



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

O caminho trilhado apenas se tornou possível pela participação de várias pessoas e, desta forma, é com carinho que expresso o meu verdadeiro agradecimento:

Aos meus Pais. Obrigada por tudo e por tanto. Pelo amor, pela paciência, pelo apoio incondicional, pelo esforço e compreensão neste longo caminho.

Ao Carlos. Obrigada pelo amor, carinho e paciência. Pelo apoio em todos os momentos. Obrigado por acreditares.

Às minhas companheiras: Ana, Lídia, Cátia e Margarida. Obrigada por partilharem esta viagem comigo e a transformarem numa divertida aventura de amizade e confiança.

À Professora Susana, Coorientadora deste relatório: Obrigada pelo apoio e disponibilidade. Por também se ter transformado no meu “baú” de riquezas sobre a infância.

À Professora Sara, Orientadora do relatório: Obrigada pela partilha de saberes e pela inspiração.

A todos os professores: Obrigada pela partilha de conhecimentos e saberes.

Às equipas educativas dos centros de estágio: Obrigada pela disponibilidade, pela partilha de experiências e pelo carinho com que me receberam.

Por serem a razão do início desta viagem, às Crianças: Obrigada pelo carinho em cada olhar. Pelas gargalhadas e os abraços. Pelas aprendizagens que me proporcionaram. Obrigada por tornarem tudo tão inesquecível.

Por fim, a todos muito obrigada pelo que não se descreve, mas que apenas se sente.

## RESUMO

O presente relatório reflete o percurso de formação inicial realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, nomeadamente a ação pedagógica desenvolvida em contexto, enquadrada na Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada. Assim, este evidencia as aprendizagens concretizadas e as competências adquiridas pela mestranda, bem como as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, numa perspetiva coconstrutiva do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspetiva, o relatório incorpora, para além do enquadramento teórico e legal e da caracterização dos contextos educativos, uma componente de análise e reflexão acerca da intervenção realizada, sustentada e fundamentada pela mobilização dos pressupostos teórico-práticos. E, por fim, um momento de reflexão interior acerca do caminho percorrido. Importa referir, ainda, que a ação desenvolvida teve como linha orientadora as finalidades e objetivos determinados pela unidade curricular em questão, potenciando a aquisição de competências e o desenvolvimento da identidade profissional do(a) educador(a) de infância.

Concomitantemente, menciona-se o caráter investigativo em contexto de prática educativa, preconizando as linhas orientadoras da metodologia de investigação-ação que se assume preponderante na construção e desenvolvimento do perfil específico da mestranda em formação.

Em suma, importa destacar que a prática educativa supervisionada se concretiza na valência de creche e em contexto da educação pré-escolar, abarcando as diversas especificidades de ambas com a perspetiva do desenvolvimento de uma educação de infância de qualidade.

Palavras-chave: educação, creche, pré-escolar, formação



## **ABSTRACT**

This report reflect on the progression of initial training undertaken in the scope of the Master Programme in Preschool Education, namely the pedagogic action carried out in this context and framed within the course “Supervised Educational Practice”. Thus, the report shows the learnings materialised and the skills attained by the Master student, as well as the learnings developed by the children, in a co-constructive perspective of the teaching and learning process.

In this perspective, the report includes - besides the theoretical and legal framework and the characterisation of the educational contexts - an analysis and reflection on the intervention that has been carried out. This analysis is based and founded on the mobilisation of the theoretical and practical presumptions. Lastly, it also includes inner-reflection remarks on the path taken by the Master student. It is also important to note that the purposes and goals established by the aforementioned course have been the guidelines for the action carried through by the Master student. This has potentiated the attainment of skills and the development of the kindergarten teacher’s professional identity.

Simultaneously, the research orientation in the context of educational practice is mentioned, which puts forward the guidelines for the research-action methodology. This has revealed itself to be paramount in the construction and development of the specific profile of the Master student.

All in all, it is important to emphasise that the supervised educational practice materialises in the daycare and in the context of preschool education, comprising the different specificities of both of them with the perspective of the development of a good-quality preschool education.

Keywords: education, daycare, preschool, training



# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL</b> .....	3
<b>2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO</b> .....	17
2.1 Contexto educativo na valência de creche .....	17
2.2 Contexto educativo na valência da educação pré-escolar .....	23
<b>3. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA: DESCRIÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO EDUCATIVA</b> .....	33
3.1 Ação desenvolvida na valência de creche .....	33
3.2 Ação desenvolvida na valência da educação pré-escolar .....	43
<b>REFLEXÃO FINAL</b> .....	59
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	65
Bibliográficas.....	65
Legais .....	68

## ÍNDICE DE ANEXOS (SUPORTE DE PAPEL)

Anexo I – Grelha de avaliação (valência de creche)	
Anexo II – Grelha de avaliação (educação pré-escolar)	
Anexo III – Narrativa reflexiva individual (valência de creche)	
Anexo IV – Planificação semanal (valência de creche)	
Anexo V – Narrativa reflexiva individual (educação pré-escolar)	
Anexo VI – Planificação semanal (educação pré-escolar)	

## ÍNDICE DE ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

Anexo A – Grelhas de avaliação	
Anexo B – Narrativas reflexivas individuais (valência de creche)	

Anexo C – Narrativas reflexivas individuais (educação pré-escolar)

Anexo D – Planificações semanais (valência de creche)

Anexo E – Planificações semanais (educação pré-escolar)

Anexo F – Registos fotográficos (valência de creche)

Anexo G – Registos fotográficos (educação pré-escolar)

## **LISTA DE ABREVIações**

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PT – Pedagogia Transmissiva

PP – Pedagogia Participativa

PES – Prática Educativa Supervisionada

MEM – Movimento da Escola Moderna

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

I-A – Investigação-Ação

PeP – Pedagogia-em-Participação

RE – Reggio Emilia

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias



## INTRODUÇÃO

O relatório de estágio explanado surge como reflexo da ação educativa desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Salienta-se que o relatório é o resultado do trabalho desenvolvido na unidade curricular mencionada, durante o segundo e terceiro semestre, não obstante a valorização do restante conjunto de unidades curriculares do mestrado no processo formativo da mestranda. Deste modo, verifica-se o constante desenvolvimento de competências, representado no documento, que se assume crucial para a consecução da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, como referem os documentos legais (Decreto-Lei n.º 43/2007; Decreto-Lei n.º 79/2014).

O capítulo I tem como pretensão abordar, de modo conciso, o enquadramento teórico e legal que sustenta e fundamenta as opções pedagógicas da prática educativa, bem como os vários conceitos relacionados com a mesma.

Na mesma perspetiva, o segundo capítulo comporta a descrição e caracterização dos contextos onde se realizou a prática pedagógica, nomeadamente as particularidades de cada ambiente como organização e gestão dos espaços e materiais, dos grupos, do tempo e as suas rotinas e, ainda, as interações entre os intervenientes do processo educativo. Ressalva-se que este capítulo incorpora, ainda, a abordagem à fundamentação teórica que se assume a base para o desenvolvimento de competências ao nível da investigação praxeológica, potenciando a construção da identidade profissional do(a) educador(a) de infância.

O terceiro capítulo compreende a descrição e reflexão acerca da ação educativa realizada no âmbito da prática educativa supervisionada. Este

momento pretende espelhar as várias situações e oportunidades do processo educativo, sobretudo as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, a par da construção de saberes e competências efetivadas pela mestrandia em formação, numa perspetiva reflexiva.

Em conclusão, surge a reflexão final que pretende assinalar os vários momentos decorrentes do percurso formativo, no que concerne as potencialidades da ação educativa desenvolvida e os constrangimentos e dificuldades sentidas ao longo de todo o processo de aprendizagens. O momento posterior comporta as referências, nomeadamente as bibliográficas, legais e documentais.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei Quadro da Educação Pré-escolar, Lei nº 5/97, 10 de Fevereiro).

A Educação Pré-escolar (EPE) é, atualmente, reconhecida como a primeira grande etapa da educação básica. Este facto é abordado pelo conselho nacional de educação no Parecer nº1/1994 deste organismo, elaborado pelo conselheiro João Formosinho, transformando-se na alavanca que permitiu o desenvolvimento e progresso da educação pré-escolar em Portugal. Na mesma linha reguladora surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº 5/86, de 14 de Outubro), secção I e artigo quinto, referente à educação pré-escolar e a enumeração dos objetivos primordiais da EPE. Os mesmos pretendem proporcionar o desenvolvimento estável da criança ao nível da sua formação cognitiva, motora, social e emocional em interação com o mundo que a rodeia de modo a favorecer a sua plena integração social. No entanto, a conceção atual acerca da educação ultrapassa esta fronteira da educação pré-escolar como parte integradora da educação de infância e, assim, encara-se o processo educativo como um caminho que se inicia a partir do momento em que a criança nasce.

Numa perspetiva de resposta às mutações sociais, nomeadamente ao crescente número de mulheres a ingressar no mercado de trabalho, bem como educadores com horários laborais cada vez mais sobrecarregados, surge a necessidade de criação de instituições qualificadas para apoiar o processo de formação das crianças dos zero aos três anos. Contudo, o estado não equipara a seriedade, a importância social e educativa dada às duas etapas da Educação de Infância (EI), creche e EPE. Este desfasamento é observável através dos mecanismos institucionais e governamentais responsáveis por

cada uma das etapas, bem como no investimento social, profissional e formativo realizado em ambas. Assim, uma das assimetrias mais notória é a responsabilidade institucional pois a creche é ministrada pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social e não pelo Ministério da Educação, tal como é a EPE. Na verdade, a creche é encarada, por esse mecanismo, como uma necessidade social atribuindo diretrizes de natureza organizativa e gestão física, através da Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto, ao invés de pensar a educação, dos zero aos três anos, como um direito da criança. Vasconcelos (2011), na elaboração da recomendação nº 3/2011, referiu este direito como a primeira recomendação numa lista de onze recomendações primordiais para a qualidade da educação em creche. A mesma autora considera que no âmbito da revisão da LBSE foi perdida “uma oportunidade histórica de considerar que a educação começava aos zero anos e que, portanto, o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos” (Vasconcelos, 2011, p.4).

No seguimento deste panorama assimétrico emerge a organização do currículo para a EPE através do documento intitulado Orientações para Educação Pré-escolar (OCEPE) criado em 1997 e revisto em 2016. Este documento tem como objetivo sustentar a construção e gestão do currículo do jardim de infância, sendo este da responsabilidade do(a) educador(a) em cooperação com as equipas educativas das instituições onde se inserem (Lopes da Silva et al., 2016). E, ainda, comporta três secções base que correspondem ao enquadramento geral, às áreas de conteúdo e à continuidade educativa e transições. A primeira secção corresponde ao enquadramento geral que comporta os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, bem como as orientações no âmbito da intencionalidade educativa e da organização do ambiente educativo. A segunda parte compreende as áreas de conteúdos que se pretendem numa abordagem integrada e globalizante. E a terceira componente incide sobre a continuidade educativa e as transições, reconhecendo o percurso de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Saliento que ao longo do

processo de formação profissional, no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), este documento configurou-se crucial para o desenvolvimento da ação pedagógica pelo facto de resultar da construção de uma determinada imagem de criança e educador, através duma perspetiva pedagógica com fundamentos participativos onde a criança assume a posição central do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, na valência de creche devido à inexistência de documentos legais que norteiem a prática educativa, esta foi sustentada pelas conceções teóricas das perspetivas estudadas. Deste modo, refere-se os indicadores-chave que configuram um conjunto de linhas orientadoras representantes dos conteúdos das primeiras aprendizagens realizadas por bebés e crianças determinadas pela perspetiva pedagógica Highscope, nos autores Post e Hohmann (2011). Os autores defendem que estes indicadores, através da observação, representam o que bebés e crianças pequenas fazem e “do conhecimento e das competências que emergem das suas ações” (Post & Hohmann, 2011, p.36).

Neste sentido, importa salientar que a conceção de criança, que sustenta todo o trabalho desenvolvido pela mestranda, assentando numa imagem da criança socioconstrutivista, capaz de coconstruir o seu próprio conhecimento. Contudo, não se pode deixar de considerar a importância da interação com o meio, condicionando todo o processo de competências e aprendizagens, pois “as competências só podem ser construídas em situação” (Jonnaert, 2009, p.117). Em concordância com esta linha de pensamento, a visão acerca da aprendizagem segue o mesmo caminho, sendo que é fundamental uma postura pedagógica assente numa perspetiva de aprendizagem ativa, onde o adulto proporciona e, assim, se verifica a construção de novas aprendizagens em ação sobre os objetos e interação com pessoas e acontecimentos, permitindo à criança descobrir o mundo (Hohmann & Weikart, 2003). Na mesma perspetiva, refere-se a importância da atuação do(a) educador(a) de infância na zona de desenvolvimento próxima (ZDP) da criança que Vigotsky (n.d., op. cit Oers, 2009, p.16) defende como a possibilidade que a criança tem

de transitar para um nível de desenvolvimento cognitivo mais elevado através da colaboração, ou seja, consiste na transição entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e o que faz com apoio do outro. O mesmo autor considera que este conceito resulta da interação da criança com o meio e, por isso, torna-se imprescindível a construção de um processo educativo assenta na perspetiva da aprendizagem cooperativa.

A pedagogia nasce da práxis resultante da triangulação praxeológica dos pilares fundamentais sendo o efeito da construção de saberes em ação, apoiada pelas conceções teóricas e suportada pelos valores, crenças e princípios (Oliveira-Formosinho, 2013). Este pensamento, segundo Oliveira-Formosinho (2013, p.26) é o pilar da pedagogia, onde se torna indispensável organizar e proporcionar uma “ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças”. Concomitantemente, à luz dos pressupostos teóricos perscrutados, é fácil compreender a oposição entre a Pedagogia Transmissiva (PT) e a Pedagogia Participativa (PP), nomeadamente ao nível da valorização atribuída à criança e ao adulto nos processos de ação, às conceções teóricas subjacentes e às crenças e valores associados.

A primeira conceção de pedagogia possui uma íntima relação com o conceito de transmissividade e suporta-se pela crença na transmissão de uma cultura onde o indivíduo, neste caso a criança, se resigna a uma postura passiva e de completa recetividade dos conteúdos associados a processos de memorização e reprodução. No diz respeito à imagem de professor, a PT encara o profissional como o responsável principal do processo, onde este faz o diagnóstico e prescreve objetivos e tarefas que moldam os pensamentos das crianças. Os materiais e estratégias utilizados são de natureza estruturada direcionando o foco para os produtos numa perspetiva de avaliação sumativa (Oliveira-Formosinho, 2013).

