta “concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos (...) [promovendo] nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem” (Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio) das crianças. Deste modo, a ação profissional em diferentes instituições educativas pretende que a mestranda seja capaz de mobilizar saberes científicos e pedagógicos para a concretização de uma prática que promova aprendizagens de qualidade da formanda, bem como das crianças. Dito isto, o processo desenvolvido ao longo da PES, contou inicialmente na PES I, no contexto de creche, com 140h presenciais no terreno e, posteriormente no contexto de educação pré-escolar, na PES II, com 220h no contexto. Além disso, o processo formativo supervisionado conta ainda, para além do trabalho autónomo, com momentos dedicados à supervisão, bem como às orientações, com a supervisora institucional.

Todo o processo formativo possibilitou à mestranda a experimentação e o desenvolvimento de competências essenciais à ação de um/a educador/a de infância. Tal como será posteriormente patenteado no atual Relatório de Estágio (RE), a PES, nos respetivos contextos de educação de infância, exigiu da



formanda a mobilização de competências que permitissem a concretização de processos relacionados com a metodologia de investigação adotada pela mestranda, bem como pelos processos associados ao perfil do/a educador/a, tais como a observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Todos estes processos não só se mostraram cruciais para o desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda, como também se mostraram essenciais para o desenvolvimento de uma prática educativa que proporcionasse experiências ricas às crianças e que promovesse o seu bem-estar, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Dito isto, o presente RE acolhe organizadamente uma seleção do percurso desenvolvido, iniciando com a apresentação dos referenciais teóricos e legais que foram sendo adquiridos ao longo de toda a formação da formanda e que, por sua vez, são a base para a ação docente de um/a educador/a de infância, tal como serviram de base para a prática nos contextos de estágio.

Posteriormente é patenteada a descrição dos contextos de estágio, ora das instituições educativas bem como dos respetivos grupos observados, seguindo-se, ainda no mesmo capítulo, a descrição da metodologia de Investigação-Ação (IA).

Já o terceiro capítulo explana o processo desenvolvimental da ação concretizado na prática, onde são descritas e analisadas algumas atividades, situações e processos selecionados pela mestranda, que de alguma forma marcaram significativamente o processo formativo.

Por fim, é apresentada uma reflexão final, na qual a mestranda faz uma reflexão acerca do percurso da PES, e finalizando todo o documento com as referências bibliográficas, sitografia e documentos consultados, utilizados pela mestranda como fontes de informação durante todo o percurso.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo visa abordar conceitos, referências e princípios que se mostraram fundamentais para a formação da mestranda e que, por sua vez, constituem os referenciais teóricos e legais necessários para o desenvolvimento do perfil profissional dos/as educadores/as de infância.

Ao longo deste capítulo a formanda pretende então explicitar o quadro teórico e legal que serviu de base para a construção das suas aprendizagens, bem como do presente relatório. Os conteúdos aqui abordados foram imprescindíveis para a ação pedagógica da mestranda, sendo, a sua maioria, novamente abordados nos capítulos posteriores.

### 1.1. A criança enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem

A educação, segundo Wenger (1998), é “um processo para toda a vida” (citado em Maia, 2008, p. 9), que deve preparar a criança, de forma consciente e respeitadora, para a vida adulta ativa, promovendo “o desenvolvimento da [sua] personalidade (...), dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” (UNICEF, 1990, p. 21).

A educação pré-escolar, sendo, segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97 de 10 de fevereiro), a primeira etapa da educação formal e a base da educação ao longo da vida, deverá favorecer o desenvolvimento de competências e destreza, atitudes, normas e valores nas crianças, de forma equilibrada, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

A creche, enquanto organização de natureza socioeducativa, tem como objetivos colaborar com as famílias no processo evolutivo das suas crianças,

assegurando-lhe “um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança”, através de condições que garantam a sua segurança física e afetiva (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto). Porém, para que o contexto de creche fosse acessível a todas as famílias, seria necessário que a “monitorização da qualidade de educação e cuidados prestados” (Recomendação n.º 3/2011, p.18026), para crianças entre os 0 e os 3 anos, fosse aprovada, passando assim a fazer parte integral do Ministério da Educação (ME) e, portanto, do sistema de rede pública e gratuita.

Todavia, em ambas as valências, cabe à educação de infância promover o desenvolvimento de competências que permitam à criança compreender o mundo, os outros e a ela própria, favorecendo assim a formação de seres aprendentes, autorregulados e autónomos (Folque, 2014). Para isso, é necessária a adoção de uma prática pedagógica “fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos. É uma prática que resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afeto que envolvem toda a ação humana” (Formosinho, 2013, p. 15), ou seja, uma práxis pedagógica (Formosinho, 2013). As instituições educativas e os respetivos responsáveis pelas salas de creche e pré-escolar podem adotar uma postura socioconstrutivista, resultando na mobilização de uma pedagogia participativa, em que a criança é o centro do processo educativo.

Nas pedagogias participativas, ao contrário dos modelos e teorias transmissivos, em que a criança é vista como uma “tábua rasa” ou uma “folha em branco” – sem conhecimentos ou experiências -, o ser humano é visto como um sistema aberto conseguindo mobilizar novas informações tendo em conta os seus conhecimentos prévios. Desta forma, e considerando que o desenvolvimento das capacidades e da personalidade das crianças é

influenciado pela cultura, pelo meio, pela afetividade e pela sua história desde tenra idade, torna-se crucial que o processo educativo se desenrole tendo em vista a criança como um ser com competência, capaz de construir o seu próprio conhecimento, com “voz no [seu] processo de ensino-aprendizagem” (Formosinho, 2013, p. 19).

Considerando a aprendizagem como “um processo de apropriação pessoal do sujeito, um processo significativo que constrói um sentido e um processo de mudança” (Altet, 1997, p. 30), é esperado que, ao participarem na construção das próprias aprendizagens, as crianças alcancem patamares mais elevados de pensamento lógico e argumentação, desenvolvendo a sua autonomia intelectual. Porém, para que a aprendizagem da criança seja significativa é necessário que esta ocorra num contexto de interação social, em que a criança detenha de um papel ativo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

John Dewey, para uma pedagogia significativa, realçou a importância da valorização da ação da criança (Altet, 1997). Contrariando, mais uma vez, as pedagogias transmissivas, uma prática participativa, onde “a criança é percebida como competente e como sujeito de direitos” (Formosinho, 2013, p. 19), tem em conta a aprendizagem ativa por parte da mesma (Post & Hohmann, 2011). O método apresentado por John Dewey, referente para os modelos curriculares atuais propostos para a educação de infância, defende que a aprendizagem das crianças e a sua formação cognitiva está intrínseca à sua ação e às experiências que esta vai adquirindo, isto é, a criança aprende fazendo (Altet, 1997). Sobretudo nas idades mais precoces, as crianças atribuem significado ao que as rodeia através das experiências sensoriais que lhes são proporcionadas. Por outras palavras, os bebés e as crianças aprendem essencialmente “através das relações que estabelecem com as pessoas e das

explorações dos materiais e do seu mundo imediato” (Post & Hohmann, 2011, p. 11). Cabe ao/à educador/a promover um ambiente físico, social e emocional suficientemente estimulante e ao mesmo tempo confortante, que promova oportunidades de aprendizagens ricas e significativas tendo em consideração os interesses e necessidades de cada criança e do grupo. Só assim, através da adequação das oportunidades de aprendizagem ao desenvolvimento das crianças, é possível o envolvimento ativo entre os adultos e as crianças, bem como entre as crianças, e entre as crianças e objetos interessantes e desafiantes, proporcionam-lhes assim uma base para interpretar o mundo” (Post & Hohmann, 2011).

Para além disso, e de modo a promover um ambiente educativo democrático, onde não é apenas o adulto que tem voz, mas sim todos os elementos integrantes do processo educativo – particularmente as crianças, é incentivada pelos adultos responsáveis a participação ativa de todas as crianças, sem exceção, na vida do Jardim-de-Infância. Isto é, todas as crianças, independentemente das suas condições ou características, deverão ser escutadas ativamente, uma vez que, num ambiente democrático, “a inclusão das diversidades é assumida como respeito e responsividade a todas as manifestações da diversidade, não apenas aquelas que mais recorrentemente são evocadas (...), mas igualmente a diversidade que emerge das diferenças individuais” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 14).

Em síntese, a adoção de uma práxis pedagógica, para além de ir ao encontro do que John Dewey defende, ao referir que a aprendizagem significativa se concretiza através da integração dos saberes das crianças e da interação destas com o meio e com as pessoas ao seu redor (Altet, 1997, p. 33), torna-se ainda crucial para o bem-estar das crianças no jardim-de-infância.

## 1.2. Perfil e ação do/a educador/a de infância

Em sequência do subcapítulo anterior, surge a necessidade de refletir acerca das competências e exigências que um profissional da educação deverá ter em atenção para a sua práxis pedagógica, considerando “o valor e o impacto da docência na qualidade da educação” (Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio).

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97 de 10 de fevereiro) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto) apesar de definirem que a educação pré-escolar se destina a crianças entre os três anos e a idade de ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o Decreto-Lei nº241 de 30 de agosto de 2001, refere que a formação do/a educador/a de infância passa não só pelo desenvolvimento de capacidades que possibilitam a docência no âmbito da educação pré-escolar, como “pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos”. Portanto, a formação específica de educadores de infância habilita os profissionais para a docência nas valências que compreendem as idades correspondentes à primeira e à segunda infância, nomeadamente para a creche e o pré-escolar.

Para o reconhecimento da habilitação docente, são apresentados no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto os perfis gerais de competências atribuídos aos profissionais da educação. Um/a educador/a de infância, tal como os professores do ensino básico e secundário, deverá atender a quatro dimensões que traçam o seu perfil, nomeadamente (1) a dimensão profissional, social e ética, seguindo-se (2) da dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, (3) a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, e ainda (4) a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Além destas orientações acerca do perfil de um docente, são apresentadas as competências específicas de um/a educador/a de infância, no Decreto-Lei nº241, de 30 de agosto de 2001. São então funções particulares do/a educador/a de infância a concepção e desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito das diferentes áreas do saber, bem como a integração do mesmo, com o objetivo de promover aprendizagens significativas. De modo a apoiar o/a educador/a de infância neste âmbito, são disponibilizadas pelo ME as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

A construção e gestão de um currículo, com base no que o/a educador/a sabe acerca do grupo de crianças, possibilitam ao/à educador/a de infância atribuir uma intencionalidade à sua intervenção educativa, que, por sua vez, exige que o profissional da educação “reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 13). Para tal, este deverá recolher informações através de observações, documentos produzidos no dia-a-dia, e das parcerias com as famílias e com a comunidade, organizando-as de forma reflexiva, para que possam ser úteis na tomada de decisões.

Para uma correta construção e gestão democrática do currículo, com vista a uma prática pedagógica de qualidade, com intenção de responder a um grupo específico de crianças, é necessária a adoção de metodologias que permitam ao/à educador/a interpretar o contexto, para o transformar. Para isso, o Decreto-Lei nº241/2001 defende que o/a educador/a deverá, durante a sua prática, seguir o ciclo: observação, planificação e avaliação. As OCEPE, por sua vez, defendem o ciclo: planeamento, ação e avaliação. Conquanto, a mestrande, com a experiência conquistada, acredita que estes dois ciclos se unificam, criando o ciclo reflexivo: observação, planificação, ação e avaliação.

Nas suas Práticas Educativas Supervisionadas, a mestranda iniciou o seu ciclo considerando o que é proposto no perfil específico do/a educador/a de infância, ou seja, pela observação, na medida em que esta é “a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada e exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). Assim, a observação contínua da formanda, enquanto processo de formação para a docência, constituiu uma estratégia fundamental para a recolha de informação acerca das crianças, das instituições, das famílias e da comunidade em redor. Contudo, importa referir a importância da observação ao longo de todo o processo educativo, com vista a compreender o desenvolvimento das crianças e, assim, conseguir adequar estratégias facilitadoras para a aprendizagem das mesmas.

A segunda fase do ciclo, nomeadamente a planificação, surge como uma ferramenta que prevê a ação pedagógica, considerando a realidade em que será mobilizada. Porém, e uma vez que se trata de um ciclo, todas as fases acabam por estar interligadas, constituindo parte fundamental para cada uma das outras. Assim, a observação enquanto instrumento avaliativo surge aqui como o elemento base da tomada de decisões. Isto é, aquilo que foi avaliado, durante os processos concretizados anteriormente, ajudará a compreender as necessidades do grupo, o que precisa de ser mudado, que objetivos se querem atingir, que estratégias poderão ser utilizadas e de que forma poderá ser realizada a avaliação futura (Diogo, 2010). É, no entanto, fundamental que o/a educador/a de infância tenha consciência de que a planificação, para além de ter em conta os dados recolhidos previamente, deverá ser integrada e flexível (Decreto-Lei nº241/2001) e deverá contar com a participação ativa de outros intervenientes, nomeadamente, das crianças, das famílias e de outros profissionais. Destaca-se aqui o papel das famílias, uma vez que



como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim-de-infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 16).

As reuniões periódicas com as famílias devem ser momentos privilegiados em que os/as educadores/as partilham informações, documentação e planos, estando recetivos a possíveis opiniões/sugestões, constituindo-se um momento rico de análise/reflexão partilhada acerca do processo educativo das crianças.

Na terceira fase, a fase da ação, o/a educador/a deverá proporcionar vivências significativas através da organização de um “ambiente educativo favorável” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 17). Cabe-lhe então a responsabilidade de organizar um ambiente educativo devidamente estimulante e confortante, onde seja possível a criação de um momento rico que promova aprendizagens significativas às crianças, abordando de forma integrada e globalizante as diferentes áreas de conteúdos. As áreas de conteúdos, enquanto “âmbitos do saber”, são apresentadas pelas OCEPE que podem ser complementadas, na sua mobilização, pelas brochuras disponibilizadas pelo Ministério da Educação. Estas estão divididas em três grandes áreas que, adaptada e articuladamente, deverão fundamentar os novos conhecimentos das crianças e as decisões do docente na educação pré-escolar. São então definidas: a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo. A área de Expressão e Comunicação engloba, por sua vez, diferentes formas de linguagem, subdivididas por domínios, nomeadamente, os domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática.

A área da Formação Pessoal e Social pretende promover aprendizagens ao nível do conhecimento e valorização da identidade, da consciência de si enquanto aprendiz e da autoestima das crianças, assim como pretende estimular competências de autonomia e de convivência democrática e cívica perante os outros e a sociedade (Lopes da Silva, et al., 2016).

Já na área da Expressão e Comunicação, no âmbito da Educação Física, deverão ser promovidas aprendizagens relacionadas com o domínio e controlo do corpo em movimentos de perícias e manipulações, bem como em movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, não esquecendo a promoção da cooperação em situações de jogo. Por sua vez, no domínio da Educação Artística, o/a educador/a deverá promover experiências às crianças que, através do contacto com as artes e com a cultura artística, lhes permita apropriarem-se gradualmente de instrumentos, materiais e técnicas, desenvolvendo assim a sua criatividade e o sentido estético (Lopes da Silva, et al., 2016). Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, este assume especial responsabilidade no contexto da educação de infância. Uma vez que o contacto que a criança tem com o que a rodeia, ajuda-a a adquirir e expandir o seu léxico e, conseqüentemente, a atribuir sentido ao mundo, torna-se essencial para o desenvolvimento linguístico que a criança compreenda aquilo que lhe é dito, como também tenha a possibilidade de se expressar oralmente. A literatura é ferramenta essencial para o desenvolvimento linguístico da criança ao nível da compreensão e da expressão oral através da escuta ativa e da fala (Viana, Cruz, & Cadime, 2014), bem como com o contacto que a criança tem com a escrita. Cabe ao educador de infância a responsabilidade de criar oportunidades de contacto com a leitura, bem como com diferentes tipos de livros e diferentes tipos textuais, disponibilizando andaimes ao desenvolvimento linguístico e literário das crianças. Por fim, o

domínio da Matemática, deverá assumir na educação de infância um papel encorajador da exploração das variadas ideias matemáticas, relativas a números e operações, à organização e tratamento de dados, à geometria e medida, ao mesmo tempo que conserva e desenvolve o prazer e a curiosidade relacionada com a matemática (Smole, 1996).

A área do Conhecimento do Mundo é, normalmente, abordada em articulação com as restantes e pretende sensibilizar as crianças para a abordagem às ciências naturais, físicas e sociais, contribuindo em simultâneo para uma melhor compreensão do mundo por parte das mesmas (Lopes da Silva, et al., 2016).

