

Orientação

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai. Obrigada pela educação que me deram, sou esta mulher devido a vocês. Obrigada, também, pela paciência, pela força, pela confiança, pela coragem e pela compreensão daquilo que é importante para mim.

Aos meus irmãos que são um ponto de referência para mim. Obrigada por todo o carinho e confiança que me deram ao longo de todo este percurso. Sei que estão sempre para mim, tal como eu estou para vocês.

Aos meus sobrinhos. Os maiores tesouros da minha vida. Neste momento podem não perceber, mas quando lerem estas palavras mais tarde vão entender a força e a coragem que me deram para nunca desistir. Amo-vos!

À Cátia Pinto, meu par pedagógico, obrigada por tudo o que passamos juntas. A força, o entusiasmo, as preocupações, os desabafos, as conquistas e as vitórias sempre partilhadas contigo. Juntas somos mais fortes!

Agradeço às minhas colegas e amigas da licenciatura e do mestrado. Foi sempre um prazer trabalhar com vocês, na certeza que o trabalho em equipa e a amizade que nos une, nada nem ninguém conseguirá separar.

À minha amiga de sempre. Obrigada por todo o apoio demonstrado ao longo destes anos. Obrigada por estares ao meu lado e acreditares nos meus sonhos.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Sara Barros Araújo, por todo o apoio e aprendizagens que me proporcionou ao longo do mestrado. É sem dúvida um referencial da educação de infância para todos/as os/as educadores/as de infância que tiveram o prazer de dialogar consigo, na certeza que me enriqueceu a nível pessoal e profissional.

Agradeço à minha coorientadora, Mestre Susana Esteves, por todo o apoio e coragem que me deu para continuar. Ensinou-me a nunca desistir sem antes tentar e acreditar que sou sempre capaz de alcançar os meus objetivos. Obrigada pelas palavras certas nos momentos certos.

A todos os professores com quem tive o prazer de me cruzar. Obrigado pela partilha de conhecimentos e pelo incentivo e coragem em acreditar que somos sempre capazes de alcançar aquilo que queremos.

Às educadoras cooperantes agradeço todo o apoio prestado ao longo dos estágios. Obrigada por acreditarem em mim e por me darem a possibilidade de experimentar, errar e aprender.

Por fim, mas não menos importantes, às crianças. Obrigada pelas aprendizagens que me proporcionaram. Os vossos sorrisos e abraços fazem valer a pena todo este caminho percorrido. Obrigada!

RESUMO

O presente relatório surge no decorrer da formação inicial da mestranda realizada no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada I e II. Este tem como principal objetivo espelhar todo o processo de desenvolvimento de competências e aprendizagens efetuadas pela mestranda nos estágios realizados, bem como realçar as aprendizagens efetuadas pelas crianças, através de uma visão construtivista e socioconstrutivista.

Saliente-se que o conhecimento alcançado não é hirto, pois a aprendizagem é efetuada ao longo da vida. Esta, ao longo dos estágios, prosperou-se com inspiração nos processos de investigação-ação, ressaltando a importância concedida à reflexão, preponderante no desenvolvimento profissional da mestranda. Deste modo, a partir dos processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, tornou-se possível a construção de conhecimentos capitais para a ação do/a educador/a de infância.

A ação educativa descrita e refletida procurou ir ao encontro das finalidades e dos objetivos inerentes à unidade curricular, assim como ao que se encontra patente no perfil específico do/a educador/a de infância. Desta forma, a par do enquadramento teórico e legal e da caracterização dos contextos educativos da valência de creche e da valência de pré-escolar, afigura-se a análise crítica e reflexiva das intervenções realizadas, tendo como sustentação referentes teóricos basilares para as ações do/a profissional de educação.

Palavras-chave: *criança, creche, pré-escolar, reflexão*

ABSTRACT

This report comes up during the initial training from the master's degree accomplished in Supervised Pedagogical Practice I and II Curricular Unit. This one has the main goal to report the learning process and the skills acquired by the master student in the completed internships, as well as the education provided to children, according to a constructivist and social constructivist perspective.

It's important to emphasize that the acquired knowledge is not static, because the process of learning is achieved throughout life. This process, all the way through intervention, has developed according to a research-action process, excepting the importance granted to reflection, assumed a prominence value in the master student professional development. That way, from processes of observation, planning, action, evaluation and reflection, became possible to build professional knowledge about the action of the kindergarten teacher.

The described and reflected educational action intended to follow the purposes and objectives outlined by the curricular unit, as well as to develop the kindergarten teacher's profile. That way, in addition to the theoretical and legal framework and the characterization of the educational contexts of the daycare and pre-school, it appears a reflective and critical analysis of the interventions, with the theoretical references crucial for the professional education actions.

Keywords: child, daycare, pre-school, reflection

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1.ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
2.CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	23
2.1.ENQUADRAMENTO LOCAL DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO.....	23
2.1.1. Contexto de estágio: creche.....	24
2.1.2. Contexto de estágio: pré-escolar.....	28
2.1.3. Metodologia de investigação.....	33
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	37
3.1. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE CRECHE	38
3.2. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR....	51
REFLEXÃO FINAL	67
REFERÊNCIAS	73
BIBLIOGRÁFICAS	73
LEGAIS	78
DOCUMENTAIS	79
ANEXOS	81

ÍNDICE DE ANEXOS (SUPORTE PAPEL)

Anexo I - Narrativa reflexiva individual (creche)

Anexo II - Planificação semanal de 11 a 13 de abril de 2016 (creche)

Anexo III - Narrativa reflexiva individual (pré-escolar)

Anexo IV – Planificação semanal de 16 a 20 de janeiro de 2017 (pré-escolar)

Anexo V- Grelha de avaliação (creche)

Anexo VI – Grelha de avaliação (pré-escolar)

ÍNDICE DE ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

Anexo A - Narrativas reflexivas individuais (creche)

Anexo B – Narrativas reflexivas individuais (pré-escolar)

Anexo C – Planificações semanais (creche)

Anexo D – Planificações semanais (pré-escolar)

Anexo E – Registos fotográficos (creche)

Anexo F – Registos fotográficos (pré-escolar)

Anexo G – Grelhas de avaliação (creche e pré-escolar)

Anexo H – Outros documentos

LISTA DE ABREVIATÖES

EPE – Educaçãõ Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educaçãõ Pré-Escolar

PT – Pedagogia Transmissiva

PP – Pedagogia Participativa

PES I – Prática Educativa Supervisionada I

PES II – Prática Educativa Supervisionada II

MEM – Movimento da Escola Moderna

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PR – Pedagogia das Relações

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

PQA - *Programme Quality Assessment*

DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

IPSS – Instituiçãõ Particular de Solidariedade Social

PP – Projeto Pedagógico

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

RI – Regulamento Interno

I-A – Investigaçãõ-Açãõ

CNC – Conjunto de Notas de Campo

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge na prossecução da intervenção educativa realizada no âmbito das unidades curriculares Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, inseridas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

O relatório que aqui se apresenta é o culminar de todo o trabalho realizado durante o segundo e o terceiro semestres da unidade curricular supramencionada, pelo que tem como objetivo demonstrar o trajeto individual delineado, pela mestranda, ao longo da prática educativa. Neste sentido, a apresentação deste documento colabora para a obtenção da habilitação profissional para a docência na educação de infância, de acordo com o que os documentos legais prescrevem (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro; Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Nesta linha de pensamento, a apresentação escrita encontra-se organizada em diferentes capítulos, considerando as orientações aconselhadas pelo Conselho Técnico-Científico.

Assim, no capítulo um apresenta-se o enquadramento teórico e legal, realizando-se referências às diretrizes pedagógicas que nortearam a ação educativa. Ressalve-se que a mestranda identifica-se com as perspetivas pedagógicas patentes neste capítulo e, por isso, a presença das mesmas e não de outros modelos pedagógicos para a educação de infância.

O segundo capítulo, numa primeira instância, contempla uma breve contextualização do local dos contextos de estágio, visto que os dois pertencem ao mesmo concelho. Posteriormente, abarca a caracterização e descrição dos contextos, realizando-se uma exposição mais pormenorizada do ambiente educativo: organização e gestão do grupo; organização e gestão dos espaços; organização e gestão do tempo e materiais, bem como as interações entre os intervenientes no processo educativo e no processo formativo. No final deste capítulo menciona-se o quadro teórico e metodológico que

sustentou a desenvoltura de competências de uma investigação praxeológica, demonstrando a edificação de conhecimentos de um/a educador/a de infância.

No capítulo três encontra-se exposta a intervenção educativa desenvolvida, de acordo com uma perspectiva descritiva, crítica e reflexiva. Deste modo, em primeiro lugar apresenta-se a prática realizada em contexto de creche e, posteriormente, a prática realizada em contexto de educação pré-escolar, abarcando uma perspectiva evolutiva acerca das aprendizagens da mestranda e as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças contribuindo para o desenvolvimento das mesmas.

No momento seguinte, afigura-se uma reflexão a final acerca de tudo o que foi apresentado revelando possíveis potencialidades da prática educativa desenvolvida, constrangimentos e dificuldades sentidas durante o percurso formativo. Também se apontam possibilidades de aprendizagem futuras e desenvolvimento ao nível profissional e pessoal. Esta reflexão é seguida das referências bibliográficas, legais e documentais.

Por fim, apresentam-se alguns anexos que, na perspectiva da mestranda, são importantes no sentido de compreender o processo evolutivo da mesma quanto às narrativas reflexivas individuais, as planificações semanais, bem como as grelhas de avaliação reguladora e final na valência de creche e de pré-escolar.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A Educação Pré-Escolar (EPE) é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” entrelaçando-se com o propósito educativo da família, pois estes dois mundos devem erigir uma ligação estreita de cooperação com o intuito de promover o crescimento equilibrado da criança (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 2.º, p.670;). Ressalve-se que apesar da EPE ser destinada a crianças entre os três e os seis anos de idade, esta é de frequência facultativa e avistada como um complemento ao crescimento da criança (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Apesar de ser opcional, o Estado Português tem a obrigatoriedade de apoiar as instituições educativas pertencentes à rede pública, assegurando uma ampla oferta de instituições que abarquem a educação de infância (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho)¹.

De acordo com o apresentado e ponderando a visão sócio-histórica, refere-se que a EPE nem sempre teve relevância para a sociedade e, de acordo com o mencionado, este panorama é resultado de um contínuo processo evolutivo (Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho). Segundo Cardona (1997), a educação de infância apenas despoletou a partir do final dos anos 70, apesar de esta já ter sido instituída, precariamente, no período monárquico. No entanto, o regime político do Estado Novo não permitiu a evolução necessária e a partir do golpe de estado em 1974, a educação de infância sofreu mutações e desenvolveu-se através dos apoios do estado e de entidades privadas, mas sem existirem orientações para atuar a este nível. No entanto, o

¹ A par das instituições de EPE da rede pública, existe uma rede privada de instituições que compreende estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e outras instituições sem quaisquer fins lucrativos (Lei 5/1997).

sistema implementado em Portugal não se adequava aos meios rurais e urbanos que persistiam, sendo a formação profissional muito precária (Folque, 2014). A crescente valorização da educação de infância foi verificada, não só com a finalidade de promover o sucesso das crianças em todos os níveis de desenvolvimento, mas também para melhorar o funcionamento dos estabelecimentos de educação em Portugal (Zabalza, 1998).

Ora, face ao mencionado, deduz-se que o conceito de educação correlaciona-se com a ideia ou imagem de infância e de criança (Cardona, 1997). Deste modo, a educação “consiste no processo de ajudar o “eu” a reconstruir-se”, auxiliando o pensamento e as escolhas que têm de ser tomadas (Kilpatrick, 1936, citado por Gambôa, 2011, p.51). Neste sentido, crê-se que é num processo dinâmico entre a sociedade, a natureza e as pessoas que a educação sofre processos de evolução positivos para a formação de cidadãos autónomos e participativos (Gambôa, 2011). O conhecimento, a prática e as interações conduzem as transformações patentes na sociedade e nos seres humanos, salientando-se que cada aprendizagem se entrelaça no percurso para reconstruir o meio e as estruturas que suportam o conhecimento (*idem*).

Através da conjectura referida e, na perspetiva de Dewey (s.a., citado por Gambôa, 2011) o acesso à educação permite o desenvolvimento através das interações entre o ser humano e o ambiente envolvente, mobilizando hábitos e atitudes que permitam ao indivíduo viver de modo digno e “aprender a continuar a aprender pela experiência” (p.53). Desta forma, ambiciona-se expor que a criança é “o ponto de partida, o centro e o fim” da educação valorizando-se interesses e motivações com a finalidade de contribuir para o desejo de aprender (Dewey, s.a., citado por Gambôa, 2011, p.52).

Considerando o panorama teórico apresentado, infere-se que, tal como explicitado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), é capital reconhecer a “capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem” e isto é aceitá-la como “sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

Neste sentido, menciona-se que a concepção sobre a imagem de criança, orientadora do presente documento, pretende elucidar a noção de crianças construtivistas, uma vez que estas são seres humanos “exploradores, ativos e curiosos” que constroem o seu próprio mundo em interação com os outros (Shaffer, 2005, p.218). Piaget (s.a., citado por Papalia, Olds & Feldman, 2007) corrobora esta ideia ao afirmar que as crianças são “ativas, seres em crescimento, com os seus próprios impulsos internos e padrões de desenvolvimento” (p.30).

Na mesma linha de pensamento, pretende-se aludir à importância da promoção de uma aprendizagem ativa, sendo esta caracterizada pela ação direta sobre os objetos e pela interação com pessoas e com situações, permitindo à criança compreender o mundo que a rodeia (Hohmann & Weikart, 2003). Note-se que é crucial mencionar a onipresença conferida à perspetiva socioconstrutivista, pois a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, como acima indicado, realiza-se através das interações. Assim, a criança é vislumbrada como um “ser com competência e atividade”, onde é coconstrutora do seu conhecimento, participando em todos os processos educativos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28). Entende-se, assim, que a criança não pode continuar a ser considerada um sujeito passivo no processo de aprendizagem, mas sim um ser que é ativo com opiniões e valores próprios. Quando a criança é acolhida e respeitada na sua essência, isto “promove um sentimento de bem estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

De acordo com o supramencionado, é perceptível o antagonismo patente entre a *Pedagogia Transmissiva* (PT) e a *Pedagogia Participativa* (PP), na medida em que se pretende recusar o primeiro paradigma (PT) e alicerçar a prática no segundo (PP). A PT é facilmente associada à ideia de transmissividade, no qual a criança detém um papel completamente passivo e onde a aprendizagem ocorre através da memorização e propagação, sem existir qualquer relacionamento com as vivências e necessidades/interesses das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Este paradigma

orienta a ação educativa “mais para a obediência que para a liberdade, mais para a submissão que para a participação”, revelando-se contraproducente aos valores e às crenças que norteiam o trabalho aqui presente (Formosinho & Machado, 2007, citado por Formosinho, 2013, p.17). Se a educação deve ser livre e crítica ao nível da participação das crianças no processo de ensino e de aprendizagem, convém referir que um/a profissional da área da educação aprende a ser educador/a ou professor/a no âmbito de uma PT, através das vivências ocorridas enquanto discente nos vários níveis de ensino. Desta forma, é capital que a Prática Educativa Supervisionada I (PES I) e a Prática Educativa Supervisionada II (PES II) destinem uma rutura com a transmissividade através da promoção de uma PP que acredita numa prática fundamentada em “crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos” (Formosinho, 2013, p.15).

Nesta perspetiva, o processo de formação inicial de um/a educador/a de infância visa a construção de uma identidade pessoal alicerçada por crenças, teorias e práticas e todo este conjunto influencia, impreterivelmente, a ação em contexto. Assim, a pedagogia é uma “triangulação constantemente renovada, de crenças, teorias e princípios éticos” que assumem um carácter primordial na formação de um/a profissional de educação, sendo que esta é realizada ao longo da vida (Formosinho, 2013, p.16; Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Contudo, os valores e as crenças que inteiram a triangulação praxeológica têm um papel preponderante na aceitação ou descarte de experiências e ideias (Zabalza, 1998). Com a mesma linha de pensamento, verifica-se, através de pesquisa e análise documental, que o Estado tem a obrigação de expor orientações para a EPE, a nível pedagógico e técnico, a que esta se deve subordinar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 8.º). Contudo, refere-se que o/a educador/a de infância, além de adotar as orientações de cariz político-educativo como orientadores da ação, pode também ponderar a utilização de modelos curriculares, pois estes são harmonizáveis com as orientações a nível nacional, como as OCEPE e as brochuras da Direção Geral de Educação. Estas constituem-se como um

quadro de referência para a ação pedagógica do/a educador/a de infância, tendo como intuito edificar momentos de aprendizagem sólidos, sendo estes cruciais para o desenvolvimento holístico da criança. Como refere Formosinho (2013), as orientações nacionais são apenas uma compilação de aprendizagens mínimas às quais o/a educador/a de infância tem a liberdade de adotar os modelos curriculares, que se enquadram ao nível das suas crenças e valores. Oliveira-Formosinho (2007, citado por Formosinho, 2013) salienta que as perspetivas pedagógicas são um instrumento crucial para superar o “muro curricular” que circunda a pedagogia burocrática (p.21). Folque (2014) arroga que os modelos curriculares assumem uma enorme relevância na construção da qualidade educativa das escolas.