As PP face à imagem de criança e educador, aos objetivos estruturais, aos processos de ensino e aprendizagem, avaliação, entre outros, assumem uma posição antagónica da perspetiva das PT. Esta posição reflete, principalmente, as diferenças ao nível da praxis, dos pontos de partida, os meios e modos de

viver pedagogia (*idem*). Nestas perspectivas a criança é vista e respeitada enquanto ser ativo e com direitos, com competência para mostrar a sua voz no processo de ensino e aprendizagem, acreditando que a criança é o ponto principal na coconstrução do seu próprio conhecimento. Sendo este desenvolvido através das motivações e interesses da criança de modo a traduzir-se em experiências, atividades e projetos significativos (*ibidem*). Segundo Formosinho (2013, p.20), a PP vê a “criança com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade”. Numa PP, o(a) educador(a) é responsável pela organização do ambiente e quotidiano educativo através da observação e escuta das várias linguagens das crianças que refletem as suas motivações e interesses, de modo a compreendê-la e responder pedagogicamente. Assim, o processo de ensino e aprendizagem espelha “um espaço de partilha entre a criança e o adulto”, promovendo a vivência de atividades, experiências e aprendizagens verdadeiramente educativas e significativas (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 28).

Refere-se que a formação inicial de professores assume características específicas face à formação de outros profissionais, pois segundo Formosinho (2009, p.95) o facto de a docência ser “uma profissão que se aprende pela vivência da discência”, esta sofre várias influências dos processos de ensino e aprendizagem ao longo do seu desenvolvimento, na sua maioria de carácter mais transmissivo. Contudo, é crucial a rutura necessária para a construção de uma identidade profissional própria, com valores, crenças e princípios caracterizada pela natureza participativa. Assim, saliento que a PP surge como linha orientadora do trabalho desenvolvido ao longo do processo de formação inicial, nomeadamente nas práticas educativas supervisionadas.

No âmbito legal, para além dos já referidos anteriormente, importa mencionar os documentos que estão na base da profissionalização docente e que determinam o perfil geral e específico de desempenho dos profissionais da educação de infância. Deste modo, o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro determina as condições necessárias para a obtenção da habilitação

profissional para a docência e, ainda, demarca a aquisição deste título como requisito indispensável para o desempenho da mesma. Na mesma perspectiva encontra-se o Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de Agosto que corresponde ao perfil geral de desempenho dos educadores de infância e docentes dos ensinos básico e secundário. Este documento pretende definir as dimensões, bem como as suas especificidades, que configuram no perfil geral desses profissionais, tais como

Dimensão profissional, social e ética

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

Concomitantemente, o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto define o perfil específico de desempenho profissional do(a) educador(a) de infância e, com base neste normativo que o profissional desenvolve as suas competências na ação educativa.

No entanto, saliento que o mesmo documento faz referência à ação educativa do(a) educador(a) de infância na valência de creche, conferindo-lhe a mesma valorização:

“Estes profissionais têm, também, vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. Embora o perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para o pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário.”

No seguimento do que foi exposto, importa salientar que para uma prática pedagógica sustentada, para além de ter em conta os documentos e orientações de índole político-educativo, também se torna necessária a preconização de modelos curriculares que contribuam para a qualidade da ação educativa, tais como abordagem Highscope, Movimento da Escola Moderna (MEM), perspectiva Reggio Emilia (RE), proposta Elinor Goldschmied e Pedagogia-em-Participação (PeP). Deste modo, importa rever aquelas que são consideradas as competências do(a) educador(a) de infância, pelo

Decreto-Lei nº 241/2001, no desenvolvimento da ação e currículo pedagógicos integrados e sustentados pelas perspectivas pedagógicas de cariz participativo, analisadas ao longo do processo de formação inicial.

Ao nível da conceção e desenvolvimento do currículo, nomeadamente a organização do ambiente educativo, o documento normativo refere que o(a) educador(a) tem responsabilidade na organização do espaço educativo bem como dos respetivos materiais numa perspectiva de proporcionar ao grupo de crianças um conjunto de experiências e vivências verdadeiramente significativas e integradas. Na perspectiva de RE, o espaço é encarado como um terceiro educador e, como tal, “o ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que vivem nele” (Malaguzzi, 1997 citado por Lino, 2013, p.120). Segundo abordagem Highscope, os autores Hohmann e Weikart (2003, p.161) referem que “num contexto de aprendizagem ativa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efetuada”. A mesma perspectiva, na valência de creche atribui uma importância semelhante, sendo que o ambiente precisa de representar ordem e flexibilidade para dar resposta aos interesses das crianças que se encontram em constante mudança e, assim, “promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo imediato” (Post & Hohmann, 2011, p.102).

No âmbito da organização e gestão do tempo, este deve assumir uma forma flexível e diversificada, mas enquadrado numa rotina pedagogicamente planeada, de modo a permitir às crianças uma progressiva apropriação e compreensão de referências temporais. O MEM encara a gestão do tempo como uma agenda de trabalhos do grupo, onde “a estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (Niza, 2013, p.157). Deste modo, e a este nível, a ação da mestranda sustentou-se na perspectiva democrática do MEM, nomeadamente na utilização do conceito-chave de “instrumentos de pilotagem” que se baseiam na importância de documentar a

vida do grupo, apoiam as crianças e os profissionais educativos na gestão e regulação do quotidiano (Folque, 2014). Assim, particularmente no contexto de pré-escolar, refere-se a construção de alguns instrumentos de pilotagem, durante a vivência do projeto desenvolvido, como o mapa de presenças, mapa das regras de vida ou da sala e o quadro da distribuição das tarefas. Desta forma, infere-se que os mesmos se verificaram fundamentais para o desenvolvimento da autorregulação do grupo (*idem*). Na PeP, na valência de creche, os tempos educativos são igualmente “organizados de acordo com uma rotina respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagens das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” (Araújo, 2013, p.42).

No campo das interações, o(a) educador(a) relaciona-se com a criança favorecendo a segurança afetiva necessária para a promoção de autonomia, bem como fomenta a cooperação entre o grupo de pares. E, ainda, promove o envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo. A proposta de Goldschmied, para a valência de creche, reconhece a importância e necessidade de tempo e espaço, que as crianças detêm, “para interagirem de forma privilegiada com um adulto, podendo desenvolver, neste espaço relacional, capacidades sociais e linguísticas” (Araújo, 2013, p.48). No contexto da EPE, na pedagogia das relações de RE, as interações assumem um papel de extrema importância, sendo que é responsabilidade do(a) educador(a) a criação de contexto de “conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 2013, p.127).

Ao nível da dimensão pedagógica atividades e projetos, nomeadamente na valência da creche, salienta-se a proposta de jogo da Goldschmied e Jackson (2007) o cesto dos tesouros e o jogo heurístico com objetos, sendo que a ação da mestranda se centrou no desenvolvimento deste último. Note-se que as autoras referem que o cesto dos tesouros pretende reunir e proporcionar às crianças, durante o primeiro ano de vida, oportunidades de exploração de vários objetos do quotidiano, apelativos aos sentidos. O jogo heurístico com

objetos é proposto para a faixa etária do primeiro ao terceiro ano de vida, com o objetivo de as crianças interagirem ludicamente com diversos objetos e materiais, em quantidade e diversidade. A experiência surge num contexto organizado pelo adulto, onde este pré-determina o espaço e o tempo mas não assume nenhuma intervenção direta durante o desenvolvimento do jogo preconizando, assim, o papel de organizador e facilitador do todo o processo. Relativamente à proposta, importa referir ainda que um jogo se assume o desenvolvimento do outro, ou seja, a transição entre um jogo e o outro verifica-se pela observação na prática dos conceitos enunciados por Hutt (1979, *op. cit.* Goldschmied & Jackson, 2007) o brincar epistémico, onde a criança explora como se desse a resposta à pergunta “o que é isto?” e o brincar lúdico onde se infere que a criança explore de forma a dar resposta à questão “o que posso fazer com isto?”.

A conceção de projeto nasce de um problema, incidente ou tópico que surge das necessidades verificadas, interesses ou vontades das crianças. E, ainda, a par da ação do(a) educador(a) sustentada pela imagem de criança com agência e competência, resultando no desenvolvimento de atividades e projetos em companhia na perspetiva da construção do saber (Oliveira-Formosinho, 2013). Contudo nem sempre as ideias ou vontades das crianças são passíveis de exploração pedagógica, mas constituem oportunidades de valorização da voz das mesmas. A metodologia de trabalho de projeto (MTP) tem como atores principais as crianças e a equipa educativa que se envolvem em processos de construção de conhecimentos através de exploração, observação, pesquisa, experiências e confronto de ideias. Outro aspeto resultante desta metodologia surge na interação com e entre os pares potenciando os processos de discussão e negociação de ideias, onde o(a) educador(a) assume o papel de mediador, fomentando o desenvolvimento de capacidades como a autonomia, cooperação e a partilha (Gambôa, 2011).

A conceção de trabalho por projeto é impulsionada por aquele que pode ser considerado o pai desta mesma teoria, John Dewey que realizou uma vasta pesquisa e experiência acerca deste conceito complexo.

Posteriormente, a concepção foi complementada por William Kilpatrick, tendo como reconhecimento a fundação do trabalho de projeto. Salienta-se que a MTP é, afincadamente, defendida pelas pedagogias construtivistas, pelo facto de constituir uma abordagem à construção do conhecimento que permite à criança através de experiências, pesquisas e do diálogo com os outros construí-lo de forma mais significativa e consistente (Pinazza, 2007).

A MTP comporta como objetivo central, o desenvolvimento integral da criança e que esta experiencie a problematidade como sua, incentivando-a a colocar questões, resolver problemas e utilizar as mais diversas formas de expressão. Note-se que a MTP apenas se verifica na sua essência quando efetuada com base na experiência e na reflexão. Contudo, é crucial que a abordagem à mesma seja apresentada durante a primeira infância respeitando, de forma indiscutível, o ritmo do grupo e de cada criança ao nível do desenvolvimento. Desta forma, o modo de contemplar esta metodologia é divergente, pelo facto das crianças se encontrarem em diferentes etapas de desenvolvimento. Na valência de creche o(a) educador(a) deve observar de forma sistemática o grupo e conseguir identificar uma situação, na qual a criança se mostre envolvida, percebendo de que modo aquela atividade poderá contribuir para o seu desenvolvimento global (Araújo, 2013). Ressalva-se que no âmbito da PES, foram seguidas linhas orientadoras da MTP com o grupo de crianças da valência do pré-escolar, nomeadamente na criação, exploração e construção de um projeto que se realizou na sala, que será descrito e analisado, posteriormente, em outro capítulo deste documento.

O trabalho de projeto professa como espinha dorsal a pedagogia participativa e, segundo Gambôa (2011, p.55), demarca a oposição à pedagogia tradicionalmente transmissiva através da situação real, “pois o verdadeiro conteúdo é a experiência do aluno e o seu desenvolvimento qualitativo”. Deste modo, é espectável uma organização estrutural desta metodologia de trabalho que forneça uma linha orientadora do mesmo (Kilpatrick, 1971 *op. cit.* Gambôa, 2011). O projeto inicia-se com a determinação de uma situação-problema, incidente ou interesse do grupo, de

algumas crianças ou somente de uma que se constituirá no mote de pesquisa e investigação. Posteriormente, surge a segunda fase do projeto onde se torna fundamental perspetivar o trabalho que será realizado, nomeadamente a formulação de questões e consequentes respostas acerca do que se pretende fazer, qual o primeiro passo, os materiais e recursos necessários que permitem uma linha orientadora do mesmo. Seguidamente, a terceira fase ou fase da execução, compreende a realização de diversas atividades que englobem os planos traçados, não obstando a possibilidade de dar continuidade a novos interesses que vão surgindo. Note-se que esta fase é caracterizada pela exploração de atividades no âmbito das pesquisas, descobertas e experimentação. A fase final do projeto incorpora dois momentos que permitem uma valorização consistente do trabalho realizado e das aprendizagens efetivadas por todos os intervenientes do projeto. Deste modo, a quarta fase corresponde à divulgação do mesmo, ou seja, o espaço onde os participantes consideram a forma como o projeto é apresentado/divulgado à comunidade envolvente. E, por fim, igualmente importante, a fase de avaliação que compreende as várias vozes envolvidas no projeto como forma de reflexão acerca do mesmo. Contudo, esta fase não pretende ser um mecanismo de avaliação estanque e conclusivo, mas antes uma ferramenta transversal a todas as etapas do projeto como reflexão global dos saberes adquiridos e competências desenvolvidas (*idem*).

De acordo com o que foi referido anteriormente, importa enunciar que das perspetivas pedagógicas abordadas as preconizam mais afincadamente os valores da MTP são a PeP, o MEM e a pedagogia de RE. Sendo que estas pedagogias, tal como outras, difundem ideias e características que pretendem romper com o método transmissivo, onde a imagem de professor e criança se limitam a transmissor de informação e a recetor de conteúdos, sem oportunidades desafiadoras e significativas para os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. E, em oposição, sublinham nos valores e práticas educativas a importância do trabalho cooperativo, nomeadamente entre adultos e crianças e entre pares, para a concretização de aprendizagens

efetivas e de qualidade. No âmbito da MTP, surgem as brochuras da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, intituladas Limoeiros e Laranjeiras: Revelando aprendizagens e Podiam chamar-se Lenços dos Namorados sob a coordenação de Júlia Oliveira-Formosinho como ferramenta de apoio ao desenvolvimento e concretização da ação do(a) educador(a) de infância, sendo que as publicações em questão, através do recurso ao DQP, espelham propostas de trabalho de projeto realizado por crianças em contexto de educação pré-escolar.

No que concerne ao processo de desenvolvimento de competências profissionais, a mestranda ressalva a importância das estratégias de formação inerentes à estrutura, metodologia e objetivos da PES. Enquadra-se neste campo formativo a realização de narrativas reflexivas individuais que fornecem a oportunidade de identificar uma problemática/incidente decorrente da ação educativa e, através da reflexão sobre e para ação, numa perspectiva reflexiva e de transformação das práticas pedagógicas. Para além destes dois tipos de processo reflexivo, a teorização de Shön (Alarcão, 1996) alerta para a reflexão na ação, que representa a capacidade de refletir durante a prática educativa e atuar no momento da mesma. Note-se que esta postura compreende o desenvolvimento das competências e da identidade profissional do(a) educador(a) de infância.

Na mesma linha de pensamento, destaca-se o ciclo da intencionalidade educativa inerente à prática pedagógica, que resulta do processo dinâmico de observação, planificação, ação e avaliação assente numa reflexão transversal, onde o(a) educador(a) adequa a prática às necessidades e aos interesses das crianças (Bertram & Pascal, 2009). Como resultado desta crença, afirma-se que o processo de observação e, conseqüente, registo constituem o primeiro passo basilar para uma prática fundamentada, com vista a uma plena compreensão do desenvolvimento da criança (Estrela, 1994).