Na valência de creche, e uma vez que as OCEPE e as brochuras disponibilizadas pelo ME se destinam maioritariamente ao pré-escolar – apesar de os conteúdos serem muitas vezes adaptados às atividades, a ação da mestranda, com intuito de promover aprendizagens significativas e de qualidade às crianças mais novas, teve como linhas orientadoras as experiências-chave propostas por Post e Hohmann, “que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” (2011, p. 36). Neste caso, as experiências-chave estão organizadas em nove domínios, nomeadamente, o sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, exploração de objetos, noção precoce da quantidade e do número, do espaço e do tempo.

É importante salientar que, independentemente da faixa etária das crianças, as aprendizagens promovidas pelo adulto deverão ter sempre em consideração aquilo que a criança já sabe, de modo a desenvolver essas mesmas aprendizagens com o apoio dos que a rodeiam. Com isto surge o conceito, apresentado por Vygotsky, de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), em que o adulto apoia e guia os progressos cognitivos das crianças,

tendo em vista “as tarefas que as crianças estão quase capazes de conseguir realizar por elas próprias” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 339)

Já em relação à última fase do ciclo, a observação surge, mais uma vez, enquanto aliada da avaliação, na medida em que permite ao/a educador/a avaliar o desenvolvimento, as aprendizagens e as necessidades das crianças, fomentando uma avaliação contextualizada, para a aprendizagem e da aprendizagem. Relativamente a esta última, a avaliação deverá ser formativa, centrada na observação e escuta continuada da criança e nos seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem, devendo, portanto, utilizar métodos de registo que documentem esses processos e a evolução das crianças (Parente, 2015). Os portefólios ou histórias de aprendizagens são documentações que servem de exemplos da utilização desses métodos de registo da avaliação (Lopes da Silva, et al., 2016).

Terminado então o ciclo associado às competências de um profissional da educação de infância, surge a importância da adoção de uma postura reflexiva durante toda a prática pedagógica do/a educador/a. A reflexão pode ser considerada como uma competência que permite o “desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes” (Alarcão, 2013, p. 16). Deste modo, é salientada a importância do desenvolvimento de competências reflexivas na ação docente, nomeadamente a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 2000, citado em Alarcão, 2013), para assim conseguir atuar e melhorar a sua profissionalização face às dificuldades e aos obstáculos que vão surgindo.

A mestranda destaca ainda a relevância dos processos reflexivos partilhados para o enriquecimento pessoal, bem como do contexto em que o sujeito esteja inserido. Isto é, a reflexão, em vez de ser concretizada

individualmente, passa a ser realizada em parceria com outros elementos que estejam dentro do contexto (Sá-Chaves & Amaral, 2001). Essa partilha de pontos de vista, de conhecimentos e de experiências permite ao/à educador/a um distanciamento da sua ação, compreendendo e aperfeiçoando competências a serem melhoradas que, através da reflexão solitária, não seriam possíveis de serem identificadas.

### 1.3. A influência dos modelos curriculares na prática pedagógica

A mestranda, na sua prática educativa, quer na valência de creche, quer no pré-escolar, sustentou a sua ação em modelos curriculares, fundamentados em valores construtivistas, caracterizados como referenciais teóricos que apoiam a conceptualização da criança e o seu processo educativo, e constitui um referencial prático para pensar sobre a ação educativa.

As diferentes perspetivas pedagógicas são um suporte para apoiar a ação do/a educador/a de infância, na procura de uma prática com intencionalidade educativa, onde as crianças desenvolvam disposições para aprender e aprendam de forma envolvida e contextualizada.

Dito isto, a mestranda dirigiu, essencialmente, a sua prática com base no modelo pedagógico HighScope, seguindo, no entanto, algumas orientações de outras propostas pedagógicas: Pedagogia-em-Participação, pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), por Reggio Emilia e ainda, na vertente de creche, por uma abordagem apresentada por Elinor Golddschmied e Sonia Jackson (2006).

O modelo curricular HighScope orienta os cuidados e educação das crianças pequenas e bebés com base na “Roda da Aprendizagem”, que assume como ideia central a aprendizagem ativa por parte das mesmas, como já foi abordado num subcapítulo precedente (1.1.). Em torno deste princípio, a sua

fundamentação sustenta-se em quatro princípios basilares, nomeadamente a observação da criança, a interação adulto-criança, o ambiente físico e os horários e rotinas (Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011).

De modo a oferecer resposta aos quatro princípios, é salientada a importância do/a educador/a enquanto promotor/a e apoiante das decisões e ações das crianças, estabelecendo laços de confiança nas suas interações. Apesar de altamente motivadas, para construírem aprendizagens significativas as crianças dependem de relações de confiança que lhes permitam aprender com “todo o seu corpo e sentidos e comunicar aquilo que sabem” (Post & Hohmann, 2011, p. 32). Essas mesmas relações, estabelecidas entre a criança e aqueles que a rodeiam, permitem-lhe criar alicerces seguros que promovem o seu desenvolvimento físico e cognitivo, e o seu equilíbrio emocional. É então através desse clima de calor social que ocorre a aprendizagem ativa da criança de forma natural e espontânea, já que as crianças podem trabalhar e brincar sem medos, ansiedades ou aborrecimentos (Hohmann & Weikart, 1997).

Para que essa aprendizagem ativa seja significativa e possível de ser interpretada pelos adultos, os/as educadores/as seguem como linhas orientadoras as experiências-chave (subcapítulo 1.2). Estas orientações, através da observação e escuta de cada criança, ajudam o/a educador/a a ter perceção do que as crianças “fazem e do conhecimento e das competências que emergem das suas acções” (Post & Hohmann, 2011, p. 36), permitindo assim a adequação do ambiente e das propostas educativas ao que é observado e interpretado nessas atividades.

Ademais, a proposta pedagógica HighScope salienta a relevância do conhecimento e do envolvimento das famílias no processo educativo, bem como do clima de apoio e colaboração entre os adultos da sala, para o bem-estar das crianças e para a promoção de um ambiente educativo de qualidade.

A família, sendo a principal base da educação de uma criança e, portanto, a base das suas experiências, saberes e personalidade, deverá ser assumida como um dos elementos principais do decurso do processo educativo. Isto é, Hohmann e Weikart (1997) defendem o envolvimento ativo das famílias na vida do Jardim-de-Infância, sendo que cabe ao/à educador/a promover e apoiar essa coadjuvação, através da criação de um clima de apoio, onde a vida familiar é trazida para o JI e a vida do JI levada para casa.

Além disso, o trabalho colaborativo entre a equipa educativa da sala apresenta uma mais valia para a organização e gestão do grupo, como também para apoiar e promover o desenvolvimento das crianças. O trabalho em equipa resulta num esforço conjunto de todos os membros para “aprofundar a compreensão que têm, quer do currículo, quer de cada criança individual” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 129), e assim conseguem oferecer um contexto educativo consistente, seguro e estimulante ao seu grupo.

Com o intuito de promover um ambiente educativo estimulante, para além da relevância atribuída às interações positivas adulto-criança, adulto-adulto e adulto-família, o currículo HighScope atenta ainda para um conjunto de princípios relacionados com o ambiente físico e temporal devidamente organizado para a faixa etária, promotor da autonomia e acolhedor (Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011).

Ao nível do espaço físico da sala, os modelos que seguem orientações participativas organizam, habitualmente, o espaço por áreas diferenciadas que promovem experiências plurais e o desenvolvimento de competências e aprendizagens curriculares (Oliveira-Formosinho, 2013). Portanto, de forma a corresponder a todas as suas necessidades, o espaço físico deverá ser “seguro, flexível e pensado para a criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 14), podendo sofrer alterações de organização sempre que necessário ao longo do ano letivo.

Desta forma, e uma vez que cabe ao/a educador/a a responsabilidade de promover um espaço e materiais que permitam às crianças movimentarem-se, explorarem, manipularem e comunicarem, ao mesmo tempo que desenvolvem competências de organização, seleção e a sua autonomia, ao longo de todo o processo educativo, a organização do ambiente físico assume um papel de cooperação com o/a educador/a de infância (Hohmann & Weikart, 1997).

Em suma, o ambiente físico, quer ao nível da creche como ao nível da educação pré-escolar, e considerando “os ingredientes da aprendizagem activa: objectos e materiais, manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio dos adultos” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 162), deverá: criar ordem e flexibilidade no ambiente físico, dando resposta aos interesses e escolhas da criança; proporcionar conforto e segurança físico e psicológico, quer para crianças como para adultos, através características que evocam o bem-estar de todos, como as cores suaves e os odores agradáveis; e apoiar a abordagem sensoriomotora e a capacidade de tomada de decisões das crianças (Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011).

Já a organização do tempo, coconstruída com as crianças, deverá obedecer a uma rotina que, apesar de flexível, é suficientemente repetitiva para permitir “que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2011, p. 15). Essa repetição viabiliza à criança a noção sequencial do tempo, dando-lhe confiança e segurança por saber exatamente o que se antecedeu e o que se irá suceder (Oliveira-Formosinho, 2013).

Ainda no âmbito da pedagogia HighScope, foi utilizado, pela formanda na PES I, um instrumento desenvolvido por este modelo, para avaliar a qualidade global dos programas da primeira infância, o *Program Quality Assessment* (PQA). O PQA é uma ferramenta de avaliação projetado para



avaliar e identificar as condições de segurança e de saúde disponibilizadas às crianças na creche (HighScope Educational Research Foundation, 2017).

Além do PQA, a mestranda apoiou as suas observações e interpretações diretas das crianças no decorrer das atividades na Escala de Observação do Envolvimento da Criança, proposta por Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck (2005). A utilização deste instrumento espera que os profissionais do serviço avaliem e analisem o comportamento das crianças, quando estas se encontram envolvidas nas aprendizagens, “a fim de debaterem e melhorarem as suas práticas” (Musatti, s.a., p. 4). No entanto, apesar de se utilizar esta escala para compreender a participação das crianças nas atividades e projetos, a preocupação pode ser direcionada para o desempenho do adulto. Neste caso, surge então a Escala de Observação do Empenhamento do Adulto. Esta, por sua vez, é utilizada para observar a interação pedagógica entre os adultos e as crianças, centrando-se em três aspetos: “sensibilidade para com as crianças; estimulação oferecida às crianças e autonomia que os adultos concedem às crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p. 50). A adequação da avaliação crítica e reflexiva proposta por este projeto para a formação de estagiários, permitiram à mestranda a consciencialização do seu envolvimento na sua prática educativa, apoiando assim a sua aprendizagem profissional.

Relativamente à proposta curricular da Pedagogia-em-Participação, a mestranda deu especial atenção, sobretudo na valência de creche, às extremas preocupações com a criação de ambiente físicos saudáveis e seguros para as crianças de tenra idade patenteadas por este modelo. A Pedagogia-em-Participação sensibiliza para a criação de ambientes físicos que concedam resposta às necessidades básicas da criança, sendo que decorrem da “qualidade dessa resposta os níveis de bem-estar físico e psicológico da criança” (Araújo, 2013, p. 31).

Outra dimensão em que a mestranda segue as linhas orientadoras propostas pela Pedagogia-em-Participação, refere-se à rotina educativa, na medida em que esta proposta pedagógica defende a integração nessa rotina dos “tempos de cuidados e os tempos pedagógicos” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). O tempo pedagógico, por sua vez, necessita de considerar os ritmos das crianças para a sua organização, seja ela individualmente ou em pequeno(s) ou grande grupo, devendo incluir diversas experiências, com propósitos específicos, considerando o desenvolvimento cognitivo e emocional, bem como as características de cada criança (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Nesta dimensão pedagógica, a mestranda ressalta o momento destinado às Atividades e Projetos, onde são desenvolvidas, como o próprio nome indica, atividades e, maioritariamente, projetos.

Além das dimensões referidas anteriormente, influenciadas nos respetivos modelos pedagógicos, foram adotadas algumas propostas do MEM. Este modelo fundamenta a sua ação no desenvolvimento da metacognição da criança, que nos remete para a capacidade de a criança refletir sobre a sua ação, tomando consciência dos seus processos de aprendizagem. Por outras palavras, a criança toma consciência dos processos envolventes à sua aprendizagem, refletindo sobre os mesmos e interiorizando-os. Este procedimento possibilita a formação de seres aprendentes, autorreguladores e autónomos (Folque, 2014)

Todavia, a mestranda focou-se neste modelo essencialmente ao nível dos instrumentos de pilotagem. Estes instrumentos, coconstruídos, auxiliam a responsabilidade partilhada pelo/a educador/a e as crianças e que coadjuvam na orientação e regulação do que acontece na sala, tanto em grande grupo como individualmente (Folque, 2014). A mestranda destaca neste momento a utilização de instrumentos como o *mapa das presenças*, em que as crianças

marcam a sua presença diariamente, permitindo à criança adquirir a noção de tempo; e o *mapa das regras de vida* que resulta numa representação que abarca as regras que foram acordadas para a regulação do grupo. Regras essas que são sempre discutidas com as crianças e surgem de uma necessidade real, partindo de um problema que se procura resolver (Folque, 2014).

Na PES, a formanda mobilizou ainda princípios característicos do modelo curricular italiano, Reggio Emília, conhecido como a pedagogia das relações. Com a intenção de promover relações, interações e comunicações, este modelo defende que a colaboração é a *chave* para o sucesso da pedagogia, apresentado assim a importância da escuta (Lino, 2013). Considerando que o/a educador/a tem como responsabilidade criar um ambiente educacional de conforto, confiança e motivação, a escuta, enquanto verbo que significa “interpretar, dar sentido e significado às mensagens dos outros” (Lino, 2013, p. 127), deverá legitimar e valorizar a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças.

Para além da importância atribuída pela mestrandia ao conceito de escuta, Reggio Emilia apresenta um princípio que, por valores pessoais, suscitaram desde sempre na formanda um particular interesse. Este modelo conceptualiza na arte plástica um modo de expressão, como uma linguagem. Reggio defende que “a criança, ao usar diferentes formas de expressão gráfica, desenvolve o pensamento crítico e a criatividade e aprende a comunicar ideias e pensamentos” (Lino, 2013, p. 124). Por isso, deverá ser proporcionado às crianças inúmeras formas de representação e exploração plástica, que posteriormente deverão ser documentadas e expostas, na medida em que “documentar é produzir documentos do que se observa, é tornar visíveis as experiências realizadas, é criar cultura” (Lino, 2013, p. 132). A documentação e exposição das criações das crianças serve não só para funcionar como memória

materializada, como ainda ajuda a identificar os direitos das crianças e providenciar informações para os pais e para o público em geral.

Por fim, a mestranda promoveu na PES I, com crianças na faixa etária dos dois anos, a abordagem para a aprendizagem desenvolvida por Elinor Goldschmied, nomeadamente o jogo heurístico. Uma vez que, nesta idade, as crianças “sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148), cabe ao educador de infância proporcionar-lhe diversas oportunidades de exploração, de qualidade. Assim, o Jogo Heurístico, enquanto forma de brincar, propõe que seja oferecido às crianças uma grande quantidade de diferentes objetos, não habituais na sua brincadeira, para que estas explorem e descubram a diversas possibilidades de manipulação dos objetos no espaço, durante um período de tempo, sem intervenção do adulto (Goldschmied & Jackson, 2006).

#### 1.4. Metodologia de trabalho de projeto

Um dos focos principais da ação da mestranda na Prática Educativa Supervisionada II, incidiu na implementação da proposta, originalmente desenvolvida por W. Kilpatrick, da metodologia de trabalho de projeto nas salas de pré-escolar. Esta metodologia, defendida por vários modelos pedagógicos acima referidos, poderá ser adaptada a qualquer nível educativo, sendo ainda possível “introduzir uma *orientação para o trabalho de projecto* na ação pedagógica com crianças dos 0 aos 3 anos” (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012, p.8).

Podendo durar dias, semanas ou até meses – consoante a sua natureza e a motivação da(s) criança(s), um projeto é definido como “um estudo em

profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p. 3). Realça-se aqui a importância dos fundamentos característicos das pedagogias participativas, na medida em que a metodologia de trabalho de projeto destaca-se por se afastar das formalidades do ensino tradicional, defendendo a experiência e a ação enquanto promotor do desenvolvimento qualitativo das aprendizagens (Gambôa, 2011). Deste modo, esta metodologia vai ao encontro da imagem de criança como agente no seu processo de aprendizagem, contribuindo para “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 8). Cabe ao/à educador/a de infância escutar (Lino, 2013) as necessidades e interesses das crianças, para assim mediar e orientar as suas aprendizagens de forma a que estas descubram o mundo de forma significativa, tendo assim em especial consideração a necessidade de as crianças estarem intrinsecamente motivadas para se envolverem nas experiências propostas (Gambôa, 2011). Ademais, esta metodologia permite ainda estimular o desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças, através da utilização de processos de negociação por parte do/a educador/a na mediação das suas ações.

