



# Relatório de Estágio

Elisa Pinto Vieira

05/2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Elisa Pinto Vieira

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

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

Porto, maio de 2023

## AGRADECIMENTOS

Terminado este percurso de aprendizagem profissional, considero importante enaltecer a profunda gratidão que nutro por todos aqueles que contribuíram para o meu crescimento e que, de uma forma ou outra, acompanharam este processo de formação.

Assim, agradeço à minha família, especialmente aos meus pais e à minha irmã pelo esforço que fizeram para que me fosse possível concretizar este sonho e por me apoiarem, mesmo durante as minhas longas ausências.

Obrigada ao meu namorado por me mostrar que eu sou muito mais capaz do que julgo ser, por ver em mim competências que eu mesma não via, por ser o meu amparo em momentos de incerteza e por nunca me deixar esconder as lágrimas.

Ao Teixas e ao Couto agradeço pelas longas conversas, pelos silêncios, pelas boas gargalhadas, essencialmente sou-vos grata pelo conforto indescritível que é sentirmo-nos seguros com os amigos, sem haver necessidade de medir aquilo que se vai dizer.

A ti, Deolinda agradeço a verdadeira amizade que temos vindo a desenvolver desde a licenciatura. Sou-te grata por me desafiares a voltar aos estudos e por, mais do que eu própria, teres acreditado nas minhas capacidades.

Agradeço também às minhas colegas de turma, em especial à Rita, pelo companheirismo e pelas experiências que vivenciámos. Além disto, sou-te grata Maria Inês pela díade que formámos, por todas as lágrimas, pelos abraços e por, juntas, termos conseguido ultrapassar as nossas dificuldades.

Finalmente, não posso deixar de agradecer à professora Sara e às educadoras cooperantes por serem o exemplo da profissional que eu quero ser um dia! Naturalmente, a vocês crianças agradeço por me desafiarem sempre a sair da minha zona de conforto e pelos momentos de bem-estar e realização pessoal e profissional que me proporcionaram.

## RESUMO ANALÍTICO

Por refletir todo o processo formativo da mestranda, o presente Relatório de Estágio produzido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar, espelha o desenvolvimento e apropriação de um conjunto de saberes, competências e valores fundamentais à profissionalidade docente. Por conseguinte, este documento reúne e analisa referenciais teóricos e legais que alicerçaram as ações pedagógicas da discente desenvolvidas nos contextos de creche e de educação pré-escolar, onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada. Pelo cariz situado da ação pedagógica serão consideradas as particularidades de cada contexto, sendo apresentada a caracterização das duas instituições, da sala de atividades e do grupo de crianças. Além disto, os processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, que integram a metodologia de investigação-ação, serão objeto de reflexão no presente relatório, enquanto etapas em articulação, que fundamentam a análise das ações pedagógicas desenvolvidas e os seus efeitos no bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como no crescimento profissional e pessoal da formanda. Este relatório incidirá em dimensões que se entrecruzam, como o protagonismo da criança no seu processo educativo e o papel do educador enquanto organizador e mediador deste processo, na abordagem sensoriomotora da criança, na metodologia de trabalho de projeto e nos processos de desenvolvimento produzidos fora das quatro paredes da sala de atividades. No final deste relatório, poderá ser ainda encontrada uma síntese reflexiva de todo o processo, incluindo limitações e perspetivando futuras oportunidades de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Creche; Educação Pré-Escolar; Trabalho de Projeto; Reflexão.

## **ABSTRACT**

This internship report produced within the scope of the curricular unit of Supervised Educational Practice in Pre-School Education reflects the development and appropriation of a set of knowledge, skills and values fundamental to teaching professionalism because it reflects the entire formative process of the master's student. As a result, this document collects and analyzes theoretical and legal references that underpin the student's pedagogical actions developed in the contexts of daycare and preschool education, where the Supervised Educational Practice occurred. The particularities of each context will be explored, with the characterization of the two institutions, the activity room, and the group of children being provided, given the contextual nature of the instructional action. Furthermore, the processes of observation, planning, action, evaluation, and reflection that are part of the action research methodology will be the subject of reflection in this report, as stages in articulation that support the analysis of the pedagogical actions developed and their effects on the children's well-being, learning, and development, as well as the trainee's professional and personal growth. This report will focus on intersecting dimensions such as the child's role in their educational process and the educator's role as an organizer and mediator of this process, the child's sensorimotor approach, project work methodology, and development processes produced outside the four walls of the activity room. A summary of the whole process, including limits and future learning possibilities, may be found at the conclusion of this page.