Deste modo, importa evidenciar os instrumentos utilizados no processo observacional em contexto de prática educativa como o Programm Quality Assessment (PQA) na valência de creche e Desenvolvendo a Qualidade em

Parcerias (DQP) no contexto da educação pré-escolar. Note-se que o DQP sofre um processo de adaptação ao contexto português. Todavia, o primeiro corresponde a um instrumento de suporte à observação, nomeadamente no âmbito da qualidade dos programas e currículos para a creche e o segundo diz respeito à mesma perspetiva, através de uma proposta de avaliação da qualidade e eficácia das aprendizagens das crianças na educação pré-escolar, comportando duas escalas de observação, uma referente ao envolvimento da criança e outra ao empenhamento do adulto no processo educativo.

Concomitantemente, a planificação atribui à ação o caráter intencional e estruturado, na medida em que permite ao(à) educador(a) a reflexão acerca da realidade educativa desenvolvendo atitudes pedagógicas de qualidade. Deste modo, torna-se crucial que o(a) educador(a) de infância (re)pense as suas intenções e objetivos pedagógicos com o intuito de antecipar situações e experiências de aprendizagem, bem como recursos e materiais essenciais à concretização das mesmas (Lopes da Silva et al., 2016). Na crença que as crianças constroem aprendizagens e saberes numa perspetiva holística, refere-se que a planificação deve corresponder a este princípio e, por isso, articular as diversas áreas do saber. E, ainda, assumir um caráter de flexibilidade permitindo a envolvimento das situações imprevistas decorrentes das propostas das crianças e do quotidiano do grupo, potenciando um ambiente estimulante e enriquecedor ao nível da promoção de aprendizagens significativas (*idem*).

Na EI, a avaliação favorece a adequação da ação educativa ao grupo de crianças e a cada criança, na medida em que é possibilitado ao(à) educador(a) de infância a tomada de consciência e a verificação dos objetivos traçados, bem como as estratégias utilizadas para os alcançar. Importa referir que a avaliação, numa visão formativa, não se configura no final do processo educativo, mas antes num modo de progresso, servindo de base ao processo de planificação (Decreto-Lei nº 241/2011). Assim, entende-se que a avaliação como forma que

assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, p.1).

Contudo, torna-se inevitável referir a importância da intervenção das crianças no processo de avaliação, potenciando o envolvimento das mesmas nas suas aprendizagens e, assim, proporcionar a reflexão sobre as suas dificuldades, bem como encontrar possíveis soluções (*idem*).

No âmbito da educação de infância, nomeadamente avaliação das práticas educativas, esta forma de fazer pedagogia permite a ligação entre a cultura da criança e a cultura do adulto, que resulta na possibilidade de a comunidade educativa “descrever, compreender, interpretar e atribuir sentido ao quotidiano pedagógico e à aprendizagem de todos os intervenientes deste processo” (Azevedo, 2009, p. 4). Saliento, ainda, que a documentação pedagógica se revela central em todo o processo de ensino e aprendizagem pois constitui a única ferramenta capaz de mostrar a realidade educativa através do envolvimento das crianças (*idem*). Note-se que a perspectiva de RE constitui-se exímia nesta forma de espelhar, sentir e vivenciar as aprendizagens realizadas. Segundo Máximo-Esteves (2008), quando se reflete sobre aprendizagem dos alunos é essencial refletir e analisar, de igual modo, as produções realizadas pelas mesmas. Pois, só a documentação pedagógica constitui a excelente oportunidade para todos os intervenientes educativos – “(re)escutarem, (re)verem, (re)visitarem tanto individualmente como em companhia” (Azevedo, 2009, p. 5).

Importa mencionar que no momento seguinte será aprofundado a metodologia de investigação-ação, que constitui um processo de transformação de práticas uníssono ao ciclo dinâmico da intencionalidade educativa, bem como a compreensão dos contextos e meios educativos onde foi realizada a prática educativa supervisionada.

## **2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS E DA METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

### **2.1 Contexto educativo na valência de creche**

A PES I, na valência de creche, teve lugar numa instituição educativa de carácter privado, localizada na área metropolitana do Porto. Esta instituição está integrada num espaço verde e circundada por algumas habitações.

A imersão no contexto ocorreu entre o início do mês de Março e o final do mês de Maio, sendo esta realizada na sala do um ano (creche), com a supervisão da Educadora cooperante e o apoio da auxiliar de ação educativa. Esta prática profissional iniciou-se com duas semanas de integração e observação do contexto. Com base na classificação observacional definida por Estrela (1994), esta observação assumiu um carácter participante e participado, sempre intencional e armado, uma vez que foi uma observação provida de instrumentos de avaliação e de registo construídos previamente e com sustentação teórica. Contudo, houve lugar a outros tipos de registo, nomeadamente, a recolha de informação espontânea (documentos normativos e institucionais, conversas informais, registos fotográficos, áudio e vídeo).

No decorrer da observação, relativamente aos espaços exteriores, depara-se com a existência de recursos e materiais diversificados adaptados às crianças, quer para a creche quer para o pré-escolar, bem como da existência de espaços diferenciados para cada um dos níveis de educação. Importa salientar que a instituição possui um espaço verde amplo, permitindo às crianças o contacto com a natureza e exploração ao ar livre, em sintonia com o que refere Post e Hohmann (2011, p.161), o espaço exterior “é um

prolongamento importante do ambiente interior de exploração e brincadeira”.

O edifício da instituição é composto por dois andares, ligados por umas escadas, sendo o rés-do-chão constituído pela zona de receção e escritório, pelo o polivalente, a cantina, casas de banho para funcionários e crianças, uma sala de reuniões e duas salas dos grupos de quatro e cinco anos. O primeiro andar compõe-se por uma sala com casa de banho integrada do grupo dos dois anos B, mais três salas dos grupos do um ano, dos dois anos A e dos três anos, bem como duas casas de banho de apoio, adaptadas às crianças, sendo uma destas específica para a sala do um ano. Para além destas, também abarca um escritório específico da direção com uma pequena biblioteca de acesso restrito às educadoras. Quanto aos espaços interiores, a instituição encontra-se provida com equipamentos úteis, adaptados às crianças e adultos que frequentam a mesma. Relativamente às restantes instalações, compreende-se a existência de espaços e materiais apropriados, como se verifica nas áreas de serviço, casas de banho e cantina que usufruem de peças à escala das crianças.

A sala de atividades que se localiza no primeiro andar do edifício, configura dimensões médias, tendo condições de proporcionar às crianças um ambiente seguro e acolhedor, capaz de reconhecer e responder às necessidades básicas resultando “os níveis de bem-estar físico e psicológico da criança” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Araújo, 2013, p.31). O espaço tem bastante luminosidade natural e possui aparelhos de climatização para conforto das crianças e adultos. A sala de atividades reúne condições harmoniosas, potenciadas pelas cores e texturas e, ainda, pela exposição das aprendizagens efetivadas pelas crianças. Relativamente aos fatores de segurança, considera-se estar dentro dos parâmetros normais, mas nem todas as tomadas elétricas se encontram fora do alcance das crianças e algumas das esquinas dos móveis dos brinquedos são pontiagudas. Contudo, em geral, a sala apresenta materiais apelativos e seguros, pois segundo a abordagem

HighScope só um ambiente seguro pode proporcionar uma exploração efetiva e ativa por parte das crianças (Araújo, 2013).

Quanto ao espaço destinado aos momentos de cuidados é salvaguardado na casa de banho de apoio à sala de um ano, como referido anteriormente. A organização do espaço de atividades não assume nenhuma configuração específica, nem se divide em áreas específicas, os materiais assumiam posições móveis e não fixas, facto que pode condicionar o ambiente de aprendizagens ativas, pois segundo Post e Hohmann (2011, p.101) na primeira infância “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” que são elementos essenciais no desenvolvimento de crianças saudáveis.

O acesso aos materiais, que apelam ao sentido das crianças, é facilitado criando oportunidade de promover a escolha e autonomia nos tempos de escolha livre, de “forma apoiar o desejo natural de exploração sensorial” que as crianças apresentam (Post & Hohmann 2011, p.114). Com a imersão no quotidiano da sala e do grupo de crianças constata-se que estas possuem um elevado grau de autonomia, adaptado à faixa etária, como por exemplo após os momentos de cuidados as crianças levam a sua própria roupa para junto das suas camas e, também, cooperam nos momentos de arrumação da sala.

Relativamente aos recursos humanos, a instituição comporta 23 elementos sendo seis educadoras, oito auxiliares de ação educativa, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, uma auxiliar de limpeza, um motorista, um professor de educação física e outro de educação musical, um pediatra e duas administrativas.

Ao longo das observações, verifica-se que a educadora cooperante planifica a sua ação pedagógica com base no projeto de sala definido “O mundo dos sentidos”, partindo dos conhecimentos prévios, dos interesses e necessidades das crianças, pois estas “estão ávidos por explorarem e aprenderem directamente utilizando o seu corpo todo e os seus cinco sentidos” (idem). Em conversa com a educadora cooperante compreende-se

que o seu trabalho com as crianças segue diversas linhas orientadoras da pedagogia do Highscope, bem como algumas nuances da abordagem de Reggio Emilia, nomeadamente nas atividades que envolvem a exploração das artes visuais.

O grupo é composto por 12 crianças, sendo oito do sexo masculino e quatro do sexo feminino, caracterizado pela sua homogeneidade etária, uma vez que em média coexistem crianças entre os 12 e os 24 meses. Importa salientar que neste grupo não existe nenhuma criança com necessidades educativas especiais.

Ao nível do desenvolvimento motor e sensorial, este é bastante vigoroso durante a primeira infância e inicia-se por um conjunto de competências motoras básicas que não necessitam de ser mostradas à criança, apenas é fundamental proporcionar as oportunidades e ambientes necessários para a sua exploração. Segundo os investigadores da infância, “quanto mais o bebé é capaz de fazer, mais é capaz de explorar e, quanto mais explora, mais aprende e realiza” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.171). Ao longo da primeira infância a principal aquisição motora é a marcha e influencia todos os domínios do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Saliento, ainda, que o desenvolvimento motor é caracterizado por um conjunto de marcos, etapas que a criança alcança e domina, permitindo-lhe passar para outras mais complexas.

No que concerne os processos cognitivos da criança, o grupo enquadra-se no estágio sensório-motor, o primeiro dos quatro estágios de desenvolvimento cognitivo defendidos por Piaget (Papalia *et al.*, 2001). Segundo o autor (citado por Papalia *et al.*, 2001, p.198) durante o estágio sensório-motor, que decorre aproximadamente entre o nascimento e os dois anos de idade, “os bebés aprendem acerca de si próprios e do mundo através da sua atividade sensorial e motora em desenvolvimento”. O autor defendeu, ainda, que dentro deste estágio de desenvolvimento, surge seis sub-estádios que ajudam a compreender o crescimento integral da criança. Refiro que na sua maioria o grupo enquadra-se nos quinto e sexto sub-estádio (12 a 18

meses e 18 a 24 meses, respetivamente). No quinto sub-estádio as crianças envolvem-se em reações circulares terciárias de forma a reproduzir situações agradáveis que descobriram acidentalmente, já no sexto sub-estádio através de combinações mentais, observa-se o desenvolvimento da capacidade representacional, onde a criança alcança “a capacidade de representar mentalmente objetos e experiências, principalmente através do uso de símbolos” (Papalia et al., 2001, p.200).

Em termos gerais o grupo assume particularidades e interesses característicos da faixa etária, como a curiosidade, espontaneidade, alegria, bem como o gosto pela música, animais, livros, histórias, explorações sensoriais, jogos, puzzles, água e correr.

Salienta-se que o desenvolvimento cognitivo foi a área que o grupo apresentou mais assimetrias, nomeadamente ao nível da aquisição da comunicação verbal e, por isso, dentro do grupo existiam crianças com diferentes níveis de aquisição da mesma. Assim, observa-se crianças na fase de construção de holófrases, ou seja, para simplificar o que querem dizer as crianças utilizam uma palavra que traduza uma ideia mais complexa. Note-se que a mesma utiliza a palavra que torna mais perceptível o seu objetivo (Papalia et al., 2001). Ao mesmo tempo, existiam crianças na fase do discurso telegráfico, ou seja, junção de algumas palavras para transmitir uma ideia apesar de omitirem partes dos discurso, contudo este não perde o significado. Nesta fase do desenvolvimento assiste-se a um progresso do vocabulário a que Post e Hohmann (2011, p.79) chama de “explosão para nomear”. Os mesmo autores defendem que ao participar na comunicação dar-e-receber “a criança precisa de tempo para, por exemplo, decidir se vai responder, como responder e (se verbalmente) que palavras vai utilizar”, para isso, é fundamental que educadores e pais encorajem e potenciem o diálogo através da estimulação e feedback positivo a cada tentativa. Os educadores desempenham um papel importante em cada fase do desenvolvimento da linguagem, no entanto, não basta “o mecanismo biológico e a capacidade

cognitiva necessários, é preciso interação com um interlocutor vivo” que estimule esse diálogo (Papalia & Feldman, 2013, p. 220).

Concomitantemente, apesar das crianças face às etapas desenvolvimentais, referidas até este ponto, poderem apresentar algumas semelhantes, a personalidade e a forma de ser e estar são muito díspares, o que influenciou diretamente as interações e relações sociais. Deste modo, Erikson (1950, citado por Papalia et al., 2001) propõe um conjunto de etapas que o desenvolvimento psicossocial da criança pode percorrer, bem como possíveis características associadas. Assim, algumas crianças do grupo evidenciaram características referentes à primeira fase desenvolvimental à qual o autor designou de “confiança básica versus desconfiança básica”, pois é a partir desta que estabelece relações e, ao mesmo tempo, se protege a si próprio. Quanto mais segura for a relação da criança com o seu cuidador/educador mais facilmente se torna independente do adulto e desenvolvendo relações sólidas (Papalia et al., 2001). Todavia, em outras crianças do mesmo grupo foram reconhecidas características associadas à fase de “autonomia versus vergonha ou dúvida” que representa a passagem do controlo externo para o autocontrolo. O início do controlo das necessidades fisiológicas é um marco desta fase desenvolvimental, onde os(as) educadores(as) devem incentivar as crianças evitando a criação de situações de frustração (idem). Todas as evidências referentes a este período das crianças foram por mim vivenciadas, de modo que pude acompanhar todas as conquistas e aprendizagens realizadas pelas mesmas.