A seleção do tópico a ser trabalhado deverá corresponder a um conjunto de critérios de relevância. Segundo Dearden (1984), referenciado por Katz e Chard (1997), o tema a ser desenvolvido deverá ter em consideração a sua aplicabilidade na vida quotidiana das crianças, a contribuição para o equilíbrio do currículo, no âmbito das áreas do saber, a utilidade que terá na vida das crianças após a sua vida escolar e as vantagens que o estudo desse tópico terá no contexto em que será trabalhado. Dito isto, a seleção do tópico assenta na primeira fase do desenvolvimento do trabalho de projeto na Educação de Infância, proposto por Vasconcelos, et al. (2002), que reside na

definição do problema, em que as crianças e o adulto partilham “saberes que já possuem sobre o assunto; (...) [conversam] em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (2012, p. 14), podendo, a partir deste ponto, ser criada uma “teia” com essas informações que será orientadora de todo o processo seguinte.

Posteriormente à seleção do tópico, surge a fase da planificação e de desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos, et al., 2012). Em conjunto com todos os intervenientes que participarão no desenvolvimento do projeto, definem-se as possibilidades que o projeto poderá ter consoante os objetivos que se pretendem atingir e criam-se mapas conceptuais ou teias com possíveis formas de pesquisa, com a divisão das tarefas e estipulam-se estratégias e recursos a ser utilizados. Através da criação de possibilidades de aprendizagens, o profissional da educação gera situações em que “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 11).

Na terceira fase do projeto (Vasconcelos, et al., 2012), as crianças passam à fase da execução, em que organizam a sua ação essencialmente através de atividades de investigação, de construção ou de expressão. Neste momento as crianças procuram as respostas às suas questões através de pesquisas e da concretização de tarefas que mobilizam os seus saberes, ao mesmo tempo que, através de um processo articulado, aprendem novos conteúdos. Durante todo este processo, apesar de nele se promover uma autonomia substancial às crianças, estas sabem que podem pedir ajuda e conselhos ao/à educador/a, confiança para partilharem ideias, pontos de vista e expectativas (Katz & Chard, 1997).

Por fim, surge a fase da divulgação/avaliação (Vasconcelos, et al., 2012), caracterizada como “a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (2012, p. 17). Salienta-se neste momento a importância da documentação dos projetos, materializando-os de modo a torná-los visíveis para os pares, as famílias e a comunidade. Depois da exposição, é importante a concretização de uma avaliação do trabalho concretizado – individualmente e em grupo, das competências adquiridas e da qualidade de todo o processo.

Em síntese, e adotando as palavras de Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares, a metodologia de trabalho de projeto “contraria a atomização das aprendizagens, valorizando, numa perspectiva articulada, actividades que proporcionam aprendizagens significativas e motivadoras, mobilizando as varias áreas do conhecimento em torno de uma temática central” (2010, p. 99).

## 2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

O presente capítulo apresenta uma caracterização dos dois contextos de estágio, nomeadamente as respetivas instituições, o ambiente educativo e os grupos de crianças com os quais a mestranda desenvolveu a PES. Além disso, é ainda descrita a metodologia de investigação desenvolvida ao longo de todo o percurso de formação, mais especificamente, a Investigação-Ação.

### 2.1. Caracterização do contexto de creche

A instituição que acolheu a mestranda e o seu par pedagógico para a sua PES I, no contexto de creche, é uma organização educativa de carácter particular e cooperativo, situada na zona metropolitana do Porto, e engloba as valências de creche e de educação pré-escolar. Com o intuito de formar “futuros adultos conhecedores, com espírito crítico, democrático, apaixonados pelo poder da descoberta, da vida e intervenientes no MUNDO” (Projeto Educativo (PE), 2015), esta instituição alia a sua ação pedagógica a diversas organizações externas localizadas na área urbana em redor, de carácter social, cultural, humanitário e educacional, bem como aos intervenientes diretos do processo educativo das suas crianças (equipa educativa e famílias).

A gestão e organização da dinâmica interna da respetiva organização educativa é da responsabilidade da diretora institucional que, por sua vez, orienta uma equipa de vinte e três elementos. Essa equipa é subdividida entre o pessoal docente, não docente e os técnicos especializados. O corpo docente é constituído por sete educadoras de infância, auxiliadas por sete dos doze elementos pertencentes ao grupo não docente, nomeadamente, pelas técnicas de ação educativa. Aos restantes não docentes pertencem a cozinheira, a auxiliar de cozinha, a auxiliar de limpeza e dois administrativos. Por fim, a



instituição conta ainda com o envolvimento de professores no âmbito do Inglês, da Educação Física, da Educação Musical e da Educação Especial.

No que diz respeito aos recursos físicos, a instituição educativa tem capacidade para acolher cento e vinte crianças e é constituída por dois pisos: o rés-do-chão e o primeiro andar. O rés-do-chão alberga o *hall* de entrada, a receção e o escritório administrativo, uma sala de arrumações, uma casa de banho para adultos, duas salas de pré-escolar, uma casa de banho para as crianças, um salão polivalente – que está também equipado para ser utilizado como cantina nas horas das refeições, a cozinha e respetivas despensas, uma sala destinada a cuidados de saúde e uma sala de reuniões. Para além disto, neste piso existe ainda uma área exterior (cf. anexo C<sub>1.2</sub>: imagens 21-26), pavimentada a cimento e com algumas zonas de relva, equipada com bebedouros, materiais lúdicos adequados às faixas etárias e com acesso à lavandaria e a outra sala de arrumos.

Já no piso superior, maioritariamente destinado à creche, existem quatro salas – uma sala para as crianças com idades entre os doze e os vinte e quatro meses, duas salas destinadas aos dois anos (A e B) e outra para os três anos, três casas de banho, um escritório e um parque infantil no exterior. Este espaço exterior (cf. anexo C<sub>1.2</sub>: imagens 17-20), exclusivamente destinado à creche, apresenta-se pavimentado com tartan, vedado por uma estrutura de vidro em toda a volta e equipado com vários materiais de carácter lúdico.

Considerando a sala dos dois anos A, onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica, a atividade desenvolvida neste espaço tem em consideração o Projeto Curricular (PC) de sala, que organiza e orienta a ação da educadora de infância, em consonância com a educadora da sala dos dois anos B. O PC do ano letivo 2015/2016 intitula-se de “Viagem pelo Mundo das

Histórias” e tem como objetivo primordial proporcionar ao grupo o contacto e diversas experiências com livros de diferentes tipos textuais e temáticas.

Ambas as educadoras das respetivas salas orientam a sua ação tendo em conta princípios orientadores dos modelos participativos, onde “a criança é conceptualizada como ativa, competente, construindo o seu conhecimento no âmbito de uma rede de relações que estabelece com o outro” (Lino, 2013, p. 118), privilegiando o trabalho do/a educador/a como um/a mediador/a das aprendizagens. Assim, as educadoras seguem como orientadores os modelos curriculares, preferencialmente, HighScope e Pedagogia-em-Participação.

Considerando a organização do espaço pedagógico (cf. anexo C<sub>1.1</sub>), a mestranda pode afirmar que a sala é provida de uma boa iluminação natural, as paredes detêm de cores suaves, o pavimento é impermeável e de temperatura amena ao toque e existem fontes artificiais de calor (aquecedores), sendo que todas estas características ajudam a criar condições facilitadoras do bem-estar das crianças. É importante referir que o espaço e os materiais da sala estão organizados em diferentes áreas de brincadeira que têm como objetivo dar resposta às necessidades cognitivas, fisiológicas e emocionais das crianças, e que por sua vez se encontram separadas dos espaços de cuidados e da preparação de alimentos. Deste modo, podemos encontrar a área do faz de conta (casinha) – que se encontra dividida em dois espaços (quarto e cozinha), a área dos jogos/construções, a área da leitura, a área da garagem e ainda a área da plástica. Ademais, os materiais de cada área são de boa qualidade e adequados à faixa etária e encontram-se devidamente organizados e identificados de forma a facilitar a arrumação realizada pelas crianças. Existe ainda, no centro da sala, um espaço sem objetos, onde as crianças se podem movimentar livremente e chegar visualmente onde querem, e onde são realizadas diariamente as reuniões em grande grupo e as atividades propostas pelo

adulto. Na hora do sono as áreas de brincadeira são arrumadas e adaptadas à colocação de catres e dos respectivos sacos de cama das crianças e os estores são fechados.

Relativamente à organização do tempo, esta conta com o seguimento de uma rotina diária flexível, baseada nas necessidades das crianças, sendo esta organizada da seguinte forma: Acolhimento (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011), Lanche da manhã, Higiene, Tempo de Grupo, Tempo de escolha livre (interior ou exterior), Higiene/Tempo de transição para o almoço, Almoço, Higiene, Sesta, Higiene/Tempo de transição para o lanche, Lanche da tarde, Higiene, Continuação dos trabalhos iniciados/ Tempo de escolha livre, Partida (Post & Hohmann, 2011).

O grupo da sala de creche acima descrita é constituído por doze crianças, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os quarenta e um meses, sendo cinco crianças do sexo feminino e sete do sexo masculino. Uma das crianças do sexo masculino detém de Necessidades Educativas Especiais (NEE). O diagnóstico desta criança refere paralisia cerebral, o que provoca atrasos do desenvolvimento motor e cognitivo.

A nível motor, à exceção da criança com NEE, o grupo é muito autónomo, quer nas suas deslocações, nas suas interações, bem como na capacidade de responder às suas necessidades fisiológicas. Apenas a criança com NEE usa fralda e à hora de almoço come sozinha, utilizando a colher tanto para a sopa como para o prato principal.

Já no que diz respeito à linguagem, o grupo revela elevadas competências de compreensão e expressão, apresentando ainda alguns erros gramaticais ou de sintaxe. No entanto, importa referir que algumas crianças do grupo já são capazes de fazer recontos, utilizando um discurso correto e

conectores no decorrer da narrativa oral. A criança com NEE articula e repete algumas palavras, porém privilegia os gestos como forma de expressão.

Socialmente, as crianças têm uma boa relação com os pares e os adultos da sua sala, conhecendo e relacionando-se bem com adultos e crianças de outras salas. Conquanto, a nível afetivo este grupo ainda se encontra numa fase em que lhe é difícil descentrar-se, o que origina situações de conflitos entre pares, bem como as conhecidas birras.

De forma geral, este grupo destaca-se pela sua participação ativa e pelo seu empenho, revelando um enorme interesse em aprender. Dá especial preferência a atividades plásticas, musicais e de movimento, bem como à exploração de histórias, lengalengas e ao mundo animal.

## 2.2. Caracterização do contexto de educação pré-escolar

Já na valência de educação pré-escolar, a organização educativa em que a díade desenvolveu a sua PES II é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na zona metropolitana do Porto e agrega as valências de berçário, creche, pré-escolar e Atividades de Tempos Livres (ATL). De modo a promover a formação pessoal e social das suas crianças, esta instituição contempla a criança como um sujeito ativo no seu processo educativo, e trabalha com vista a oferecer de experiências democráticas de qualidade, numa perspetiva de educação para a cidadania (Projeto Educativo, 2016).

Relativamente ao espaço físico, dentro do mesmo perímetro, existem dois edifícios independentes pertencentes à instituição, detendo a capacidade para acolher aproximadamente cento e sessenta crianças. O edifício principal agrega em si uma sala de berçário, duas salas de creche (um ano e dois anos), uma copa de leites, uma casa de banho para a respetiva valência, uma dispensa de apoio, três salas de pré-escolar, sendo que dentro de cada uma dela existe

uma casa de banho e uma sala de arrumos, duas salas destinadas a ateliers e ATL (para crianças dos 6 aos 14 anos), o gabinete da direção e a secretaria, um refeitório que, quando necessário, assume uma função polivalente – para a realização de atividades, uma cozinha, uma lavandaria e duas casas de banho para adultos. Já o outro edifício é constituído por uma sala de creche (dois anos), duas salas destinadas a ateliers para ATL, um refeitório, uma casa de banho equipada para as crianças e outra casa de banho para os adultos.

O espaço exterior (cf. anexo C<sub>1.4</sub>: imagens 45-47), em redor dos dois edifícios, tem o piso cimentado, vários espaços verdes e elementos naturais, como árvores e pequenos canteiros, e possui ainda um parque infantil, pavimentado com tartan e com mobiliário adequado às exigências de exploração das respetivas faixas etárias. Além disso, para cada sala de pré-escolar existe um pátio individual coberto (cf. anexo C<sub>1.4</sub>: imagens 43-44).

Relativamente aos recursos humanos, a instituição congrega vinte e sete funcionários, sendo que oito pertencem ao grupo docente que, por sua vez, se encontra subdividido entre seis educadoras de infância e duas professoras de 1º e/ou 2º CEB responsáveis pelo centro de ATL, apoiando as crianças nas suas tarefas escolares. Ademais, para além da diretora responsável pela gestão da comunidade educativa, a instituição conta ainda com a colaboração de dezanove funcionários pertencentes ao grupo não docente e quatro técnicos especializados nas áreas da Educação Física, da Educação Musical, da Dança e do Inglês.

Na sala A, onde a formanda e o seu par pedagógico desenvolveram a PES II, na valência de pré-escolar, a ação da educadora é orientada considerando os princípios orientadores propostos pelos modelos curriculares HighScope, MEM e Pedagogia-em-Participação, e o Projeto Pedagógico (PP) que, sendo comum a todas as salas de pré-escolar, se intitula “EmocionArte”.

Este PP procura facilitar “não só a aquisição de novas aprendizagens no âmbito da estética e da linguagem visual, como também permite que (...) [as crianças] se sintam cada vez mais à vontade para expressar os seus sentimentos e receios” (PE, 2016, p.35)

Considerando agora o espaço físico da sala A (cf. anexo C<sub>1.3</sub>), este provém de uma iluminação natural suave, à semelhança da tonalidade das paredes, sendo estas últimas utilizadas para exposição dos diferentes trabalhos criados pelas crianças. O seu amplo espaço livre de objetos, no centro da sala, permite a reunião em grande grupo – em que cada criança tem o seu próprio lugar sinalizado através de um círculo com a sua fotografia no chão, e oferece às crianças a possibilidade de estas se movimentarem ou, se preferirem, direcionarem-se para as áreas de brincadeira ao seu redor. Estas áreas estão denominadas como: a área da casinha, a área das construções e garagem, a área da biblioteca, a área das expressões, a área dos jogos e ainda três mesas redondas que permitem a concretização de diversas atividades. Os materiais disponíveis em cada área são confortáveis, estimulantes e seguros à utilização das crianças e favorecem o desenvolvimento da autonomia das mesmas, na medida em que existem caixas de arrumação devidamente rotuladas e ao alcance das crianças. Quando arrumadas, as áreas ficam imediatamente disponíveis para a colocação de colchões e cobertores das crianças, para a hora da sesta.

No que concerne à organização do tempo, a rotina, apesar de flexível, obedece a uma sequência diária consistente, considerando as necessidades e motivações das crianças. Assim, a partir das 9h da manhã, a rotina do grupo respeita a seguinte ordem: Acolhimento, Atividades e projetos, Jogo livre (interior ou exterior), Higiene e preparação para o almoço, Almoço, Higiene, Descanso, Atividades e projetos, Higiene e preparação para o lanche, Lanche da tarde, Jogo livre, Atividades de Apoio às Famílias e Partida.

O grupo observado na PES II pela mestranda é constituído por vinte e quatro crianças portuguesas, dentro da faixa etária dos três anos, sendo quinze do sexo feminino e nove do sexo masculino. Existem crianças cujos pais são de outras nacionalidades, nomeadamente brasileira, ucraniana e francesa.

Relativamente ao desenvolvimento físico e motor, o grupo revela competências ao nível da autonomia, assim como ao nível da motricidade grossa, em particular no que concerne às áreas das deslocações e equilíbrios e das atividades rítmicas e expressivas. Porém, no que diz respeito à motricidade fina, existem crianças que apresentam dificuldades no manuseamento de materiais riscadores, de corte e de modelagem.

A linguagem, ao contrário das capacidades motoras, é uma competência que exige um trabalho mais exaustivo por parte do adulto mediador. Apesar de mais de metade do grupo articular corretamente e formular frases complexas, existe ainda um grande número de crianças carenciadas de competências linguísticas, sendo que a sua maioria já é acompanhada por terapeutas especializados.

Na sua socialização, o grupo apresenta dificuldades ao nível da descentração de si próprio, criando obstáculos no bem-estar geral do grupo, sobretudo ao nível do cumprimento das regras da sala, da partilha entre pares e da resolução de conflitos.