Com o mesmo pensamento, menciona-se a importância do reconhecimento das linhas pedagógicas que norteiam a ação, com o intuito de delinear um caminho harmonizado com a realidade das crianças, das famílias e da comunidade. Assim, é permissível assinalar que a ação educativa a ser desenvolvida é organizada pela proposta de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, pela abordagem HighScope, pela perspetiva pedagógica de Reggio Emilia e pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), sendo estes pertencentes às PP. Neste sentido, os referenciais teóricos acima mencionados e, com uma leitura aprofundada e crítica, permitem compreender quais os princípios que norteiam a ação pedagógica da mestrandia.

Numa primeira instância é crucial explicitar os objetivos e princípios normativos e legislativos que formam a EPE, pois estes são capitais na ação educativa.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)², os objetivos da EPE centram-se na formação e no progresso das crianças, estimulando as suas

² Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

capacidades e potencialidades, bem como o desenvolvimento de princípios e valores. O mesmo documento afirma, ainda, a relevância da formação moral, nas capacidades de expressão e comunicação, imaginação, criatividade, ludicidade e sociabilidade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo 5.º). É perceptível que este documento destina à EPE a promoção de hábitos de higiene e a despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades, com o objetivo de fornecer um apoio direcionado (*idem*).

Neste seguimento, a Lei-quadro da EPE³ reforça a necessidade do desenvolvimento das crianças a nível pessoal e social, reforçando os princípios e valores democráticos de uma educação para a cidadania. Objetiva também a criação de oportunidades para todas as crianças, ponderando as características individuais de forma a promover aprendizagens significativas. Refere, ainda, que estas recomendações incluem a promoção do bem-estar físico e emocional e segurança, bem como o incentivo à participação das famílias e da comunidade no processo de ensino e de aprendizagem (*idem*).

O esclarecimento normativo apresentado deve considerar a habilitação para a docência, mas também o desempenho e desenvolvimento profissional do/a educador/a de infância (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). Concomitantemente, considerando o que se encontra disposto no perfil geral de desempenho profissional, este deve realizar a sua prática na investigação e na reflexão partilhada com outros de forma a edificar uma ação pedagógica solidificada (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Contudo, associada à ideia supramencionada, surge o perfil específico de desempenho profissional do/a educador/a de infância, com suprema relevância neste relatório (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Este decreta que a criação e o desenvolvimento do currículo deve ser realizada através da “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo”, bem como a promoção e

³ Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

desenvolvimento de “actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 1, p.5572). É crucial referir que este documento normativo valida a capacitação do/a educador/a de infância para o desempenho de funções com crianças de idade inferior a três anos (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º1). Porém, na realidade da educação de infância verifica-se uma discordância entre a formação do/a educador/a de infância e o trabalho que é realizado e desenvolvido no âmbito da creche. Segundo Portugal (1997), o desfasamento da formação entre a valência de creche e a de jardim de infância provoca que os/as educadores/as sejam avistados como meros/as prestadores/as de cuidados.

Ao longo dos tempos foram várias as investigações realizadas no âmbito das neurociências e estas concluíram que a “qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida” revelam-se capitais nos aspetos da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.10), pois estas encontram-se “biologicamente predispostas para a aprendizagem”⁴ (Shore, citado por Post & Hohmann, 2011, p.26).

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), os primeiros anos de vida são cruciais para o alcance do sucesso escolar, pessoal e profissional, pois a intervenção precoce pode “ajudar a quebrar os ciclos de pobreza intergeracional que tendem a reproduzir-se” (p.10) e também a disseminar os preconceitos e discriminações existentes em volta desta profissão (Goldschmied & Jackson, 2006). Contudo, a Recomendação do Conselho Nacional de Educação (2011), afirma que existem carências na rede de escolas públicas que contenham a valência de creche, bem como na intencionalidade

⁴ A multiplicidade de sinapses que ocorrem durante os primeiros meses de vida possibilita o aparecimento de novas e diferentes capacidades cognitivas, motoras e percetivas que contribuem para o crescimento e desenvolvimento da criança (Papalia et al., 2007).

educativa, na avaliação e na qualidade dos contextos. Importa, ainda, referir que este documento recomenda uma alteração à LBSE com vista a introduzir a educação dos zero aos três anos numa rede global. De acordo com a Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, esta afirma que a creche é um

equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.

De acordo com o apresentado, deduz-se que o Ministério da Educação deveria garantir um investimento em estruturas para as idades assinaladas, pois se apenas existirem instituições de carácter privado ou com apoio social, o direito à educação pública estará a ser profanado (Conselho Nacional de Educação, 2011).

Conforme o Exame Temático da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico realizado há cerca de 16 anos, e no qual Portugal esteve inserido, foi possível constatar o esforço que o país estava a realizar com o intuito de expandir a rede de EPE. Contudo, o grupo de trabalho que analisou estas questões reconheceu que a rede de instituições de educação, referentes às crianças com menos de três anos de idade, revelou não se constituir uma prioridade de intervenção (*idem*). Os últimos anos revelaram uma acentuada evolução na organização da sociedade, mais concretamente ao nível da estrutura familiar. Através das modificações reconhecidas, constata-se que as mulheres têm adquirido um estatuto laboral que não lhes permite estar longos períodos de tempo com os filhos. Logo, é urgente a edificação sólida de uma rede de creches que visem o acolhimento de crianças durante o período de trabalho dos pais/cuidadores, permitindo o desenvolvimento das mesmas (Portugal, 1997).

A creche e a EPE, ao nível de documentos legais e orientadores constata-se que o primeiro não contém documentos que norteiem a ação educativa ao invés do segundo. Desta forma a PES I, realizada na resposta social de creche,

teve como base teórica sustentável as *Experiências-Chave HighScope para Bebés e Crianças*⁵ e as propostas de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson.

A realização do pressuposto supracitado caminha, como referido precedentemente, pela adoção de modelos curriculares e pela prática realizada em contexto, integrando experimentações e investigações segundo os valores preconizados pelos referenciais teóricos já aludidos.

Neste sentido, a organização do ambiente educativo é o suporte do trabalho diário que integra materiais e interações e é um meio “constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas” no processo de ensino e de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016, p.21). O espaço físico deve ser perspectivado como um local de prazer, de conforto, de segurança e de alegria, promovendo a integração de interesses e vivências das crianças. O espaço pedagógico também deve ser “organizado e flexível; plural e diverso (...) estético, ético e amigável”, bem como tem de apelar à ludicidade e à cultura (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11). A criação deste espaço visa considerar as características do grupo e de cada criança, incitando um contexto de aprendizagem ativa. De acordo com o modelo pedagógico HighScope, a sala de atividades encontra-se dividida em diferentes áreas de interesse. Estas permitem a experimentação de diversos papéis sociais, relações e interações e, as experiências vividas em cada área de interesse possibilitam o “desenrolar do jogo educacional” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.84). A troca de brincadeiras nas mais diversas áreas permite o desenvolvimento da autonomia, no que diz respeito à tomada de decisões e na própria resolução de conflitos. Ressalve-se que é capital a existência, em número suficiente, de materiais e objetos que permitam a

⁵ Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Representação Criativa; Movimento; Música; Comunicação e Linguagem; Explorar Objetos; Noção Precoce de Quantidade e Número; Espaço e Tempo (Post & Hohmann, 2011).

estimulação das capacidades das crianças, a exploração e a criatividade (Hohmann & Weikart, 2011).

Todavia, refere-se que a organização da sala de atividades não é fixada rigorosamente, pois através das experiências, vivências e do jogo educacional desenvolvido, esta pode sofrer reorganizações de acordo com o estado de desenvolvimento das crianças. Assim, o espaço deve ser bem planeado e organizado, com fácil acesso aos materiais de forma a que as crianças usufruam de uma “maior quantidade de interação social, mais iniciativa e um maior envolvimento nas atividades” (Phyfe-Perkins & Shoemaker, 1986, citado por Hohmann & Weikart, 2003, p.165).

A perspetiva supramencionada aconselha que, para bebés e crianças de menor idade, é imprescindível um espaço aberto a estímulos, permitindo que o adulto apoie as aprendizagens das mesmas através de uma perspetiva sensoriomotora. Segundo Post e Hohmann (2011), um ambiente bem pensado e estruturado promove o desenvolvimento das crianças “em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p.101). Estes estímulos são potenciados pela informação que recolhem acerca do mundo, sendo que esta é realizada através da ação direta sobre os objetos, por vezes sem propósito inicial, acerca de “peso, tamanho, formatos, texturas, sons e cheiros” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.115). Neste sentido, Goldschmied e Jackson (2006) propõem o desenvolvimento de duas abordagens que promovem a livre exploração de materiais: o *Cesto dos Tesouros* e o *Brincar Heurístico*. O primeiro contempla materiais de diversas matérias-primas – objetos naturais, objetos feitos de materiais naturais, objetos de madeira, objetos de metal, objetos feitos de couro, têxteis, borracha e pele e objetos de papel e papelão – mas estes devem ser inseridos no cesto de forma gradual e rotativa (Goldschmied & Jackson, 2006). Este jogo oferece à criança “oportunidades infinitas para o processo de tomada de decisões” e o/a educador/a detém um papel muito pouco ativo durante a sua realização (Goldschmied & Jackson, 2006, p.117). No entanto, a presença deste/a é imprescindível pois permite criar um

ambiente seguro. O *Cesto dos Tesouros* é colocado à disposição de, pelo menos, três crianças, não sendo fundamental que o/a educador/a estimule o desenvolvimento do jogo, pois as crianças são capazes de iniciarem a exploração sozinhas (Goldschmied & Jackson, 2006).

A segunda proposta, *Brincar Heurístico*, é desenvolvida com crianças que se encontram na faixa etária dos dois anos e este permite explorar e descobrir quais os comportamentos dos objetos em diferentes situações. Nesta perspectiva, é crucial que o ambiente educativo esteja munido de materiais que possibilitem variadas combinações, manipulações e explorações possibilitando o “desenvolvimento da habilidade de concentração (...) associado ao desenvolvimento cognitivo” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.152).

Oliveira-Formosinho (2013) refere que os materiais e o espaço têm uma enorme relevância no desenvolvimento da criança, pois estes permitem “experienciar o Mundo de diversos ângulos” concebendo, assim, uma aprendizagem ativa (p.85). Note-se que, por vezes, o ambiente educativo comporta características que condicionam o que aqui se defende. No entanto é imprescindível a emergência de atuação nesta dimensão, concebendo-a com os atores que coconstroem o conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Importa salientar que, em concordância com a perspectiva de Reggio Emilia, o espaço é encarado como *terceiro educador*. O ambiente físico das escolas de Reggio preocupa-se com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, mas também com a inserção das famílias e da comunidade escolar. A perspectiva defende que “todos os espaços e materiais são cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa” (Lino, 2013, p.120).

De acordo com o exposto e em concordância com um documento normativo, entende-se que o incentivo da participação das famílias no

processo educativo das crianças é fundamental para um desenvolvimento sustentado (Lei-Quadro da EPE, de 10 de fevereiro, Artigo 10.º).

Relativamente à organização temporal – rotina diária – esta é crucial na ação pedagógica, visto que é consistente e sistemática oferecendo às crianças uma “sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (Hohmann & Weikart, 2003, p.224). A organização possibilita um ambiente seguro e significativo promovendo, também, um equilíbrio entre os limites e as liberdades que as crianças podem ter ao longo do dia. A previsibilidade dos acontecimentos facilita, à criança, a obtenção de um sentimento de segurança e controlo, afirmando que a mesma pode desenvolver as suas intenções de forma livre e autónoma (Hohmann & Weikart, 2003).

Importa, ainda, referir que de acordo com a perspetiva do MEM, subsistem instrumentos de pilotagem que auxiliam o educador e as crianças a organizarem as situações e os acontecimentos que ocorrem na sala de atividades, sendo estes “informantes da regulação formativa” (Folque, 2014, p.55). O *Mapa de Presenças* e o *Mapa de Atividades* são instrumentos que contribuem para o desenvolvimento da perceção temporal da criança, pois esta todos os dias de manhã marca a sua presença ou coloca a atividade que vai realizar, abarcando outras potencialidades como o Domínio da Matemática, presente nas OCEPE. Os instrumentos referidos permitem laborar conceitos acerca das tabelas de dupla entrada, desenvolvendo noções matemáticas (Maia, 2008). O mesmo autor afirma que a construção e a realização destes instrumentos de pilotagem devem ser potenciadores da descoberta e não de estruturas definidas, pois estes pretendem “estimular a autonomização e responsabilização de cada criança” (p.47).

Em conformidade com o apresentado, é responsabilidade do/a educador/a de infância organizar o tempo pedagógico de forma flexível e diversificada, promovendo a apreensão de referenciais temporais por parte das crianças (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto, Anexo 1.º).

Note-se que os espaços, os materiais e o tempo apenas adquirem significado no caminho das relações e das interações, pois os intervenientes

na ação educativa é que dão vida e preenchem o espaço de forma a criarem aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Com a mesma visão, infere-se que as interações e as relações são pontos centrais das PP, pois o “processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.15). A partir destas e, segundo o modelo pedagógico HighScope, são importantes as diferentes organizações grupais como forma de participação e envolvimento das crianças que podem ser preconizadas “individualmente, em pares, em pequenos grupos, em grande grupo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.48).

As relações e interações estabelecidas permitem criar um sentimento de ser membro integrante de um processo ou de uma ação. Neste âmbito, a Pedagogia das Relações (PR) “coração da pedagogia de Reggio Emilia (...)” solicita a edificação do conhecimento com base numa rede de relações e interações mútuas, colocando de parte uma construção independente (Lino, 2013, p.118). Segundo Spaggiari (1998, citado por Lino, 2013) “a educação é um processo de constante interação que decorre dentro e fora da escola e na qual “nos educamos” mais do que “se educa”” (p.118). A colaboração e a cooperação são características basilares do sucesso desta visão pedagógica, que apoia a ampliação de capacidades, inteligências e partilha de dificuldades, o que facilita a resolução de problemas/conflitos através do diálogo. Esta orientação cooperativa admite a sustentação duma PR e a existência duma escola onde é possível fomentar a partilha, a negociação, a discussão e a solidariedade (Lino, 2013).

No âmbito da PR, a interação adulto-criança assume um papel preponderante no processo de aprendizagem, pois o adulto concebe diferentes situações que estimulem o pensamento e uma participação ativa, com o intuito de criar relações positivas e, conseqüentemente, um clima de apoio e de confiança (Oliveira-Formosinho, 2013). Neste sentido e, segundo o modelo pedagógico HighScope, as situações que são criadas pelo adulto colocam a criança numa situação de “conflito cognitivo”, entre o modo de

pensar e o modo de agir, incitando a uma constante reestruturação mental (Oliveira-Formosinho, 2013, p.89; Shaffer, 2005).

Segundo referenciais teóricos, o/a educador/a de infância assume um papel primordial no processo de desenvolvimento das crianças, potenciando o crescimento de competências, capacidades e habilidades que, possivelmente, a criança não os conseguiria adquirir de forma singular. Desta forma, a ação do/a profissional da infância permite a assimilação e a acomodação de novas experiências e conhecimentos, promovendo o crescimento cognitivo da criança (Shaffer, 2005). Esta dinâmica necessita, segundo Reggio Emilia, da atuação valiosa e correta do/a educador/a de infância na Zona de Desenvolvimento Próximo, preconizada por Vygotsky, pois a aprendizagem é norteadada eficazmente quando este/a compreende quais “as tarefas que as crianças estão quase capazes de conseguir realizar por elas próprias” (Papalia et al., 2007, p.339). A ZDP (Vygotsky) é considerada a diferença entre o que a criança consegue realizar de forma autónoma e aquilo que pode fazer quando é orientada por um adulto e, é neste cruzamento que se inicia o crescimento cognitivo. No entanto, a orientação do adulto deve ser ajustada às capacidades que a criança já demonstra, cursando assim no princípio do *scaffolding*, apregoado por Brunner, caracterizado por uma estrutura temporária que acompanha o desenvolvimento da mesma e que também auxilia a mediação que o/a educador/a deve adotar (Shaffer, 2005).

Note-se que, acrescido ao papel do/a educador/a de infância, a interação criança-criança é crucial para o desenvolvimento das mesmas. Esta permite amplificar a ZDP (Vygotsky), visto que nos diversos momentos de jogo as crianças “divergem, adicionam, negam, questionam e interferem mutuamente nos modos de realizar a atividade” (Pimentel, 2007, p.241). As relações de poder e a linguagem próxima, características próprias deste tipo de interação, atuam na ZDP (Vygotsky) não só da criança que beneficia do apoio, mas também na criança que auxilia este processo. Esta tem de explicar o seu raciocínio, sendo possível um confronto de hipóteses e uma troca de papéis entre as mesmas (Pimentel, 2007).

No seguimento do que se expõe, o/a educador/a de infância deve promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, através de um “contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 2013, p.127). O conceito de escuta em Reggio é estar disponível para ouvir o que os outros têm para dizer, encará-los como agentes que contribuem para um trabalho partilhado e sobretudo “privilegia-se o ouvir e o falar, dando primazia à escuta atenta da criança” (*idem*).