Relativamente à rotina diária do grupo, esta assume um carácter previsível e flexível, mas indispensável para a criação de sentimentos de segurança e confiança ao longo do dia, respeitando sempre o ritmo individual de cada criança. A rotina planificada não é fixa, apresentando uma estrutura flexível que permite à criança “saber o que irá acontecer no momento seguinte” e, com isso, proporcionar sentimentos de segurança e bem-estar (Post & Hohmann, 2011, p.195). Na parte da manhã existe o momento de acolhimento, onde as crianças e as suas famílias são recebidas pela equipa

educativa, de modo a que a transição decorra o mais tranquilo possível (idem). Refere-se que o mesmo acontece no momento de partida ao final da tarde. O grupo começa o dia pela canção dos bons dias, de modo a envolver todas as crianças e adultos, ativando a predisposição para mais um dia de novas experiências e aprendizagens. Durante a manhã existe um tempo dedicado ao trabalho individual, em pequeno ou grande grupo e, posteriormente, um tempo de escolha livre, onde as crianças tem oportunidade de escolher/decidir a sua exploração. O momento que antecede a refeição é os cuidados corporais e de higiene, essencial para a promoção de aprendizagens fundamentais como autonomia e higienização. Na hora do almoço, as crianças são sempre acompanhadas pela equipa educativa da respetiva sala até ao refeitório. Após este momento o grupo retorna à sala para a sesta diária, passando antes pelo momento de cuidados e higiene. A parte da tarde é reservada ao tempo de escolha livre, assumindo as características do já referido anteriormente.

Em suma, segundo as observações realizadas, o envolvimento das famílias é constante, onde se verifica o envolvimento destas no quotidiano dos seus filhos e projetos da instituição. Pois segundo Araújo (2011, p.69) o reconhecimento e a efetiva participação da família são encarados como imprescindíveis “na construção da pertença as famílias ao contexto educativo, na sua capacitação e no robustecimento da sua assertividade, frutos da vivência numa comunidade democrática.”

## 2.2 Contexto educativo na valência da educação pré-escolar

A PES II, no âmbito da educação pré-escolar, teve lugar numa instituição educativa de carácter particular de solidariedade social, sem fins lucrativos,

localizada na área metropolitana do Porto. Esta instituição está integrada num espaço verde e foi construída de raiz, sendo anexada ao edifício já existente.

A proposta educativa da instituição assenta em valores e crenças democráticas que patenteiam como intenção pedagógica a formação de cidadãos:

- Informados e competentes;
- Capazes de pensar e agir de forma autónoma e livre;
- Com abertura e recetividade face à inovação e criatividade;
- Defensores e respeitadores de estilos de vida saudáveis;
- Exigentes consigo próprios;
- Capazes de autorregulação e rigorosos nas atitudes e na ação;
- Tolerantes e sensíveis;
- Capazes de intervir social e solidariamente na comunidade envolvente.

A imersão neste contexto iniciou-se a meio do mês de outubro e terminou no final do mês de janeiro, sendo esta realizada na sala dos três anos (pré-escolar), com a supervisão e acompanhamento da supervisora institucional, da educadora cooperante e o apoio da auxiliar de ação educativa. Esta prática profissional iniciou-se com três semanas de integração e observação do contexto, com o objetivo primordial de conhecer o grupo de crianças, os profissionais e a instituição. Tal como mencionado anteriormente, a observação assumiu uma natureza participante e participada, sempre intencional e armada, sendo provida de instrumentos de avaliação e de registo construídos previamente e através de uma sustentação teórica. Contudo, foram verificados outros tipos de registo, nomeadamente, a recolha de informação espontânea (documentos formais, conversas informais, registos fotográficos, áudio e vídeo).

O edifício da instituição é composto por dois pisos, sendo o rés-do-chão (térreo) constituído pela entrada e zona de receção (secretaria), um corredor

principal por onde fluem seis salas de atividade, nomeadamente na valência do pré-escolar as salas dos três, quatro e cinco anos, de um lado, bem como na valência da creche a sala do berçário, um e dois anos, do lado oposto. Na continuação do corredor surge o espaço do polivalente, seguidamente o refeitório e a cozinha. Importa salientar que todas as salas possuem casas de banho adaptadas às crianças e toda a instituição detém um sistema de aquecimento central. O piso inferior compõe-se por uma sala (mediateca) com casa de banho integrada, pela lavandaria, por uma sala de maquinaria e uma sala de arrumação e apoio à cozinha. Importa salientar, ainda, que a instituição dispõe, neste piso, do acesso ao auditório com capacidade para 90 pessoas, que comporta uma casa de banho, bar e sala de estar. E ainda, no primeiro andar desta parte do edifício, localiza-se uma sala de exposições, utilizado pela comunidade educativa em algumas ocasiões específicas. Quanto aos espaços interiores, o centro educativo encontra-se dotado de equipamentos úteis, adaptados às crianças e adultos que frequentam a instituição. Relativamente às restantes instalações, observa-se a existência de espaços e materiais apropriados, como se verifica nas áreas de serviço, casas de banho e cantina que usufruem de peças e objetos à escala das crianças.

No que concerne aos espaços exteriores, depara-se com a existência de dois espaços, o recreio que apoia as três salas do pré-escolar e, ainda, a zona da “Árvore da Montanha” que se situa a cerca de 50 metros do edifício principal. Importa salientar que a instituição possui um espaço verde amplo, permitindo às crianças o contacto com a natureza e exploração ao ar livre, uma vez que, segundo Lopes da Silva et al. (2016, p.27), o exterior como espaço “é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais”.

Em relação aos recursos humanos, a instituição comporta 18 elementos sendo cinco educadoras, em que uma destas profissionais acumula o cargo da direção pedagógica, nove auxiliares de ação educativa, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha e duas auxiliares de serviços gerais. Salienta-se que a

câmara municipal do concelho, onde que pertence a instituição, disponibiliza um professor de educação física para a prática da mesma nas salas dos dois, três, quatro e cinco anos. Refere-se, ainda, que o contexto educativo desenvolve várias parcerias locais e institucionais que possibilita dar “visibilidade ao funcionamento do estabelecimento educativo e permite, nomeadamente, que a comunidade em geral compreenda as finalidades, as funções e os benefícios pedagógicos” da educação de infância (Lopes da Silva et al., 2016, p.30).

A sala de atividades, a partir da entrada constitui a primeira sala do corredor principal, configura dimensões médias, tendo em geral condições de proporcionar às crianças um ambiente seguro e acolhedor, capaz de reconhecer e responder aos interesses e necessidades da criança, bem como espelhar as “intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26). O espaço tem luminosidade natural e possui um aparelho de climatização para conforto das crianças e adultos. A sala de atividades reúne condições harmoniosas, potenciadas pelas cores e texturas e, ainda, pela exposição das aprendizagens efetivadas pelas crianças. Relativamente aos fatores de segurança, considero estar dentro dos parâmetros normais, pois segundo a abordagem HighScope só um ambiente seguro pode proporcionar uma exploração efetiva e ativa por parte das crianças (Araújo, 2013). Quanto ao espaço destinado aos momentos de higiene é salvaguardado na casa de banho de apoio à sala, como referido anteriormente.

A organização do espaço de atividades pressupõe a configuração de “um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar para acolher diferentes ritmos, identidades e culturas” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2001, p.11). Nesta perspetiva construtivista a sala é organizada por áreas de atividades facto que influencia o ambiente de aprendizagens ativas, pois áreas diferenciadas de atividades potenciam diferentes e diversas aprendizagens curriculares. Assim, na sala surge a área do acolhimento, espaço composto

por um tapete e várias almofadas, que foi pensado e planejado para assumir-se como espaço de reunião e acolhimento de cada um e de todos (idem). A área da casinha comporta duas divisões, a cozinha e o quarto. Na primeira verifica-se a existência de uma mesa redonda e quatro bancos, um armário e louça, um fogão, uma máquina de lavar roupa e uma banca. Na segunda divisão existe uma cama, uma cómoda, um guarda-vestidos, uma mesinha de cabeceira e um espelho. Note-se que todos os moveis são de madeira. Na sala encontra-se, ainda, a área dos jogos que permitem às crianças a manipulação de jogos de construção e jogos de mesa. A área da garagem que promove a partilha, a criatividade e o jogo do faz-de-conta. A área da biblioteca onde se desenvolvem atividades que pretendem, principalmente, promover o gosto pela leitura e pelos livros, mas que possibilite, também, um espaço de introspeção individual. A área da educação artística também surge na sala de atividades, constituída por duas mesas, várias cadeiras, um cavalete e um móvel com material diversificado. Com esta área pretende-se que as crianças tenham oportunidades de contacto com diferentes materiais e técnicas de trabalho traduzindo assim a sua imaginação, expressão, comunicação, emoção através das suas diversas linguagens (Lino, 2013).

No quotidiano do grupo, o acesso aos materiais, que apelam ao sentido das crianças, é facilitado criando oportunidade de escolha e de promoção da autonomia nos tempos de escolha livre, de apoiando o desejo natural de curiosidade e descoberta que as crianças detêm (Hohmann & Weikart, 2003). Com a imersão no quotidiano da sala e do grupo de crianças constatei que estas possuem um elevado grau de autonomia, adaptado à faixa etária. A influência e importância que os materiais detêm nas aprendizagens ativas das crianças implica que o(a) educador(a) os apresente de forma estruturada e planificada, pois “a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.26).

O grupo é composto por 21 crianças, sendo 12 do sexo masculino e nove do sexo feminino, caracterizado pela sua homogeneidade etária, uma vez que em média coexistem crianças com três anos, tendo mesmo completado o grupo todo os três anos até ao final do ano civil. Importa salientar que neste grupo não existe nenhuma criança com necessidades educativas especiais.

Ao nível do desenvolvimento motor e sensorial, este mantém-se constante durante a segunda infância, onde as características da fisionomia vão-se alterando e o conjunto de competências motoras vão complexificando. Note-se que aquisição de maiores competências motoras fornece às crianças mais capacidades para a prática do desporto e o envolvimento em atividades espontâneas ao ar livre. É nesta fase de crescimento que se encontra a maioria do grupo, sendo que existem alguns elementos do grupo que ainda necessitam de um maior desenvolvimento ao nível de competências motoras finas (Papalia et al., 2001). Segundo os investigadores da infância, nesta fase de desenvolvimento as crianças fazem grande progressos nas competências motoras grossas, como saltar e correr e nas competências motoras finas, envolvendo a coordenação óculo-manual, como cortar com uma tesoura ou desenhar. Salienta-se, ainda, que em geral nesta fase evidencia-se a questão da lateralidade, onde a criança mostra a preferência de utilização nas atividades de uma em detrimento da outra (idem).

No que concerne os processos cognitivos da criança, o grupo enquadra-se no estágio pré-operatório, o segundo dos quatro estágios de desenvolvimento cognitivo defendidos por Piaget e, segundo o mesmo autor (citado por Papalia et al., 2001), durante o estágio pré-operatório, que decorre aproximadamente entre os três e os sete anos de idade. As crianças desenvolvem o uso do pensamento simbólico mais sofisticado e ampliam, ainda, entre outros, progressos cognitivos ao nível “da função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número” (citado por Papalia et al., 2001, p.312).

Em termos gerais o grupo assume características e interesses característicos da faixa etária, como a curiosidade, espontaneidade, frustração, alegria, bem como o gosto pela música, atividades de artes visuais, animais, livros, histórias, experiências sensoriais, jogos de construção, puzzles, água e correr.

Salienta-se que, tal como no grupo anterior, o desenvolvimento cognitivo foi a área que o grupo apresentou mais assimetrias, nomeadamente ao nível da aquisição de competências da comunicação verbal, ou seja, dentro do grupo existem crianças com diferentes níveis de comunicação e expressão verbal. No entanto, os autores referem que “é no clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas” e, por isso, adquirir um maior domínio comunicação e expressão (Lopes da Silva et al., 2016, p.62).

Concomitantemente, o mesmo se sucede ao nível do desenvolvimento psicossocial, sendo que em outros aspetos podem evidenciar algumas semelhanças, a personalidade e a forma de ser e estar são características muito particulares e individuais. Contudo, também se assume como verdadeiro é o facto de as mesmas influenciarem diretamente as interações e relações sociais, tal como já havia sido referido anteriormente.

Relativamente à rotina diária do grupo, esta assume um carácter previsível e flexível, mas indispensável para “uma rotina pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). Na parte da manhã existe o momento de acolhimento geral, onde as crianças e as suas famílias são recebidas pelas equipas educativas, de modo a que a transição decorra o mais tranquilo possível. Refere-se que o mesmo acontece no momento de partida ao final da tarde. O grupo começa o dia pelo acolhimento em grande grupo, na zona da manta e diversas almofadas, de modo a envolver todas as crianças e equipa educativa, ativando a predisposição para mais um dia de novas experiências e aprendizagens. De

acordo com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p.73), o acolhimento consiste em “criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar”. Ao longo da manhã existe um tempo dedicado ao trabalho individual, em pequeno ou grande grupo através de atividades orientadas pelo adulto ou propostas pelas crianças e, posteriormente, um tempo de escolha livre, onde as crianças tem oportunidade de escolher/decidir a sua exploração. Após a arrumação da sala surge o tempo do espaço exterior ou recreio, onde as crianças têm oportunidade de explorar e brincar ao ar livre. O momento que antecede a refeição é reservado higiene pessoal, essencial para a promoção de aprendizagens fundamentais como autonomia e cuidados de higienização. Na hora do almoço, as crianças são sempre acompanhadas pela equipa educativa da respetiva sala até ao refeitório, mais uma vez o grupo é incentivado na aquisição de regras e potenciadas oportunidades de autonomia. Após este momento o grupo retorna à sala para a continuação dos momentos de atividades orientadas e espontâneas, passando antes pelo tempo da higiene pessoal. A meio da tarde o grupo faz a pausa para o lanche e após este surgem as atividades extra curriculares e a componente de apoio à família.

Ao longo das observações e do trabalho realizado em parceria com a educadora cooperante, constata-se que ação pedagógica é planificada com base no projeto pedagógico da instituição e no projeto curricular de sala denominados, igualmente, por “Eu, a natureza e o mundo”. E, ainda, a partir dos conhecimentos prévios, dos interesses e necessidades das crianças, pois “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). Em diálogo com a educadora cooperante compreende-se que a sua metodologia de ação segue várias linhas orientadoras da pedagogia do Highscope, bem como algumas nuances da abordagem do MEM,

nomeadamente nos instrumentos de pilotagem. E, ainda, a abordagem à metodologia do trabalho de projeto.

Em suma, segundo as observações e vivências realizadas, o envolvimento das famílias é contínuo, onde se verifica a participação das mesmas no quotidiano das crianças e nos projetos da instituição, pois segundo Niza (2013, p.159) os centros educativos devem contar “com o envolvimento das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas do quotidiano de organização, quer para que o jardim de infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve”.