Em suma, este grupo de pré-escolar caracteriza-se como sendo ligeiramente introvertido na participação da construção das suas aprendizagens. Porém, apresenta particular interesse por todas as novidades e atividades apresentadas e mediadas pelo adulto, demonstrando um enorme carinho por quem lhe proporciona diversas experiências, em particular experiências ao nível das atividades plásticas, musicais e de movimento, bem

como à exploração de histórias e de curiosidades acerca do mundo que as rodeia.

### 2.3. Caracterização da metodologia de investigação

Os/as educadores/as de infância deparam-se, diariamente, com novos desafios e novas problemáticas durante a sua prática. De forma a conseguir ultrapassar esses obstáculos, surge a necessidade de estes/as adotarem uma postura ativa relativamente ao seu empenho e progresso profissional. Assim, o/a profissional da educação deverá adotar metodologias, que através de processos reflexivos, lhe permitam construir o seu próprio conhecimento acerca dos interesses e necessidades das crianças que o rodeiam, para conseguir responder aos desafios diários.

Surge assim a metodologia de Investigação-Ação (IA), que tal como o nome indica, “é uma metodologia que tem o duplo objectivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes” (Fernandes, 2006, p. 72). A IA pressupõe a articulação dos conhecimentos culturais, sociais e educacionais do sujeito que o investiga, bem como do contexto de investigação, de forma a promover a evolução qualitativa. Ou seja, através deste modelo metodológico, o investigador não só constrói o seu próprio conhecimento através de referentes teóricos orientadores, como labora com o objetivo de promover a mudança. Para um/a educador/a de infância, a IA torna-se crucial para a autoconstrução de saberes que melhoram a sua ação e, conseqüentemente, promovem o desenvolvimento da qualidade do processo educativo. Ventosa Pérez (1996), citado por Fernandes (2006), refere: “encontramo-nos perante um tipo de investigação qualitativo como um processo aberto e continuado de reflexão crítica sobre a acção” (2006, p. 72).



Indissociável a esta metodologia participativa e colaborativa, existe um conjunto de fases cíclicas que garantem a constante articulação entre a teoria e a prática, nomeadamente a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão (Coutinho, Sousa, Adão, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Assim, através da observação é possível ao investigador/educador definir o propósito e os tópicos inerentes à investigação, formulando, posteriormente, questões orientadoras da sua intencionalidade (Máximo-Esteves, 2008). Após esta fase, é possível ao investigador/educador avançar para as fases seguintes com vista à transformação. Este ciclo é reproduzido sucessivamente por parte do investigador/educador, implicando, em cada uma das fases, “um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e ação” (Coutinho, et al., 2009, p. 368).

Esta espiral foi, de facto, a base da ação da mestranda na sua prática nas duas valências de estágio. A observação, enquanto processo inicial e primordial da PES “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Deste modo, esta etapa foi para a mestranda a mais significativa para o desenvolvimento deste ciclo, na medida em que só através da observação foi possível concretizar com sucesso todas as outras etapas.

Para essa recolha de informações através da observação, a mestranda utilizou diferentes instrumentos e métodos de registo, possibilitando a posterior sequência cíclica que permite a prática de uma pedagogia de qualidade. Assim, a mestranda aproveitou as notas de campo que fazia no momento exato da observação, que por sua vez incluíam registos detalhados do contexto, das ações e interações das pessoas observadas, que respeitavam a linguagem das mesmas. À posteriori, essas notas eram utilizadas como suporte para os registos narrativos no diário de bordo acerca de aspetos,

situações ou comportamentos considerados relevantes para a caracterização e compreensão das características de cada criança e do grupo. Para além disso, foi também frequente o registo audiovisual que funciona como “memória”, documentando vivências significativas da vida do grupo, e foi ainda realizada uma entrevista à educadora cooperante relacionada com a interação Jardim-de-Infância e família (Máximo-Esteves, 2008).

Ulteriormente à observação, surge a planificação como ferramenta vital no quotidiano de uma sala de jardim-de-infância. Como já foi referido no Capítulo 1., a planificação pode ser entendida, de forma concisa, como o resultado de escolhas e prioridades, definidos para uma delimitação de tempo, onde se seleciona e estrutura os conteúdos a abordar, as estratégias utilizadas, os recursos e os materiais, a organização do grupo, do espaço e da equipa educativa, bem como os objetivos a atingir (Diogo, 2010). Ademais, apesar de flexível, a planificação exige já a mobilização de processos de reflexão, de forma a avaliar o que deverá ou não ser mudado ou conservado futuramente. Assim, no momento destinado à planificação, a mestranda atendeu às particularidades de cada criança, bem como do grupo, à sua faixa etária e acerca do seu meio envolvente, planeando atividades com intuito de corresponder às motivações e necessidades das mesmas, tendo por base a observação e avaliação realizada acerca das experiências vivenciadas anteriormente, de forma a, na ação futura, assegurar a melhoria da ação educativa.

Planificada a ação, surge então a fase de agir. Neste mesmo momento, em que o educador põe em prática o que foi planificado, este não só está a agir, como está a observar com o intuito de avaliar o processo educativo. As respostas das crianças às propostas do adulto serão o mote para compreender o sucesso, ou não, da sua ação. O educador é então desafiado a questionar se

o que está a decorrer no momento corresponde ao que foi planeado, se os objetivos estão a ser atingidos, se as crianças estão a contruir aprendizagens e o que pode ou não ser melhorado (Lopes da Silva, et al., 2016).

Interligado de forma integral ao processo observacional, surge a reflexão. Esta, por sua vez, exige do profissional da educação, a concretização habitual da “reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 31). A reflexão na acção ocorre durante a prática, em situações de desvio ao planificado. A reflexão sobre a acção ajuda o educador a compreender os acontecimentos e os conhecimentos que a eles estão subjacentes. Por fim, a “reflexão sobre a reflexão na acção” (*ibidem*) é aquela que permite ao profissional da educação progredir no seu desenvolvimento, orientando assim a sua prática futura.

Neste sentido, no quotidiano de um jardim-de-infância, a Investigação-ação no âmbito educativo fundamenta-se na ânsia de mudar, na necessidade de melhorar a realidade educativa. Não obstante, a mestranda destaca a importância desta metodologia de investigação para alterar positivamente a qualidade não só das ações do/a educador/a, como também de todas as outras dimensões inerentes à profissionalização do docente, nomeadamente a organização do espaço, dos materiais, do tempo e das interações entre adulto-criança, criança-criança, jardim-de-infância – família (e vice-versa) (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 1997).

Coutinho et al. acrescenta ainda que a Investigação-Ação “não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a acção” (2009, p. 376). Para um educador de infância em formação, esta metodologia é um processo fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, concretizada através de processos reflexivos que possibilitam a articulação entre a prática e a teoria.

### 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O presente capítulo visa demonstrar o percurso evolutivo da mestranda ao longo da Prática Educativa Supervisionada, através da descrição e análise de atividades e projetos desenvolvidos na sua prática pedagógica, bem como de situações, dinâmicas e processos que possibilitaram o desenvolvimento de competências profissionais. Para tal, ao longo do atual capítulo, a formanda estabelece relações entre os saberes científicos, pedagógicos e curriculares associados à ação docente, de modo a explicar as interpretações resultantes do processo de aprendizagem da mestranda e das crianças.

A metodologia de investigação-ação, enquanto pilar basilar da experiência da mestranda, possibilitou a atribuição de uma intencionalidade ao seu processo interventivo, tendo como base o ciclo a si associado: planejar, agir, refletir e avaliar, destacando neste processo a importância do diálogo e o trabalho colaborativo, quer entre a equipa educativa, bem como com a supervisora institucional (Máximo-Esteves, 2008). Este tipo de metodologia investigativa permite o desenvolvimento de competências analíticas e reflexivas acerca do próprio desempenho, fundamentais para a ação e constante formação de um/a educador/a de infância. No processo de formação, a aproximação direta a este processo torna-se crucial para a adoção de atitudes que possibilitam a transformação da intervenção educativa, sempre com vista a uma prática educativa cada vez com mais qualidade. Todavia, e para que este procedimento seja possível de concretizar, é necessário que o/a educador/a acompanhe o ciclo proposto por esta metodologia, com a observação: antes, durante e após cada fase.

A observação, enquanto primeira etapa do processo de formação de docentes, salientando aqui a Iniciação à Prática Profissional I, II e III durante a Licenciatura em Educação Básica e as PES I e II durante o MEPE, destaca-se pela fundamentação que atribui à intervenção pedagógica. É através da observação que se consegue conhecer as crianças, as suas necessidades, os seus conhecimentos e os seus interesses, as suas famílias, o meio envolvente bem como todo o contexto educativo inerente àquele grupo.

Neste sentido, tanto na PES I como na PES II, a mestranda concretizou uma observação direta - já que foram observados os comportamentos das crianças e da equipa educativa; participante – uma vez que a mestranda participou na vida do grupo; naturalista – pois não incutiu nenhuma pressão relacionada com a observação aos elementos observados; contínua – porque foi realizada ao longo de três/quatro dias semanais durante um semestre académico; e indireta – uma vez que ocorreram frequentemente diálogos com a educadora cooperante, os pais, ou outros membros da equipa educativa, que permitiam um conhecimento mais completo do grupo de crianças e de cada criança individual. Para além disso, apesar de maioritariamente desarmada (através de instrumentos não estruturados, como o diário de bordo, os registos fotográficos e de vídeo), a mestranda teve também a possibilidade de concretizar uma observação armada (Estrela, 1994). No último semestre da formação profissionalizante, nomeadamente no decorrer da PES II, foi solicitado, na Unidade Curricular (UC) de Investigação em Educação, à mestranda e ao grupo de intervenção na respetiva instituição, a concretização de um trabalho de investigação acerca de uma dimensão pedagógica, com o objetivo de conhecer de forma aprofundada as decisões, referências ou crenças agregadas a essa dimensão. Deste modo, foi realizada pela díade uma entrevista à educadora cooperante, com o intuito de conhecer as dinâmicas

associadas à interação entre o jardim-de-infância e as famílias. Este processo paralelo à PES II foi, sem dúvida, uma mais-valia para conseguir, de forma mais aprofundada e detalhada, conhecer o meio familiar das crianças e as estratégias utilizadas na respetiva interação, o que possibilitou à formanda uma melhor compreensão do contexto do grupo.

Além do já mencionado, a mestranda enriqueceu a sua recolha de informações através da partilha de informações com o seu par pedagógico e com a restante equipa educativa, bem como através da consulta do Projeto Curricular de Sala e do Projeto Educativo da Instituição. Com estes documentos a mestranda adquiriu uma perceção mais ampla das intenções pedagógicas e das ideologias por detrás da ação da educadora e da organização institucional. A mestranda salienta, no processo observacional, a importância dos diálogos e reflexões conjuntas, concretizadas frequentemente, com o seu par pedagógico, com a educadora cooperante, assim como com a supervisora institucional. Com essa comunicação, a mestranda despertou a sua capacidade interpretativa e os seus sentidos para a recolha de informações sobre os interesses e necessidades das crianças, bem como para a evolução da sua postura na prática.

Inicialmente, na PES I, este sentido de alerta demonstrou-se uma dificuldade – tendo sobretudo em consideração a relevância deste processo para o planeamento e avaliação dos processos educativos (Lopes da Silva, et al., 2016), devido à falta de experiência ainda possuída pelo par pedagógico. Assim, a constante partilha de informações em tríade (com o par pedagógico e com a educadora cooperante) permitiu o desenvolvimento da capacidade da mestranda para observar cada criança individualmente, bem como em pequeno ou em grande grupo, “com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei nº241, 2001).

Neste sentido, a díade aproveitou as informações recolhidas através da observação realizada, em ambos os contextos, acerca dos conhecimentos e competências, dos interesses e das necessidades das crianças, de modo a planificar semanalmente a “intervenção educativa de forma integrada e flexível” (Decreto-Lei nº241, 2001) (cf. anexo A). Essa planificação era concretizada em tríade, no último dia de estágio de cada semana, onde eram discutidas diferentes decisões pedagógicas, com o intuito de garantir uma continuidade do processo educativo, sobretudo na tentativa de promover e/ou concretizar uma intervenção com base na metodologia do trabalho de projeto. Porém, apesar de na PES I (creche) existir uma aproximação a essa metodologia e na PES II (pré-escolar) existir a mediação de um projeto, caso a equipa verificasse alguma necessidade por parte do grupo, planificava atividades extra-projeto, de modo a dar uma resposta mais completa e significativa ao grupo de crianças.

No contexto de creche, e uma vez que não existem orientações pedagógicas direcionadas à respetiva faixa etária, a ação pedagógica da mestranda tinha por base, como já referido no subcapítulo 1.2, as experiências-chave propostas pelo modelo HighScope (Post & Hohmann, 2011). Aquando do início da PES I, as sustentações teóricas sobre a creche da mestranda eram diminutas, resultando num enorme desafio em adaptar os seus conhecimentos à planificação, que, por sua vez, organizava a sua intervenção com crianças dentro da faixa etária dos dois anos. Para ultrapassar esse obstáculo, a díade recorreu à leitura dos referentes teóricos propostos para a UC e de referentes encontrados através de pesquisa autónoma, bem como procurou esclarecer dúvidas junto da educadora cooperante e da orientadora institucional. Assim, com uma base teórica mais sustentada e com a elaboração semanal da planificação, que exigia a organização de atividades adequadas à

individualidade de cada criança, tal como do grupo, a dificuldade em orientar a sua prática com referências científicas e pedagógicas e em adaptar estratégias ao desenvolvimento das diferentes experiências-chave tornou-se cada vez menos aparente. As experiências-chave, enquanto orientações base para a formação de educadores/as de creche, assumiram assim um papel explicativo acerca do “que as crianças de muito tenra idade fazem e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações” (Post & Hohmann, 2011, p. 36). Além disso, atribuíram ainda uma intencionalidade à prática da mestranda, no âmbito de todas as responsabilidades a que o papel de educador/a exige (Decreto-Lei nº241, 2001). Só assim foi possível à mestranda, e ao seu par pedagógico, observar e interpretar as ações das crianças, de forma a planificar atividades significativas.

Já na valência de pré-escolar, as planificações eram apoiadas nas áreas de conteúdo propostas pelas OCEPE, onde é defendida a articulação globalizante e integrada dos vários domínios curriculares (Lopes da Silva, et al., 2016). Neste nível, o conhecimento das mestradas já era mais solidificado em relação a estes domínios, na medida em que já lhes eram familiares desde o primeiro nível de formação superior. No entanto, a exigência na concretização da planificação aumentou gradualmente, não só devido às exigências da faixa etária, como à especificação dos objetivos, articulados com as observações concretizadas, bem como com as estratégias adotadas para cada atividade. Todavia, a maior dificuldade sentida, e que nem sempre foi ultrapassada neste contexto, reside na adaptação das estratégias a cada criança, com vista a uma diferenciação pedagógica. Uma vez que, nesta valência, o número de crianças era o dobro que no contexto anterior, a mestranda percebeu que, com a realidade diária de um jardim-de-infância, a planificação de estratégias que consigam ir ao encontro dos diferentes níveis desenvolvimentais de cada



criança do grupo, é realmente um problema que precisa de muita atenção e muitos apoios para ser ultrapassado.

Conquanto, em ambos os contextos, após a observação intencional das ações das crianças durante a semana, a mestrandas, o seu par pedagógico e a educadora cooperante reuniam, como já referido, no último dia semanal de estágio. Nessa reunião, para além da edificação da planificação, a tríade aproveitava para refletir sobre e para a ação (Schön, 2000, referido em Alarcão, 2013), bem como acerca do desempenho das mestrandas, de modo a assegurar uma prática pedagógica de qualidade, considerando todas as diferentes dimensões envolventes.

Neste sentido, e uma vez que a planificação é o resultado de todo um processo que exige a tomada de decisões segundo todos os dados recolhidos nos processos antecedentes, serão patenteadas algumas aprendizagens que marcaram a prática da mestrandas: inicialmente no contexto de creche e posteriormente no pré-escolar.

### 3.1. Descrição e análise da ação educativa em creche

Na valência de creche, o tema da primeira atividade (cf. anexo C<sub>2.1</sub>) proposta pela díade surgiu devido a um interesse demonstrado por várias crianças do grupo, bem como de uma necessidade por parte do D., da M. e do A., e baseou-se nas condições climatéricas. A altura do ano em que decorreu a atividade descrita marcava-se pela recente entrada na Primavera e, por isso, o tempo meteorológico alternava substancialmente de dia para dia, o que despertava a curiosidade das crianças. Apesar de estas não dominarem corretamente as terminologias associadas às condições atmosféricas, elas compreendiam o efeito que estas tinham no seu quotidiano, já que podiam/não podiam ir para o exterior consoante o tempo que estava naquele

dia. É através das observações que realiza, que a criança “começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos” (Martins, et al., 2009, p. 12). Por isso, em dias de chuva, era habitual ouvir as crianças referir: “Hoje está a chover, não podemos para ir ao parque”.