Face ao exposto, entende-se que as pedagogias participativas inculcam a participação das crianças no contexto educativo, mas também a edificação de questões-problema que proporcionem a construção de projetos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Na realização de trabalhos por projetos, segundo a abordagem de Reggio Emilia, em creche e pré-escolar, as crianças devem envolver-se em temáticas que sejam significativas e que tenham o “potencial para dar resposta à curiosidade das crianças e (...) estimular a experimentação” (Gandini, 2001, citado por Araújo, 2013, p.56). Este método de trabalho assume um papel preponderante na aprendizagem das crianças e, na perspetiva de Katz e Chard (1997), os projetos são um “(...) estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”, tendo estas uma participação ativa (p.3). O desenvolvimento do projeto caracteriza-se por ser um ato intencional, visto que surge de uma questão-problema colocada por uma ou várias crianças. Este adota como base estruturante a pedagogia progressiva que relaciona o *Homem*, o *Conhecimento* e a *Sociedade* e é através destes elementos que a ação educativa encontra a sua orientação. Concomitantemente importa mencionar que a criança é o início, o meio e o fim da promoção e construção de aprendizagens (Gambôa, 2011).

Porém, a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) necessita do apoio do/a educador/a de infância ao nível de aspetos cognitivos e sociais, bem como materiais que as crianças possam necessitar para o desenvolvimento das suas intenções (Lino, 2013). No desenvolvimento de uma MTP existem

diferentes formas de o abordar, mas neste relatório assume-se as quatro fases que Vasconcelos (Katz, Ruivo, Ministério da Educação & Vasconcelos, 1997) no indica: (i) definição do problema; (ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; (iii) execução; e (iv) divulgação/avaliação. Ressalve-se que a MTP pode prolongar-se durante dias, semanas ou meses e este tempo encontra-se de acordo com as motivações e os interesses das crianças (Katz & Chard, 1997).

Assim, o projeto inicia-se pela formulação/definição de um problema e através deste estabelecem-se diálogos sobre aquilo que as crianças já sabem sobre o assunto a investigar – conhecimentos prévios – podendo-se realizar desenhos/ esquemas com a orientação e apoio do adulto. Posteriormente, os intervenientes elaboram mapas ou teias com aquilo que as crianças pretendem fazer, por onde começar, como fazer, listando tudo o que será necessário para a sua execução. Nesta fase, a execução, as crianças dirigem-se para o “processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação” através de fotografias, desenhos, gráficos, experiências, construções, entre outros (Vasconcelos s.a., p.16). Por último, a fase da divulgação/avaliação permite consolidar os conhecimentos adquiridos e estes podem ser expostos para a comunidade educativa/família como forma de divulgação. É de ressaltar que o momento do confronto entre os pontos de partida da problemática e as aprendizagens realizadas, revelam-se essenciais para as crianças estabelecerem comparações entre o antes e o depois, contribuindo para a aprendizagem e aquisição de conhecimento. Segundo Reggio Emilia, esta fase é uma “espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o projeto” (Edwards et al. 1999, citado por Vasconcelos, s.a., p.17).

No decurso de um trabalho por projeto, as crianças deparam-se com a confrontação de ideias e opiniões e é necessário desenvolver a autorregulação, visto que esta permite um relacionamento saudável com os

outros. Desta forma, segundo Dewey (citado por Gambôa, 2011), “a única forma de preparar para a vida social é implicar-se na vida social” (p.64).

Importa mencionar as estratégias de formação que se encontram patentes no papel da formação do/a educador/a de infância. Segundo Formosinho e Niza (2009), a prática pedagógica apoiada visa a “aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente” (p.129). Ora, o papel do supervisor é crucial na construção do saber profissional, tendo por base momentos reflexivos e o apoio profissional no decorrer da prática, como o caso dos momentos de supervisão estabelecidos. De acordo com Vieira (1993, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 2013), a supervisão “é uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (p.92). Desta forma, para existirem momentos de reflexão e experimentação necessita-se, em primeiro lugar, da observação. Refere-se que na valência de creche, a mestranda utilizou como instrumento metodológico para o processo observacional o *Programme Quality Assessment* (PQA). Já no contexto de pré-escolar, a mestranda muniu-se do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), sendo este um referencial alusivo ao envolvimento do adulto, mas apenas foi utilizado de forma transversal como apoio às práticas e à ação educativa da mestranda (Bertram & Pascal, 2009).

Em seguimento do exposto, numa PP a observação é contextual, pois observa-se a criança em interação no contexto que foi erigido, sendo que em primeiro lugar deve ser observado o contexto e posteriormente a criança no contexto (Oliveira-Formosinho, 2007). Urge, deste modo, estabelecer uma relação entre o saber experiencial e o saber documental, denominado por Wallace (Alarcão, 1996). É uma reflexão cíclica (prática/reflexão) que conduz ao desenvolvimento profissional de um/a educador/a de infância, pois através de um processo introspetivo e retrospectivo, ambiciona-se que o conhecimento tido na ação, conhecimento tácito e espontâneo, interno à ação do/a educador/a, seja refletido (Alarcão, 1996). Uma prática reflexiva permite a envolvimento num processo investigativo, para se compreender a si

mesmo/a, mas também para aperfeiçoar a sua ação pedagógica, contribuindo para o processo de ensino e de aprendizagem das crianças (Oliveira & Serrazina, 2002).

Segundo Alarcão (2013) “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” e esta prática é defendida por Donald Schön – marco nas investigações acerca deste processo (p.175). Segundo o mesmo, o processo reflexivo pode ocorrer de três formas: a *reflexão na ação*, a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação* (Oliveira & Serrazina, 2002; Alarcão, 1996). Enquanto a *reflexão na ação* se arrola com os/as educadores/as a refletirem no decurso da própria ação sem existir qualquer interrupção, a *reflexão sobre a ação* implica uma reconstrução mental, a *posteriori*, e é ao refletir sobre a ação “que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (Alarcão, 2013; Oliveira & Serrazina, 2002, p.3). Não obstante, a *reflexão sobre a reflexão na ação* assume relevante predominância no processo reflexivo, visto que esta auxilia o/a educador/a a progredir no seu desenvolvimento e na construção da sua forma pessoal de conhecer (Oliveira & Serrazina, 2002). Esta é uma reflexão proactiva, pois orienta-se para as ações futuras, bem como para a compreensão de situações problemáticas ou a descoberta de novas resoluções e decifrações (*idem*). Como refere Dewey (1933, citado por Oliveira & Serrazina, 2002),

o envolvimento do professor em prática reflexiva implica: *abertura de espírito* para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; *responsabilidade* que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada acção; e *empenhamento* para mobilizar as atitudes anteriores (p.8).

Face ao exposto, depreende-se que a intencionalidade educativa aliada à prática desenvolve-se segundo um ciclo dinâmico de observação, planificação, ação e avaliação. Estas etapas são adequadas aos interesses e necessidades do grupo de crianças, sendo que nestas fases o processo de reflexão é transversal (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). A observação

permite uma prática pedagógica fundamentada e através desta é possível recolher dados capitais à intervenção no contexto, permitindo ao/a educador/a estruturar o seu plano de ação (Estrela, 1994; Lopes da Silva et al., 2016; Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto; Diogo, 2010). Assim, a planificação é um processo com intencionalidade pedagógica onde estão reunidos um conjunto de decisões flexíveis, com o intuito de orientarem a prática do/a educador/a de infância (Diogo, 2010). É de mencionar que o processo de planificação deve estar “preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem”, articulando as áreas e domínios de conteúdo, com uma perspetiva flexível (Lopes da Silva et al., 2016, p.15) (v. anexos C e D).

Importa mencionar que o processo de planificação com a equipa educativa é crucial quer para o desenvolvimento da criança, quer para o desenvolvimento profissional do/a educador/a. Ao observarmos e ao refletirmos sobre as ações, a ação educativa torna-se mais congruente. Nesta fase, as narrativas reflexivas individuais edificadas pela mestrandia, com base em incidentes do contexto, tornam-se essenciais para as práticas futuras (v. anexo A e B). Segundo Holly (1991, citado por Amaral et al., 2013), as narrativas poderão ser utilizadas para a “promoção da reflexão sobre a ação, permitindo que se não perca a noção da realidade complexa que enforma a ação” (p.106).

Na mesma linha de espírito, a avaliação surge como um meio que se direciona para a ação, potenciando uma adequação ao nível da intervenção educativa. O/A educador/a de infância tem a possibilidade de compreender as razões que levaram, ou não, à consecução dos objetivos previamente delineados e as estratégias definidas para os alcançar (Diogo, 2010). Saliente-se que a avaliação é realizada de modo formativo, não sendo atribuído qualquer valor quantitativo, mas antes uma revisitação na documentação das atividades, nas aprendizagens conseguidas, de modo a valorizar aquilo que a criança já sabe. A reflexão sobre os progressos das crianças “permite ao/a educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção

pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). Deste modo compreende-se que o processo de avaliar

assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, pp.1-2).

Refere-se que uma outra estratégia de formação prende-se com a construção de um portefólio, algo realizado na valência de creche. Assevero que numa primeira instância, não relacionei a sua elaboração como um processo reflexivo de todas as componentes preconizadas no mesmo, mas este possibilitou-me uma reflexão conjunta e fundamentada “sobre o processo de avaliação numa óptica construtivista e crítica, que se revela fundamental para romper com as práticas (e atitudes) mais tradicionais” (Rodrigues, 2009, p. 32).

Por fim, importa mencionar que inerente aos processos referidos, surge a metodologia de investigação-ação, sendo que esta se encontra aprofundada no capítulo seguinte. Porém, numa primeira fase apresenta-se o ambiente que abrange o meio educativo no qual se desenvolveu a ação pedagógica.

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

2.1. ENQUADRAMENTO LOCAL DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

A explanação escrita atende à caracterização dos contextos de estágio onde se realizaram, respetivamente, a PES I e a PES II. Esta descrição comporta um caráter complexo, pois apresenta-se como uma perspetiva sistémica e ecológica do ambiente educativo e permite confirmar os diferentes níveis de interação. Desta forma, é possível deduzir que o ambiente educativo dos diferentes contextos influencia, claramente, o desenvolvimento de habilidades humanas (Portugal, 1992).

As instituições cooperantes, locais onde se procedeu à realização da PES I e da PES II, situam-se no concelho da Maia e será apresentada uma breve caracterização do mesmo. É de salientar que as características sociográficas da região influenciam as instituições educativas que lhes estão associadas, sendo conveniente expor alguns aspetos relevantes que inspiram as vivências nos contextos. O concelho da Maia possui um passado ligado ao setor primário, mas através de análise documental é possível constatar que, atualmente é conhecido como um dos grandes polos industriais da zona Norte. No entanto, apesar de mais industrializada, ainda persistem áreas destinadas à agricultura. Concomitantemente, o concelho é enriquecido com a oferta cultural que dispõe como o Museu Etnográfico, a Biblioteca Municipal, com caráter itinerante, o Jardim Zoológico, os Parques Urbanos, os Monumentos e as infra estruturas para a realização de congressos e atividades desportivas. Neste sentido, é conveniente mencionar que as duas instituições são abarcadas por entidades que tem como principal função o atendimento à comunidade e estas também se incluem nas vivências das instituições relacionadas com a infância (Instituição Cooperante, 2016a).

Assim, através da exposição destas características, é possível inferir o papel preponderante concedido ao desenvolvimento da educação, já que esta é desenvolvida “segundo um conjunto organizado de estruturas e ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo 1.º, p.3067).

2.1.1.Contexto de estágio: creche

O contexto educativo de creche assume-se como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que abriu portas no ano de 1987 e possui as valências de creche, EPE e acompanhamento de apoio ao estudo (Instituição Cooperante, 2016a).

A estrutura funcional encontra-se dividida em dois edifícios térreos circundados por espaços exteriores. O edifício principal comporta três salas de creche, uma copa, uma lavandaria e uma casa de banho com equipamentos adequados à estatura das crianças. O mesmo edifício contém três salas destinadas à educação pré-escolar e dois ateliers que acolhem atividades de tecnologias de informação e comunicação, artes visuais e música. Neste encontram-se, ainda, a secretaria, a cozinha e o refeitório.

O segundo edifício da instituição foi erigido como forma de dar resposta social e acolhimento a crianças e jovens, devido ao intenso crescimento populacional. Esta superfície admite uma sala de creche, um pequeno refeitório e instalações sanitárias. Concomitantemente é neste edifício que o acompanhamento de apoio ao estudo exerce as suas funções.

O centro de educação de infância possui ainda uma área exterior que segundo Hohmann e Weikart (2007) “permite também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis” (p.231). O espaço exterior tem um pavimento em cimento na área circular aos

edifícios, mas na zona onde se encontram os baloiços, o escorrega, entre outros, é alcatifado por um material que se assemelha a borracha assegurando as devidas condições de segurança.

Digno de menção é a existência de um espaço exterior no edifício central que é, preferencialmente, destinado ao berçário e às salas de creche. Este encontra-se vedado por uma estrutura em rede, com um pavimento alcatifado, e as janelas das salas permitem o acesso a esta área. Estas também possibilitam que as crianças tenham visibilidade para o exterior, visto que as creches devem fomentar a relação entre o interior e o exterior (Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, s.a.).

Em concordância com o apresentado, importa elucidar que a ação educativa da instituição é norteadada segundo o modelo pedagógico HighScope, bem como pela perspectiva pedagógica do MEM. O primeiro privilegia o conceito de aprendizagem pela ação, onde a criança através da experimentação e ação direta sobre os objetos constrói o seu conhecimento. A segunda linha orientadora assenta numa prática democrática acerca dos interesses e da participação de todos os intervenientes nos processos educativos (Instituição Cooperante, 2016a).

Perante o que se encontra explanado no Projeto Pedagógico (PP) da instituição, constata-se que a ação educativa visa garantir o direito à educação e contribuir de forma ativa para a atenuação das desigualdades económicas e sociais. Esta também ambiciona promover o desenvolvimento da capacidade de respeitar o outro e de o compreender, bem como fomentar a tolerância, a compreensão, a solidariedade e a responsabilidade social. De igual forma, pretende contribuir para o progresso social e para a participação democrática, com o intuito de formar cidadãos autónomos, criativos, solidários, cooperativos e independentes. Afirma, ainda, que a criança é vista como sujeito ativo no processo de aquisição de conhecimentos e competências e, os conhecimentos prévios que esta detém acerca do mundo constituem-se como rampa de lançamento para uma prática pedagógica fundamentada e alicerçada (Instituição Cooperante, 2016a).

No ano letivo 2015/2016, o projeto assumiu como temática principal o mundo das artes onde a criatividade e a originalidade tomam lugar de destaque na vida de cada criança. O projeto da instituição, “Arte a Brincar”, acarreta objetivos específicos, como a valorização das produções das crianças e o contacto com diferentes instrumentos e técnicas relacionadas com as atividades artísticas. A par destes, também pretende desenvolver o gosto e a sensibilidade pela arte musical e dança, bem como desenvolver o prazer pela expressão dramática, através da dramatização de histórias e pela visualização de peças de teatro (Instituição Cooperante, 2016a).

Nesta visão, é imperioso referir que promover o desenvolvimento de competências nas crianças requer, indubitavelmente, uma eficiente organização do ambiente educativo, já que esta “organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo” revelam-se capitais nas escolhas, nas ações e nas aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016, p.24). Desta forma, é capital que o/a educador/a de infância, não só organize os materiais e o espaço, mas que também unifique recursos que permitam suportar o desenvolvimento curricular, de forma a proporcionar aprendizagens significativas às crianças. Importa, ainda, salientar que a organização do tempo deve ser flexível, consolidando um clima de apoio (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 1; Hohmann & Weikart, 2011).

Ambiciona-se, assim, indicar, partindo da conjetura supramencionada, que o espaço da sala de atividades encontra-se organizado em cinco áreas de interesse: “Área da Casinha”, “Área da Biblioteca”, “Área das Artes”, “Área dos Jogos e Construções” e “Área de Higiene Corporal”. Aluda-se que cada área de interesse possui materiais resistentes e cuja durabilidade é viável, ostentando também mobiliário à escala das mesmas. De acordo com Hohmann e Weikart (2007) “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (p.165).

No que diz respeito à organização do tempo, ainda que este se revele flexível e vise a incorporação de situações imprevistas constata-se que o mesmo ocorre de forma sistemática e consistente. Após as crianças chegarem à instituição, estas apenas são encaminhadas para a sala de atividades quando a educadora vai ao encontro das mesmas. Posteriormente é realizado o acolhimento onde as crianças cantam a canção dos Bons Dias e partilham, de forma muito prematura, alguns acontecimentos. No momento seguinte, realiza-se a atividade orientada e, posteriormente envolvem-se no jogo livre nas distintas áreas de interesse ou no espaço exterior até ao momento da realização da higiene, como mote de preparação para o almoço. Note-se que na atividade orientada pelo adulto, este recorre ao pequeno e grande grupo, mas também ao modo individual na realização das atividades. Sucessivamente, as crianças são encaminhadas para o momento de higiene corporal e concretizam o momento de descanso. A parte da tarde é iniciada, novamente, pelo momento de higiene com o intuito de se deslocarem para o lanche, sucedendo-se o jogo livre nas diferentes áreas da sala de atividades até ao momento da partida.