A ação preconizada ao longo do processo de formação da mestranda vai ao encontro daqueles que são os valores associados a uma pedagogia de carácter participativo e com base numa práxis que assume uma “triangulação interativa e constantemente renovada” convocando saberes, teorias, crenças e valores que analisem a mesma (Oliveira-Formosinho, 2013, p.26). Deste modo, o mesmo se pode afirmar relativamente às linhas orientadoras da Metodologia da Investigação-Ação (I-A) que nortearam a prática educativa e profissional da mestranda em formação, sendo que Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18) a definiu “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” ou, ainda, ter “como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para liderarem com os desafios e para adotarem as inovações de forma refletida” (Altrichter, 1996, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18).

Nesta linha de pensamento, a I-A no contexto de ação pedagógica suporta o processo de investigar para agir, refletindo sobre a prática e levando à sua constante transformação. Note-se que esta dinâmica só faz sentido quando o investigador é participante da ação, tal como o(a) educador(a) de infância no seu processo de formação.



### 3. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA: DESCRIÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO EDUCATIVA

Este terceiro momento pretende ilustrar a ação desenvolvida nos dois contextos de formação profissional, no âmbito da prática educativa supervisionada, sendo este um caminho de formação contínuo pretende-se que este texto reflita essa sequência de aprendizagens e desenvolvimento da educadora em formação. Contudo, para apoiar uma percepção mais concreta do percurso, optou-se pela divisão do texto em dois momentos distintos na apresentação, mas uníssonos no propósito da construção da identidade profissional da mestranda. Deste modo, refere-se que surgirá primeiramente a descrição e reflexão acerca da ação educativa na valência da creche e, seguidamente, a mesma abordagem no contexto de educação pré-escolar.

#### 3.1 Ação desenvolvida na valência de creche

A prática educativa na valência de creche, de acordo com o referido nos capítulos anteriores, foi desenvolvida com base em teorização da perspectiva de HighScope, através do enquadramento das aprendizagens observadas nos indicadores-chave propostos por Post e Hohmann, como também na proposta de Goldschimied e Jackson, nomeadamente na abordagem ao *Jogo Heurístico* como linha orientadora da ação e, algumas nuances, na perspectiva de Reggio Emilia no que concerne à vertente das *cem linguagens* da criança como forma de se expressar e comunicar.

Nesta linha de pensamento, inicia-se pela contextualização da proposta de atividade o *Jogo Heurístico*, das autoras acima referenciadas, realizada com o grupo do um ano. Importa salientar que a ação desenvolvida apenas seguiu

linhas orientadoras da proposta original, por questões de organização e com a pretensão de proporcionar uma maior exploração por parte do grupo de crianças. Assim, aponta-se algumas das alterações efetuadas como o facto de a atividade ser realizada num espaço externo à sala de atividades, a substituição dos sacos de arrumação do material, como refere a proposta original, por caixas largas de plástico com imagens coladas por fora referentes aos materiais que comportam e a duração da atividade, que neste caso foi inferior à recomendada pelas autoras mas que permitiu ao grupo uma exploração desafiante, na mesma. Considera-se que as opções tomadas refletem uma ação com intencionalidade educativa na medida em que a mestranda, após a observação, registo e apoio dos referenciais teóricos, evidencia as características, necessidades e interesses do grupo de modo a responder adequadamente numa perspetiva estimulante e potenciadora de aprendizagens significativas.

Importa referir que, de acordo com a observação efetuada, o grupo apresenta crianças em fases diferentes no processo de brincar, na medida em que algumas se situam na fase que Hutt (1979, *op. cit.* Goldshcmied & Jackson, 2007) enuncia de “brincar epistémico”, ou na fase do “brincar lúdico” ou, ainda, na transição destas duas fases, explicitadas no primeiro capítulo deste documento. Assumindo este facto, a educadora em formação opta pela abordagem referida com um grupo de cinco crianças que se encontram na etapa do “brincar lúdico” e na transição entre ambas, sendo que o jogo heurístico com objetos se encontra referenciado para o intervalo entre o primeiro e o terceiro ano de vida da criança (*idem*). No que diz respeito ao desenvolvimento das competências da educadora em formação, referidas pela grelha de avaliação, nomeadamente no domínio da observação, compreende-se que esta proposta de atividade e as opções tomadas pela mestranda contribuem para o desenvolvimento profissional mencionado pelo documento (v. anexo I). O mesmo refere que só numa perspetiva de observação constante e sistematizada é possível desenvolver uma planificação de atividades e projetos que responda adequadamente às

necessidades, interesses e capacidades das crianças e do grupo, bem como aos objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Na realidade as dúvidas e receios surgem, ainda, antes da realização da atividade, no momento de preparação da mesma. Quais os materiais que deveriam ser escolhidos? Quais os materiais que poderão estimular mais as crianças? Como organizar o espaço e os materiais para a exploração? Qual deveria ser atitude da educadora estagiária? Como iriam reagir as crianças? Contudo, estas são atenuadas pela orientação dos pressupostos teóricos e o apoio da educadora cooperante, constituindo um suporte basilar na construção das competências desenvolvidas e fundamentais na ação do(a) educador(a) de infância. E, ainda, na perspetiva que todo o trabalho de planificação tinha sido criteriosamente (re)pensado, embora algumas dos receios apontados só obterem resposta durante a ação pedagógica.

Deste modo, a atividade em questão realiza-se na parte da manhã, durante um intervalo de tempo de 45 a 50 minutos. O desenrolar da mesma ocorreu no espaço do polivalente pelo facto de a mestranda pretender proporcionar ao grupo as condições necessárias que permitam a exploração livre dos objetos e manipulação, bem como potenciadora de aprendizagens, tal como referem as autoras da proposta. E, ainda, pelo facto de na própria sala de atividades se encontrar o resto do grupo, o que poderia interferir na dinâmica e no objetivo primordial da atividade, exploração e manipulação dos objetos. No que concerne ao material disponibilizado e à sua organização, a mestranda optou pela recolha da maioria dos materiais, bem como pela construção de alguns, tentando abarcar materiais de diversos tipos e em várias quantidades. Infere-se que a opção da mestranda demonstra aprendizagens realizadas ao nível do domínio da organização dos espaços e materiais referenciado pela grelha de avaliação das competências profissionais, com vista ao desenvolvimento de interações com intencionalidade pedagógica e encarando o espaço e materiais como recursos para o desenvolvimento curricular (v. anexo I). Assim, o conjunto de materiais é composto por objetos de plástico como garrafas sensoriais, tampas de

garrafas com diversos tamanhos, copos, rolos de cabelo, objetos de metal como molhos de chaves, latas, correntes, objetos de papel e cartão como caixas de ovos, rolos de vários tamanhos, caixas de encaixe e, ainda, outro tipo de materiais como tecidos, pinhas, piões, conchas, rolhas, cordas, bocados de madeira, fitas e peças de roupa. Note-se que a organização dos objetos foi compartimentada em caixas de plástico, onde na parte de fora se verificava imagens referentes aos materiais que se encontravam contidos nas mesmas. Esta opção da mestranda prende-se com o papel de facilitador que incorpora, na medida em que transforma o processo de recolha e arrumação do material passível de gerar aprendizagens, o que na realidade veio a verificar pelo facto de o F., com o apoio da educadora em formação, identificar e colocar alguns materiais nas caixas corretas (v. anexo F, figura 1 e 2).

Durante a observação da atividade salienta-se dois casos específicos, pelo facto de terem agarrado a atenção da educadora estagiária. Note-se que em ambos os casos, bem como nas restantes crianças do grupo, observou-se níveis de grande envolvimento das crianças, de acordo com os indicadores referenciados pelo o DQP, como a concentração, energia, persistência, complexidade e criatividade, refletindo aquilo que é pretendido com a abordagem ao jogo heurístico (Goldschmied & Jackson, 2007; Bertram & Pascal, 2009).

O primeiro refere-se à exploração do F relativamente às garrafas sensoriais. Numa fase inicial, a criança em questão abordou vários objetos que se encontravam à disposição, de forma aleatória. Contudo, ao deparar-se com a existência das garrafas sensoriais o F ficou largos minutos em volta das mesmas e, através da observação, é possível perceber a curiosidade face aqueles objetos. A criança pega numa garrafa com líquido de cor e abana, tentando ouvir o som, de seguida levanta uma garrafa com esferovite agitando mais uma vez para sentir as bolinhas e, ainda, pega em outra garrafa para perceber o que se encontra lá dentro. Num instante, o F junta o conjunto de garrafas à sua volta, colocando três de forma alinhada. Neste momento

surge a L com duas tampas na mão e coloca sobre uma das garrafas com que F estava a jogar, este observa pega na tampa e torna a colocar, procura outras tampas para tentar colocar nas diversas garrafas. Assim, surge o momento em que L decide pegar numa das três garrafas com que F estava a jogar e este incomoda-se com a atitude. Porém, manteve-se focado na sua exploração (v. anexo F, figura 3 e 4). Deste modo, compreende-se que a organização e desenvolvimento da atividade referida proporcionou a F uma exploração sensorial rica para o processo das competências motoras, cognitivas e do desenvolvimento de novas formas de concentração, tais como expressar a iniciativa, movimentar e explorar objetos com as mãos, olhos, ouvidos e nariz, explorar e reparar como as coisas podem ser iguais ou diferentes e, ainda, montar e desmontar coisas, encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora, tal como referem os indicadores-chave do desenvolvimento das aprendizagens das crianças (Goldschmied & Jackson, 2007; Post & Hohmann, 2011).

A segunda refere-se a outra situação que também despertou a atenção da educadora estagiária durante a observação da atividade em questão. A exploração do S relativamente a um pedaço de tule que se encontrava dentro da caixa referente aos tecidos. Após a observação atenta do objeto, S pega no tecido e começa a envolver-se no mesmo, sendo um tipo de tecido praticamente transparente torna-se fascinante tentar compreender a exploração que a criança em questão realiza sobre o tecido. Tendo em consideração que o espaço onde decorreu a atividade assume uma dimensão grande, a uma dada altura da exploração o S encontrava-se afastado do grupo, somente envolvido no seu objeto. Note-se que o S ficou quase todo tempo de exploração envolvido com o mesmo objeto e apenas no final se juntou ao grupo, explorando mais alguns objetos (v. anexo F, figura 5 e 6). Desta forma, também se torna possível inferir o mesmo género de competências desenvolvidas que a criança acima referida, ou seja, vários materiais potenciam diversas competências e habilidades.

Durante as observações a educadora estagiária questiona-se relativamente à sua ação. Deveria intervir para estimular e potenciar a exploração do F e a

do S? Deveria intervir para serenar a situação? Contudo, a postura da mestranda manteve-se como organizadora e facilitadora do processo, observando e registrando o desenvolvimento da ação. Em ambas as situações podem ser observadas as características alusivas ao brincar lúdico, referido anteriormente, onde a criança explora o(s) objeto(s) de forma a compreender as possibilidades de utilização do(s) mesmo(s).

Após a realização e reflexão da atividade exposta, a mestranda em formação compreende o desenvolvimento de competências na sua prática, nomeadamente ao nível da observação e planificação, sendo que estes domínios se tornam cruciais para criar oportunidades de aprendizagens significativas para o grupo, de acordo com os interesses e necessidades evidenciadas e captadas pela observação. E, ainda, ao nível da ação no que concerne o respeito pelo ritmo individual de cada criança e coletivo, bem como a organização do espaço e materiais, encarando-os como recursos para o desenvolvimento do grupo. Infere-se que o mesmo se sucede com o grupo, pois uma atividade adequada às suas necessidades, onde foram proporcionadas situações de exploração do conjunto de objetos disponível, através dos vários sentidos, pode ocasionar momentos importantes para o desenvolvimento integral das mesmas, tal como foi verificado pela observação e registo realizados durante a sessão.

Importa salientar, uma outra atividade que a mestranda considera ilustrar a qualidade da ação educativa, influenciando positivamente o processo aprendizagem das crianças e da educadora em formação, no âmbito da construção de competências profissionais. A atividade resulta de uma necessidade observada e evidenciada pela mestranda que consiste na identificação e reconhecimento de si e dos pares. Desta forma, atividade intenta uma abordagem precoce ao quadro das presenças, sendo que o objetivo primordial da educadora em formação é abordar os conceitos de identificação e reconhecimento de si próprio e do outro. Note-se que atividade em causa se enquadra, principalmente, no indicador-chave “Sentido de Si Próprio”, nomeadamente a distinção do eu e dos outros, não obstando

um conjunto de indicadores que são observados e contemplados no desenvolvimento da atividade (Post & Hohmann, 2011).

Primeiramente, a abordagem à atividade é efetuada com recurso à estratégia de audição com o tema “Eu sou pequenino”, da Associação Aprender em Parceria – Cantar Juntos 1. Esta opção compreenda a importância da música na estimulação para o desenvolvimento da capacidade da expressão verbal através dos rítmicos, rimas, lengalengas e das melodias que as canções do repertório para infância incorporam. Refere-se que esta inferência constitui, em paralelo, como o desenvolvimento de uma competência da mestrandia em formação, nomeadamente na construção de da planificação com base na abordagem do desenvolvimento da criança de forma holística, incorporando as várias áreas do saber referidas nos documentos reguladores para o currículo (Lopes da Silva et al., 2016)

A atividade intitulada “Quem veio hoje à escola?” abarca a construção de um quadro específico com imagens representativas do quotidiano do grupo, nomeadamente o símbolo da instituição que praticamente todas as crianças identificavam e, algumas já verbalizavam o nome da mesma. Desta forma, do lado do quadro correspondente à questão “Quem veio hoje à escola?” comporta o símbolo da instituição repetido várias vezes e com velcro. Já do lado correspondente à questão “Quem não veio à escola hoje?”, o símbolo que se repete várias vezes corresponde à figura de uma casa e também com uma fita de velcro. Assim, com o saco das fotografias das crianças, que são distribuídas pela educadora estagiária, onde cada criança cola a fotografia no símbolo da instituição. No caso de a criança não estar presente, a educadora estagiária coloca ou pode colar uma das crianças, se solicitar, a fotografia do(a) colega numa das figuras da casa (v. anexo F, figura 7 e 8).

Concomitante, ainda antes da dinamização da atividade, surge várias questões e receios acerca da mesma, nomeadamente no que diz respeito à ação da mestrandia, bem como relativas às crianças, qual seria a aceitação da atividade? Até que ponto se está a atuar na ZDP das crianças? Ou estaria a

propor uma atividade demasiado complexa que poderia provocar algum sentimento de frustração?