**Keywords:** Day Care; Pre-School Education; Project Work Methodology; Reflection.

# ÍNDICE

Introdução .....	1
1. Enquadramento Teórico e Legal.....	3
1.1. O Protagonismo da Criança no Processo Educativo e o Educador como Mediador deste Processo .....	4
1.2. Pressupostos da Educação em Creche .....	11
1.3. Pressupostos da Educação Pré-Escolar .....	17
2. Caraterização dos Contextos de Estágio e da Metodologia de Investigação.....	22
2.1. Caraterização do Contexto de Estágio em Creche .....	23
2.2. Caraterização do Contexto de Estágio em Educação Pré-Escolar .....	28
2.3. Metodologia de Investigação .....	34
3. Descrição e Análise de Ações Desenvolvidas e de Resultados Obtidos.....	39
3.1. Experimentação do <i>Jogo Heurístico</i> .....	40
3.2. Projeto “ <i>O Meu Animal Preferido</i> ” .....	45
3.3. Experiência Pedagógica “ <i>Um Pau Para Que Serve?</i> ” .....	51
3.4. Projeto “ <i>O Nosso Restaurante</i> ” .....	55
Reflexão Final.....	61
Referências Bibliográficas .....	66

## **LISTA DE SIGLAS**

PES – Prática Educativa Supervisionada

IPSS – Instituição Particular de Segurança Social

EPE – Educação Pré-Escolar

PPI – Projeto Pedagógico da Instituição

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PCG – Projeto Curricular de Grupo

I-A – Investigação-Ação

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice A – Guiões de observação direta

A1 - Contexto de creche

A2 – Contexto de educação pré-escolar

Apêndice B – Guiões de observação indireta

B1 – Entrevista semiestruturada à educadora cooperante

B2 - Entrevista semiestruturada à educadora itinerante

B3 - Entrevista semiestruturada à assistente operacional

B4 – Entrevista semiestruturada ao assistente técnico

B5 - Entrevista semiestruturada realizada às crianças

Apêndice C – Planificações

C1 – Contexto de creche

C2 – Contexto de educação pré-escolar

Apêndice D – Narrativas reflexivas individuais

D1 – Contexto de creche

D2 – Contexto de educação pré-escolar

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

E1 – Contexto de creche

E2 – Contexto de educação pré-escolar

Apêndice F – Registos fotográficos

F1 – Registos da experimentação do *jogo heurístico*

F2 - Registos do projeto “o meu animal preferido”

F3 - Registos da experiência pedagógica “um pau para que serve?”

F4 - Registos do projeto “o nosso restaurante”

# INTRODUÇÃO

Reconhecida a importância da formação inicial na qualidade da prática profissional docente e, de forma a criar um *continuum* desde o primeiro ciclo de estudos proposto pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, surge este segundo ciclo de formação, o Mestrado em Educação Pré-Escolar que, para além de permitir aprofundar e complementar um conjunto de conhecimentos essenciais ao desempenho profissional, possibilita a obtenção do grau de mestre, criando conseqüentemente, habilitação para a docência no grupo de recrutamento 100, como estabelecido no Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014). Este referente legal salienta a necessária exigência na formação inicial dos educadores de infância, enquanto fator decisivo para a qualidade dos contextos de educação, referindo também a segurança que a apropriação e reflexão sobre os diferentes conhecimentos teóricos e práticos aporta aos profissionais de educação. Para isto, é de salientar o contributo das várias unidades curriculares do ciclo de estudos no percurso de formação inicial da mestranda, que culmina na produção do presente relatório de estágio, concretizado no âmbito da unidade de Prática Educativa Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar (EPE).

Este documento espelha os conhecimentos, as competências e os valores que a discente foi desenvolvendo ao longo de todo o seu percurso formativo, atentando particularmente à construção de saberes pedagógicos e científicos essenciais à gestão e organização do ambiente educativo, à seleção de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, tal como consta na Ficha da Unidade Curricular (FUC) (Araújo, 2021/2022). Além disto, irá considerar também os processos que refletem o ciclo de intencionalidade educativa, tais como, a observação, planificação e avaliação e o seu contributo na construção de uma identidade profissional reflexiva e fundamentada, transformadora das práticas educativas, considerando o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, como referido no Perfil de Desempenho Específico do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

Uma vez que este ciclo de estudos habilita para a docência em contextos de educação de infância, importa salientar que os estágios foram realizados, em díade, em duas

instituições distintas, um primeiro em contexto de creche e o segundo em EPE, perfazendo um total de 360 horas de prática formativa, distribuídas por 140 e 220 horas de estágio, respetivamente.

Este relatório encontra-se dividido em quatro capítulos que, inevitavelmente, se interligam entre si. O primeiro será destinado à mobilização dos principais referenciais teóricos e legais que sustentaram a ação pedagógica e que combinam fontes obtidas durante a frequência das várias unidades curriculares, com pesquisas realizadas de forma autónoma. Assim, o mesmo também se subdivide em três partes, uma primeira dedicada ao protagonismo da criança no processo educativo e ao papel do educador enquanto guia e mediador deste processo; na segunda parte será realizada a análise de determinadas dimensões dos modelos pedagógicos destinados à educação em creche e a terceira a alguns aspetos dos modelos curriculares para a educação pré-escolar.