Importa, ainda, referir que o grupo é constituído por 13 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, sendo que nove são do sexo feminino e as restantes do sexo masculino. Uma criança apresenta Necessidades Adicionais de Suporte (NAS)⁶, mas o diagnóstico médico não está finalizado devido à idade precoce da mesma.

Nesta linha de pensamento, importa atentar nas necessidades de aprendizagem evidenciadas pelo grupo, sendo que estas se denunciam pela comunicação verbal, dificuldades ao nível da autonomia e partilha, bem como

⁶ Os documentos reguladores e normativos portugueses preconizam a utilização do termo "necessidades educativas especiais", mas é uma tendência internacional a substituição deste por "necessidades adicionais suporte". Assim, no presente relatório é utilizado o termo "necessidades adicionais de suporte", utilizando o termo "necessidades educativas especiais" apenas em situações concretas relativas à legislação portuguesa.

o respeito pelo outro. Concomitantemente demonstram necessidades ao nível da motricidade fina, pois o grupo evidencia dificuldade na execução do movimento de pinça. Para além das necessidades verificadas, convém referenciar os interesses anunciados pelas crianças e identificados pelo adulto, através do processo observacional. Estes demonstram curiosidade pelos temas concernentes ao mundo animal, assim como pela observação e manipulação de livros. A par destes, mostram interesse nas atividades relacionadas com a educação física, educação artística e música.

2.1.2.Contexto de estágio: pré-escolar

O contexto de estágio da PES II designa-se uma IPSS desde o ano de 1998 e comporta as valências de creche e EPE. De acordo com as leis de identidades superiores, a creche rege-se através das legislações em vigor (Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto), sendo que esta estabelece os princípios reguladores das condições de funcionamento e instalação da valência mencionada (Instituição Cooperante, 2016b).

A par da creche, a EPE também está integrada na rede nacional da mesma. O seu funcionamento é delineado através da legislação em vigor que estabelece o regime jurídico das instituições que abarcam esta valência (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de 10 de fevereiro⁷ e o Decreto – Lei n.º 147/97, de 11 de junho) e, as duas valências são norteadas pelo Regulamento Interno (RI) e pelo PP da instituição (Instituição Cooperante, 2016b).

⁷ Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

A nível estrutural, a instituição iniciou a sua atividade no ano de 1998 com três salas de creche e, apenas no ano seguinte é que esta abriu em pleno funcionamento, com as três salas de creche e as três salas de EPE.

As duas valências acima mencionadas encontram-se circundadas por um espaço verde de grandes dimensões, onde estão presentes um parque de merendas, um anfiteatro grego e um miradouro. Este espaço integra, ainda, o Centro de Dia para Idosos e o Centro de Juventude.

Ao nível da caracterização do espaço físico, a instituição possui dois pisos – um térreo e um inferior. O piso inferior contempla uma mediateca que opera como um local onde se podem desenvolver as mais diversas atividades e neste também se pode encontrar uma lavandaria e uma dispensa. O piso térreo é composto pela secretaria, pelo polivalente, pelo refeitório e pela cozinha. Neste piso, também se encontram as salas de creche e de pré-escolar, onde cada uma está equipada com instalações sanitárias e janelas que facilitam o fornecimento de luz solar durante todo o dia (Instituição Cooperante, 2016b).

Importa, ainda, referir que a instituição possui duas áreas exteriores distintas. A primeira é acessível às salas do pré-escolar através das janelas que estas possuem. A segunda encontra-se a cerca de 50 metros do edifício principal e neste podem-se encontrar equipamentos destinados às brincadeiras das crianças.

Em relação aos documentos reguladores da ação educativa, o RI e o PP têm o objetivo de informar toda a comunidade acerca dos seus direitos e deveres, práticas e ancoragens pedagógicas, de modo a subsistir uma relação positiva entre todos.

Acerca das conceções educativas que norteiam a ação educativa, o PP designa que a instituição deve promover o desenvolvimento pessoal e social da criança e o/a educador/a deve apoiar e incitar o desenvolvimento afetivo, emocional, bem como o físico-motor e o cognitivo. Deste modo, a instituição assume-se de caráter construtivista, pois “defende que o educador deve ser um mediador, um guia, para que as crianças aprendam e se desenvolvam à

medida que dão significado aos conteúdos” (Instituição Cooperante, 2016b, p.33). Os princípios e valores cruciais que norteiam a ação são: a coconstrução da identidade pessoal e social, a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica e o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto aos seus valores e crenças. A par destes, a instituição preconiza a valorização dos princípios éticos e deontológicos que regulam as interações humanas e a participação dos pais e da comunidade no quotidiano do jardim de infância (Instituição Cooperante, 2016b). Estes princípios e valores são escorados pelas três perspetivas pedagógicas que a instituição assume como linhas orientadoras da ação. O primeiro é o modelo pedagógico HighScope, onde a criança é a “personagem principal na construção do seu conhecimento, da sua interpretação e compreensão da realidade” (Instituição Cooperante, 2016b, p.34). No seguimento destas ideologias, o MEM assume-se como outro dos pilares da ação educativa preconizando a democracia, a cooperação e a partilha. Por fim, a instituição cooperante também detém como base para a ação, as conceções de Reggio Emilia. Este enfoca as diferentes formas de expressão (cem linguagens), bem como o envolvimento das famílias e da comunidade em todo o processo de ensino e de aprendizagem da criança. Refere-se, também, que a valência de creche tem como linha orientadora as propostas de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (Instituição Cooperante, 2016b).

Torna-se, ainda, importante salientar a metodologia de trabalho de projeto, pois esta permite que a criança se aproxime da realidade e conseqüentemente tornar o seu conhecimento mais significativo. Este admite o cruzamento das diferentes áreas e domínios de conteúdo, proporcionando uma aprendizagem holística (*idem*).

No ano letivo 2016/2017 a temática do projeto da instituição, “Cidadania: Eu, a Natureza e o Mundo” brotou da necessidade das crianças assumirem posições pró-ativas no cuidado e na valorização da natureza, com o objetivo destas adquirirem valores e princípios que facultem a permanência humana num mundo mais sustentável e com maior qualidade. A proposta da equipa

pedagógica relaciona-se com o “conhecer, investigar, descobrir a natureza e a biodiversidade (...) circundantes à instituição” (Instituição Cooperante, 2016b, p.50). Os objetivos específicos são: conhecer os animais e a vegetação da Casa, valorizar e preservar a natureza e o património natural e fortalecer o sentimento de pertença à escola.

Na instituição aqui descrita existem vários projetos que são laborados ao longo do ano. O projeto “Criar Laços” pretende unir as famílias e a escola no processo de ensino e de aprendizagem das crianças, tendo diferentes estratégias. Uma destas denomina-se por “Casa (...) em Família”⁸, onde cada uma concebe um momento de partilha para com a comunidade escolar; o “Tempo para Crescer” onde se realizam propostas de atividades com as famílias em casa; o “Jornal de Parede” com notícias que as crianças queiram partilhar com a comunidade educativa, bem como exposições temáticas. Concomitantemente, o projeto “Bichos e Árvores da Casa” integra-se no projeto geral supramencionado e emergiu através da curiosidade das crianças em conhecer a vegetação, as árvores e os animais presentes nos espaços verdes da instituição (Instituição Cooperante, 2016b).

No que diz respeito à sala de pré-escolar (sala B) é possível constatar que esta encontra-se dividida por áreas de interesse, assim como materialmente equipada, tendo a finalidade de potenciar diversas experiências de aprendizagem. Neste sentido, as áreas de interesse, denominam-se por: “Área da Casinha”, “Área da Garagem e Construções”, “Área dos Jogos”, “Área da Expressão Plástica” e “Área da Biblioteca”.

Quanto à organização do tempo, esta encontra-se disposta através de uma consistente sequência de momentos próprios. A rotina principia pelo acolhimento, seguindo-se a realização da atividade orientada, precedente ao jogo livre nas diferentes áreas de interesse. Alude-se que na realização da

⁸ Devido a questões de confidencialidade o nome do projeto não se encontra completo.

atividade orientada, o grupo de crianças pode estar disposto em grande grupo, mas também em pequeno e de forma individual, sendo estas três formas de organização frequentes na sala de atividades. O momento de higiene, antes e depois do almoço, é realizado nas instalações sanitárias da sala de atividades. Após este momento, as crianças encontram-se em jogo livre ou no momento de descanso.

Seguidamente é realizada uma atividade de grupo orientada pelo adulto, ao qual precede o momento do lanche. Ulteriormente realizam jogo livre nas diferentes áreas de interesse ou no exterior até ao momento da partida. Note-se que em determinados dias da semana, as crianças frequentam atividades extracurriculares (Educação Física, Inglês, Xadrez e Música) desenvolvidas por profissionais externos à equipa educativa.

Aluda-se que o grupo é constituído por 20 crianças, 10 elementos do sexo masculino e 10 do sexo feminino e estas encontram-se na faixa etária dos quatro anos de idade. Para além do exposto, o grupo inclui uma criança com NAS, sem relatório médico finalizado, pelo que é necessária uma atenção e orientação redobrada, bem como um estímulo mais direcionado. Para tal é necessário um ajustamento do ambiente educativo com o objetivo de proporcionar práticas “educativas adequadas” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Artigo 2.º, p.155).

As necessidades de aprendizagem evidenciadas – de cariz individual e coletivo- são várias, pelo que o plano de ação educativa visa o desenvolvimento das mesmas. Deste modo, evidenciam-se necessidades ao nível da *Área de Formação Pessoal e Social*, como o desenvolver hábitos de escuta e a conseqüente necessidade de regulação dos turnos de fala, respeitar o outro como um ser que tem necessidades e interesses distintos, bem como o valor da partilha. Ao nível da *Área de Expressão e Comunicação* revelam-se necessidades no desenvolvimento da motricidade fina e no reconto oral de obras literárias ou mesmo de situações integrantes da rotina diária. Por outra via, foi possível identificar alguns interesses evidenciados pelo grupo,

nomeadamente a música, a culinária, os livros, a manipulação de diferentes materiais de expressão artística e a área do conhecimento do mundo.

2.1.3. Metodologia de investigação

Considerando a exposição teórica supramencionada, ambiciona-se promover o entendimento da realidade que envolve cada criança, tendo como finalidade a adequação da ação educativa, pois através da observação é possibilitado ao/a educador/a a tomada de conhecimento de características, necessidades, saberes e interesses (Lopes da Silva et al., 2016). Nesta linha de pensamento, entende-se que o/a educador/a deve compreender a criança no seu todo e para isso é crucial que este “selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam “ver” a criança sob vários ângulos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.14). Contudo, em concordância com o exposto, ambiciona-se obter um conhecimento tácito associado ao conhecimento pedagógico, construindo a prática de uma pedagogia que laureie um “saber prático” norteando a ação educativa (Formosinho, 2013 p.16). Ressalve-se que a perspetiva referida integra a articulação entre teoria, prática e crenças/valores, permitindo uma prática fundamentada e contextualizada (Formosinho, 2013).

A triangulação praxeológica (prática, teoria e crenças/valores) afirma-se através da metodologia de Investigação – Ação (I-A), onde esta se assume como uma forma de investigação social com o objetivo de contribuir para a qualidade da ação educativa (Máximo-Esteves, 2008). A metodologia de I-A é alvo de diversas denominações concetuais e esta metodologia caracteriza-se por ser “um processo reflexivo que veicula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais (...), acerca da sua própria prática” (Bartalomé, 1986, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira &

Vieira, 2009, p.360). Ressalve-se que foram mobilizadas linhas orientadoras da metodologia de I-A no decorrer da prática em contexto, patenteando-se, assim, uma aproximação ao conceito da metodologia mencionada.

A metodologia de I-A entende, através de uma postura reflexiva, a identificação de uma problemática que se pretende aprimorar, tendo o objetivo de melhorar as oportunidades de aprendizagem facultadas às crianças, bem como a prática profissional do educador. Saliente-se que “a investigação-acção não lida apenas com teorias e conceitos, mas sobretudo com problemas reais e pessoas concretas” (Máximo-Esteves, 2008, p.19). Segundo o mesmo autor, esta metodologia é um processo reflexivo em torno da ação e, deste modo, contribui para o desenvolvimento profissional do/a educador/a e revela-se, ainda, “um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” apoiando os envolvidos a enfrentarem os desafios e a adotarem estratégias de forma reflexiva (2008, p.19).

Note-se que esta metodologia investigativa tende para a realização de um “triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores”, sendo um plano de ação que acarreta incontáveis estratégias, que o profissional de educação deve moldar às situações educativas numa aproximação às linhas concetuais da metodologia de I-A (Simões, 1990, citado por Coutinho et al., 2009, p.363).

Na mesma linha de pensamento, a metodologia de I-A é participativa, colaborativa, interventiva, prática, crítica e auto-avaliativa, comportando fases determinantes no processo e que são concretizadas de forma circular. Apenas existe I-A se esta for compreendida como um processo contínuo e dinâmico e em permanente mudança, como forma de responder às necessidades das sociedades que emergem. Segundo Lewin (s.a., citado por Máximo-Esteves, 2008), a metodologia de I-A é “um processo em espiral de planificação, acção, observação e reflexão” (p.21).

Assim, os/as educadores/as de infância geram um plano de ação, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e desenvolvem-no de forma

intencional. Seguidamente recolhem dados sobre as evidências, através de técnicas de observação, análise de documentos e fotografias, sendo que estes foram frequentemente utilizados ao longo das PES I e da PES II segundo linhas orientadoras que se aproximam da I-A. Após a fase da ação, o/a educador/a reflete sobre aquilo que foi feito com o objetivo de reconstruir todas as etapas e os respetivos significados das situações problemáticas, que motivaram a investigação, resultando na revisão do plano de ação e edificando, quando necessário, uma nova etapa de investigação (Coutinho et al., 2009).

No capítulo seguinte apresenta-se a descrição e a análise das atividades e dos resultados obtidos na valência de creche e de pré-escolar, incidindo no processo de formação e de aprendizagem da mestranda, bem como nas aprendizagens das crianças.

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

Neste capítulo encontram-se descritas e analisadas, numa perspetiva reflexiva, as circunstâncias ocorrentes que exprimem de modo significativo a intervenção educativa levada a cabo durante o período de estágio, presente no plano de estudos do mestrado em educação pré-escolar⁹. É relevante narrar que a estratégia de formação que a seguir se explana foi crucial no processo de formação da mestranda, devido à importância que esta confere ao trabalho colaborativo nas suas mais diversas vertentes.

Saliente-se que uma das estratégias de formação, o trabalho em díades, é crucial pois potencia uma reflexão efetiva ao longo de todo o processo formativo. Acredita-se que a colaboração proporciona novas formas de pensamento, de ação, de mudança e inovação (Serrazina, 1999). A aprendizagem é realizada em interação na díade, com os orientadores, com as crianças e com outros elementos da comunidade educativa. O principal objetivo do trabalho em pares é a evolução dos mesmos, através da observação e do feedback crítico, baseados nas práticas desenvolvidas em contexto (Lima, 2002). Segundo Hernández (2007), o processo colaborativo estimula o pensamento e facilita a emergência de ideias e planos de ação. Considera-se que uma relação de trabalho colaborativo pode não se constituir uma tarefa fácil, pois exige confiança, respeito e diálogo com a finalidade de gerir as especificidades de cada participante.

Asseverando que a PES I e a PES II abarcam a formação na valência de creche e de pré-escolar, o que a seguir se apresenta será de forma

⁹ Ver Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro; Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

segmentada. Em primeiro lugar surge a análise e descrição das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos na valência de creche e, posteriormente, na valência de pré-escolar tendo em conta as mesmas linhas orientadoras. Desta forma, admitindo o *continuum* temporal que caracteriza a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, bem como a gradual autonomização da mestranda, esta fragmentação vai ao encontro da ordem temporal na qual se realizaram os estágios de âmbito profissional.

Assim, considera-se que a adoção desta estratégia faculta uma profícua compreensão acerca das práticas e dos conteúdos inerentes às mesmas. Contudo, é importante referir que esta divisão não pretende de todo realizar uma separação entre a creche e o pré-escolar, mas por razões relacionadas com a logística e leitura deste documento, as duas valências são assim apresentadas, mas não sendo avistadas como desunidas.

3.1. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE CRECHE

De acordo com o explanado no capítulo anterior, a ação pedagógica desenvolvida em contexto de creche norteou-se segundo as experiências-chave, preconizadas por Post e Hohmann (2011) relativas ao modelo pedagógico HighScope. Segundo Araújo (2013), as experiências-chave permitem “verificar se as respostas educativas (...) estão a ser um contributo efetivo para a aprendizagem e desenvolvimento” das crianças, orientando o/a educador/a no seu processo de observação para atingir a compreensão do nível de desenvolvimento das mesmas (p.59).

Esta compreensão permite que o/a educador/a conceba um ambiente de apoio interpessoal e um clima de confiança, sendo estes imprescindíveis para o desenvolvimento holístico das crianças (Post & Hohmann, 2011).