Num primeiro momento, a educadora em formação coloca o saco das fotografias e os quadros na zona da manta, onde decorre sobretudo o acolhimento e as atividades organizadas em grande grupo, para a exploração por parte das crianças. Após o momento de exploração inicia-se o processo de dinamização, sendo que a educadora estagiária começa por uma situação modelo, colocando a sua própria fotografia por cima de uma das imagens referentes ao símbolo da instituição e, em simultâneo, explica verbalmente todo o processo. De forma a apoiar os processos das crianças a mestranda coloca questões acerca dos quadros, das fotografias e das crianças. Inicialmente, o F, o DU, o A e a L não apresentaram dificuldades de compreensão face ao solicitado pela mestranda. Enquanto que o M e o V evidenciaram algumas dificuldades ao nível da compreensão e até mesma alguma relutância pela atividade nova, a mestranda entende que seja pelo contacto com o desconhecido. Note-se que esta se torna uma tarefa da rotina diária do grupo e, com a qual, ao longo das semanas, todas as crianças do grupo se habituaram a contactar e a utilizar, sendo que numa fase mais avançada se efetuava a contagem das crianças que estavam presentes e das crianças que não tinham ido para a escola. Infere-se que a organização, planificação e concretização desta atividade, bem como o carácter sistemático que assumiu na rotina diário do grupo, constituiu uma oportunidade para o desenvolvimento de aprendizagens por parte do grupo de crianças, nomeadamente no âmbito das necessidades verificadas e colmatadas pela atuação da mestranda na ZDP de algumas das crianças do grupo, potenciada por estratégias diversificadas, como a interação dialógica adulto-criança, entre outras. Este facto permitiu à educadora em formação um desenvolvimento de competências ao nível da promoção de interações pedagógicas, comportando uma atitude de cariz sensível e mediando os processos de estimulação e autonomia necessários no desenrolar da atividade.

Na mesma perspetiva, salienta-se a atividade desenvolvida com base na obra literária “Miffy Vai ao Jardim Zoológico” de Dick Bruna. A primeira fase da atividade consiste na leitura da obra com recurso a uma maquete construída pela díade educativa, onde são representados todos os elementos presentes na estória, bem como a viagem que a personagem principal faz durante a mesma. Compreende-se que o recurso à estratégia mencionada constitui uma mais-valia no processo de desenvolvimento de aprendizagens das crianças, sendo assim evidenciadas algumas, com base nos indicadores-chave do Highscope, tais como apreciar histórias, explorar livros de imagens, participar na comunicação dar-e-receber, responder a e identificar figuras e fotografias, bem como desenvolver o jogo social (Post & Hohmann, 2011). Assim, é possível referir que em mais de metade das crianças do grupo observou-se níveis de grande envolvimento das mesmas, de acordo com os indicadores referenciados pelo o DQP, podendo ser inferido que a realização da atividade atua diretamente no desenvolvimento de aprendizagens das crianças, nomeadamente ao nível da concentração, criatividade, entre outras (Bertram & Pascal, 2009). Ainda nesta fase da atividade foi proporcionado às crianças a exploração da maquete e das diversas figuras representativas dos animais que foram sendo mencionados ao longo da narrativa (v. anexo F, figura 9 e 10). Contudo, a mestranda compreende que esta fase requeria uma mediação mais focalizada, pois acabou por se verificar a disputa das várias imagens, bem como da maquete referente à estória. Esta consiste numa situação que, posteriormente, analisada e refletida em contexto de reflexão em díade pedagógica, é encarada como aprendizagem relevante na construção de competências da educadora em formação, no que concerne à gestão do grupo de crianças.

A segunda fase da mesma atividade consistiu na pintura das figuras da estória, em escala ampliada, com recurso à técnica do balão (v. anexo F, figura 11 e 12). Note-se que a escolha desta técnica de pintura prende-se com a pretensão de potenciar o desenvolvimento da capacidade óculo-manual verificada nesta atividade. A elaboração das figuras teve como base as

ilustrações da obra literária. Salienta-se que o espaço optado para o desenrolar da atividade foi o chão da sala de atividade de forma a permite a livre deslocação no espaço para a pintura dos animais. Em outra situação esta opção poderia constituir uma problemática para o grupo de criança, no entanto, por observação a mestranda sabia que o grupo já estava habituado a desenvolver atividades neste formato.

Importa referir durante o desenrolar da fase mencionada, o M não quis participar da mesma pelo motivo de não querer tocar na tinta, facto para o qual a educadora cooperante já tinha alertado previamente. A mesma situação de não querer participar na atividade surge da LU, sendo que não é pelo mesmo motivo. Desta forma, um elemento da díade educativa aproxima-se da criança e tentar estimulá-la para a participação na atividade, mas LU mostra algum desagrado e relutância em integrar a mesma. Assim, torna-se real um dos receios que a mestranda havia antevisto durante o processo de planificação da atividade. Contudo, na perspetiva do respeito pelo ritmo de cada criança, em ambos os casos a educadora em formação aguarda serenamente a predisposição para a participação na atividade, não forçando as mesmas a integrar numa atitude de respeito pelos sentimentos e motivações das crianças em questão.

Concomitantemente, importa salientar que durante a realização da atividade, à exceção dos dois casos acima referidos, no restante grupo observou-se níveis de grande envolvimento das crianças, de acordo com os indicadores referenciados pelo o DQP, como a concentração, energia, persistência, complexidade e criatividade, evidenciando aquilo que é pretendido com a proposta no âmbito da expressão artística com base nos indicadores-chave das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças como a representação criativa, movimento, espaço, a comunicação e linguagem (Bertram & Pascal, 2009; Post & Hohmann, 2011). Deste modo, inferente que somente nesta perspetiva de desafio e constante estimulação face ao desenvolvimento das crianças é possível adotar uma atitude com intencionalidade pedagógica, como preconiza a educadora em formação.

Ressalve-se que é, igualmente, pertinente mencionar as aprendizagens realizadas pelas crianças, nomeadamente em relação ao objetivo primordial da atividade, o desenvolvimento da capacidade de coordenação óculo-manual que foi verificado na maioria das crianças, bem como outras aprendizagens ao nível da representação criativa, das relações sociais e da comunicação e linguagem (Post & Hohmann, 2011).

Com base nos referenciais teóricos e na reflexão crítica exposta, considera-se fundamental apontar que a educadora em formação procurou promover uma ação pedagógica de qualidade, durante a imersão na valência educativa da creche, obstando a perspetiva do contexto de creche como uma mera prestação de cuidados às crianças. Nesta linha de pensamento, salienta-se que a intervenção educativa, nesta valência, requer uma formação de qualidade no que concerne o desempenho do(a) educador(a) de infância, igualmente, completa face à ação desenvolvida no contexto de educação de educação pré-escolar, tal como é referido no primeiro capítulo do documento.

### 3.2 Ação desenvolvida na valência da educação pré-escolar

A ação pedagógica no contexto de educação pré-escolar, de acordo com o mencionado nos capítulos antecedentes, foi orientada pelos pressupostos teóricos da perspetiva de HighScope no que concerne à organização e gestão do espaço, materiais e o grupo de crianças, bem como pelo modelo pedagógico do MEM no que se refere a abordagem aos instrumentos de pilotagem, num caminho pautado pela fomentação do espírito democrático, de negociação, de partilha e cooperação, nomeadamente através da MTP. E, ainda, a sustentação pedagógica naquelas que são as OCEPE como ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem numa cultura de saberes, conhecimentos, valores e crenças.

Nesta perspetiva, inicia-se pela contextualização da metodologia utilizada, o trabalho de projeto, que tal como referido no primeiro capítulo deste relatório, apenas assume algumas linhas orientadoras da ação. Assim, como contextualizado no primeiro capítulo deste relatório, o projeto comporta cinco fases de trabalho distintas, mas integradoras e onde é refletida a cultura da criança e do adulto em constante interação para o objetivo comum, o desenvolvimento integral da criança e o desenvolvimento contínuo do profissional educativo. Todavia, sendo o grupo pertencente à faixa etária dos três anos, onde quatro crianças ainda não tinham completado os três anos, configura-se um momento de ansiedade e receio por parte da mestranda, na medida em que surgem diversas dúvidas no que concerne às competências desenvolvidas anteriormente, necessárias no decorrer da ação educativa. Seriam estas suficientes para dar resposta positiva aos desafios que seriam encontrados?

Importa, ainda, salientar que aquando da imersão na prática pedagógica, o grupo de crianças encontrava-se envolvido num projeto sobre os animais existentes no meio físico e envolvente da instituição, nomeadamente numa atividade intersalas de carácter exploratório e de descoberta – peddy paper. Desta resultam várias curiosidades e questões pertinentes para as quais as crianças queriam encontrar respostas, nomeadamente acerca dos animais (minhoca, aranha, melro, caracol e lagarto) encontrados durante a atividade. Numa tentativa de integração no trabalho iniciado e desenvolvido pelo grupo, as atividades propostas pela educadora estagiária surgem como forma de dar resposta aos interesses evidenciados e atuar na ZDP como forma de apoiar o desenvolvimento do grupo e de cada criança. Com esta certeza, após o término da atividade referida, a mestranda propõe a realização de uma atividade denominada “Cartão do Animal” que consiste na elaboração de um cartão identificativo de cada animal, constando as principais características dos mesmos, bem como a resposta para as várias questões que surgem durante a atividade e no tempo de grande grupo.

A colaboração entre a instituição e a família é um valor marcante através da relação constante que se reflete no bem-estar pertinaz das crianças, das suas famílias e dos profissionais envolvidos no processo educativo. Deste modo, e como forma de promover o envolvimento da família, a educadora estagiária solicitou uma pesquisa acerca das características mais relevantes dos animais encontrados durante o peddy paper. Esta solicitação enquadra-se no projeto pedagógico da instituição e, conseqüentemente, no projeto curricular da sala, que se denomina TPC – Tempo Para Crescer e que pretende desmistificar a ideia dos trabalhos de casa, potenciando o processo de aprendizagem de uma forma lúdico-didática. Desta feita, foi enviado para as famílias em forma de comunicado um conjunto de sugestões e pedidos para realizarem com as crianças e, posteriormente, trouxessem para a sala e partilhassem com os colegas. Mais uma vez, surge um momento de algum receio da mestrandia, desta relativamente à participação ou não das famílias na iniciativa do TPC, pelo facto de se poder verificar pouca adesão à mesma. Todavia, este receio não se constatou visto que uma grande parte das crianças e respetivas famílias contribuíram para a pesquisa (v. anexo G, figura 1 e 2). Note-se que apesar de acreditar que todas as famílias seriam sensíveis à solicitação da educadora estagiária, compreendendo o objetivo principal da atividade, a planificação e as suas dimensões são uma competência primordial na profissionalização da mestrandia e, por isso, neste processo foi pensada, acautelada e preparada toda a informação necessária, de modo a assegurar o normal desenvolvimento da atividade.

Concomitantemente, a atividade decorre em grande grupo e consiste em cada criança mostrar e apresentar aos restantes colegas as pesquisas realizadas com as suas famílias. Importa referir que durante o desenvolvimento da atividade a educadora em formação apoia todo o processo, adota uma postura de incentivo face à expressão e comunicação das crianças, transmitindo um sentimento de segurança, apoio e bem-estar. Porém, durante o momento da dinamização da atividade a educadora estagiária percebe que o grupo se começa a dispersar e mostrar algum

desinteresse pelo trabalho que estava a ser mostrado naquele momento, nomeadamente o TG que decidiu virar as costas ao grupo. Importa salientar que o TG é uma criança com uma personalidade forte e com um carisma de liderança, o que, por vezes, influencia de forma menos positiva o resto de grupo provocando algumas situações de reprodução/imitação, por parte de outras crianças, de atitudes e ações de convivência social menos aceitáveis. Ressalva-se, ainda, que a mesma atitude foi verificada em outras situações e atividades, bem como em outros momentos do dia, tanto com os pares ou com os adultos. Conquanto, é importante referir que após uma reflexão sobre e para a ação teria sido fundamental realizar outra abordagem à dinamização da atividade em causa, como dividir o número de trabalhos mostrados ou repensar a metodologia utilizada relativamente à gestão e organização do grupo, mas nesta perspetiva reflexiva a educadora em formação compreende que só este processo de aprendizagem pela ação permite o desenvolvimento das competências fulcrais para a construção da identidade profissional. O mesmo pode ser inferido relativamente ao desenvolvimento de aprendizagens efetivadas pelas crianças, nomeadamente em relação aos animais e as suas características. Posteriormente, é realizada a atividade do “Cartão do Animal” onde as crianças são organizadas em pequenos grupos, consoante as equipas do peddy paper e, cada um destes, fica responsável pela realização do cartão referente ao animal, com o apoio da educadora estagiária (v. anexo G, figura 3 e 4).

De acordo com a observação, a dificuldade na autorregulação dos comportamentos, atitudes e regras de convivência social, sobretudo na gestão de conflitos, respeito pelo outro e partilha de objetos tornam-se numa preocupação reconhecida e evidenciada pela a equipa educativa. Assim, revela-se crucial potenciar a exploração e desconstrução destes conceitos através de atividades e brincadeiras próximas ao quotidiano do grupo, transformando-as em oportunidades de aprendizagens significativas para cada criança e para o grupo como um todo. Deste modo, o projeto nasce da necessidade identificada pela equipa educativa, que não obstando os

interesses do grupo, se torna crucial desenvolver pelo facto de influenciar todo a dinâmica do mesmo nos diferentes momentos do dia, em pequeno ou grande grupo mas, principalmente, no momento do acolhimento. Pois, segundo Hohmann e Weikart (2003, p.92) para uma gestão mais equilibrada dos conflitos e para o desenvolvimento da capacidade de solucionar essas mesmas situações, à medida que se deparam com elas, “as crianças necessitam de muitas experiências da vida real e de apoio permanente dos adultos”, sendo que se torna essencial que os mesmos estimulem as crianças a compreender a relação entre as suas ações e o efeito que elas provocam nos outros.

Deste modo, sustentado pela área de conteúdo da Formação Pessoal e Social, enuncia-se o objetivo primordial do projeto desenvolvido pelo grupo que se prende com o modo como as crianças se relacionam consigo e com o mundo, “num processo de desenvolvimento de atitudes, valores, e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Lopes da Silva et al., 2016, p.33). Contudo, após a opção da equipa educativa corroborada pela teorização mencionada, surgem vários receios por parte da mestrandia em formação, pelo facto desta temática comportar uma sensibilidade extra no que diz respeito à atuação do(a) educador(a) de infância. Assim, o resultado do trabalho do(a) profissional, em parceria com a família, por vezes, não é visível em produções realizadas pelas crianças, mas sentidas por estas na vivência democrática do quotidiano do grupo e fundamentais para a formação de cidadãos completamente integrados na sociedade. Note-se, por vezes, a atitude com que o(a) educador(a) tende a encarar esta temática situa-se numa perspetiva mais transmissiva. Contudo, a mestrandia em formação denega esta posição e considera que só numa abordagem socioconstrutivista do processo de ensino e de aprendizagem a criança (re)coonstrói os saberes através da vivência em e com a comunidade.