Assim, e uma vez que a educadora desde o início colocou as mestrandas à vontade para a tomada de iniciativa relacionada com temáticas, referindo-nos, no entanto, as temáticas abrangidas na sua planificação anual, as estagiárias colocaram a proposta à educadora: a introdução de um mapa do tempo na sala e na rotina da mesma. A educadora reconheceu a necessidade do grupo e, demonstrando interesse pelos instrumentos de pilotagem propostos pelo MEM na sua prática (Folque, 2014), concordou com a inserção de um novo instrumento na sala. É importante salientar que, apesar de o MEM (subcapítulo 1.3.) ser um modelo curricular direcionado para o pré-escolar, as mestrandas constataram que existem algumas dimensões possíveis de adaptar a idades mais precoces, considerando sobretudo o nível desenvolvimental do grupo de crianças. Na PES I, foi possível à formanda observar práticas que fomentam a mediação através de instrumentos que promovem a autonomia e ajudam a “organizar o pensamento e regular o comportamento” (Vygotsky, 1978, citado por Folque, 2014, p. 67) das crianças, como o mapa de presenças.

Como motivação para o decorrer da atividade, as mestrandas decidiram utilizar alguns instrumentos não convencionais (cf. anexo C<sub>2.1</sub>: imagem 48) que reproduziam o som que a chuva, o vento ou a trovoadas fazem, já que é através da “comparação à vida, (...) que se desenvolve o imaginário, que se criam e atribuem os significados da criança” (Godinho & Brito, 2010, p. 15). Este grupo, altamente motivado para atividades sensoriais, assistiu atentamente ao momento inicial, em que a mestrandas produziu, e repetiu diversas vezes, um dos sons – o som semelhante ao da chuva (cf. anexo C<sub>2.1</sub>: imagem 49). Enquanto

isso, foi questionado às crianças o que é que aquele som lhes fazia lembrar, com o intuito de que estas explorassem o som produzido por aquele instrumento, concretizando uma analogia com o som da chuva a cair, por exemplo, no telhado. A primeira resposta foi “o mar” – disse o D.A., seguindo-se de imediato a M.T.: “a chuva”. As mestrandas procuraram encorajar as crianças relativamente às suas “ideias e iniciativas” (Araújo, 2013, p. 52), dizendo “Podia ser D.A., mas não é o mar” ou “Muito bem M., parece a chuva”. Porém, apesar de neste exemplo as mestrandas comentarem a resposta da criança e não a própria criança (Post & Hohmann, 2011), a mestranda admite que, inicialmente, a focalização dos *feedbacks* à ação das crianças foi um enorme desafio. Contudo, reconhece a importância da atribuição de encorajamentos aos feitos das crianças para que estas adquiram confiança nas suas ações, desenvolvendo-se como seres que sabem que são capazes, e não como seres que só fazem determinadas coisas para obter amor e atenção dos outros (Post & Hohmann, 2011).

Posteriormente, e com o intuito de desafiar a criatividade e imaginação das crianças, as mestrandas apresentaram um outro conjunto de instrumentos não convencionais para, através de processos de negociação, atribuir um som que na realidade não é audível – o som do sol. No final da discussão, unanimemente, foi escolhido um dos sons apresentados.

Passando para a fase fundamental da atividade, considerando que o Projeto Curricular de Sala se intitulava “Viagem pelo Mundo das Histórias” e tinha como objetivo primordial proporcionar às crianças o contacto e exploração de livros, já que “o jardim de infância é o contexto por excelência para criar oportunidades em que as crianças construam conhecimento sobre o impresso e sejam motivadas para a leitura” (Viana, Cruz, & Cadime, 2014, p. 21) as mestrandas planificaram a leitura em voz alta do livro proposto pelo Plano

Nacional de Leitura (PNL) 2016 (dos 2 aos 3 anos) “Elmer e o Tempo” de David Mckee, acompanhada pelos sons ilustrativos da história (cf. anexo C<sub>2.1</sub>: imagem 50). Neste momento, através da exploração conjunta de um livro, enriquecida com a associação sonora, foi promovido um momento de estimulação para a aquisição de competências de comunicação e linguagem, segundo as experiências-chave (Post & Hohmann, 2011).

Após a leitura, foi realizado um diálogo com o grupo, discutindo todas as condições meteorológicas que tinham sido expressas. Posteriormente, para além dos sons, da história e das ilustrações, as mestrandas apresentaram figuras construídas pelas mesmas em feltro, ilustrativas das diferentes condições meteorológicas abordadas no livro (cf. anexo C<sub>2.1</sub>: imagem 52). Com isto, através de processos de comunicação dar-e-receber, ou seja, através de uma troca verbal entre o grupo (Post & Hohmann, 2011), foi concretizada uma associação entre os diversos elementos – texto, ilustrações, sons e realidade.

Por fim, foi explicado o mecanismo do quadro do tempo, em que cada dia teria um responsável por identificar o estado do tempo e colocar a respetiva figura no mapa (cf. anexo C<sub>2.1</sub>: imagem 51). Posto isto, e para iniciar a utilização do instrumento, foi atribuída a responsabilidade do dia à criança que esteve mais participativa durante toda a atividade. No dia seguinte seria a criança que viria a seguir no quadro das presenças e assim consecutivamente.

Esta atividade, enquanto primeira atividade de toda a prática da mestrandas, revelou-se bastante surpreendente. Apesar de as mestrandas terem planificado a atividade com o intuito de promover aprendizagens significativas com a articulação de diferentes conteúdos e experiências sensoriais, existe sempre um certo medo, sobretudo quando é a primeira vez que se mobiliza algo estruturado e intencional com um grupo de crianças. No entanto, apesar de todas as ânsias, o grupo apresentava-se num nível muito

elevado de bem-estar (Laevers, Debruyckere, Silkens, & Snoeck, 2005) e ostentava estar extremamente envolvido, “através da actividade continuada e intensa que (...) [estava] a desenvolver” (Bertram & Pascal, 2009, p. 121), não se distraíndo com qualquer fator externo. Foi ainda possível à mestranda comprovar o alcance dos objetivos definidos, uma vez que o grupo captou todas as nomenclaturas associadas aos estados meteorológicos, sendo isto visível ao longo de toda a atividade – através do diálogo, bem como veio a ser comprovado posteriormente na identificação do estado do tempo diariamente.

Além disso, a mestranda, com esta atividade, conseguiu atuar na ZDP (subcapítulo 1.2.) das crianças, já que no mesmo momento pedagógico foram abordados conceitos que eram do conhecimento prévio das crianças (chuva, trovoadas, vento, neve e sol), bem como novas terminologias que não eram do conhecimento de todas (nevoeiro, nublado e sol encoberto), apoiando assim a construção de novos conhecimentos nas crianças

Ademais, esta experiência mostrou-se não ser apenas benéfica para o processo de aprendizagem das crianças, como também se destacou positivamente, e de imediato, no processo de formação da mestranda. A estratégia edificada possibilitou à mestranda a precoce compreensão da importância da utilização de “materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Decreto-Lei nº241, 2001). Por outro lado, a mobilização em simultâneo de áreas de conhecimento diversas permite a criação de experiências educativas mais ricas, que promovem aprendizagens significativas para as crianças – tal como veio a ser comprovado no quotidiano das crianças a partir do momento em que o mapa do tempo passou a fazer parte da rotina do grupo. Tal aprendizagem influenciou toda a restante prática da formanda, quer no atual contexto, como transmoveu para a prática no pré-escolar.

No entanto, apesar da atividade patenteada anteriormente ter decorrido tal como havia sido planejada, existiram atividades que fizeram a mestrandas entender concretamente a importância da flexibilidade na sua mobilização, assim como da importância do erro. Neste seguimento, a formanda expõe dois acontecimentos, ainda no contexto de creche, que exigiram a mobilização de competências reflexivas e de conhecimentos científicos, técnicos e curriculares no momento da prática.

No seguimento da abordagem aos transportes aquáticos, sendo este um trabalho construído como mote ao desenvolvimento de competências inerentes à metodologia de trabalho de projeto (subcapítulo 1.4.), foi observado, em várias crianças, confusão em relação ao funcionamento e características do submarino (cf. anexo C<sub>2.2</sub>). Deste modo, tendo em atenção que o submarino é algo abstrato para as crianças da faixa etária dos dois anos, uma vez que não lhes é diretamente observável, as mestrandas aproveitaram a necessidade das crianças e decidiram explorar e elaborar atividades, em vários momentos, que ajudassem as crianças a clarificar as suas dúvidas. Então, através da leitura de uma história e do apoio de um material pedagógico previamente construído pelas mestrandas (cf. anexo C<sub>2.2</sub>: imagem 56), foram abordadas as características do respetivo transporte aquático.

Porém, no final da atividade as mestrandas não conseguiram confirmar se as crianças tinham realmente compreendido o pretendido. Assim, e uma vez que as crianças aprendem através da ação, através da coordenação sensoriomotora (Post & Hohmann, 2011), as mestrandas refletiram e, para se certificarem de que as crianças estavam a compreender o funcionamento do submarino, questionaram improvisando: “e se fizéssemos de submarinos? Como é que os submarinos fazem?”. Então, juntamente com as crianças, as mestrandas começaram lentamente a baixarem-se, reforçando “O submarino

está no cimo do mar e desce devagarinho até ao fundo do mar. E quando ele quer voltar para o cimo do mar? Ele sobe devagarinho”, repetindo o movimento reto vertical. Com isto, a M.R. referiu “o submarino não mergulha como as baleias! Vai direitinho”. Com este último exercício as mestrandas constataram que os objetivos delineados tinham sido atingidos.

Considerando então a atividade previamente planificada, a mestranda compreendeu realmente a importância da ação da criança na sua aprendizagem. Ainda que os materiais e os recursos sejam de qualidade e convidativos às sensações das crianças, neste caso visuais, é “através da coordenação do paladar, do tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e ações” (Post & Hohmann, 2011, p. 23) que as crianças são capazes de construir conhecimento. Dito isto, a atividade revelou falhas na organização de estratégias que apelassem não só ao campo visual das crianças, mas que conseguisse articular outros sentidos, emoções e/ou ações das mesmas.

Neste sentido, a mestranda realça a importância de uma prática reflexiva (Schön, 2000, referido em Alarcão, 2013), em que o docente deverá ser capaz de, durante a ação, compreender se os seus objetivos estão a ser prosseguidos, e caso não estejam, deverá ser capaz de improvisar estratégias que possibilitem alcançá-los. Assim, este momento exigiu da mestranda e do seu par pedagógico a mobilização de saberes científicos “na execução da acção” (Alarcão, 2013, p. 16), de modo a reformular a própria ação e a assegurar o sucesso da atividade.

Ademais, ainda nesse dia, em que a mestranda estava pela primeira vez responsável pela dinamização de uma manhã, ocorreram outros incidentes críticos que exigiram a mobilização da capacidade de reflexão na ação (Schön, 2000), na tentativa de concretizar uma prática inteligente e refletida, que exige não só a mobilização de “regras e processos já conhecidos, (...), mas também a

dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema” (Alarcão, 2013, p. 17)

Ao longo da manhã, a mestranda sentiu uma grande dificuldade em gerir o grupo e conseguir manter um ambiente confortante e seguro para o bem-estar das crianças. O grupo estava agitado, não reagia aos pedidos dos adultos, nem obedecia às regras básicas da sala. Algumas crianças faziam birras e a sua interação com os pares prejudicava o bem-estar dos mesmos e do grupo em geral. No entanto, neste momento, a mestranda não teve a capacidade de refletir e encontrar estratégias que cativassem a atenção do grupo, de modo a conseguir um ambiente mais tranquilo, que promovesse a calma e envolvimento das crianças. Apesar de falar com elas e de tentar acalmá-las, a ação da mestranda de nada adiantava.

Este incidente, à posteriori, exigiu um especial enfoque na reflexão *sobre e para* a ação entre a equipa educativa. A educadora cooperante, perante este acontecimento, criticou a postura da estagiária de forma construtiva, recomendando a pesquisa de estratégias que pudessem apoiar situações como aquelas, em que as crianças estão mais inquietas. Neste sentido, a mestranda procurou autonomamente estratégias que de algum modo conseguissem captar a atenção do grupo e envolvê-lo com o intuito de retornar à calma. No entanto, apesar da pesquisa, só no contexto e no momento da ação é que confirmaria se determinadas estratégias resultariam. Alguns dias mais tarde, num momento em que as crianças estavam extremamente agitadas e nenhuma das estratégias utilizadas até então estava a resultar, a mestranda começa a cantar uma música infantil, fruto da sua pesquisa, que apela a uma boa postura para escutar. Para espanto da mestranda, o grupo parou de imediato a sua ação



desinquieta, dirigindo a sua total atenção para a música acompanhada de gestos que a estagiária estava a reproduzir, tentando ao mesmo tempo imitar.

Este momento foi o resultado da importância não só de uma postura reflexiva sobre a própria ação, mas sobretudo da constante auto e hétero apreciação concretizada em díade ou em tríade. Os diálogos reflexivos realizados nas reuniões semanais apoiaram de forma substancial o desenvolvimento da capacidade reflexiva acerca das atitudes e do envolvimento da mestranda na sua intervenção com as crianças. Com isto, a formanda compreendeu a relevância dos processos de reflexão partilhada para o enriquecimento do contexto educativo (Sá-Chaves & Amaral, 2001).

Outra atividade realizada no contexto de creche, foi o jogo heurístico (cf. anexo C<sub>2.3</sub>) proposto por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006) (subcapítulo 1.3.). A concretização desta proposta para crianças dentro da faixa etária dos dois anos, teve como base a sugestão da supervisora institucional, que provocou o interesse das mestrandas em compreender a utilidade que as crianças atribuem a materiais do quotidiano na sua atividade de jogo livre, sem a intervenção dos adultos, considerando que “por mais novos que sejam, bebés e crianças estão poderosamente auto-motivados para explorar e aprender” (Post & Hohmann, 2011, p. 28).

Neste sentido, a mestranda e o seu par pedagógico escolheram e organizaram materiais que as crianças não utilizassem na sua brincadeira diária, para que conseguissem descobrir “por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148), enriquecendo assim as suas aprendizagens acerca do mundo. Então, e uma vez que a sala de atividades do respetivo grupo não era muito grande, as mestrandas decidiram organizar o grupo em dois pequenos grupos, de seis crianças cada, para que estas se pudessem movimentar à

vontade. Antes da entrada das crianças na sala, as mestrandas distribuíram vários materiais pela sala (cf. anexo C<sub>2.3</sub>: imagens 60 - 68) – devidamente controlados ao nível da higiene e da segurança. Para além disso, as mestrandas organizaram a sala de forma a que as áreas previamente definidas não se apresentassem como um foco de distração para as crianças, cobrindo assim os móveis, arrumando os brinquedos todos para um lado da sala e colocando-os de modo a que as crianças não se dirigissem a eles, nem os conseguissem alcançar. Outro fator que importa referir antes da descrição e interpretação das observações, é que durante todo o tempo de exploração dos objetos por parte das crianças, as mestrandas e a educadora mantiveram-se sentadas, em silêncio, evitando chamar a atenção das crianças. No entanto, quando estas por vezes se aproximavam na tentativa de explorarem determinado objeto com as educadoras, estas procuravam dirigir a criança a concentrar-se novamente na brincadeira, como por exemplo, dizendo “olha aquela caixa, tens mais iguais a esse, vai lá ver”. Por fim, as mestrandas decidiram findar as atividades por causa dos horários estipulados para as rotinas diárias; já que até então, nos dois dias, ambos os grupos se demonstraram felizes, bem-dispostos, espontâneos, relaxados, interessados, energéticos e extremamente concentrados e envolvidos na sua atividade; apresentando, portanto, níveis de bem-estar (Laevers et al., 2005) e envolvimento (Bertram & Pascal, 2009) muito elevados.