No seguimento da conjectura supramencionada, depreende-se que emergiu a problemática associada à correta e ajustada intervenção da mestranda, tendo como objetivo primordial evitar o descomprometimento com o desenvolvimento de um clima de apoio e de confiança.

Um dos incidentes que impôs uma observação atenta e que solicitou uma indecisão acerca da adequada intervenção da mestranda, relaciona-se com a exploração que a criança C¹⁰. exercia sobre um cesto com garrafas de plástico no tempo de escolha livre. Esta tinha a intenção de colocar a garrafa dentro do cesto sem que esta tombasse, por sua vez, a observação realizada pela mestranda possibilitou constatar a dificuldade que a criança detinha na realização do seu intento (v. anexo I).

De acordo com o processo observacional acerca da persistência de C. na resolução do problema, a ação dirigiu-se para um momento letargo, assim como para um diálogo interno. Seria correto ou incorreto auxiliar C.? Seria C. capaz de solucionar o seu problema ou a ação que estava a ser observada mostrava-se demasiado complexa? Se interviesse e ajudasse na concretização plena da ação estaria a ajudar ou a prejudicar a sua aprendizagem? Se não existisse uma intervenção por parte do adulto, este estaria a comprometer a relação de confiança entre adulto-criança?

A reflexão realizada na ação permitiu ponderar as diversas hipóteses que se poderiam adotar, tendo uma sustentação teórica. Se, por um lado, fosse propósito extinguir possíveis frustrações em C., por outro, era necessário fornecer o tempo que C. necessitasse para encontrar uma resolução para o seu problema, atingindo, assim, a intervenção ou a inatividade do adulto.

Segundo Post e Hohmann (2011), se o “educador estiver sempre a intervir e a “socorrer” o bebé ou a criança mais jovem, a criança não ganha o sentido de ser activo da sua própria vida” (p.88). De acordo com esta perspetiva, a aprendizagem da criança deve ser, de forma gradual, mais complexa e exigente, tendo como intuito colocar a mesma perante situações que envolvam um esforço para realizar e compreender os seus intentos.

¹⁰ A referência às crianças é realizada através da utilização das respetivas iniciais, de forma a salvaguardar e a preservar a identidade das mesmas.

Deste modo, a correlação entre as conjeturas supracitadas e a reflexão sobre a ação, foi possível depreender que C. se encontrava a aprender ativamente, pois as relações que as crianças estabelecem com os outros e com a exploração dos materiais permitem uma aprendizagem ativa, permitindo a desenvoltura de competências e aptidões sociais, ao nível das interações com os adultos e com os pares, a vinculação com o adulto de referência para o estabelecimento de laços de confiança e de segurança, a expressão de emoções, a comunicação e o desenvolvimento do jogo social. No que concerne ao desenvolvimento de competências e aptidões cognitivas, a criança tem a oportunidade de assimilar novas experiências e acomodar as mesmas nos seus esquemas mentais, de modo a “organizar o que sabem em esquemas novos e mais complexos” (Shaffer, 2005, p.221). Concomitantemente, a criança experimenta novos comportamentos para ver os seus efeitos e consequências e também alcança a capacidade de representar objetos e experiências a nível mental. Importa, ainda, referir que no desenrolar de uma aprendizagem ativa, a criança passa pela aquisição da linguagem, sendo as interações o meio primordial para a obtenção e expansão do léxico, promovendo a desenvoltura do discurso linguístico e, por conseguinte, a comunicação (Papalia et al., 2007).

Referente ao desenvolvimento de competências e aptidões motoras, quando a criança se encontra num processo de aprendizagem ativa, esta tem espaço livre para se movimentar e para experimentar aquilo que é capaz de fazer com o seu corpo e até onde consegue ir. No entanto é importante referir que o desenvolvimento motor de uma criança sofre, permanentemente, influências ambientais e culturais do meio onde se encontra inserida, bem como das oportunidades que lhe são promovidas (*idem*). Deste modo, pensa-se que a inatividade da mestranda perante a ação de C., dirigiu-se para a promoção de uma aprendizagem ativa concedendo o tempo que a criança necessitava para a resolução do seu problema.

A perspetiva elencada é corroborada por Post e Hohmann (2011), pois as autoras defendem que é capital consentir “às crianças tempo para resolverem

os problemas com que se deparam enquanto exploram e brincam com diversos materiais” (p.88). Assim, depreende-se que o/a educador/a tem de ser responsável e realizar uma observação atenta, cuidada e direta, ou seja, o/a educador/a compreende quando deve acudir e apoiar as crianças a concretizarem as suas intenções.

Neste sentido, cogita-se que a atitude da mestranda proporcionou um momento de aprendizagem significativa e de satisfação, demonstrada por alguns indicadores, nomeadamente a troca de sorrisos com a mestranda e o agarrar e abraçar a mesma quando esta verbalizou que C. tinha conseguido resolver o problema. Saliente-se que, a permanência junto à mesma, promoveu, certamente, um ambiente seguro, encorajador e confiante, tendo o objetivo de fomentar a curiosidade e o desejo de exploração do meio, bem como a resolução do problema.

Concomitantemente infere-se que a exploração realizada por C. sobre o cesto e as garrafas – colocar a garrafa no cesto sem que esta tombasse experimentando diversas posições - permitiu que a criança compreende-se de que forma a sua ação poderia condicionar a utilidade do objeto no espaço. Deduz-se que a exploração realizada sobre o objeto possibilitou compreender as suas potencialidades, tornando-se num material que pode acarretar diversas funções e significados.

Entende-se que o/a educador/a de infância tem um caráter primordial no processo de desenvolvimento das crianças. Uma postura ativa, por parte deste/a, fomenta o desenvolvimento de competências, habilidades e capacidades que as mesmas poderiam não alcançar de modo isolado (Shaffer, 2005). De acordo com o elucidado, compreende-se que a orientação junto das crianças deve ser ajustável às capacidades que estas já comportam, seguindo, assim, o princípio do *scaffolding* (Brunner), relativamente à mediação e orientação adequada do/a educador/a. É, ainda, crucial mencionar que a interação entre o adulto e a criança é que determinam “ o grau em que a criança pode funcionar independentemente”, tendo em vista a promoção da sua autonomia (Shaffer, 2005, p.249). É de salientar que através do quadro

teórico-reflexivo apresentado, compreende-se a complexificação intrínseca a uma ação de exploração em tempo de escolha livre, pois verifica-se a observação e o desenvolvimento das experiências-chave: *Sentido de Si Próprio, Movimento, Explorar Objetos e Espaço*.

No que concerne ao referido, os momentos de observação foram cruciais para uma correta intervenção na ação. A reflexão na ação e sobre a ação proposta por Donald Schön (Alarcão, 1996) corrobora a participação do/a educador/a na atividade ou em outras situações específicas da criança que está a ser alvo de observação.

O momento enumerado e refletido possibilitaram, à mestranda, compreender que a exploração de um simples objeto pode permitir a realização de diferentes movimentos exploratórios e, assim, depreende-se que poderá proporcionar várias aprendizagens às crianças. Infere-se que a esta situação contribuiu, significativamente, para a formação da mestranda, no que diz respeito à orientação do adulto e o tempo que este facultava às crianças para a realização dos seus intentos, mas também o respeito pelos ritmos de cada criança no processo de desenvolvimento individual e coletivo. Importa, ainda, mencionar que a mestranda solidificou a importância de fomentar uma relação de confiança e de cooperação com as crianças, permitindo o encorajamento no reconhecimento e realização das suas intenções, visto que “em contextos de aprendizagem ativa, os educadores estão sempre a observar, interagir e aprender, ao longo de todo o dia, sobre as crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.82).

Na perspetiva de Piaget (Shaffer, 2005), a criança é um ser humano ativo, curioso e explorador constantemente estimulado por novos desafios, que por vezes não são compreendidos na ação, sendo que o seu crescimento cognitivo tem origem em processos que obrigam a uma reestruturação mental, como mencionado no capítulo I.

No seguimento dos princípios teóricos expressos, é exequível verificar que uma das atividades desenvolvidas na valência de creche incluiu, em parte, os referenciais pedagógicos explanados. No decurso da ação em contexto foi

desenvolvida uma aproximação à abordagem do *Cesto dos Tesouros* apregoado por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006), de acordo com a sustentação teórica elucidada no primeiro capítulo. A atividade, de caráter experimental, tem como objetivo compreender a exequibilidade teórica quando mobilizada para a prática e entender como é que as crianças reagem quando confrontadas com a seleção e a disposição de materiais que, por vezes, não estão ao seu alcance diariamente. No ponto de vista da mestrandia, a teoria apenas é verdadeira na adequação à experiência e não apenas verbalizada em contextos externos. Todavia, sendo que a abordagem é uma proposta direcionada para o contexto de creche e, tendo em conta o interesse do grupo pela exploração e manipulação de objetos, concretizou-se a atividade na ação (v. anexo II).

Sendo assim, a atividade desenvolvida abarca as experiências-chave: *Sentido de Si Próprio, Relações Sociais, Movimento*, com a finalidade de promover o desenvolvimento da destreza manual, *Comunicação e Linguagem* e *Explorar Objetos*. Para além das mencionadas, foi possível observar a *Representação Criativa e Espaço* (Post & Hohmann, 2011).

A atividade realizou-se durante o período da manhã estando, assim, em conformidade com a rotina diária do grupo e, para tal, foi necessária a utilização de três cestos de vime. De acordo com a proposta das autoras, são também utilizados materiais com características diferentes, como mencionado no capítulo I (Goldschmied & Jackson, 2006). Após uma reunião com a equipa educativa e, de acordo com os interesses das crianças, concluiu-se que poder-se-ia realizar o *Cesto dos Tesouros* com materiais do jardim/campo. Deste modo, foram utilizados os seguintes objetos: flores (orquídeas, jarros, rosálias, estrelícias, japoneira, pampilhos, flores secas, rosas e margaridas), folhas de diferentes árvores (laranjeira, limoeiro, japoneira, estrelícia, carvalho eucalipto e heras) e ervas aromáticas (salsa, orégãos, alecrim, louro, tomilho, manjerição e coentros) (v. anexo E1, figura 1). Note-se que estes materiais obedeceram a uma criteriosa seleção, de forma a garantir todas as condições de segurança, tendo sempre uma

supervisão atenta por parte do/a educador/a de infância. De acordo com as observações realizadas, pensa-se que os materiais de cada cesto existiam em quantidades suficientes para o número de crianças que o exploraram.

A teoria subjacente à abordagem do *Cesto dos Tesouros* refere que as crianças devem estar organizadas em grupos de três, para que seja possibilitada uma posição estável e cómoda às mesmas. As autoras também preconizam que as crianças devem estar num local calmo e sem tempos limite de término (Goldschmied & Jackson, 2006). No entanto, esta organização não foi possível pois no dia da realização da atividade estavam presentes na sala dez crianças. Sendo assim, optou-se por organizar as crianças em dois grupos com três elementos e um grupo com quatro elementos. Um outro constrangimento prendeu-se com a logística da sala, tendo a atividade sido realizada ao mesmo tempo pelas crianças, mas o mais afastadas possível para que não interferissem na exploração de cada grupo e para que o adulto pudesse observar e apoiar, caso fosse necessário. Refere-se que, mesmo com estas adaptações, a atividade decorreu sem qualquer percalço. De modo a corresponder às idiossincrasias de cada criança, será que a atividade de exploração livre incluiria todas as crianças no seu desenvolvimento? Nesta linha de pensamento, e refletindo sobre a ação, entende-se que o nível de desenvolvimento das crianças correspondia às teorizações propostas por Goldschmied e Jackson (2006), pois algumas crianças exploravam apenas os objetos e outras já iniciavam comportamentos de juntar ou alinhar. Apenas três crianças se encontravam na fase transitória entre o “brincar epistémico” e o “brincar lúdico”, terminologia adotada por Corine Hutt (1979, citado por Goldschmied & Jackson, 2006, p.121). Enquanto umas se focaram na questão “O que é isto?”, as outras já se questionavam sobre “O que posso fazer com isto?”.

Apesar da adaptação da abordagem teórica, no que diz respeito aos recursos humanos e aos espaços disponibilizados pelo contexto educativo, considera-se que foram possibilitadas diversas oportunidades de exploração dos objetos selecionados como foi possível observar “C.L. explorou as folhas

de estrelícia com as mãos e em seguida utilizou-as como vassouras para limpar o chão e espadas, imitando outras duas crianças que estavam a realizar essa ação” (CNC 11 de abril de 2016) (v. anexo E1, figura 2). Importa salientar que a atividade mencionada foi alvo de documentação pedagógica, tendo esta incidido apenas numa criança, presente no portefólio de aprendizagem profissional construído na valência de creche (v. anexo H).

Menciona-se que uma das preocupações foi a possibilidade das crianças não se demonstrarem recetivas face ao momento de exploração que se viria a concretizar. Todavia, apenas uma criança do grupo mostrou-se mais reticente, pois esteve um longo período de tempo apenas a observar o cesto e a afastar-se, lentamente, do grupo. No entanto, após breves minutos, a criança envolveu-se na atividade apesar de ter mantido sempre contacto visual com o adulto quando se encontrava a explorar alguns dos materiais presentes no cesto. No decorrer da atividade aproximada ao *Cesto dos Tesouros*, foi exequível observar que várias crianças exploraram os materiais utilizando os diferentes sentidos. Deste modo, depreende-se que foi dada a oportunidade ao grupo de experienciar objetos de diferentes formas, pesos, texturas, tamanhos e sabores. Post e Hohmann (2011) afirmam que as crianças exploram objetos para descobrirem o que são e o que fazem e é com este carácter exploratório que as crianças descobrem as “características e o modo como se comportam” perante diferentes situações e espaços (p.47).

No momento da preparação da atividade já mencionada, a mestranda manifestou alguns sentimentos de ansiedade, curiosidade e incerteza acerca do desenvolvimento da mesma. A maior das incertezas e inseguranças relacionou-se com o facto de o/a educador/a deter um papel pouco ativo no decorrer da atividade, estando apenas junto das crianças para permitir um ambiente seguro e acolhedor. Compreendo que tenha de ser esta a posição do adulto, pois caso este estivesse a orientar a atividade poderia eliminar alguns processos de exploração e manipulação. Como referem Goldschmied e Jackson (2006), o *Cesto dos Tesouros* presenteia as crianças com “oportunidades infinitas para o processo de tomada de decisão”, que

poderiam ser ocultadas pela constante participação do adulto (p.117). Contudo, a adesão das crianças à atividade esbateu qualquer sentimento negativo. Assimilou-se que simples materiais do quotidiano contêm uma componente versátil, proporcionando diversas combinações e explorações e acredita-se que foram promovidas oportunidades para a tomada de decisões, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da autonomia das mesmas, como referido no capítulo I.

Na mesma linha de pensamento, é pertinente referir uma atividade desenvolvida que corrobora as experiências sensoriomotoras, característica inerente à faixa etária do grupo de crianças. A atividade foi realizada não apenas pelo facto de se constituir uma abordagem sensoriomotora, mas também por se considerar um momento com significado para o processo de aprendizagem das crianças e para a formação profissional da mestrande. De acordo com o interesse das crianças em objetos com características apelativas, nomeadamente pela massa de farinha e pela exploração e manipulação de objetos, planificou-se uma atividade que integrasse, no seu desenvolvimento, materiais que potenciassesem múltiplas experimentações.

Crê-se que é imprescindível a construção e o desenvolvimento de ambientes desafiadores, aos níveis sensorial e cinético, no sentido de permitir que “cada criança se sinta sintonizada com as suas características idiossincráticas de receção de estímulos”, bem como ampliar as possibilidades de contacto sensorial e de aprendizagem (Ceppi et al., 1998, citado por Araújo, 2013, p.39).

Assim, na mesa da sala de atividades, dispuseram-se os materiais necessários para a confeção da massa mágica (amido de milho, água e corante alimentar) e todas as crianças colocaram-se à volta da mesma. Num momento inicial, a mestrande optou por esta organização, pois considerou que poderiam ser realizadas interações sociais entre as crianças (v. anexo E2, figura 1). Durante o tempo de grupo da parte da manhã, de acordo com a rotina diária do grupo, desenvolveu-se a atividade de exploração da massa mágica. Saliente-se que, como referido no primeiro capítulo, a rotina diária

embarga elevada influência no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, pelo que a atividade desenvolveu-se de acordo com os horários designados para cada momento do dia, concedendo previsibilidade e sistematicidade, embora esta seja flexível.

O grupo encontrava-se em redor da mesa de trabalho da sala de atividades e iniciou-se a confeção da massa com o auxílio das crianças e a distribuição da mesma, tarefa realizada pelo adulto. Deste modo infere-se que se promoveu o processo de *scaffolding* (Brunner) aclarado no capítulo I. Acredita-se que a realização da atividade mencionada proporcionou momentos de exploração, bem como a descoberta de comportamentos da massa mágica consoante os movimentos que exerciam sobre a mesma.