A primeira fase do projeto consiste na definição do problema/necessidade que neste caso concreto resulta, como já mencionado, de uma necessidade

identifica pela equipa educativa que influencia constantemente a vida democrática do grupo de crianças, bem como a dinâmica do quotidiano do mesmo. Esta etapa do projeto assentou nas questões - “O que sabemos?” e “O que é uma regra?” – que num momento de grande grupo foram discutidas de forma a educadora estagiária compreender os conhecimentos prévios das crianças. Importa salientar que durante este momento todas as ideias, opiniões e intervenções foram acompanhadas pelo registo através da mão da mestrande de forma a dar voz as crianças e tornar visível as suas participações e conceções. E, ainda, este registo constituiu o mote para a desenvolvimento do trabalho realizado posteriormente – O Livro das Regras (v. anexo G, figura 5 e 6). Esta construção surge da recolha dos conhecimentos prévios das crianças, onde numa página se encontra uma fotografia ilustrativa da regra negociada pelo grupo, acompanhada da sua legendagem e na página subsequente emerge um desenho representativo dessa mesma regra. Nesta, como em quase todas as atividades e produções desenvolvidas, é possível a observação da cultura da criança e do adulto em constante interação. Importa referir que a mestrande considera ser observável a construção de algumas aprendizagens por parte das crianças no âmbito do que era proposto, na medida em que foram explorados alguns conceitos relacionados com as regras de convivência social, nomeadamente em grupo.

A segunda fase do projeto abrange a planificação do trabalho, sustentada pelas questões – “O que queremos descobrir?” e “Como vamos descobrir?”. Esta etapa do projeto desponta de uma situação imprevista, onde uma criança do grupo dos cinco anos visita a sala do grupo dos três anos para uma partilha de ideias acerca da temática das regras da sua sala construídas com os seus colegas. Note-se que a ida desta criança à sala do grupo surge como resultado de uma situação de conflito grave entre uma criança da sala dos quatro anos e o TG. Após o diálogo em grande grupo, emerge a ideia que pretende dar resposta às questões levantadas anteriormente, uma entrevista aos colegas das outras salas acerca das regras das mesmas e o que acontece quando essas regras são esquecidas. Importa referir que para o

desenvolvimento da atividade foi previamente construído, pelo grupo, um guião que comportava às várias questões que o mesmo considerava mais pertinente para a sua pesquisa. Este momento foi realizado em grande grupo, durante o acolhimento e com a mediação da educadora estagiária, onde as crianças fizeram várias sugestões acerca das possíveis questões a colocar. Assim, este momento constituiu mais uma oportunidade de desenvolvimento de aprendizagens para as crianças, nomeadamente no que concerne o domínio da linguagem oral, na medida em que a capacidade do(a) educador(a) escutar cada criança, valorizando a sua contribuição e de comunicar com todos e cada um, “de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.61). Note-se que na realização da atividade a mestranda optou pela gestão dos pequenos grupos, de modo a potenciar esta experiência nova que se compreende enriquecedora. Durante o diálogo entre as crianças e os colegas das outras salas a educadora estagiária adotou uma postura de estimulação do mesmo, dando o apoio necessário às crianças para a colocação das questões e suportando o registo escrito das informações recolhidas (v. anexo G, figura 7 e 8).

Deste modo, compreende-se o desenvolvimento de competências da mestranda ao nível da gestão do grupo, bem como o reconhecimento e ativação de recursos resultantes da comunidade de forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo. No que concerne ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças, estas enquadram-se no estabelecimento de relações com os outros, estimular o desenvolvimento da capacidade de pertença a um grupo social e uma comunidade. Importa referir que o desenvolvimento desta atividade aponta o mote para o desenrolar de todo o processo seguinte.

A terceira fase do projeto, a execução, compreende o conjunto de atividades realizadas com e pelas crianças representando os momentos mais importantes e significativos de todo o processo de ensino e de aprendizagem concretizado ao longo do projeto. Nesta etapa o grupo mergulha numa

sequência de atividades que vão sustentando o propósito da subsequente, onde as crianças aprendem sobre as regras sociais através das histórias, das brincadeiras e dos jogos e, em simultâneo, a educadora em formação reforça as competências já adquiridas.

Durante o momento do acolhimento, um dos incidentes mais frequentemente observado consiste no facto das crianças pegarem em brinquedos dos móveis que se encontram a separar as áreas de jogo da sala de atividades, sendo verdade que se encontram a sua disposição, também se considera igualmente real a necessidade de o grupo compreender a importância de não ter objetos nas mãos no momento do acolhimento evitando situações de distrações. Pois, este constituiu um espaço de reunião do grupo com o intuito de cada elemento escutar e ser escutado, partilhando ideias, sentimentos e emoções (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). A educadora estagiária reconhecendo a importância deste momento e como forma de provocação opta por tapar os respetivos móveis com um lençol branco e colocar um sinal de interdição (temporária) de acesso e utilização durante o acolhimento (v. anexo G, figura 9 e 10). A observação realizada face ao momento de contacto do grupo com o cenário alterado permitiu compreender o efeito que este causara nas perceções das crianças. Refere-se que foram várias as crianças do grupo que perguntaram o que era aquilo, o que tinha acontecido e ainda outras que exploraram de forma mais entusiasta, procurando perceber o que representava aquela mudança. Desta forma, seguiu-se um momento de discussão e troca de ideias acerca da nova configuração, tentando refletir acerca da importância das regras na sala de atividades, nomeadamente no momento e na área destinada ao tempo do acolhimento. Considera-se que esta ação consistiu numa estratégia promotora de aprendizagens na medida em que a partir daquele momento, pela observação, foi perceptível a diminuição de incidentes relativamente aos objetos que se encontram nesse móvel, bem como face aos objetos que por vezes trazem de casa. Assim, depreende-se que a atitude provocatória da mestrandia resultou no objetivo definido configurando o desenvolvimento de

uma competência ao nível da organização e gestão dos materiais integrada no currículo da EPE.

Na sequência da alteração provisória da área do acolhimento e da revisitação à informação recolhida durante as entrevistas, realiza-se a construção dos cartazes das regras como forma de responder à questão – “O que vamos fazer?”. Assim, são expostos na sala e acessíveis a todos os envolvidos no projeto, bem como dar a conhecer os visitantes as regras da sala e do grupo (v. anexo G, figura 11 e 12). Deste modo, em grande grupo e com base na informação recolhida, inicia-se um processo de negociação referente ao que “posso/devo fazer na escola” e ao que “não devo fazer na escola”. A elaboração dos cartazes ocorreu através da exploração de imagens acerca das regras resultantes do processo de negociação, posteriormente, coladas em cartolinas coloridas com as respetivas legendas e, ainda, a escolha do local mais apropriado para as afixar. A educadora em formação entende que o processo de negociação associado a esta atividade promove ao nível das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças o espírito crítico, de cooperação e pertença a um grupo social, constituindo valores fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e da aquisição das regras de convivências social. O orgulho no trabalho realizado foi observado através do entusiasmo com que várias das crianças do grupo solicitaram atenção e o reconhecimento dos pais face ao seu trabalho.

Como forma de enquadrar as atividades nas diversas áreas do saber, torna-se pertinente o recurso ao domínio da educação musical, nomeadamente na exploração de uma música intitulada “Boas Maneiras (Não custa nada!)” de Maria de Vasconcelos, nomeadamente a mensagem da mesma. A mestranda considera pertinente o recurso a esta estratégia na medida em que a música, sendo de um formato mais aproximado ao mundo da criança, através da vertente lúdica e do sentido rítmico, consegue envolver as crianças nas mensagens que pretende divulgar, neste caso específico as regras de boa educação e convivência social. No seguimento da atividade de interpretação musical surge a introdução do jogo das regras. Este jogo consiste num

tabuleiro com seis caixas distintas que correspondem a áreas de jogo específicas da sala de atividades, à zona da casa de banho e, ainda, ao refeitório, acompanhadas com um conjunto de imagens referentes a ações adequados a cada uma dessas áreas. Assim, o objetivo do jogo é fazer corresponder a imagem ilustrativa da regra ao local mais indicado (v. anexo G, figura 13 e 14). Contudo, inicialmente, a mestranda considerou uma estratégia potenciadora de aprendizagens, no entanto, este mostra alguma debilidade ao nível da promoção de aprendizagens e de estimulação, bem como no que se refere à vertente lúdica do jogo, pois é pouco procurado pelas crianças. Mais uma vez, a mestranda compreende esta situação como uma oportunidade de reflexão para o desenvolvimento de competência, nomeadamente no que concerne à construção de jogos pedagógicos.

O momento seguinte resulta de uma estória da autoria da díade educativa, intitulada “Tobias e o lugar para pensar”, que conta um episódio acerca do comportamento do Tobias na escola (v. anexo G, figura 15 e 16). Importa referir que a estratégia utilizada tem como objetivo permitir que as crianças se identifiquem com o Tobias e os seus sentimentos, de modo a potenciar uma reflexão acerca das suas atitudes e comportamentos, bem como sentimentos e emoções que possam estar associados aos mesmos. Na perspetiva da educadora em formação esta opção pedagógica reflete, de alguma forma, a preocupação e intuito de abarcar a diferenciação pedagógica sem demarcá-la no grupo, pois a criação da respetiva estória teve como alvo as crianças do grupo com ações mais desestabilizadoras, como o TG, o DT, o J e o MM, sendo a primeira criança a que apresenta mais desafios à ação educativa da mestranda. Em resultado da estória, tal como o Tobias, por iniciativa das crianças e apoio do adulto é criado um lugar para pensar, que consiste num espaço mais íntimo, onde as crianças possam explorar os seus pensamentos, atitudes, ações, sentimentos e emoções, tanto os mais positivos como os menos positivos.

A estratégia que se segue é aquela que, no entender da mestranda, apresenta mais desafios relativamente à construção, à utilização e aos

objetivos que se pretende com a mesma. Salienta-se, ainda, que pela importância, responsabilidade e cuidado que são necessários na utilização deste género de estratégias, mas que se verifica efeitos muito positivos neste grupo específico, esta opção oferece o nome ao projeto – “Quero ser melhor: Vou começar hoje!”. Primeiramente, importa referir que face à observação realizada ao grupo no decorrer da prática educativa, resulta a opção pedagógica de mergulhar num projeto referem à temática da cidadania e abordagem aos valores, regras e comportamentos de convivência social e democrática, como a partilha, a cooperação, a ajuda e a solidariedade. A opção tomada e a sua importância no desenvolvimento das crianças, concebe que a educadora em formação, por vezes, em companhia com a restante equipa educativa tome decisões de carácter mais diretivo, nomeadamente com as crianças mencionadas, com o objetivo da construção de uma base mais sólida para que, futuramente, seja possível o desenvolvimento de projetos e atividades que requerem estes valores firmados numa perspetiva integral do crescimento das crianças e do grupo. Deste modo, é proposto ao grupo o recurso a um quadro regulador das ações e atitudes, construído pela díade educativa, que tem como propósito a autoavaliação diária dos mesmos face aos objetivos previamente definidos pelas próprias crianças, sendo que a ou as crianças que atinjam os seus objetivos assinalam no quadro “Quero ser melhor – Vou começar hoje!” (v. anexo G, figura 17, 18, 19 e 20). No balanço semanal a(s) criança(s) que reúne mais objetivos atingidos leva para casa uma estrela dourada como símbolo do esforço, superação e conquista alcançada. A título de exemplo, o GS refere que tem que melhorar a comer a sopa, pois demora muito tempo e, por vezes, solicita ajuda ao adulto. O TG refere que tem que melhorar na partilha dos objetos, pois por várias vezes magoa os colegas ao retirar-lhes os mesmos. Note-se que, nesta perspetiva, a educadora em formação considera fundamental valorizar o reconhecimento de qualquer aspeto que a criança mencione, pois por mais exíguo que possa parecer os obstáculos e as dificuldades identificadas pelas próprias crianças constituem oportunidades para o seu próprio desenvolvimento. No que

concerne à estratégia descrita a mestranda considera que esta assume algumas características da proposta do MEM, nomeadamente o “mapa das regras para a vida” e na utilização de instrumentos de pilotagem na gestão democrática da vida do grupo, onde “são sempre discutidas em conjunto e surgem de uma necessidade real a partir de um problema que se procura resolver” (Folque, 2014, p.56). Assim, aponta os vários efeitos positivos que surgem, nomeadamente a verificação da mudança positiva face às ações e atitudes das crianças, em específico as mencionadas anteriormente.

Importa mencionar que ao longo das várias semanas o recurso a obras literárias foi uma constante na ação da educadora em formação, na medida em que esta considera uma fonte inesgotável de aprendizagens e exploração da imaginação das crianças, nomeadamente nos momentos de acolhimento. A título de exemplo “A joaninha resmungona”, de Eric Carle, “O pequeno livro do bom comportamento” de Christine Coirault, “Sou o maior” de Lucy Cousins. Nesta perspetiva surge a estória “O monstro das cores” de Annallenas que constituí o mote para a construção do jogo das emoções – “Como me sinto hoje?” (v. anexo G, figura 21, 22, 23 e 24). Após a leitura da estória e o entusiasmo com que o grupo abraça a mesma, a mestranda projeta a construção de um jogo que permite abordagem dos sentimentos e emoções, num formato lúdico-pedagógico, como questão de fundo nos vários episódios e incidentes referentes às ações das crianças, nomeadamente o TG. O jogo das emoções compreende um tabuleiro com seis caixas relativas a cores que correspondem a emoções/sentimentos e, ainda uma sétima caixa com um ponto de interrogação que corresponde a um sentimento ou estado de espírito indefinido, bem como uma fotografia de cada criança. Na parte da concretização, o tabuleiro passa por cada criança e esta coloca a sua fotografia na caixa que considera corresponder ao seu sentimento, emoção ou estado de espírito. Durante o jogo a educadora estagiária estimula as crianças a justificarem a escolha como forma de as mesmas refletirem acerca da opção e do motivo para se encontrarem assim. Note-se que o jogo se encontra disponível para utilização durante qualquer momento do dia e, essa

utilização, verificou-se várias vezes. A mestranda considera o recurso a esta estratégia extremamente positiva na medida em que as crianças quase todos os dias, no acolhimento, solicitavam que se jogasse. Assim, as crianças envolvem-se na sua dinamização procurando explorar os seus sentimentos e potenciando, em simultâneo, o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação. No que concerne ao desenvolvimento de competências da mestranda infere-se que o mesmo é aprofundado na medida em que através da observação realizada a educadora em formação percebe uma oportunidade para abordar a temática dos sentimentos e emoções de forma lúdico-didática.