No primeiro dia, com o primeiro grupo, as mestrandas abriram a porta da sala às crianças para que elas entrassem, e estas, ao depararem-se com uma organização espacial tão distinta do habitual, ficaram reticentes quanto à exploração do espaço e dos materiais. No entanto, quando se sentiram à vontade para iniciar a livre exploração dos materiais, todas as crianças dirigiram-se para a mesa, onde estavam algumas conchas espalhadas, e dedicaram-se exclusivamente àqueles objetos durante um período significativo

de tempo. Aos poucos algumas crianças começaram a dispersar pela sala, explorando os outros materiais, já que, “num ambiente desafiante, dadas as oportunidades (...) adequadas, as crianças muito pequenas agem com crescente autonomia e independência” (Post & Hohmann, 2011, p. 28).

No segundo dia, com o segundo grupo, apesar de as explorações terem sido semelhantes ao primeiro grupo, a manipulação do espaço e dos objetos iniciou-se de forma mais diversificada. As crianças, individualmente, começaram a explorar diversos materiais, em vez de se focarem todas só num como aconteceu no grupo anterior.

Durante a exploração heurística das crianças, nos dois dias (cf. anexo C<sub>2.3</sub>: imagens 69-92), foi possível à mestranda observar competências ao nível do domínio de uma língua estrangeira, de contagem um-a-um, de seriação, bem como competências ao nível da formação de conjuntos consoante as características dos materiais e, a partir dessa seleção, coloca-los em fila (Maia, 2008). Além disso, a mestranda visualizou ainda habilidades ao nível da seleção, formação de conjuntos consoante as cores organização, de resolução de problemas, “actividades de comparação entre os objectos ou conjuntos definidos” (Maia, 2008, p. 64) e ainda de abstração da realidade através do jogo simbólico. Ademais, foram ainda observadas interpretações feitas pelas crianças ao nível da exploração científica, ao compreender a relação causa-efeito entre a água e os objetos que estavam dentro da água.

Na reorganização do espaço e dos materiais, ambos os grupos participaram de forma ordeira e empenhada (cf. anexo C<sub>2.3</sub>: imagem 93). Apesar de não existirem sacos escuros marcados com imagens dos materiais a serem guardados, a mestranda começou a guardar as rolhas na respetiva caixa e então deu uma rolha a uma das crianças e disse “vamos pôr as rolhas todas aqui? Quem é que vai pôr mais rolhas na caixa?”. Com isto, as outras crianças

começavam-se a aproximar e a colocar todas as rolhas que conseguissem apanhar na respetiva caixa. Com esta motivação, a mestranda conseguiu que, em cooperação, todos conseguissem ajudar na arrumação dos materiais nas respetivas caixas. O segundo grupo salientou-se na estratégia de arrumação devido ao tema por ele escolhido. A mestranda iniciou o processo anteriormente apresentado com a M.R., ao que esta refere muito prontamente para os colegas: “está na hora de ir embora, temos que arrumar tudo” e, dito isto, todas as crianças ajudavam a arrumar os materiais dentro das caixas.

No geral, os dois grupos mostraram-se ativamente envolvidos e concentrados na manipulação dos objetos. Durante o período dedicado à exploração dos objetos, ao contrário do habitual, não houve conflitos sociais relacionados com a partilha devido, sobretudo, à grande oferta de materiais, não existindo, portanto, qualquer necessidade de intervir na interação das crianças (Goldschmied & Jackson, 2006). Ademais, foi ainda observada a cooperação existente dentro do grupo, uma vez que as crianças se ajudavam, brincavam juntas, estabeleciam comunicações verbais características da boa educação e harmonia entre os pares (obrigada, desculpa) e, como já referido, partilhavam os materiais durante o jogo.

Todavia, apesar do sucesso da atividade, as mestrandas, para ir ao encontro do realmente proposto por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006), onde os materiais surgem e são novamente guardados em sacos escuros devidamente identificados (cf. anexo C<sub>2.3</sub>: imagem 94), como já referidos, repetiram a atividade. Para diferenciar da anterior, planearam a atividade num espaço mais amplo (espaço polivalente) e selecionaram apenas sete géneros de materiais, em conformidade com o número de sacos (cf. anexo C<sub>2.3</sub>: imagens 95-104).

Neste sentido, apesar de as crianças já conhecerem os materiais e, portanto, não ter a mesma receptividade, as mestrandas concluíram que o facto de existirem sacos não fomentou de forma significativa a motivação das crianças nem a arrumação dos materiais em comparação com as caixas anteriormente utilizadas. Além disso, foi notória a diferença de motivação nas crianças devido à redução dos materiais. Consequentemente, a arrumação dos materiais foi mais organizada e mais rápida, no entanto, igualmente correspondida no que diz respeito à disposição das crianças (cf. anexo C<sub>2.3</sub>: imagens 105-109).

A atividade anteriormente abordada remete para a importância da ação docente na organização e gestão do espaço e dos materiais numa sala de creche. No caso específico do jogo heurístico, a organização espacial e material do espaço não correspondia ao que era habitual para aquele grupo de crianças. Porém, a organização física da sala que acolhe diariamente o grupo de crianças constitui uma dimensão fundamental para a promoção do “progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101). Por isso, esta deverá corresponder a um conjunto de parâmetros que assegurem o conforto e segurança das crianças, ao mesmo tempo que lhes permite movimentarem-se e explorarem o que as rodeia (subcapítulo 1.3.).

A sala que acolheu a mestranda na PES I, em creche, não era grande (cf. anexo C<sub>1.1</sub>). O único mobiliário que tinha em função do adulto era uma pequena secretária e uma cadeira. Contudo, para as explorações das crianças, esta oferecia as condições necessárias para lhes proporcionar conforto e segurança. Como já referido no subcapítulo 2.1., a sala estava organizada por áreas de brincadeira específicas, separadas das áreas das refeições e da higiene pessoal. Importa, no entanto, referir que apesar de as áreas da higiene e das refeições

estarem numa divisão exterior à sala, estas proporcionavam as condições necessárias à utilização autónoma das crianças. Porém, o papel de mediador e encorajador que a educadora cooperante adotou perante o grupo, desde cedo, promoveu nas crianças o desenvolvimento da capacidade de cuidarem das suas necessidades fisiológicas sozinhas.

Relativamente às áreas de brincadeiras, todas elas estavam equipadas com materiais de exploração e de arrumação devidamente etiquetados, de forma a facilitar a arrumação autónoma por parte das crianças. A mestranda, pode constatar que, com estímulos e estratégias adequadas, as crianças são totalmente capazes de arrumar autonomamente a sala, apesar da tenra idade. A educadora cooperante, na hora de arrumação das áreas, colocava uma música, à qual as crianças já reconheciam a sua intenção, e com o término da música, também a sala estava arrumada e as crianças na área de reunião do grupo. Além desta estratégia, no jogo heurístico, abordado anteriormente, a mestranda compreendeu que através do diálogo, evitando termos imperativos, as crianças acabam por ajudar espontaneamente a arrumar, mesmo não estando intrinsecamente dispostas até ao respetivo momento. A forma como se aborda as crianças, bem como a construção de regras de sala democraticamente – em que todos têm voz e uma participação ativa (subcapítulo 1.1), influencia significativamente a forma como as crianças reagem às tarefas que lhes são propostas, assim como às suas responsabilidades cívicas.

Contudo, apesar de as condições físicas interiores promoverem conforto e ao mesmo tempo desafios às crianças, a mestranda pôde constatar a importância do espaço exterior para o bem-estar das crianças. Quando chovia durante muitos dias seguidos, ao fim de um certo período, as crianças começavam a ficar irrequietas passado pouco tempo de terem chegado à

creche. E a verdade é que a educadora, consoante as condições que detinha, não podia fazer muito mais senão adotar estratégias que acalmassem o grupo, sobretudo nos tempos de transição. Os tempos de transição correspondiam aos momentos entre o tempo pedagógico e o tempo de cuidados, em que, enquanto algumas crianças cuidavam da sua higiene antes e após as refeições, a educadora dinamizava momentos lúdicos de forma a gerir o restante grupo. Nesses momentos em que as crianças estavam com excesso de energia por não poderem correr livre e espontaneamente, no espaço exterior, há alguns dias, a gestão do grupo exigia maior esforço por parte das educadoras responsáveis. A formanda, após algumas tentativas, compreendeu que a interpretação de músicas novas, ou que exigissem a participação da criança na sua atuação, eram boas estratégias a serem adotadas.

A mestranda salienta, no entanto, a importância de uma outra dimensão para o sucesso desses momentos em que o/a educador/a tem que cativar a atenção das crianças, independentemente do estado em que esta se encontra, nomeadamente a confiança conquistada através das interações adulto-criança. O adulto, enquanto referência para as crianças, tem a responsabilidade de mediar e orientar as suas ações, com vista no desenvolvimento de seres civilizados, autocríticos e regulados, como já veio a ser referido. Desta forma, a mestranda, inicialmente sentiu uma enorme dificuldade na interação adulto-criança, primeiro por a mestranda ser uma pessoa nova e estranha na sala, considerando o núcleo ao qual as crianças estavam habituadas, mas, sobretudo, no que diz respeito à resolução de conflitos entre pares— sendo estes tópicos motivos de reflexão escrita (cf. anexo B<sub>1</sub> e B<sub>2</sub>).

Nos primeiros dias, a mestranda considerou o facto de que “cada criança pequena tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o

seu próprio ritmo” (Post & Hohmann, 2011, p. 71), por isso não procurou relacionar-se e criar ligações de imediato com as crianças. Em vez disso, a mestrandas esperou pelas suas intervenções. Foi então, essencialmente, no tempo de escolha livre que as crianças se começaram a aproximar e a convidar a mestrandas para entrar nas suas brincadeiras. Neste momento, uma vez que a mestrandas estava deparada com a iniciativa da criança, pôde finalmente começar a demonstrar explicitamente interesse pelas suas recreações (Post & Hohmann, 2011). Só a partir deste momento, em que a mestrandas sentiu confiança por parte das crianças, é que começou a solicitar a sua entrada nas suas brincadeiras, bem como começou a entrar espontaneamente nas mesmas. Essa interação sustentada provocou uma relação de confiança e bem-estar entre a mestrandas e as crianças, permitindo o desenvolvimento de relações mútuas de empatia e respeito.

Essa confiança e respeito fomentados entre a mestrandas e as crianças foi a base para o desenvolvimento de competências de resolução de conflitos por parte da formanda. A observação das estratégias adotadas pela educadora cooperante para a resolução de conflitos entre pares, que eram substancialmente causadas por questões de partilha de objetos, foi o elemento crucial para o desenvolvimento dessas competências na mestrandas. Uma vez que na faixa etária em questão as crianças têm tendência a assumir determinado objeto como sendo delas, mesmo não sendo, o/a educador/a de infância deve referenciar essas atitudes como incorretas. No entanto, no início da prática pedagógica a mestrandas ainda não detinha de experiência e estratégias adequadas para apoiar essa mediação, na medida em que essa competência exige um poder de observação e mediação que, apesar de a formanda se esforçar, ainda não conseguia alcançar as intenções. Com isto, e de forma gradual, a formanda procurou abordar calmamente as crianças,



tentando identificar a situação provocadora bem como os sentimentos das mesmas, conversando com elas de forma a que compreendessem a posição do amigo e as suas atitudes menos corretas, negociando assim a possível resolução da disputa. Estas aprendizagens serviram de base para o contexto seguinte.

Por fim, na sequência de todas as atividades realizadas, foi solicitado pela educadora cooperante que, à sua semelhança, as mestrandas efetivassem o registo individual de cada criança, do que implementaram, para estes serem anexados ao respetivo portefólio (cf. anexo C<sub>3</sub>). Este processo, de análise e interpretação das ações de cada criança, perante cada estímulo, foi crucial para compreender a importância da documentação pedagógica, bem como para ter uma aproximação da realidade futura, enquanto educadora de infância. A documentação pedagógica, enquanto “estratégia pedagógica para escutar as crianças e para responder educacionalmente a essa escuta” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 53), é essencial no processo educativa das crianças, já que permite uma comunicação constante entre a comunidade educativa, colocando a criança e a sua ação no centro de todo o processo pedagógico, apoiando ao mesmo tempo o trabalho em conjunto entre a educadora e a família.

### 3.2. Descrição e análise da ação educativa em educação pré-escolar

Já na valência de pré-escolar, a dinâmica da mestranda assumiu uma dimensão e estratégias diferentes, na medida em que a sua prática iniciou e decorreu sempre com o intuito de adotar a metodologia do trabalho de projeto para a sua intervenção pedagógica (subcapítulo 1.4.). Para isso, a mestranda e o seu par pedagógico, ao longo das primeiras semanas de observação, além de tentarem conhecer as dinâmicas da educadora cooperante, o grupo e cada

criança individualmente, procurou intencionalmente compreender algum interesse que fosse comum ao grupo ou a várias crianças do mesmo.

Importa salientar que no início do ano letivo o grupo apresentava-se muito tímido, pouco participativo e pouco curioso relativamente ao que o dia-a-dia lhe ia apresentando. O grupo da sala A foi formado por dois pequenos grupos que haviam frequentado a creche na mesma instituição. Porém, quer com a educadora quer com os pares, notava-se ainda um clima de descoberta e conhecimento entre todos os elementos, não sendo ainda visível a confiança necessária para um ambiente educativo harmonioso.

Esta falta de cooperação entre o grupo, inicialmente, dificultou a perceção das mestrandas na descoberta de um tema desencadeador que fosse fruto da curiosidade, dos interesses ou das necessidades das crianças. Por isso, foi através da interação gradual com as crianças durante o jogo livre que as mestrandas conseguiram encontrar algo que, apesar de não ter sido trabalhado ou falado no grupo, várias crianças apresentavam grande curiosidade: os castelos e as princesas. A área das construções e das expressões, especificamente a espaço dedicado à manipulação da plasticina, eram aquelas em que as crianças autónoma e livremente mostravam iniciativa na brincadeira em torno dos castelos, tal como a C.M.: “vou construir um castelo de plasticina”, ou o F.P.: “construi um castelo. Tem uma bandeira aqui em cima, uma ponte e aqui são as escadas rolantes” (cf. anexo C<sub>4.1</sub>: imagem 113). Ademais, a C.M., a K.R., a B. e a V. mencionavam frequentemente as princesas durante o jogo social, quer em personagens por elas interpretadas, quer na exploração de livros, de bonecas ou de adereços.

Com um tema bastante comum nas brincadeiras das crianças, as mestrandas decidiram planificar uma atividade em torno das regras da sala (necessidade geral do grupo), com a temática dos castelos subjacente, para

compreender até que ponto as crianças, além das que usavam os castelos no jogo livre, estariam envolvidas na temática ou não (cf. anexo C<sub>4.1</sub>: imagens 114-116). A motivação e interesse das crianças foi geral, sendo que o grupo elegeu ainda a educadora como a rainha do castelo – demonstrando já conhecimentos acerca das figuras associadas à vida nos castelos.

Posteriormente a esta situação desencadeadora, deu-se então início à fase I do projeto que, de certa forma, articulou-se de imediato com a fase II (subcapítulo 1.4.). Assim, no momento da rotina dedicado às Atividades e Projetos, as mestrandas propuseram ao grupo a elaboração de um projeto que, em discussão com as crianças, se comprovou que seria em torno da temática dos castelos (cf. anexo C4). Com a demonstração de interesse por parte das crianças, as mestrandas questionaram-nas sobre o que elas já sabiam, tendo como base de registo, perante as crianças, uma cartolina (cf. anexo C<sub>4.2</sub>: imagens 118-119). As mestrandas decidiram escrever as ideias das crianças à sua frente, na medida em que “as crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros (...) a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é (...) a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades” (Mata, 2008, p. 14) sobre a escrita (subcapítulo 1.2). Assim, com o envolvimento precoce das crianças com as funcionalidades da escrita, estas vão estruturando o seu conhecimento acerca de quando, como e com que objetivos é utilizada (cf. anexo C<sub>4.2</sub>).

Passando para a fase da planificação do trabalho (cf. anexo C<sub>4.2</sub>), no seguimento da conversa anterior, quando as mestrandas questionaram acerca do que poderíamos saber, foram provocadas discussões relacionadas com o meio de transporte que os reis usavam, *há muitos, muitos anos atrás*, ao que as crianças defenderam que estes se deslocavam “de carro”, “de metro” ou “de autocarro”, negando as interrogações feitas pela mestrandas se os reis andariam

de cavalo. Comentaram ainda as cores do castelo, o material com que seria feito e quem viveria no castelo, ficando questões relacionadas com essas dúvidas na categoria *Queremos Saber*, na outra secção da cartolina. Por fim, foi questionado às crianças que meios é que poderiam ser utilizados para saberem mais sobre a temática em questão – onde poderiam pesquisar, ao que elas responderam: “nos computadores”; “falar com os pais, tios e avós”; e “nos livros” (cf. anexo C<sub>4.2</sub>: imagem 120), bem como o que elas queriam fazer futuramente, que obteve como resposta: “castelos”. Neste seguimento, as mestrandas propuseram às crianças que, com massa de farinha e corantes, construíssem o seu próprio castelo (cf. anexo C<sub>4.2</sub>: imagens 121-123).