Os objetivos centrais que se relacionam com o desenvolvimento da atividade mencionada tendem para a promoção do contacto e manipulação de materiais do quotidiano, bem como a promoção de relações com os pares, pois o grupo demonstrava necessidades de mostrar empatia pelas necessidades e sentimentos dos outros, como referido no capítulo II. De acordo com Post e Hohmann (2011), os/as educadores/as ao apoiarem as interações entre as crianças podem auxiliar as mesmas a “formarem relações positivas entre os pares e a verem-se a si próprias e aos outros como membros de uma comunidade” (p.258).

Tendo em conta o desenvolvimento da atividade referida foi possível vislumbrar e desenvolver as experiências-chave: *Sentido de Si Próprio, Comunicação e Linguagem, Explorar Objetos, Noção Precoce da Quantidade e de Número e Espaço*.

Porém, no decurso da atividade foi possível observar reações bastante diferentes. Ao contrário de M.L. e ME.C. que exploraram a massa e a colocaram na boca para sentirem o seu sabor (v. anexo E2, figuras 2 e 3), Z.G e C.L. demonstraram reações distintas. Z.G. quando se deparou com a massa mágica apenas colocou a sua mão em cima desta sem proceder a nenhum movimento exploratório, demonstrando receio quando o adulto verbalizava que podia mexer como preferisse. Já C.L. começou a chorar e recusou, por

completo, realizar a atividade. Importa referir que C.L. demonstra sempre algum receio na manipulação de materiais que desconhece e, com o seu próprio ritmo, começa a integrar-se na atividade, no entanto, tal não aconteceu. A mestranda antevia, ao preparar a atividade, sentimentos de entusiasmo por parte de algumas crianças e receio por parte de outras. Ainda que a mestranda tenha explorado a massa com as suas mãos, com o intuito de motivar a criança a repetir a ação, esta não demonstrou iniciativa e curiosidade em participar na atividade.

Face à reação demonstrada por Z.G. e C.L. dever-se-ia promover o contacto com a experiência, segundo a estratégia planeada? Estar-se-ia a respeitar os sentimentos das crianças? Não seria essencial a diferenciação pedagógica, na planificação prévia desta atividade?

Nesta linha de pensamento e, de acordo com um processo investigativo e reflexivo acerca da mediação que o/a educador/a de infância deve adotar, deduz-se que a recusa de uma criança em participar numa atividade deve ser respeitada e aceite pelo adulto. Deste modo, ambiciona-se respeitar os sentimento da criança, na medida em que será um auxílio se o/a educador/a de infância disser que compreende que a criança não quer participar na atividade naquele momento, mas quando se sentir preparada o adulto encontrar-se-á à sua disposição para ajudar (Katz & McClellan, 2005). Para que tal seja concretizável, é imprescindível a sensibilidade que o/a educador/a apresenta face a situações como a descrita. De acordo com leituras acerca da temática compreende-se que a sensibilidade é uma das qualidades que credita o empenhamento do adulto, explanado na relação entre este e a criança. Esta reporta-se ao cuidado e atenção prestada pelo/a educador/a de infância, atendendo aos sentimentos e ao bem-estar da criança (Bertram & Pascal, 2009). Desta forma, conclui-se a necessidade de respeitar os diferentes temperamentos e sentimentos das crianças, uma vez que estas influenciam a interação com as pessoas e com os materiais.

Assim, considera-se que a intervenção da mestranda se encontra em harmonia com a imagem de criança, como referido no capítulo I, beneficiando

a ação educativa. Todavia, infere-se que a mestranda poderia ter sugerido, pelo menos a C.L. que não participou na atividade, a exploração da massa mágica através de uma estratégia diferente. Neste raciocínio poder-se-ia ter aconselhado a C.L. a exploração da massa mágica numa mesa mais afastada do grupo, que não a escolhida para o desenrolar da atividade, e com a presença do adulto de modo individualizado. Através desta adequabilidade, seria permissível a realização de uma diferenciação pedagógica, pois acredita-se que se estaria a ajustar a interação do/a educador/a de infância e a estratégia da atividade ao ritmo de desenvolvimento da criança (Post & Hohmann, 2011). Refere-se que se a ação se voltasse a reproduzir, a estratégia acima elencada seria experimentada, com a finalidade de a criança realizar a atividade adaptada às suas necessidades.

Tendo em conta a descrição reflexiva acerca da atividade desenvolvida, infere-se que esta foi prazerosa e enriquecedora para o desenvolvimento da criança. Saliente-se, ainda, que o contacto com atividades que envolvam o mundo das ciências é crucial para o desenvolvimento acerca do conhecimento do mundo. Através deste, contactam com simples objetos do quotidiano que quando misturados proporcionam aprendizagens significativas que contribuem para o desenvolvimento holístico da criança.

No que concerne ao desenvolvimento profissional da mestranda, esta atividade foi crucial no seu processo formativo, pois promoveu a compreensão acerca da necessidade de respeitar os sentimentos das crianças e a importância em adaptar as atividades não apenas ao grupo, mas a cada criança.

De acordo com a exposição teórico-reflexiva realizada acerca das crianças contactarem com o universo das ciências partindo de atividades simples mas desafiantes, apresenta-se de seguida uma atividade desenvolvida no contexto que colmatou os receios das duas crianças acima referidas.

Perante os interesses do grupo, a equipa educativa equacionou a realização de uma atividade com sacos sensoriais. No ponto de vista da mesma, esta atividade seria vantajosa no sentido de contribuir para a

destreza manual das crianças, aumentar os conhecimentos acerca do mundo físico e, sobretudo, possibilitar a Z.G. e C.L. a experimentação de materiais líquidos e pegajosos, através de um saco.

Neste sentido, a mestranda construiu os sacos sensoriais com diversos materiais que apelassem aos sentidos das crianças, bem como a sua curiosidade em descobrirem o que poderiam ser. Note-se que a construção dos sacos atendeu a todas as regras de segurança e foram apresentados, às crianças, dentro de um cesto de material natural (v. anexo E3, figuras 1 e 2).

Considera-se que um ambiente educativo deve integrar uma panóplia de atividades, tendo como intuito o desenvolvimento das crianças. Neste sentido e, segundo Zabalza (1998), no que concerne às aprendizagens é praticável elevar a qualidade das experiências significativas que são proporcionadas às crianças. O mesmo autor refere que “o que deixa marcas é uma experiência concreta, uma oportunidade para fazer algo diferente, mas muito envolvente, capaz de captar todos os sentidos” (p.61).

De acordo com o mencionado, infere-se que ao desenvolver a atividade supracitada proporcionar-se-ia às crianças uma experiência significativa e, através da sua realização foi possível observar e desenvolver as experiências-chave: *Sentido de Si Próprio, Comunicação e Linguagem, Explorar Objetos e Tempo*.

O cesto com os sacos sensoriais foi colocado no centro da manta da sala de atividades e, numa primeira fase, a mestranda proporcionou um momento de exploração livre. Posteriormente, algumas crianças, mesmo não tendo ainda adquirido uma linguagem verbal perceptível, exteriorizavam o seu pensamento através de gestos ou expressões faciais. Z.G. e C.L. não demonstraram qualquer tipo de receio ou sentimento negativo face à atividade. Cada um pegou num saco e manipulou-o, tentando descobrir quais os objetos que o mesmo continha (v. anexo E3, figuras 3 e 4). Perante as reações positivas demonstradas por todas as crianças, considera-se que se respeitaram os ritmos de cada uma, bem como os seus níveis de desenvolvimento.

Na perspetiva da mestranda, a atividade descrita permitiu compreender a importância conferida a atividades que promovam o contacto com o mundo real. No momento da reflexão na ação e na reflexão sobre a ação percebeu-se que esta atividade permitiu a desenvoltura de competências e aptidões cognitivas e motoras.

Na linha de pensamento da evidência teórica-reflexiva presentemente elucidada, considera-se importante referir que a ação da mestranda realizada na valência de creche procurou renegar a perspetiva teórica ilustrada por Portugal (1997), mencionada no primeiro capítulo, no que diz respeito ao/a educador/a de infância, na creche, ser apenas vislumbrado/a como um/a prestador/a de cuidados. A intervenção educativa realizada nesta resposta social permitiu conceber a necessidade de realizar um plano de ação, tal como referem as linhas metodológicas da I-A, referida no capítulo II, à semelhança do que foi desenvolvido no contexto de educação pré-escolar, que se expõe de seguida.

3.2. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Advindo-se a estruturação de texto que se apresentou no princípio desta secção documental, explana-se, de modo descritivo e crítico-reflexivo a ação pedagógica desenvolvida em contexto de educação pré-escolar. Esta, tal como a valência de creche, sustenta-se nas necessidades e nos interesses das crianças, identificados através do processo de observação, da análise documental do PP e do Projeto Curricular de Sala.

Neste sentido e, de acordo com a planificação prevista para o primeiro semestre na instituição, esta visava a realização de um peddy-paper com o intuito das crianças descobrirem quais os animais e a vegetação que se encontram circundantes à instituição. A mestranda acompanhou os diversos

grupos que o realizaram e denotou que o interesse de algumas crianças estava centrado em descobrir a razão da existência de montes de terra no jardim. As crianças P.P., R.V. e T.S. demonstraram interesse por eles, questionando o adulto se poderiam ser toupeiras a fazerem aquilo que tinham visto. Saliente-se que no final do almoço as crianças dirigem-se para o jardim e, quando a mestranda chegava à sala o tópico do diálogo enveredava sempre pelos montes de terra. Importa mencionar que o espaço exterior é crucial para o desenvolvimento global da criança nas mais diversas faixas etárias e, na instituição, o tempo de exterior é altamente respeitado pelos adultos (v. anexo III). Se no início eram apenas três crianças que se mostravam mais entusiasmadas pela temática, esta efusividade alastrou-se a todo o grupo (CNC de 19 de outubro de 2016). Refere-se que foi possível observar, no tempo de escolha livre, o interesse mencionado através das conversas entre as crianças, onde estas pegavam em objetos do jardim e começavam a escavar com o objetivo de encontrarem o animal referido (v. anexo F1, figuras 1, 2 e 3).

Após a equipa educativa se ter reunido, concluiu-se que seria possível desenvolver com as crianças um projeto alicerçado nas motivações internas das mesmas, tal como Hohmann e Weikart (2003) defendem. Nas ideologias de Katz e Chard (1997), quando as crianças têm motivos intrínsecos acerca de uma temática, estas encontram-se predispostas para investigar. Assim, realizou-se um projeto acerca das toupeiras auxiliado pela MTP, tendo esta como situação desencadeadora o peddy-paper realizado na instituição e o avistamento de inúmeros montes de terra no jardim. Entende-se, desta forma, que o projeto desenvolvido surge como uma ramificação do projeto da instituição, visto que neste as crianças também descobriram outro animal que habita no contexto.

Neste sentido e, num momento de grande grupo, a mestranda e as crianças iniciaram um entabulamento conversacional acerca do que poderiam ser os montes de terra no jardim, visto que algumas crianças afirmavam “Tenho a certeza que é as toupeiras que fizeram os montes” (T.S.) e outras

crianças asseveravam “Foi o jardineiro. Esqueceu-se de pôr a relva direitinha” (A.O.) (CNC de 26 de outubro de 2016). Após os diálogos estabelecidos ao longo de uma semana, as crianças aceitaram o desafio de investigar mais sobre as toupeiras. No entanto, estas verbalizavam que não sabiam muitas características acerca do animal e tinham de fazer uma investigação, tal como um cientista que tinha visitado a instituição. Esta ligação com o cientista adveio de uma atividade, onde a mestrande se disfarçou de cientista e foi à sala de atividades falar sobre a profissão revelando, também, alguns instrumentos utilizados nos laboratórios.

Assim, as crianças iniciaram o projeto intitulado por “O Mundo das Toupeiras” e a decisão sobre o nome foi realizada no âmbito de um processo democrático e consensual entre todo o grupo. Note-se que este ensejo surgiu de forma espontânea e, a mestrande reconhece que este momento é um exemplo de como a planificação pode e deve integrar situações imprevistas. A inclusão desta atividade na planificação revela momentos de reflexão na ação, por parte da mestrande, e a promoção de atividades onde as crianças se encontram em processos democráticos de negociação. Após a decisão acerca do nome do projeto ter finalizado, foi crucial compreender quais os conhecimentos que as crianças detinham acerca das toupeiras, já que é perentório que o/a educador/a desenvolva a sua ação partindo do que a criança já sabe (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, a questão “O que sabemos?” (Vasconcelos, s.a.), que figura a MTP foi respondida por várias crianças “Vivem debaixo da terra” (T.S.); “Fazem buracos para conseguirem sair debaixo da terra e entrar” (R.V.); “Têm nariz, patas, olhos” (P.P.); “Também têm cabeça e boca” (J.P.); “Conseguem escavar” (A.O.) (v. anexo F2, figura 1). Contudo, a discussão realizada permitiu o aparecimento de questões que não obtiveram resposta imediata “Qual é a cor da toupeira? Será que só existem toupeiras de uma cor” (T.S.); “Conseguimos apanhar uma toupeira?” (A.P.); “As toupeiras só vivem debaixo da terra?” (F.N.); “As toupeiras escavam com a cabeça ou com as patas?” (M.L.); “Como é a casa das toupeiras?” (M.I.); “As toupeiras vivem na água? E sabem nadar?” (T.S.); “Têm

pelo e dentes?” (L.S.); “As toupeiras ferram?” (P.P.); “Será que as toupeiras fazem barulhos?” (T.S.); “O que é que as toupeiras comem?” (M.S.); “Elas sentem cheiros?” (M.G.). Foram muitas as dúvidas que surgiram e, deste modo, a questão “O que queremos descobrir?” (Vasconcelos, s.a.), permitiu a concretização da fase (i) – definição do problema (v. anexo F2, figura 2). No momento anterior à realização de uma teia que incluísse o que as crianças queriam saber acerca das toupeiras, a mestranda demonstrou alguns receios, pois seriam as crianças capazes de definir o que pretendiam descobrir acerca do animal, mesmo não estando presente no quotidiano das mesmas? Porém, pensa-se que as crianças mobilizaram estas questões devido à educadora cooperante ter lido a obra literária “A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça”, de Werner Holzwarth, no início do ano letivo. Nesta linha de pensamento, acredita-se que as crianças detinham as dúvidas acima elencadas devido à leitura da história, mas também pelo facto de algumas habitarem em zonas rurais e ouvirem os avós ou os pais a falarem deste animal “A minha mãe diz que vai apanhar a toupeira, ela anda a destruir o jardim” (F.N.).

No momento seguinte, intrínseco à MTP preconizada por Vasconcelos (s.a.), considera-se que a fase (ii) – planificação e desenvolvimento do trabalho – inerente ao tópico das toupeiras, desenvolveu-se segundo a questão “Onde vamos pesquisar?” (Vasconcelos, s.a.). Na construção da teia, algumas crianças não foram capazes de responder à questão, sendo necessária uma intervenção questionadora sobre fontes de consulta, obtendo-se assim algumas respostas, tais como: “Livros”; “Enciclopédias”; “Revistas”; “Filmes”; “Jardim”; “Computador” e “Jornais” (v. anexo F2, figura 3). Perante a observação deste facto, encetou-se um diálogo interno: as crianças terão hábitos de pesquisa? Não deverá ser o/a educador/a de infância a promover a procura de respostas? Ponderando que, à semelhança do trabalho de projeto que só pode ser fortalecido quando realizado habitualmente, infere-se que os hábitos de pesquisa sejam também adquiridos quando realizados de modo frequente (Vasconcelos, s.a.). Crê-se

que o/a educador/a de infância não deve dar às crianças as respostas às suas perguntas, mas desencadear o pensamento crítico, questionador e reflexivo, fomentando a autonomia no que diz respeito à procura de respostas para as suas dúvidas, através de processos investigativos. Apesar deste entabulamento conversacional, as crianças já tinham realizado pesquisas com as famílias no âmbito da estratégia T.P.C (Tempo para Crescer), como mencionado no segundo capítulo. As dúvidas acerca dos hábitos de pesquisa das crianças foram, em certa parte, dissipadas. A única dúvida que a mestrandade teve foi compreender se as crianças realizavam as pesquisas com os pais ou se os pais as efetuavam e entregavam à criança para trazerem para a sala de atividades. No entanto, esta dúvida, que pairou sobre a mestrandade, obteve resposta na fase (iii).

Note-se que a fase de planeamento e desenvolvimento do trabalho abarcou, ainda, a definição sobre o que as crianças pretendiam fazer, respondendo à questão “O que queremos fazer?” (Vasconcelos, s.a.), “Casa das toupeiras para colocar na sala” (T.S.); “Fazer toupeiras” (M.L.) (v. anexo F2, figura 4). Através desta fase, acredita-se que foi possível o desenvolvimento de um trabalho que permite à criança definir e planear as suas intenções, contribuindo para a edificação do plano de ação. Deste modo, infere-se que a dimensão da escuta, mencionada no capítulo I, facultava às crianças uma participação ativa no processo de aprendizagem, aceitando a coconstrução do seu conhecimento.

Na linha de pensamento que configura a MTP, concretizou-se a fase (iii) – Execução - através do desenvolvimento da ação planificada.