Numa abordagem sociocêntrica sugerida pelo modelo do MEM, surge a construção do quadro das tarefas que corresponde à distribuição e atribuição de responsabilidades diárias às crianças do grupo como potenciadoras de uma plena integração na vida democrática do mesmo (Folque, 2014). Desta forma, todos os dias e em grupo é decidido a quem é atribuído as tarefas da sala como fazer a fila, regar as plantas, dar de comer aos animais e fazer os “recados difíceis”, terminologia utilizada pelo grupo para pedidos que os adultos solicitam às crianças como forma de potenciar a autonomia das mesmas. O quadro compreende uma dupla entrada, onde do lado esquerdo na vertical se dispõem as tarefas diárias e, em cima, na horizontal encontra-se representado os dias da semana, sendo que no cruzamento das colunas se coloca a fotografia de cada criança (v. anexo G, figura 25 e 26).

No que diz respeito ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças, esta atividade situa-se no âmbito da promoção da autonomia das mesmas, bem como na fomentação da pertença ao grupo, com regras e tarefas destinadas a todos. Concomitantemente, torna-se visível o trabalho da mestranda em contexto de prática e o consequente desenvolvimento de competências no que se refere à promoção do envolvimento das crianças em atividades e projetos sustentados por processos democráticos de negociação, experimentação e negociação.

Numa fase final, a equipa educativa considerou fundamental a discussão e construção, em grupo, das regras referentes a cada área de jogo da sala de atividades, de forma a organizar a gestão das mesmas e evitar, assim, alguns incidentes frequentes em determinadas áreas. A formulação das regras foi abordada por cada área específica, estimulando as crianças para a identificação do que é mais importante para cada uma delas. Assim, através da ilustração das crianças e a legendagem, proposta pelas mesmas e escrita pelo adulto, foram afixadas as regras referentes a cada área de jogo (v. anexo G, figura 27 e 28). Porém, apesar de não ter existido essa abordagem a mestranda considera que teria sido importante a dinamização de uma área de jogo menos procurada, na perspetiva de potenciar as oportunidades de exploração da área em causa e, com isso, proporcionar mais ocasiões de descobertas e aprendizagens realizadas pelas crianças, bem como reforçar o desenvolvimento das competências profissionais da educadora em formação.

A quarta fase do projeto diz respeito à divulgação do mesmo à comunidade educativa, nomeadamente aos pais, bem como aos grupos das restantes salas da instituição. Esta divulgação foi suportada pela construção de uma apresentação em formato digital, onde foram elencadas todas as etapas de desenvolvimento do projeto no que concerne aos objetivos, à execução e aos resultados obtidos (v. anexo G, figura 29). Os pontos mencionados foram evidenciados através da documentação que foi sendo recolhida ao longo do projeto e que constituiu o espelho de todas as aprendizagens realizadas pelos autores do mesmo – crianças, pais e equipa educativa. Note-se que a divulgação para os pais assumiu um caráter informativo e formativo, no sentido de partilhar estratégias e objetivos com os mesmos de modo a proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens e o bem-estar das crianças. Assim, neste encontro foram explorados todos os momentos do projeto e, desta forma, expandir a perceção dos pais relativamente às conquistas alcançadas pelas crianças. Com a certeza que este é um caminho em constante transformação, a educadora estagiária construiu um bloco de notas (v. anexo G, figura 30) com algumas sugestões de atividades, programas

e brincadeiras que podem contribuir para o processo de aprendizagem face aos valores essenciais no crescimento das crianças. Importa salientar, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências da educadora em formação, a organização e realização de ações no âmbito do envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças com o objetivo primordial do desenvolvimento integral das mesmas. A divulgação para os restantes grupos da instituição foi acompanhada de uma pequena apresentação da dança da música do projeto “Boas maneiras (Não custa nada!) de Maria de Vasconcelos como forma de proliferar uma mensagem positiva. Esta demonstração constituiu uma oportunidade para o grupo evidenciar as aprendizagens realizadas, ao longo do projeto, numa perspetiva de reconhecimento e valorização dos laços de pertença social e cultural (Lopes da Silva et al., 2016).

A quinta e última etapa do projeto compreende a avaliação do mesmo. Este processo de avaliação realiza-se através de dois cartazes, onde figuram as opiniões das crianças e dos pais (v. anexo G, figura 31 e 32). No primeiro caso, após uma revisitação em grande grupo de todas as atividades que foram sendo desenvolvidas, abre-se espaço para a construção de um cartaz que comporta a opinião das crianças através dos desenhos das mesmas acerca de todo o processo desenvolvido e, acima de tudo, vivido. Relativamente à opinião dos pais, esta foi solicitada após a sessão de apresentação e informação acerca do projeto e, agora, afirma-se que constituiu uma sensação de trabalho reconhecido, pelos comentários e opiniões que foram espelhadas.

Em suma, importa referir que o conjunto de ações e atividades apresentadas, no que concerne a ação realizada nos contextos da educação de infância (creche e jardim de infância), resultam de uma opção ponderada. Na perspetiva da educadora em formação, estas são as atividades que abarcam uma dimensão mais significativa pelo desenvolvimento e aprendizagens alcançadas pelas crianças, mas também para o desenvolvimento, aprendizagem e construção de uma identidade profissional. Deste modo, entende-se que a ação educativa levada a cabo, considera a

adequação das várias dimensões da pedagogia, sendo que se acredita que muito mais havia por fazer, desenvolver e viver.

## REFLEXÃO FINAL

“Quando for grande, não quero ser médico, engenheiro ou professor. Não quero trabalhar de manhã à noite, seja no que for. Quero brincar de manhã à noite, seja com o que for. Quando for grande, quero ser brincador. [...]. Tenho tanto para brincar, como brinca um brincador, muito mais o que sonhar, como sonha um sonhador, e também que imaginar, como imagina um imaginador...” (Magalhães, 2009)

Pensa-se que a única forma de agir enquanto profissional da educação, nomeadamente o(a) educador(a) de infância, é com a intenção de proporcionar oportunidades significativas para o desenvolvimento de verdadeiros sonhadores, imaginadores e brincadores, as crianças.

A reflexão apresentada ao longo deste documento pretende espelhar as aprendizagens realizadas pela mestrandia, no âmbito da formação inicial, bem como as competências adquiridas para a construção da identidade profissional da educadora de infância em formação assente em raízes construtivistas, socioconstrutivista e numa perspetiva participativa. Contudo, importa afirmar que o processo de formação teve início no primeiro ciclo de estudo onde foram introduzidas e abordadas questões essenciais para a solidez de todo o processo desenvolvido.

Concomitantemente, o segundo ciclo de estudos, fortalecendo o processo iniciado, traduz o percurso de constante aprendizagem através da articulação entre a teoria e prática, onde os referenciais teóricos e legais explorados nortearam a resposta às problemáticas da ação pedagógica. Deste modo, toda a abordagem realizada nas unidades curriculares nas diversas áreas de formação como Metodologias para a Educação de Infância, Investigação em Educação, Teoria e Currículo da Educação, Conhecimento do mundo, Comunicação e Expressão na Educação de Infância e Prática Educativa Supervisionada potenciaram a construção de uma cultura de conhecimentos,

saberes, valores e crenças que permitiu um questionamento constante sobre as situações no contexto da prática educativa ousando, assim, a colocação de opções e tomada de decisões seguindo a linha de reflexão sobre, na e para a ação.

Todavia, a imersão no contexto de prática educativa acarreta uma responsabilidade pedagógica para com todos os atores do processo educativo, provocando o reconhecimento da mestrandia face a receios, dificuldades e constrangimentos existentes. O receio inicial a emergir da prática supervisionada correspondeu ao primeiro contacto e imersão na valência de creche, sendo que a única abordagem à mesma, anteriormente, apenas foi realizada à luz dos pressupostos teóricos e sem nenhum contacto prático com este nível de educação. Contudo, revelou-se um caminho sereno e de evolução constante, onde a mestrandia vivenciou oportunidades de aprendizagem, através dos erros, pesquisas, troca de ideias, reflexões e conquistas, com todos os atores do processo educativo transparecendo uma formação contínua da mesma.

Na mesma perspetiva, outra dificuldade sentida pela mestrandia resultou, mais uma vez, da imersão no contexto de prática supervisionada, mas desta na valência da educação pré-escolar. Deste modo, acredita-se que a dimensão da organização e gestão do tempo tem como principio a dualidade indissociável, a característica estruturada que permite à criança (re)conhecer a sua rotina diária e, assim, apropriar-se dos sentimentos de segurança e bem-estar indispensáveis para o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade. E, ainda, a flexibilidade que fornece o espaço e o tempo necessários para a adaptação da rotina face as ideias, interesses e necessidades do grupo e de cada criança. Contudo, estas características encontram-se intimamente ligadas à gestão do grupo de crianças. Nos momentos de partilha, nomeadamente no acolhimento, a troca de ideias, desejos e os diálogos transformaram-se em verdadeiras “reuniões de trabalho” interferindo, assim, no tempo das atividades seguintes, mas não se pretende que a rotina assumira um carácter flexível?

Refere-se, ainda, que outra dificuldade que a mestranda encontrou durante ação educativa, concerne-se à utilização das linhas orientadoras da metodologia de trabalho de projeto, no mesmo nível de educação. Tal como referido no primeiro capítulo deste documento, esta metodologia pretende o desenvolvimento integral da criança, problematizando sobre o quotidiano e, desse modo, colocar questões, resolver problemas e utilizar diversas formas de comunicação. Contudo, sendo esta metodologia apenas verificada quando existe recurso à experimentação e reflexão, este constitui um facto que, por vezes, a mestranda considerou difícil de estimular e mediar. Pensa-se que esta dificuldade advém de alguns fatores, primeiramente o facto de a educadora em formação nunca ter experienciado em contexto de prática esta metodologia de trabalho, o que pode refletir a falta de experiência da mesma. Tal como, o tempo reduzido para observação e apropriação das características do grupo de crianças condicionando a criação de uma relação de confiança entre o grupo e a mestranda e, ainda, o facto do grupo de crianças se encontrar na transição dos dois para os três anos, refletindo a iniciação ao processo de reflexão necessário na abordagem à metodologia em causa. Todavia, compreende-se que todo o processo de aprendizagem requer curiosidade, adaptação, exploração e, uma certa dose, de aventura sendo que nesta perspetiva todos os participantes concretizam verdadeiras aprendizagens.

Importa salientar um outro constrangimento com que a mestranda se deparou durante a imersão no contexto educativo que diz respeito ao contacto e envolvimento da família. Considera-se indispensável a participação e envolvimento da família no quotidiano do grupo e nas dinâmicas das instituições aprofundando o conhecimento e integração nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças. A educadora em formação pretendeu atuar nesta perspetiva integradora e a confiança entre a mesma e as famílias foi crescendo ao longo do tempo da prática educativa, através da abordagem nos momentos de acolhimento, bem como na solicitação dos seus contributos nos projetos/atividades que foram sendo desenvolvidos. Acredita-se que só numa

relação de confiança mútua e de parceria o(a) educador(a) de infância consegue compreender as diversas culturas familiares e, assim, potencializar uma resposta mais adequada às mesmas. Contudo, a mestranda julga que o trabalho desenvolvido neste âmbito poderia ter sido mais perscrutado, de modo a instigar um maior envolvimento por parte das famílias.

Para além da prática educativa supervisionada, em contexto de creche e educação pré-escolar, importa salientar todas as estratégias de formação utilizadas no processo de formação da educadora de infância em questão. Assim, os instrumentos metodológicos utilizados no processo de observação e recolha de informação, como notas de campo, diário de bordo, grelhas de observação e avaliação (PQA, DQP) constituíram ferramentas essenciais no desenvolvimento de competências da educadora em formação. A mesma importância é atribuída à realização das narrativas reflexivas individuais, onde a mestranda identificou uma problemática da ação pedagógica e, posteriormente, elaborou um momento de reflexão e investigação propondo algumas estratégias que dessem resposta à questão inicial. Note-se que as narrativas constituem uma perspetiva do desenvolvimento da mestranda na aquisição de competências e construção da identidade profissional.

As unidades curriculares PES I e II também proporcionaram várias oportunidades de aprendizagens, na medida em que os diálogos em grande grupo durante os seminários e sessões de formação, bem como as sessões de orientação que permitiram a colocação de desafios e reflexão face à ação educativa. Torna-se, ainda, fundamental referir a importância da vivência de todo o processo formativo em díade pedagógica potenciando uma aprendizagem em companhia, onde se verifica a partilha de ideias, opiniões e apoio fundamental para a solidez e coconstrução das competências profissionais.

Durante o processo formativo, no âmbito da avaliação – intercalar, reguladora e final - esta assumiu um carácter construtivista na medida em que permitiu à mestranda a perceção e compreensão de todo o percurso, de modo a auxiliar a ação no ciclo da intencionalidade pedagógica – observação,

planificação, ação e reflexão. Acrescenta-se, ainda, a construção do portefólio de aprendizagem profissional que pretende espelhar as aprendizagens realizadas durante a prática educativa supervisionada na valência da creche.

Deste modo, pode ser afirmado que toda a formação realizada permitiu a interiorização acerca do papel do(a) educador(a) de infância, na integração das várias dimensões da pedagogia – organização e gestão dos espaços e materiais, do tempo, integração do currículo, interações e relações com famílias e comunidades - perspetivando o desenvolvimento integral da criança, as competências específicas do profissional e a responsabilidade social inerente.

Em suma, importa sublinhar que este documento pretende espelhar o processo de formação inicial, sendo este o primeiro passo para aquela que se assume como aprendizagem ao longo da vida e o princípio básico da identidade profissional do(a) educador(a) de infância. Deste modo, a mestranda em formação pretende continuar a investir na formação contínua, contribuindo assim para o desenvolvimento e aprendizagens de crianças sonhadoras, imaginadoras e, acima de tudo, brincadoras para a vida.



## REFERÊNCIAS

### Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Shön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 9-37). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. (2013). Dimensão da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira- Formosinho, & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Dissertação de mestrado em estudos da criança, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Portugal
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério de Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- 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. (2013). Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (2009). A Formação prática dos Professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em- Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 Anos. O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonnaert, P. (2009) *Competências e Socioconstrutivismo. Um Quadro Teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, 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/>.
- Magalhães, A. (2009) *O Brincador*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.

- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Noesis: Redescobrir Vigotsky, volume nº 77*, pp. 15-16.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, & Gambôa, O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2007). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro* (pp. 65-91). Porto Alegre: Artmed.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantário. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, & T. (1997). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

## Legais

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

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 158/1984 de 17 de maio. Diário da República, I Série, N.º 114 Despacho n.º 99/89 de 27 outubro. Diário da República, I Série, N.º 248.

Circular n.º 4/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.

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

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

Recomendação n.º 3 de 21 de abril. *A Educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2.ª Série, N.º 79.

**NM**