No final do dia foi entregue às famílias uma carta a solicitar a colaboração das mesmas para a execução do projeto, já que o “envolvimento directo das famílias é de grande importância em educação de infância (...) constituindo um recurso valioso” (Vasconcelos, 2012, p.33). Nessa comunicação era solicitada a partilha de registos e/ou informações relacionadas com experiências que os seus educandos já haviam tido com castelos, nomeadamente passeios, visita a feiras medievais, entre outros.

Com o pedido das mestrandas, o envolvimento das famílias não foi geral, mas houve uma grande receptividade e cuidado com a elaboração de registos de texto e imagens, fotografias, cartazes com montagens/colagens produzidas em parceria com as famílias e ainda textos informativos acerca de castelos portugueses, nos casos em que as crianças ainda não tinham tido a possibilidade de visitar algum.

Já na fase III, da execução do projeto “Os Castelos”, foram realizadas atividades que esclarecessem as dúvidas das crianças e dessem resposta às suas curiosidades, através da articulação e mobilização de saberes das diferentes áreas de conteúdo, ao mesmo tempo que as envolviam em experiências

sensoriais de qualidade (cf. anexo C<sub>4.3</sub>). Com isto, a mestranda passa a explicar duas atividades mobilizadas com o grupo, com o intuito de dar resposta a duas questões colocadas inicialmente na teia.

Assim, atribuindo uma explicação à pergunta “os castelos tinham cavalos?” e assim abordar o meio de transporte real (considerando a época medieval), a mestranda planificou uma atividade com vista numa plena articulação entre o projeto curricular de sala – *EmocionArte*, e o tema em questão. Portanto, no seguimento da ação da educadora cooperante na promoção do desenvolvimento da cultura artística das crianças, e considerando que as atividades “de expressão, fruição, experimentação e de descoberta, (...) constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar” (Godinho & Brito, 2010, p. 9), a mestranda trabalhou no sentido de promover experiências que enriquecessem o conhecimento das crianças acerca do mundo que as rodeia através da arte plástica.

Primeiramente, a mestranda realizou, em cooperação com o grupo, apelando ao sentido de interpretação visual das crianças, a leitura da obra “O Artista que Pintou um Cavalo Azul”, de Eric Carle (cf. anexo C<sub>4.3</sub>: imagem 124). Com este momento, a mestranda pretendeu criar uma experiência positiva em torno na leitura de livros, incentivando a descoberta dos mesmos por parte das crianças, promovendo “a aquisição de hábitos de leitura e de capacidades de interpretação (...), o desenvolvimento da competência de leitura, [e] o conhecimento das obras e dos autores mais significativos (...)” (Lomas, 2003, p. 15).

De seguida, a formanda partiu para a própria exploração da obra “O Cavalo Azul” de Franz Marc (cf. anexo C<sub>4.3</sub>: imagem 125), dando a conhecer um pouco do artista e explorando as formas e as cores presentes na respetiva

pintura. Além disso, a formanda apresentou outras obras do mesmo autor que, à semelhança do cavalo, apareciam representadas no livro de Eric Carle.

Com estes momentos, em que existe a possibilidade de expor às crianças a livre expressão de outras pessoas, neste caso de artistas plásticos, espera-se que se potencie na criança sentimentos libertadores, em que elas compreendam que o mundo pode ser visto da forma que elas quiserem e que o facto de não ser igual aos outros não signifique que não é correto ou aceitável. Com isto, promove-se, portanto, a aceitação dos outros e das suas formas de expressão. Além disso, a avaliação do envolvimento e participação das crianças nesta atividade ajudou a mestranda a compreender a dificuldade que algumas crianças tinham em abstrair-se da realidade e interpretar o que era patenteado nas ilustrações, assim como na designação correta das cores.

Posteriormente, a formanda apresentou imagens reais e fantasistas (do conhecimento das crianças) de situações em que príncipes e princesas, reis ou rainhas estavam junto de cavalos e, em alguns casos, de castelos (cf. anexo C<sub>4.3</sub>: imagem 126). Esta apresentação de imagens levou a que as crianças compreendessem que *na altura em que os reis viviam nos castelos*, o cavalo era o principal meio de transporte. Então, em diálogo, foi perceptível que o objetivo principal da atividade havia sido atingido. É importante salientar que, apesar de as mestrandas focarem implicitamente a altura medieval na planificação das atividades relacionadas com o projeto, foi várias vezes mencionado que hoje em dia existem reis, mas com um estilo de vida diferente.

Por fim, e como forma de consolidação e de “proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 43), a mestranda perguntou às crianças se elas queriam fazer o seu próprio cavalo, ao que a sua resposta foi positiva. Porém, a mestranda questionou-as “e de que

cor vai ser o nosso cavalo?”, ao que várias crianças começam a propor várias cores. Até que a C.M. diz “vai ser de todas as cores!”. Esta sugestão foi aceite por todo o grupo. A mestranda, colocou então um *manto* de sacos de lixo, previamente edificado, a forrar o chão; uma folha de cenário com cerca de 2m de comprimento e 1m/1m15cm de largura por cima dos sacos; tintas de “todas as cores” espalhada pela folha; e por cima película aderente, segura por fita cola larga (cf. anexo C<sub>4.3</sub>: imagem 127). Com tudo pronto, as crianças puderam explorar aquele recurso como quisessem, ao mesmo tempo que desfrutavam da audição de uma música medieval, utilizada como forma de sensibilizar as crianças a importância da “música como fator de identidade social e cultural” (2016, p.56) (cf. anexo C<sub>4.3</sub>: imagens 128-130).

No final da atividade, a mestranda reuniu mais uma vez as crianças em grande grupo para discutirem de que forma poderia ser representado o cavalo na obra que as crianças tinham acabado de criar. Chegou-se à conclusão que o contorno do cavalo poderia ser feito com a película aderente que tinha coberto a folha que, por sua vez, também estava toda colorida. Quando tudo estava seco e devidamente estruturado, as mestrandas colocaram o painel no exterior da sala, no corredor, na mesma zona onde tinham já sido expostos os trabalhos desenvolvidos em parceria com as famílias (cf. anexo C<sub>4.3</sub>: imagem 131).

Esta atividade proposta pela mestranda refletiu a importância da organização espacial e material da sala de atividades. Uma vez que a mestranda e o seu par pedagógico tiveram que preparar o espaço e os materiais no momento da atividade, entre a parte inicial e a parte fundamental, a organização física da sala revelou efetivamente a sua utilidade enquanto mediadora das aprendizagens e do trabalho do/a educador/a.

Antes de começarem a preparar os materiais a serem utilizados na atividade plástica, as mestrandas tiveram que organizar o grupo, de modo a

que não se gerasse conflitos entre pares, assegurando o bem-estar de todos. Assim, o grupo foi para a área ampla da biblioteca, que por sua vez apela à tranquilidade do mesmo, através de almofadas e da falta de materiais ou brinquedos desafiadores, sendo que, enquanto esperavam, as mestrandas chamavam a atenção do grupo para o que estavam a fazer – espalhar livremente tinta para o papel de cenário. Estes dois fatores (o espaço e a ação das mestrandas) garantiram a correta gestão do grupo e o seu conforto durante aqueles breves minutos.

Com isto, a mestranda realça a relevância de uma organização física do espaço que responda às diferentes necessidades que cada criança ou o grupo possam ter. Isto é, o espaço e os materiais deverão não só ir ao encontro dos interesses do grupo e da respetiva faixa etária, como deverão proporcionar oportunidades de aprendizagem às crianças pela ação e atribuir-lhes controlo sobre o seu ambiente. Neste sentido, a sala A do respetivo contexto educativo estava organizada em áreas de brincadeira/interesse, com elementos representativos das diferentes temáticas que refletiam a vida familiar das crianças, ou seja, áreas ligadas às artes, às construções, aos livros, aos jogos, ao movimento, bem como às lides de casa. Estas, por sua vez, detinham de regras que desenvolviam nas crianças a tomada de iniciativa e a adoção de responsabilidade pelas suas escolhas e pelas escolhas dos outros. Em cada área apenas podiam “X” crianças e todos os brinquedos estavam em caixas, gavetas ou prateleiras devidamente rotuladas que promoviam nas crianças a constituição de ciclos de escolha-uso-arrumação (Hohmann & Weikart, 1997).

Importa salientar que, apesar das áreas estarem devidamente organizadas e preenchidas com materiais identificativos das mesmas (subcapítulo 2.2), a educadora e as mestrandas apoiavam possíveis explorações que as crianças faziam desses materiais que demonstravam competências e



aprendizagens relacionadas com as mais diversas temáticas. Por exemplo, uma das crianças chamou a atenção para a sua brincadeira, enquanto fazia de legos sapatos e ia-lhes acrescentando altura (como as plataformas/tacões dos sapatos reais). A educadora, ao ver aquela exploração por parte da criança, pegou em mais legos e fez o mesmo para os seus pés, apoiando a criança na sua brincadeira (cf. anexo C<sub>5</sub>: imagens 191-193). Com isto, a mestranda destaca o papel do/a educador/a enquanto mediador das aprendizagens das crianças, servindo-se do espaço e dos materiais como promotor do mesmo (cf. anexo C<sub>5</sub>: imagens 194-196).

Outro momento que a mestranda salienta da sua prática, no âmbito do projeto “Os Castelos”, e que foi o reflexo da importância de uma planificação e ação corretamente edificada e organizada, foi a atividade que pretendeu atribuir uma das possíveis respostas à questão “para que mais serviam os castelos para além da habitação?”, definida na teia inicial. Assim, e uma vez que o entretenimento fazia parte da vida nos castelos, a mestranda planificou uma atividade que desejava dar a conhecer às crianças alguns instrumentos rústicos, utilizados na época (à base de madeiras, guizeiras e peles), e desenvolver conceitos musicais e linguísticos com as mesmas (cf. anexo C<sub>4.3</sub>: imagens 154-159). É de salientar a importância da promoção do contacto das crianças com a Música no jardim de infância, na medida em que esta “dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o bem-estar da criança” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 54). Assim, mais uma vez, o projeto dos Castelos decorria de forma a consumir uma articulação congruente entre os seus próprios objetivos e saberes e o projeto curricular de sala, *EmocionArte*.

Num primeiro momento foi apresentada a música “A brincar no castelo” de Pedro Fragoso e, de seguida, foram apresentados os instrumentos musicais, privilegiando o conhecimento das crianças acerca dos mesmos (cf anexo C<sub>4.3</sub>:

imagem 154). Foi então entregue um instrumento a cada criança que, mal o tivesse em sua posse, deveria colocá-lo *a dormir*. Esta técnica de colocar o instrumento *a dormir*, à qual as crianças aderiram de forma surpreendente, consiste em colocá-lo junto à orelha, para que assim este não faça qualquer ruído. Quando todas as crianças tinham os instrumentos, poderiam explorá-los livremente. Passados uns instantes, a mestranda apelou novamente à técnica de colocar a dormir e, quando já estavam todos em silêncio, estimulou as crianças a “exibir as suas competências musicais (...) ao manter ritmos com regularidade” (Godinho & Brito, 2010, p. 17) através da imitação. Porém, só com a verbalização – “um, dois”, é que algumas crianças conseguiram acompanhar o ritmo. Este exercício permitiu à mestranda compreender que o nível rítmico daquele grupo necessita de muito trabalho continuado e gradual.

Por fim, a mestranda decidiu explorar os elementos da letra (bandeira, espada, cavalo, corneta e princesa), perguntando às crianças sobre a temática abordada na música e que elementos característicos identificava, já que “trabalhar as letras das canções relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 55). À vez, as crianças responderam os cinco elementos esperados. Posto isto, a mestranda pediu aleatoriamente que cada instrumento se erguesse no ar, com o intuito de à posteriori categorizar cada elemento da música a um instrumento musical (bandeira = maracas). No entanto, quando a mestranda concretizou a associação, os instrumentos deixaram de se levantar, o que significou que as crianças não conseguiram abstrair o seu pensamento do real (cf. anexo C4.3: imagem 155).

Por fim, a mestranda recolheu os instrumentos e, para a segunda atividade relacionada com o tema, realizou um diálogo com as crianças que pretendia promover competências de negociação entre o grupo. Assim, a segunda fase da atividade consistia na criação de instrumentos musicais com

materiais reciclados, nomeadamente tambores, guizeiras e maracas. No entanto, como só havia oito conjuntos de materiais disponíveis para cada instrumento, o grupo teria que decidir quem faria o quê. Caso não conseguisse chegar a um consenso, a mestranda tinha preparado um saco escuro com oito imagens dos respetivos instrumentos, em que cada criança tiraria um pequeno papel sem conseguir ver qual estaria a escolher. Então, a mestranda explicou ao grupo os materiais e as possibilidades que haviam e, sem qualquer discussão, as crianças referiram a sua preferência e, democraticamente, assumiram as suas escolhas (cf. anexo C<sub>4.3</sub>: imagens 156-159).

Ainda na fase III do projeto, foi concretizada uma visita à biblioteca Municipal da área envolvente ao contexto, onde as crianças puderam descobrir ainda mais sobre os castelos através dos livros (cf. anexo C<sub>4.3</sub>: imagens 170-173) e foi ainda realizada uma atividade em parceria com as famílias, sendo solicitada a colaboração de uma mãe, de sua profissão cabeleireira, que fosse à sala fazer penteados dignos de verdadeiras princesas e verdadeiros príncipes (cf. anexo C<sub>4.3</sub>: imagens 168-169).

Como divulgação de todo o projeto, não só foram sendo expostos os trabalhos realizados pelas crianças e pelas famílias no corredor de acesso à sala (cf. anexo C<sub>4.4</sub>: imagens 179-180), como também as mestrandas aproveitaram uma interação que observaram durante o jogo livre, em que duas crianças construía entre si, oralmente, uma história sobre princesas. Com isto, expuseram às crianças a possibilidade de, em grande grupo, criarem uma história sobre tudo aquilo que aprenderam. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas com a proposta e, com a mediação das mestrandas, começou a surgir uma sequência narrativa através das vozes das crianças, sendo posteriormente realizada a distribuição de quem faria a ilustração dos diferentes momentos da história (cf. anexo C<sub>4.4</sub>: imagens 181-19). Este

momento criativo serviu também como avaliação de todo o projeto, bem como de todas as atividades realizadas, já que possibilitou a compreensão daquilo que as crianças haviam aprendido sobre a temática, no último mês de trabalho. Esta narrativa foi, posteriormente, disponibilizada aos pais, bem como às restantes salas de pré-escolar da comunidade educativa.

Transversal às duas valências, a mestranda destaca a importância da organização de uma rotina que, apesar de flexível, albergue em si momentos destinados à brincadeira, à partilha em grande grupo, à higiene, às refeições, bem como ao descanso (subcapítulo 1.3). Em ambos os grupos, foi visível pela mestranda a relevância desses horários para que as crianças se sintam seguras e confiantes (Post & Hohmann, 2011), na medida em que, como estão habituadas àquele ciclo diário, àquela rotina, estas conseguem estar preparadas para o que se seguirá, não demonstrando sinais de ansiedade ou de desconforto. Além disso, dando enfoque neste momento para o contexto de pré-escolar, uma vez que quando a mestranda iniciou a sua PES II o ano letivo tinha iniciado há relativamente pouco tempo, foi perceptível a segurança e à vontade gradual com que as crianças ficavam no JI, por saberem como seria o seu dia, minimizando assim o impacto da separação das famílias na hora do acolhimento. Importa, no entanto, realçar que cada criança tem o seu ritmo e que, apesar de algumas crianças nas primeiras semanas já se adaptar facilmente ao JI, outras demonstravam ainda algum desconforto nos primeiros dois meses (primeiro mês da mestranda no contexto). Nestes momentos, o/a educador/a assume um papel fundamental na adaptação da criança à sua chegada, podendo este/a “abordá-la de forma tranquila, dando[-lhes] tempo (...) para lidarem com os acontecimentos e as rotinas (...) de acordo com o temperamento individual” (Post & Hohmann, 2011, p. 201).

Aquando de algum festejo, nos dois contextos, a mestranda presenciou ainda alguns momentos em que, quando voltavam à sala e à rotina do grupo e a equipa educativa tentava gerir o grupo com o intuito de retornar à normalidade, de modo a assegurar o conforto e segurança de todas as crianças, a grande maioria das crianças estavam mais irrequietas, mais agitadas, exigindo assim de maior atenção e cautela por parte dos adultos. Nestes dias, não menosprezando a sua importância nos restantes, a hora da sesta assume um papel crucial. A sesta, enquanto impulsionadora do sono e do descanso, permite que as crianças retomem a sua boa disposição que, por questões fisiológicas, é frequentemente influenciada pelo cansaço.