A terceira fase do projeto iniciou-se com um pedido das crianças para, no momento anterior à pesquisa na sala de atividades, realizarem uma pesquisa com a família. Desta forma e, acedendo ao pedido, a mestrandade informou os pais acerca do projeto que se estava a desenrolar na sala de atividades e, com a ajuda das crianças, estas escolheram algumas perguntas que queriam levar para casa com o objetivo de pesquisarem. Note-se que esta medida foi utilizada, pois as perguntas eram em número muito alargado e, assim,

pensou-se que seria mais acessível para os pais incluírem-se no projeto. A adesão foi muito positiva, sendo que a maior parte das crianças realizaram a pesquisa e apresentaram-na, em grande grupo, de forma original. Algumas crianças elaboraram cartazes, desenhos e vídeos acerca da temática (v. anexo F3, figuras 1, 2 e 3) e, na perspectiva da mestranda, as crianças demonstraram que realizaram a pesquisa com as famílias.

Após a atividade realizada em casa, estava planeado uma pesquisa na sala de atividades com os instrumentos de recolha de informação acima elencados. No entanto, a pesquisa não poderia ser realizada em grande grupo devido a questões de logística, mas sobretudo de atenção e focalização por parte das crianças. Assim, foi necessário dividir o grande grupo em cinco pequenos grupos, de modo a que a mestranda conseguisse dar resposta a todas as crianças, bem como orientar, positivamente, a pesquisa e anotar as respostas das mesmas. Durante este momento, as crianças descobriram vários tipos de toupeiras, a sua alimentação, os seus hábitos verbalizando “L. olha uma toupeira que tem o nariz que parece uma estrela, que esquisito” (F.N.); “Descobri uma toupeira que vive na areia” (T.S.) (CNC de 23 de novembro de 2016). Como forma de conclusão, a mestranda elaborou um cartaz, em grande grupo, reunindo todas as respostas às questões colocadas pelas crianças na fase (i) (v. anexo F4, figuras 1 e 2).

Saliente-se que a fase seguinte, presente no plano de ação do projeto, seria a construção da casa das toupeiras. No entanto, devido a questões relacionadas com as festividades do Natal e a supressão do estágio durante duas semanas, o projeto sofreu um interregno num total de três semanas. Esta paragem suscitou alguns receios na mestranda sobre a possível falta de interesse na continuação do projeto, quando as atividades letivas retomassem. Contudo, estes sentimentos de angústia foram imediatamente suprimidos quando a mestranda prosseguiu o seu estágio e as crianças verbalizaram que queriam continuar com o projeto “É hoje que vamos fazer a casa das toupeiras? L. temos muito para fazer. Temos de trabalhar” (R.V.) (CNC 04 de janeiro de 2017).

Assim, numa primeira instância, o grupo debateu como é que se poderia construir a casa. Com algumas questões orientadoras por parte da mestranda, as crianças concluíram que tinham, em primeiro lugar, de fazer um desenho da casa das toupeiras. Nesta atividade foi dada a possibilidade de todas as crianças realizarem um esboço da casa, mas apenas algumas o quiseram fazer. Para o efeito foi disponibilizada uma cartolina e as crianças, uma de cada vez, desenharam um esboço da casa das toupeiras. Após a conclusão foi necessário reunir todos os planos num único cartaz (v. anexo F5, figuras 1, 2, 3 e 4), sendo este um ponto de referência para a edificação da casa.

No entanto, para ser possível construir a casa eram necessários vários materiais. Nesta linha de pensamento, foi promovido um diálogo com o intuito de elaborar uma lista de materiais que possibilitassem a continuação do projeto “É preciso caixas. Caixas grandes” (T.S.); “Jornais para fazer bolinhas como os montes de terra” (R.V.); “Tinta” (L.S.); “Tinta castanha porque a terra é castanha” (M.S.); “Cola para colar as caixas” (M.L.). Contudo, o grupo lembrou a mestranda que também precisavam de meias para a construção dos fantoches.

Através desta atividade, foi possível compreender o pensamento das crianças, pois estas mobilizaram as características e propriedades dos materiais de um plano bidimensional para um tridimensional. De acordo com Mendes e Delgado (2008), “os desenhos assumem um papel importante no planeamento de construções” (p.24). Através da ação realizada, compreende-se que o facto de se ter desenvolvido o esboço da casa das toupeiras exigiu não só às crianças que imaginassem mentalmente o que queriam desenhar, mas também exercitar a capacidade de descrever e transmitir aos outros o que estavam a pensar. Assim, percebe-se que a interação entre as crianças auxiliou a expansão da ZDP (Vygotsky), como mencionado no primeiro capítulo.

Concomitantemente, o grupo e a mestranda chegaram à conclusão que precisavam de ajuda para recolher os materiais que tinham sido listados e, uma vez mais, os pais foram um auxílio precioso. Quando todos os materiais

estavam presentes na sala foi possível iniciar a construção “Até parece que estamos nas obras” (R.V.) (CNC 09 de janeiro de 2017), no entanto foram decididas algumas regras de segurança. Para colar as caixas foi necessário utilizar a cola quente, material com o qual as crianças não podem entrar em contacto devido a questões de segurança, embora estas segurassem nas caixas para não se desmoronarem, enquanto a mestranda colava. Com a primeira parte da construção realizada, as crianças começaram a comparar os desenhos com o que estava a ser construído e constataram que precisavam de buracos e túneis para entrarem e saírem. Neste sentido, as crianças escolheram onde queriam os buracos e os túneis e a mestranda com o auxílio de ferramentas específicas para o corte de cartão (x-ato) procedeu à sua realização.

As atividades até aqui descritas, incluídas na construção da casa, tiveram como objetivos: promover a comparação entre um plano a duas dimensões e a projeção do mesmo na realidade (três dimensões); promover a exploração de materiais tridimensionais com formas, dimensões e volumes diferentes; promover o respeito pelo outro nos turnos de fala, tendo em conta valores democráticos; estimular a autonomia, através da tomada de escolhas, decisões, preferências e partilha de poder entre as crianças; promover o desenvolvimento da motricidade fina, através da construção dos esboços da casa; promover o trabalho colaborativo entre o grupo e fomentar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Assim, conclui-se que os objetivos supramencionados encontram-se relacionados com as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE: *Área do Conhecimento do Mundo*, *Área de Formação Pessoal e Social* e *Área de Expressão e Comunicação*: Domínio da Educação Artística: subdomínio das artes visuais, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática.

A etapa seguinte consistia em revestir a casa com jornais e amachucar parte destes, para dar a ilusão dos montes de terra que as toupeiras fazem. No entanto, a construção dos fantoches, tarefa estabelecida no plano de ação, estava a ficar atrasada e, devido à prática educativa supervisionada

estar prestes a finalizar, a mestranda teve de optar por diferentes estratégias, de modo a que o projeto fosse concluído. Sendo assim, a mestranda organizou, com a ajuda das crianças, dois grupos de trabalho para a construção da casa. Um dos grupos ficou responsável por amachucar os jornais e o outro por colá-los nas caixas. A par deste, a outra mestranda iniciou a construção dos fantoches. Estas decisões foram tomadas, visto que as crianças demonstram a necessidade de desenvolver valores democráticos, de respeito, de ajuda, de colaboração, assim como a capacidade de partilhar o poder. Esta decisão não se sustentou apenas nas necessidades demonstradas, mas também devido à possibilidade de se desenvolver um trabalho no qual a interação adulto-criança, tal como preconiza o modelo HighScope (2003), é favorável à promoção de aprendizagens. Neste sentido, apenas se descreve e reflete a ação desenvolvida com dois grupos de crianças (amachucar papel e colagem do mesmo). Mesmo que a mestranda tenha estado envolvida na construção dos fantoches e, mencionar de seguida algumas intervenções realizadas, esta considera não deter total conhecimento da realidade.

Retomando a construção da casa das toupeiras, a mestranda organizou a sala de forma a conceder espaço de qualidade para a realização da tarefa. De forma democrática, o grupo decidiu para que zona da construção queria ir e não se revelaram conflitos na distribuição. A primeira tarefa a realizar era forrar as caixas com jornais mas, após várias tentativas, a mestranda e os dois grupos de crianças não estavam a gostar do aspeto que a casa tinha. “Como é que vamos tapar as coisas que estão escritas nos jornais?” (F.N.); “Podemos ver se existe outro material na sala para tapar a casa?” (R.C.) (CNC 10 de janeiro de 2017). Perante este incidente e, com a ajuda da educadora cooperante, conseguiu-se um papel de cor castanha muito clara para o efeito pretendido. Assim, a mestranda e as crianças começaram a forrar as caixas e estas demonstraram agrado perante o resultado “Assim está bem” (D.G.) (CNC 10 de janeiro de 2017). Após esta tarefa, a mestranda reuniu o grupo com a função de amachucar papel e, numa primeira fase, as crianças tinham de

rasgar as folhas grandes de papel em pedaços mais pequenos para depois conseguirem amachucar, promovendo, assim, o desenvolvimento da motricidade fina e grossa (v. anexo F6, figuras 1 e 2).

No dia seguinte, o grupo que tinha sido eleito como responsável por colar o papel amachucado nas caixas juntou-se à mestranda com o intuito de decidirem como é que se iria proceder à colagem do mesmo. As crianças contribuíram com as suas opiniões “ Temos a cola branca” (R.V.); “Ou aquela cola que a C. usa na mesa” (M.I.) (CNC 11 de janeiro de 2017), referindo-se à cola líquida em tubo. Perante estas duas hipóteses, as crianças decidiram que iriam utilizar a cola branca porque já a tinham usado noutros trabalhos. Todavia, mencione-se que durante a ação, observou-se, no diálogo entre pares, a tomada de atitudes que desvalorizavam a opinião de outras crianças. Deste modo, a mestranda adotou uma postura mediadora, questionando a criança R.V. sobre a dinâmica do grupo “Perguntaste aos teus colegas o que acham da tua sugestão”, “Eles também têm o direito de dizer qual o material que podemos utilizar para colar o papel” (Mestranda, CNC de 11 de janeiro de 2017). Acredita-se que a intervenção orientadora do adulto permitiu que R.V. percebesse que tem de respeitar as opiniões de todos os elementos do grupo, tendo-se observado, posteriormente, o questionamento de R.V. às crianças do grupo se concordavam com a sua opinião. Deste modo, deduz-se que a ação do adulto foi capital para promover a consciencialização e a prática de valores democráticos. Tendo-se chegado a uma conclusão, M.I. foi buscar os frascos com a cola branca e os pincéis e começaram a tarefa de colar o papel. Note-se que o/a educador/a deve conceder espaço e tempo, para que a criança expresse o seu pensamento, de acordo com a sua vontade, já que “ouvir e encorajar a forma particular como cada criança pensa fortalece o seu pensamento emergente e as suas capacidades de raciocínio” (Hohmann & Weikart, 2003, p.47). Neste sentido, é possível compreender que a escuta da criança, tal como mencionado no capítulo I, foi efetuada, permitindo à mesma o seu contributo intencional sobre a ação.

Após algumas crianças terem realizado a ação mencionada, o papel não colava e começava a cair e, as crianças voltavam a colocar mais cola mas o efeito não era o esperado. “Isto não cola” (M.I.); “Como é que vamos colar?” (R.V.). Perante mais um incidente na construção da casa, a mestranda e o grupo reuniram-se para tomarem decisões. Visto que a cola branca não era a melhor opção e a cola líquida não existia em quantidade suficiente para a execução da tarefa, a mestranda propôs ao grupo utilizarem a cola quente. Visto que este material é perigoso para as crianças, a mestranda sugeriu que esta colocava a cola na caixa e de seguida a criança colava o papel. O grupo concordou e procedeu-se à experimentação, tendo-se obtido resultados positivos “Boa! Assim já dá.” (R.V.) (CNC 11 de janeiro de 2017). Deste modo, todo o papel foi colado nas caixas, ficando mais uma etapa concluída (v. anexo F6, figuras 3 e 4). Infere-se que através desta atividade foi possível praticar a resolução de problemas, deduzindo-se que foi promovido o crescimento intelectual dos modos de pensamento das crianças, dando relevância ao papel ativo que estas detiveram ao longo de todo o processo.

A última fase para a construção da casa das toupeiras ficar concluída passava pela sua pintura. Num momento prévio o grupo já tinha decidido que queria pintar de castanho, mas faltava definir quais os materiais que seriam utilizados. Assim, em grande grupo, a mestranda questionou as crianças acerca dos materiais que poderiam ser utilizados para a pintura da casa “Pode ser com pincéis” (P.P.); “Pintar com os dedos” (M.G.); “As esponjas dão para pintar. Molhamos na tinta e pomos em cima do papel. A C. já fez isso” (R.V.) (CNC 12 de janeiro de 2017). Perante as diversas opiniões e colocando os pinceis e as esponjas no centro do grupo de crianças, estas decidiram que era mais fácil pintar com esponjas “Leva mais tinta. A casa é muito grande” (M.L) (v. anexo F6, figuras 5 e 6).

A par da construção da casa, a outra mestranda estava a realizar a construção de fantoches com as crianças. Para a sua execução foram disponibilizados vários materiais, sendo que cada criança tinha liberdade para construir o seu fantoche de acordo com as suas ideias e desejos. Nesta linha

de pensamento teria sido significativo se antes da construção física do fantoche, a criança tivesse realizado um esboço, tal como para a casa das toupeiras. No entanto, questões relacionadas com a rotina diária e com o tempo de estágio a findar, optou-se pela supressão desta tarefa. Note-se que esta atividade permitiu desenvolver a criatividade, o espírito de partilha, a cooperação, bem como o respeito pelos sentimentos e necessidades dos outros (v. anexo F6, figuras 7 e 8).

Após a conclusão das tarefas elencadas pelas crianças, a mestranda questionou o grupo acerca da forma como se poderia brincar na casa das toupeiras, fazendo alusão às regras da sala de atividades. Desta forma, M.L., T.S. e R.V. sugeriram a elaboração de regras, atividade que foi incluída na planificação da semana seguinte (v. anexo IV). No tempo de grande grupo, as regras acerca da casa das toupeiras foram discutidas e, após a eleição das mesmas, as crianças ilustraram-nas de modo a proporcionar uma melhor compreensão quando consultassem o quadro afixado ao lado da entrada na casa das toupeiras (v. anexo F6, figura 9).

Importa mencionar que a permanente reflexão acerca das atividades desenvolvidas em torno do projeto, permitiram que a mestranda compreende-se a potencialidade conferida a situações do quotidiano que permitem o desenvolvimento de ações matemáticas e a resolução de problemas de forma democrática. Ressalve-se que o momento da planificação da casa das toupeiras foi crucial no processo de formação da mestranda, uma vez que permitiu compreender a construção do pensamento das crianças. O momento de discussão sobre as soluções que podiam ser encontradas para resolverem problemas com a construção da casa foi importante para compreender que as crianças já acarretam um nível de autonomia crescente, que lhes permite tomarem decisões e colocá-las em prática.

Em seguimento da linha projetual que se apresenta, a fase iv – Divulgação/Avaliação – foi concretizada após o término de todas as tarefas planeadas. No entanto, a equipa educativa e as crianças estabeleceram um diálogo com vista a decidirem como se iria realizar a divulgação do projeto.

Desde logo as crianças afirmaram que queriam que os pais e as outras salas da instituição viessem ver a casa das toupeiras. Neste sentido, a equipa educativa e as crianças reuniram-se e decidiram elaborar convites para a inauguração da casa das toupeiras, tendo cada criança realizado um desenho para ser colocado no mesmo. No entanto, os desenhos eram muitos e, em grande grupo, decidiu-se proceder a uma eleição dos três melhores desenhos para serem colocados nos convites. A mestranda colocou uma cartolina com os nomes das crianças e quando mostrava o respetivo desenho ao grupo, as crianças que gostavam dele colocavam o dedo no ar e a mestranda apontava o número de votos, tendo-se elegido os vencedores (v. anexo F6, figuras 10, 11 e 12).

Após a entrega dos convites, a diretora pedagógica e as famílias estiveram presentes para a inauguração, e as crianças com o auxílio da mestranda explicaram todas as fases do projeto. O momento mais esperado foi a abertura da casa das toupeiras, para que as crianças pudessem brincar dentro dela, tendo este sucedido no final da explicação do projeto aos presentes na sala de atividades. No dia seguinte, a sala A e a sala C também se dirigiram à sala de atividades e o procedimento de explicação do projeto foi em tudo semelhante (v. anexo F6, figuras 13, 14 e 15). Segundo Vasconcelos (s.a.), esta “é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (p.17). Na perspetiva dos pais, este projeto contribui para as crianças ficarem a conhecer melhor as toupeiras, mas também os próprios pais “Foi de facto uma ótima ideia de dar a conhecer às crianças o mundo das toupeiras. Todos participamos com empenho e entusiasmo” (Mãe de R.V.) e “Foi sem dúvida um projeto que os motivou, pelo menos o entusiasmo de todos é notório. Em casa o T.S. falava muito das toupeiras” (Mãe de T.S.).

Importa salientar que a par do desenvolvimento do projeto “O Mundo das Toupeiras” foi criada uma nova zona de jogo espontâneo, tendo esta surgido das motivações das crianças – casa das toupeiras. Assim, uma das atividades presentes no plano de ação do projeto implicou a reorganização do espaço da sala de atividades, segundo uma negociação entre a mestranda e as crianças

acerca do local onde se deveria colocar a casa. Note-se que o espaço da sala de atividades não é estático, pelo que este deve subordinar-se ao jogo educacional que é desenvolvido pelas crianças, como mencionado no capítulo I. Através de um diálogo entre a mestrandia e as crianças compreendeu-se que para a casa das toupeiras estar presente na sala, a “Área da Casinha” tinha de ficar mais limitada. No entanto, através do processo de observação realizado foi possível constatar que a diminuição deste espaço não influenciava o jogo das crianças e, assim, decidiu-se que a casa das toupeiras ficaria entre a zona destinada ao acolhimento e a área de interesse supramencionada. Neste sentido, acredita-se que a ação pedagógica seguiu as intenções das crianças, contribuindo também para a formação profissional da mestrandia. A reorganização do espaço impôs uma reflexão acerca da planta da sala de atividades e se seria exequível a alteração na sua estruturação espacial. Neste sentido, o processo de construção, bem como o de negociação do espaço promoveram aprendizagens nas crianças e na mestrandia, uma vez que foram exigidas reflexões em conjunto, relacionadas com as condições de segurança e espaço para a realização de livres explorações nas áreas de interesse circundantes.

Após a desenvoltura de um projeto atendendo à MTP (Vasconcelos, s.a.), e estabelecendo momentos reflexivos acerca da ação desenvolvida, deduz-se que esta foi extremamente significativa para a formação profissional da mestrandia, pois permitiu compreender as potencialidades conferidas à edificação de projetos. Acredita-se que estes permitem desenvolver uma prática participativa, na qual a criança assume um papel primordial e preponderante na ação educativa, sendo harmoniosa com a visão de criança que se apresenta no capítulo I. Contudo, é importante referir que o desconhecimento na prática acerca das linhas orientadoras da MTP revelaram, na mestrandia, sentimentos de receio e ansiedade face às potencialidades do mesmo, tendo estas sido dissipadas com o interesse e entusiasmo das crianças na concretização de um projeto sobre toupeiras.

Numa prática profissional futura, a mestranda objetiva o desenvolvimento da MTP, pois através desta são facultadas, às crianças, oportunidades de colaboração entre pares, de investigação, de negociação, de construção de conhecimentos e de promoção de aprendizagens inerentes às diversas áreas de conteúdo patentes nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Concomitantemente, a mestranda efetuou investigações sobre a temática em estudo ampliando, assim, os seus conhecimentos conceituais. Ressalve-se, ainda, que “o trabalho de projecto não deverá substituir todas as atividades (...), nem constituir a totalidade do currículo”, pois pretende-se desenvolver atividades que correspondam aos interesses e necessidades das crianças e, paralelamente, desenvolver projetos de acordo com a metodologia apresentada (Katz & Chard, 1997, p.10).

Num outro plano de análise, os instrumentos de pilotagem são cruciais na orientação e regulação da criança e do/a educador/a na sala de atividades, sendo que estes informam a ação que se desenrola na mesma, como mencionado no capítulo I (Folque, 2014). À semelhança do se expõe e de acordo com a observação de diversas situações problemáticas aquando a distribuição das crianças pelas diferentes áreas de jogo, considerou-se imprescindível a realização de um quadro com as diferentes áreas de interesse e os respetivos espaços para a colocação das fotografias de cada criança. Saliente-se que este quadro embebeu-se das diretrizes do *Mapa de Atividades* (Folque, 2014), sendo que este ficaria para uma ação pedagógica posterior à utilização do quadro “Onde vou brincar?” (v. anexo F7, figura 1). Perante sentimentos de injustiça manifestados por algumas crianças, acerca da escolha das áreas de interesse no tempo de jogo livre, mesmo estando definido em cada área o número de crianças que poderiam brincar na mesma, estas manifestavam que eram sempre as mesmas a estarem em determinada área e, por esta razão, a mestranda achou que era emergente uma intervenção adequada ao nível desta problemática. Neste sentido, a proposta tendia para a promoção da monitorização do processo de escolha, sendo que este contribuiu para a autorregulação da criança. Este mapa foi construído

para dar resposta a cada semana na sala de atividades, sendo que se uma criança quisesse trocar de área teria de visualizar no quadro, se ainda tinha espaço ou negociar a troca com outra criança.

Saliente-se que com a permanente utilização do quadro, o nível de autonomia da criança também se desenvolveu pois, mesmo que o adulto estivesse sempre atento ao seu preenchimento, as crianças já o utilizavam de forma bastante independente. Note-se que a autonomia só é possível desenvolver-se quando se utiliza o instrumento de modo regular, pelo que este integra um momento capital da rotina diária, sendo imprescindível a sua sistematicidade. É importante referir que a dinamização do quadro mencionado contribuiu para a formação da mestranda, pois foi possível observar uma ação que efetivava a prática de valores democráticos.

De acordo com a teorização descritiva e reflexiva, importa referir que a panóplia de ações e de atividades expostas, no âmbito da ação realizada nos dois contextos educativos (creche e pré-escolar), foram espécie de uma seleção ponderada e criteriosa. Estas constituem-se, na ótica da mestranda, as que aglomeram uma dimensão mais significativa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas também para o desenvolvimento e aprendizagem profissional da mestranda. Deste modo, acredita-se que a ação pedagógica foi desenvolvida, tendo em conta a adequação da organização do espaço e dos materiais, da interação adulto-criança, da organização do grupo, da organização e gestão do tempo, bem como o envolvimento das famílias.

REFLEXÃO FINAL

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.
(Freire, 1991)

Ao longo do processo formativo, a única certeza que se tem é a incerteza. Não existem métodos perfeitos com o intuito de uma empregabilidade direta, mas existe, certamente, tempo para crescer e aprender. O modo de atingir a perfeição, algo inalcançável, acredita-se que seja através da experiência que é cúmplice da investigação.

O trabalho apresentado no decorrer do presente relatório, reflete as competências profissionais, pessoais e as aprendizagens realizadas pela mestranda, cruciais para a formação de um/a educador/a de infância. Note-se que estas aquisições patenteiam-se num percurso de formação inicial, pelo que se considera que o conhecimento aliado à prática será, certamente, aprofundado e engrandecido no decorrer da prática profissional. É importante, ainda, narrar que a reflexão é realizada através da perspectiva da mestranda, estando esta suportada pelos referenciais teóricos e legais elencados no capítulo um, mas que neste momento não serão explicitamente referenciados. Esta opção justifica-se pelo facto de a mestranda querer afirmar a sua identidade e o seu processo formativo enquanto educadora de infância com suas perspectivas pessoais.

O processo de aprendizagem iniciou-se com a construção da identidade profissional, edificada, em parte, através da leitura de referenciais teóricos e legais que nortearam a ação educativa. Assim, afirma-se a harmonia patente entre aquilo em que se acredita e a ação desenvolvida. No entanto, a mestranda tem noção que a conceção de uma construção identitária é

realizada ao longo do tempo, sendo um percurso dinâmico, aberto, influenciável e coconstruído.

No decurso da prática educativa supervisionada, a mestranda revelou estar mergulhada num permanente processo reflexivo acerca das ações e decisões pedagógicas corretas e/ou erradas que poderiam comprometer ou beneficiar as aprendizagens das crianças. O conhecimento implícito, evidenciado na ação, possibilitou diversas interrogações sobre os acontecimentos, refletindo nas hipóteses que poderiam ser adotadas, segundo retrospectivas teóricas assimiladas nas diversas unidades curriculares da licenciatura em educação básica e do mestrado em educação pré-escolar. Estes entabulamentos conversacionais, aliados à problematização e à investigação, possibilitaram a presença de sentimentos de apreensão e de ansiedade, sendo estes cruciais para a construção do conhecimento prático do/a educador/a de infância em processo formativo. Perante estas evidências, firmou-se a necessidade de executar investigações, tornando a prática pedagógica mais escorada e alicerçada. Nesta linha de pensamento, entende-se a necessidade verificada à existência de atitudes investigativas e reflexivas, sendo que estas laboram em unísono, possibilitando ajustar, fundamentar, nortear e autenticar as decisões pedagógicas adotadas.

A prática educativa supervisionada realizada pela mestranda, promoveu a consciencialização de algumas inquietações, dificuldades e constrangimentos. A primeira preocupação emergiu no início do estágio e esta patenteou-se no desconhecimento acerca da valência de creche. Ainda que os contributos teóricos do âmbito da psicologia fossem mobilizados, manifestou-se a existências de escassos referenciais para a resposta social mencionada, condicionando, por vezes, a articulação entre a teoria e a prática e o entendimento acerca de determinadas ações e comportamentos das crianças.

Uma outra dificuldade evidenciou-se na organização e gestão do tempo de acordo com princípios de flexibilidade e respeito pelos ritmos da criança e do grupo, tendo esta mais evidência no contexto de pré-escolar. A organização de uma rotina diária que prevê a definição de atividades pode dificultar, em

certa medida, o princípio da flexibilidade. No entanto, com a orientação correta por parte da educadora cooperante, a mestranda conseguiu colmatar esta dificuldade e focar-se nos próprios ritmos de aprendizagem das crianças e no espaço concedido para o desenvolvimento de atividades orientadas.

Refere-se, ainda, que uma das dificuldades sentidas relaciona-se com a gestão do grupo de crianças na valência de pré-escolar, sobretudo no tempo em grande grupo. No momento de partilha de ideias, opiniões e novidades, a extensão dos diálogos, por vezes, condicionava o desenvolvimento da planificação traçada previamente. No entanto, não deveria a rotina diária ser flexível?

Nesta linha de conceção, entende-se que a problemática explicitada reflete a gestão do tempo e a gestão do grupo. Deduzindo-se que as duas dimensões influenciam-se reciprocamente, entende-se que se, por um lado, a mestranda possibilitasse o alargamento da reunião em grande grupo, por outro facultava a desestruturação da rotina diária, extinguindo as atividades orientadas por si, de modo a corresponder às atividades curriculares, sendo assim a rotina flexível não às crianças, mas às atividades predefinidas pelo contexto.

Saliente-se, ainda, o receio sentido no desenvolvimento de atividades, tendo como sustentação a metodologia de trabalho por projeto. Este constrangimento patenteou-se na definição das linhas que viriam a nortear o desenvolvimento do mesmo, devido à mestranda nunca ter realizado nenhum projeto com crianças em idade pré-escolar. Porém, é importante esclarecer a compreensão acerca da potencialidade que a utilização da metodologia supramencionada concede à ação pedagógica. No ponto de vista da mestranda, o desenvolvimento de projetos possibilita o respeito pelos propósitos das crianças, escutando-as de modo ativo. A ação educativa concretiza-se, assim, de acordo com a edificação de um plano de ação que abarca a participação das crianças, das famílias e da mestranda. Refere-se que a abordagem de projetos no jardim de infância é congruente com as diretrizes pedagógicas que norteiam a ação educativa da mesma. A utilização desta metodologia permite prezar as crianças enquanto seres com agência e

competência, facultando-lhes a envolvimento em todos os processos de ensino e de aprendizagem, de acordo com os seus interesses. O desenvolvimento do projeto permitiu a construção de um conhecimento mais aprofundado não só às crianças, mas também à mestrandas, visto que teve de realizar uma investigação relacionada com o tópico em estudo.

Neste sentido é perentório referir o constrangimento sentido, inicialmente, quando a mestrandas contactou com a valência de creche e de pré-escolar, nomeadamente quando se deparou que os grupos incluíam uma criança com NAS. Desta forma, a mestrandas manifestou um sentimento de receio perante as estratégias que deveria adotar. No contexto de creche e, nos primeiros contactos com a mestrandas, a criança evitava-os e não mostrava interesse em participar nas atividades propostas pelo adulto. Porém, após um período de adaptação e adequando algumas atividades para que a mesma se sentisse confiante para participar, a criança já não se afastava do grupo nem do adulto. No contexto de pré-escolar e, após ter compreendido quais as dificuldades da criança através de observações e momentos reflexivos com a educadora cooperante, a aproximação foi gradual. No entanto, esta sempre demonstrou agrado em participar ativamente nas atividades propostas, sendo importante para a mesma a sua inclusão em todos os processos educativos. Considera-se que todas as crianças são distintas e, por isso, não se ambiciona revelar as características próprias de cada uma, pois neste caso estaria a diferenciá-las das outras crianças, afirmando que estas são todas diferentes.

Concomitantemente, o processo de formação da mestrandas incluiu, para além dos estágios realizados, a edificação de narrativas reflexivas individuais, revelando-se cruciais para o processo de autonomização da mesma. Estas impuseram a identificação de incidentes observados na ação, bem como a sua posterior investigação, de modo a encontrar possíveis soluções ou estratégias para uma melhor ação junto das crianças. Desta forma, foi exequível refletir na, sobre e para a ação discutindo-se ações desenvolvidas, tendo como objetivo aprimorar e transformar a realidade educativa. Importa salientar que, ao longo da prática, nos contextos de creche e de pré-escolar, foi

imprescindível a utilização de instrumentos metodológicos, nomeadamente as notas de campo, o diário de bordo, as grelhas de observação, o PQA – creche - , bem como o DQP - pré-escolar - sendo estes capitais na recolha de dados sobre os grupos de crianças. Avoluma-se que a articulação e partilha de saberes com pares e formadores, contribuiu para a coconstrução do saber profissional, integrando várias opiniões, pontos de vista, saberes, valores e crenças.

As unidades curriculares de PES I e PES II foram capitais para a crescente aprendizagem da mestranda, pois possibilitaram o contacto com novos referenciais teóricos e a solidificação dos conhecimentos, até ao momento, adquiridos. Os diálogos com outros pares pedagógicos quer em âmbito informal ou em contexto de aula, através da exposição de ideias ou opiniões, admitiram a compreensão de perspectivas e pontos de vista.

A componente avaliativa efetuada ao longo de todo o processo formativo – avaliação reguladora e final (v. anexo V e VI) permitiu entender o processo de formação e de desenvolvimento profissional, auxiliando a regulação da ação educativa realizada, no que diz respeito aos domínios da observação, planificação, ação e reflexão.

A formação efetivada possibilitou uma maior consciencialização acerca do papel conferido ao/à educador/a de infância, enquanto ser humano com responsabilidade social inerente aos seus atos. Concomitantemente permitiu, também, praticar uma ação fundamentada, evidenciando-se o desenvolvimento de competências profissionais específicas do/a educador/a de infância, nomeadamente, na organização dos espaços e dos materiais, na organização e gestão do tempo, na integração do currículo e na relação e ação educativa, com as equipas dos contextos, com as famílias e a comunidade envolvente.

Como mencionado, neste relatório de estágio apresenta-se a imagem de uma formação inicial, pelo que é condição necessária a aprendizagem ao longo da vida, pois através desta é que a formação é renovada e aprimorada. Nesta orientação, a mestranda pretende continuar a realizar processos de

formação de modo incessante, recusando o comodismo profissional. Acredita-se que é desta forma que o/a educador/a de infância estará a contribuir para processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, pois estas são o reflexo da educação que se fomenta.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Shön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-37). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2013). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 173-189). Porto: Porto Editora.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (2013). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria - Estudos de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cardona, J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Recomendação: A educação dos 0 aos 3 anos*.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas*

- Educativas. In *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, N.º2 (pp. 455-479). Braga: Universidade do Minho.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (org.), *Formação de professores – aprendizagem profissional e ação docente* (119-139). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1991). *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.47-81). Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 Anos. O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Hernández, A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & McClellan, D. (2005). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade* (pp. 11-74). Lisboa: Texto Editores.
- Katz, L., Ruivo, J., Ministério da Educação, M., & Vasconcelos, T. (1997). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Lima, A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retirado de: <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (s.a.). *Recomendações Técnicas para Equipamentos Sociais. Creches*.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In G. T. I. - Grupo de Trabalho de Investigação (org.),

- Investigação, *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.11-46). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2007). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza

- (orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro* (pp. 218-247). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE - Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (1997). Perspectivas Futuras na Formação de Educadores de Infância. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 77-90). Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantário. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, M.F.C.C.C. (2009). *Portfolio: Estratégia formativa e de reflexão na formação inicial em educação de infância*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, Portugal.
- Serrazina, L. (1999). *Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em Matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo*. Revista Quadrante, nº 8, (pp: 139-167).
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Vasconcelos, T. (s.a.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância. Mapear Aprendizagens. Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

LEGAIS

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, I Série, N.º 237.

Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, I Série-A, N.º 34.

Decreto-Lei n.º 147/1997 de 11 de junho. *Regime jurídico do desenvolvimento e expansão da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, I Série-A, N.º 133.

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, I Série-A, N.º 201.

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

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Habilitação Profissional para a Docência*. Diário da República, 1.ª Série, N.º 38.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo*. Diário da República, 1.ª Série, N.º 4.

Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril de 2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. Diário da República, 1.ª Série, N.º 167.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1.ª Série, N.º 92.

DOCUMENTAIS

Instituição Cooperante (2016a). *Projeto Pedagógico (2015/2016)*. Maia:
Manuscrito não publicado.

Instituição Cooperante (2016b). *Projeto Pedagógico (2016/2017)*. Maia:
Manuscrito não publicado.

ANEXOS

NM