No entanto, apesar de as crianças saberem que na hora da sesta precisam de fazer silêncio e (para algumas) tentar dormir, aquando do seu início estas estão ainda muito irrequietas e agitadas. A mestranda, através da observação e da experimentação, compreendeu que a leitura de histórias ou a colocação de uma música relaxante, são estratégias que realmente ajudam a tranquilizar o grupo.

Terminada a fase de análise da ação da mestranda, surge a necessidade de destacar a dimensão da reflexão no processo de formação e de desenvolvimento de competências profissionais. Esta dimensão, como tem vindo a ser referido, mostrou-se crucial para compreender e aperfeiçoar a postura da mestranda perante a ação educativa.

A reflexão individual e a reflexão partilhada (Sá-Chaves & Amaral, 2001) entre a díade, com a educadora cooperante, bem como com a supervisora institucional, tal como já foi referida no subcapítulo 1.2 e no presente capítulo, foi um dos principais impulsionadores do gradual desenvolvimento da ação pedagógica da mestranda. Assim, além dos diálogos entre a equipa educativa, a supervisão pedagógica da mestranda possibilitou-lhe a aquisição e

desenvoltura de competências ao nível da adoção de metodologias de desenvolvimento pessoal, bem como de investigação ativa e de experimentação pedagógica (Vasconcelos, 2009). Salienta-se em todas estas competências, a criação de hábitos reflexivos acerca das diferentes dimensões pedagógicas, com vista a uma profissionalização de qualidade, já que está subjacente à supervisão a “defesa de uma constante reflexão sobre o já experimentado para a reconstrução de novas experimentações num caminhar para um tipo de ação cada vez mais eficaz e positiva” (Ribeiro, 2000, p. 89).

A redação de narrativas reflexivas mensais (cf. anexo B), bem como os processos de planificação e de interação/ação (já referidos) supervisionados por alguém “mais experiente e mais informado” (Alarcão & Tavares, 1987, citado em Vasconcelos, 2009, pg. 87) foram um fator crucial no desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda. As narrativas reflexivas sustentadas na observação intencional da mestranda, e dos habituais registos no diário de bordo, assumiram um papel fundamental na atribuição de significados às dúvidas e ansias da mestranda perante determinado tema. Assim, a reflexão, enquanto uma das fases principais da metodologia de investigação-ação, pressupõem a predelineação de “um conjunto de estratégias a efectuar para encontrar o ponto de partida para um projecto de investigação-acção, nomeadamente quanto aos *propósitos*, aos *tópicos* e à *formulação das questões iniciais*” (Máximo-Esteves, 2008, p. 79). Com isto, através da mobilização de referentes teóricos, em articulação com o observado na prática, assim como com os valores e as crenças associadas a todo o meio envolvente à prática pedagógica, a mestranda estudava e refletia, sobre uma temática, com um determinado propósito, de modo a conseguir desenvolver as suas competências e saberes que, no seu seguimento, fundamentaram a sua ação e a sua intencionalidade pedagógica.

Ademais, os *feedbacks* partilhados durante as reuniões com a supervisora institucional eram uma fonte de orientação e de reconhecimento de todo o processo de aprendizagem da mestranda. Através desse acompanhamento supervisoivo, considerando-o “como um sistema de interações que promove a qualidade, numa partilha de lideranças que descentra os processos de indivíduos e os situa em dinâmicas grupais de *empowerment*<sup>1</sup>” (Vasconcelos, 2009, p. 107), quer na dimensão escrita, como na dimensão organizativa e prática, foi possível à mestranda aprimorar competências de reflexão, observação, planificação, ação e, sobretudo, de metacognição. A reflexão conjunta com a professora orientadora sobre os processos de construção de conhecimentos permitiu à formanda uma visão mais aperfeiçoada das suas dificuldades e das suas capacidades e, conseqüentemente, um aprimoramento da intencionalidade educativa.

Em modo de conclusão, tudo o que foi acima referido é o reflexo de um longo processo de formação, que tem em consideração a responsabilidade social inerente a um/a educador/a de infância, que, por sua vez, é abrangido por um conjunto de fatores que o/a distingue dos restantes profissionais da docência. Um/a educador/a de infância além de assumir a responsabilidade de dar resposta às necessidades físicas e desenvolvimentais em cooperação com a família, bem como à vulnerabilidade do seu grupo de crianças, tem ainda que ter presente todos os objetivos e ideologias subjacentes à sua profissionalização, nomeadamente a relação com as famílias, o enfoque na socialização, a adequação do currículo, assim como todas as questões éticas inerentes ao processo educativo e seus intervenientes (Katz & Goffin 1990, citado em Vasconcelos, 2009).

---

<sup>1</sup> “capacidade de (...) utilizar os (...) próprios recursos para actuar com responsabilidade no espaço público, influenciando também o seu meio” (Pinto, 2007)

## REFLEXÃO FINAL

No decorrer formação da mestranda, a possibilidade de desenvolver dois estágios profissionalizantes supervisionados demonstrou-se essencial para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Através da vivência de experiências em dois contextos educativos distintos, a formanda teve a possibilidade de adquirir e aperfeiçoar competências práticas, através da constante mobilização de conhecimentos teóricos e legais acerca da educação de infância.

No entanto, apesar da PES ter contribuído significativa e incomensuravelmente para o desenvolvimento das aprendizagens da mestranda, foram também vários os receios, desafios e obstáculos que surgiram ao longo do percurso, que, por sua vez, colaboraram para o sucesso dessa mesma aprendizagem.

Inicialmente, na PES I, e devido à falta de experiência em contexto de creche, era tão grande o entusiasmo por fazer parte da vida de um grupo de crianças por parte da mestranda, como também o receio. Apesar de a formanda ser orientada ao longo da sua formação acerca das dimensões que envolvem a educação de crianças em idades precoces, é a experiência no contexto real que vai definir a identidade do sujeito enquanto profissional com um grupo de crianças. Por isso, como a experiência da formanda era ínfima, esta foi para o contexto apenas com os conceitos teóricos interiorizados, não sabendo exatamente de que forma os deveria mobilizar. Contudo, a mestranda e o seu par pedagógico foram excelentemente recebidas quando lá chegaram, sendo orientadas e informadas acerca de tudo o que se iria passar, o contexto em que se encontravam e qual o seu funcionamento, conseguindo rapidamente adaptarem-se.



Uma das situações que a mestranda destacou desde logo neste contexto diz respeito à democratização da ação da criança (subcapítulo 1.1.). Durante a formação profissionalizante é frequentemente referenciada a importância da adoção de uma prática construtivista, onde a vida num jardim de infância é organizada de forma democrática e em que as crianças têm voz e são vistas “como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades” (Rinaldi, 1999, p. 114). Todavia, e uma vez no contexto, com crianças em idade tão precoce, inicialmente a mestranda considerava que esta abordagem não seria muito realista em salas de creche. Porém, foi necessária apenas uma semana de observação para compreender que as suas crenças estavam totalmente erradas, compreendendo que as crianças através da sua curiosidade colossal acerca de tudo o que as rodeia, vivem desejosas de crescer, de aprender e de comunicarem e se relacionarem com os outros. Ao contrário do que a mestranda estava à espera, e para além da autonomia que as crianças já detinham, elas eram já capazes de, espontaneamente, intervir, participar ou iniciar um diálogo sobre qualquer assunto, absorvendo tudo aquilo que pelos outros lhe era transmitido.

Esta materialização do conceito, que até então não passava de teoria, modificou não só a conceção real que a mestranda tinha das capacidades das crianças, como também todo o seu trabalho futuro.

Quando a mestranda iniciou a PES II, na valência de educação pré-escolar, já detinha de uma conceptualização mais realista e mais sólida de todo o processo. No entanto, a exigência atribuída a essas mesmas dimensões era também mais elevada. O grande desafio neste contexto, inicialmente, foi a adaptação da mestranda ao grupo, enquanto grupo de trabalho, bem como do respetivo grupo aos adultos em geral. Todavia, este obstáculo desafiou a mestranda e toda a equipa educativa a encontrar e adequar estratégias de

união entre todos os elementos, com o intuito de “«alimentar» a necessidade ou motivação para aprender” (Morgado, 1997, p. 31), e assim conseguir com que a confiança se tornasse o instrumento predominante da ação educativa.

Estes dois exemplos servem de ilustradores para a importância que a reflexão teve na profissionalização da mestrandia. Sabendo que é a prática de uma pedagogia reflexiva acerca do “que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 32), que possibilita a modificação da ação educativa, a mestrandia e o seu par pedagógico procuraram adotar uma postura reflexiva e auto e hetero crítica, com o intuito de desenvolver competências que promovessem a transformação qualitativa dos contextos em que haviam sido acolhidas. É, no entanto, essencial realçar a relevância da materialização de todas as fases características da Investigação-Ação, para a concretização dessa mudança, bem como a organização do ambiente educativo e da construção de materiais pedagógicos devidamente estimulantes. Ademais, o/a educador/a deverá ainda mobilizar e gerir todos os recursos educativos e assegurar-se das condições de segurança e acompanhamento necessárias ao bem-estar das crianças (Decreto-lei n.º 241/2001).

Com isto, a mestrandia não só pretende valorizar as responsabilidades e os processos característicos do perfil específico do/a educador/a de infância, como também a importância do trabalho em equipa, não só em díade, como também com a educadora cooperante e com a supervisora institucional. A reflexão partilhada (Sá-Chaves & Amaral, 2001) com todos os intervenientes referidos foi o exercício que melhor possibilitou a análise das ações e atitudes que deveriam ser melhoradas e que para isso só poderia ser percebido com o olhar distanciado de outros, para além da própria.

Outro aspeto que a mestranda quer realçar, debruça-se na importância do envolvimento da família nos contextos de educação de infância. Com a constante maturação das crianças, torna-se vital que exista entre o JI e a família um prolongamento “em termos de cuidados e estímulos essencialmente afetivos e cognitivos” (PC, 2015/2016), na medida em que a criança se depara constantemente com novas situações e novos desafios, sendo o *feedback* que recebe daqueles que lhe são mais queridos, que lhe fornece o “incentivo para um envolvimento com o mundo exterior a um novo nível e facilitam a interação mais alargada da criança com o mundo” (Portugal, 1999, p. 23).

Dito isto, e refletindo sobre a ação, a mestranda reconhece que o envolvimento que proporcionou, durante a sua PES I, com a família foi diminuto, tendo sobretudo em conta a valorização que a respetiva instituição atribui à cooperação entre as duas entidades. Apesar de a mestranda participar nas atividades dedicadas à celebração de momentos familiares, estes foram sempre da iniciativa e da responsabilidade da educadora cooperante, não existindo por parte da mestranda uma procura e uma iniciativa na elaboração de atividades que permitissem o contacto com a família das crianças. Na PES II, esta foi uma dimensão em que a mestranda e o seu par pedagógico investiram, requisitando frequentemente a intervenção da família do desenvolvimento do processo educativo. Esta parceria fomentada pela díade não só se refletiu no bem-estar e nas aprendizagens das crianças, como sobretudo na boa relação estabelecida entre as estagiárias e as famílias.

Por fim, relativamente ao seu desempenho, a mestranda destaca ainda alguns tópicos que se distinguiram. A formanda acredita que conseguiu ter sucesso na sua prática em momentos que exigiram que a formanda reagisse, improvisasse e atuasse em situações inesperadas.

A tomada de medidas durante conflitos entre pares e para com birras foi um aspeto em que a mestranda sente que melhorou substancialmente. Sendo situações que fazem parte do dia-a-dia do JI, a mestranda nutriu a necessidade de refletir acerca do que se sucedia e daquilo que fazia para melhorar a situação, compreendendo através de argumentações teóricas e de diálogos com outros quais deveriam ser as atitudes a serem adotadas.

Outro aspeto crucial para quem trabalha diariamente com crianças, consiste na adequação de estratégias para os vários momentos com o grupo, como os tempos de transição ou os momentos de arrumação. A mestranda, inicialmente via estes momentos como obstáculos, todavia, através da observação das educadoras cooperantes, do par pedagógico e ainda através de pesquisa autónoma, conseguiu desenvolver esta capacidade, terminando o estágio profissionalizante com um sentimento de conquista.

Em modo de conclusão, a mestranda termina esta etapa extremamente grata e feliz com o seu percurso formativo, na medida em que teve a oportunidade de conhecer e trabalhar com grupos de crianças desafiantes, com equipas educativas extremamente profissionais, bem como com uma supervisora e uma equipa de docentes do mais elevado nível. Em toda a sua generalidade, as PES I e II, desafiam um processo de encadeamento que, consoante as experiências que proporcionam, oferecem à formanda perspetivas muito próximas da realidade educativa, sendo assim uma oportunidade única de construção de opiniões e decisões pessoais e profissionais. A mestranda, no entanto, termina este percurso com a consciência de que o seu processo formativo não termina por aqui, na medida em que, para dar resposta às exigências quotidianas da educação de infância, bem como da sociedade, o/a educador/a tem que se manter informada, adotando assim uma postura ativa perante a sua aprendizagem constante.



## REFERÊNCIAS

### Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2013). Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de D. Schon e os Programas de Formação de Professores. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancoradas em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Diogo, F. (2010). O processo de planificação nas organizações educativas. Em F. Diogo, *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de professores* (4ª edição ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. M. (2006). A Investigação-acção como metodologia. Em A. M. Fernandes, *Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online* (pp. 69-79). Porto: Faculdade de Ciências Universidade do Porto .
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). II. Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. Em J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. C., & Brito, M. N. (2010). *As artes no Jardim-de-Infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos - O atendimento em creche*. São Paulo: ARTMED.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F., Debruyckere, Silkens, & Snoeck. (2005). *Escala de Observação do bem-estar e envolvimento da criança*. s.l.: s.n.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem de competências comunicativas. Em C. Lomas, *O valor das palavras (I)* (pp. 14-24). Porto: Porto Editora.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., . . . Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica - diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Em *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em Creche: A perspectiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.



- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. F. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª ed.). Amadora: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2015). A avaliação na educação de Infância: construindo portefólios de aprendizagem. Em A. J. Filho, A. F. Martins, A. Santos, A. P. Cordeiro, C. I. Anjos, C. R. Fonseca-Janes, . . . T. Sarmiento, *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 29-41). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Portugal, G. (1999). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. Em I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. (2001). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário para o eu solidário. Em I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora .

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Smole, K. C. (1996). *A Matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vasconcelos, T. (., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2014). «Ler» antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? Em F. L. Viana, & I. Ribeiro, *Falar, ler e escrever: Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 6-23). Carnaxide: Santillana.

### Sitografia

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. R., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 355-380. Obtido de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3a7%c3%a3o\\_Ac%3a7%c3%a3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3a7%c3%a3o_Ac%3a7%c3%a3o_Metodologias.PDF)
- HighScope Educational Research Foundation. (2017). *Preschool PQA*. Obtido em 8 de Janeiro de 2017, de HighScope: Inspiring educators to inspire children: <http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=116>

Musatti, T. (s.a.). A infância e os serviços: desenvolvendo uma estratégia europeia - Uma política proposta pela Rede Infância na Europa. *A Infância e os serviços: desenvolvendo uma estratégia europeia*(A Infância e os serviços: desenvolvendo uma estratégia europeia), p. Destacável CEI 102. Obtido de <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/destacavel.CEI.102.pdf>

Pinto, T. (39 de novembro de 2007). *O conceito de “empowerment” e de vínculo na construção da educação inclusiva*. Obtido de Imagina: bica newsletter: <http://bica.imagina.pt/2007/o-conceito-de-empowerment-e-de-vinculo-na-construcao-da-educacao-inclusiva/>

UNICEF (21 de Setembro de 1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido de UNICEF: [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

## Documentos Legais e Reguladores

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92 – 1ª Série. Lisboa: ME.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto: Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 201-I Série A. Lisboa: ME.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto: Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Diário da República n.º 201-I Série A. Lisboa: ME.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 166 – I Série A. Lisboa: ME.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º34 – I Série A. Lisboa: ME.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. Diário da República, n.º167 – 1.ª Série. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

Projeto Educativo (2015). Porto

Projeto Educativo (2016). Porto

Projeto Curricular (2015/2016). Porto

Recomendação n.º 3/2011 de 21 de abril – A Educação dos 0 aos 3 anos. Diário da República, n.º 79, 2ª Série. Lisboa: ME.

**NM**