No segundo capítulo será explorada a caracterização das duas instituições de estágio, das salas de atividades e dos dois grupos de crianças, integrando particularidades relevantes destes contextos que acolheram o par pedagógico em formação. Além disto, será também incluída a caracterização da metodologia de investigação, que serviu de sustentáculo à construção de saberes profissionais.

O terceiro capítulo incidirá na descrição e análise de ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, onde será possível refletir sobre os efeitos de quatro experiências pedagógicas no bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento do grupo de crianças e na evolução ao nível dos conhecimentos e das competências profissionais e pessoais da formanda.

Por último, o quarto capítulo será dedicado a uma reflexão final onde, de forma abrangente e resumida serão abordadas as dificuldades sentidas no percurso, as potencialidades e oportunidades futuras de desenvolvimento e aprendizagem, tanto ao nível pessoal como profissional.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A ação pedagógica encontra fundamento na articulação estabelecida entre os conhecimentos práticos, os diferentes referenciais teórico-legais e os valores e princípios éticos, tal como menciona Formosinho (2013) a “práxis pedagógica é uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito. É uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos” (p. 15).

Por conseguinte, a apropriação refletida, por parte do educador de infância, de um conjunto de referenciais teóricos, alinhados com um quadro de valores e princípios, só poderá confluír na melhoria das práticas pedagógicas, pela segurança que a fundamentação teórica proporciona. Além disto, os pressupostos teóricos e legais, enquanto orientadores da ação docente, embora não a determinem, aportam um conjunto de vias importantes para o aprimoramento das capacidades de reflexão que, naturalmente, propiciam a construção de ambientes educativos de maior qualidade.

Assim, como já referido, o presente capítulo será destinado ao enquadramento teórico e legal de todo o processo de desenvolvimento profissional e estará dividido em três partes. A primeira estará reservada para a análise da centralidade da criança no processo educativo e para o papel do adulto enquanto mediador deste processo, onde será enaltecida “a imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Formosinho, 2013, p. 19).

No segundo e no terceiro subcapítulos serão explorados os pressupostos que serviram de sustentáculo à ação pedagógica, na PES em creche e em EPE, respetivamente. Nestes dois subcapítulos serão encontrados os referentes de maior significância na formação da mestranda, que vinculam aquelas que são as bases do seu perfil profissional em permanente construção e que, tal como referido acima, estão em coerência com as ações desenvolvidas nas duas valências de estágio.

## **1.1. O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO PROCESSO EDUCATIVO E O EDUCADOR COMO MEDIADOR DESTE PROCESSO**

O papel da criança na sociedade tem vindo a sofrer alterações, principalmente desde a década de 1980, pelos contributos de várias ciências, cujo objeto de estudo é a criança (Pimentel & Araújo, 2007). Por conseguinte, também as modificações observadas na sociedade na pós-modernidade, conduziram a transformações na conceção de criança, passando esta a ser encarada como sujeito de direitos, isto é, como um ser com agência, com direito à educação, saúde e à liberdade de expressão (UNICEF, 2019).

Todas estas mudanças implicaram modificações a nível legislativo, conduzindo, naturalmente, à criação de leis, em vários países europeus, que visavam a proteção das crianças e o direito universal à educação. No caso português, este direito está consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/1986, 1986) no artigo 2º, do capítulo I, onde se pode ler que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” e que o sistema educativo é “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (p.1).

Na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019), ratificada por Portugal em 1990, no artigo 12º, cada estado-membro assume o compromisso de concretizar aquele que é o direito da criança de se exprimir livremente, levando em consideração as suas opiniões, tendo em conta a sua idade e maturidade. Este direito encontra-se destacado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e é materializado pelo educador quando este “escuta e considera as opiniões da criança, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 12).

Em 2021, o Conselho Nacional de Educação emitiu uma recomendação (Recomendação n.º 2/2021, 2021) onde abordava o estado atual da atenção à voz das crianças e jovens, entenda-se, da oportunidade efetiva de participação dos mesmos nos seus contextos educativos, “usada como um legitimador poderoso na infância, sublinhado pelo conceito de empoderamento” (Tomás et al., 2021, p. 465). Neste documento pode ler-se que considerar as opiniões das crianças “não tem sido uma preocupação frequente entre os

profissionais de educação” (Recomendação n.º 2/2021, 2021, p. 75), revelando um enraizado desrespeito por um direito fundamental das mesmas. Ademais, este documento salienta que não é suficiente apenas escutar a voz da criança, como propõe (Lundy, 2007), há elementos-chave que concetualizam este direito, ao permitirem à mesma que seja proporcionada audição, espaço e influência, isto é, que esta tenha oportunidade de expressar os seus pontos de vista, tendo o adulto de os escutar e colocar em prática da forma mais apropriada.

“A partir de uma perspectiva centrada nos direitos, atender às vozes das crianças significa mais do que procurar ou obter as visões da criança, mas também assegurar que estas são levadas a sério por aqueles que detêm poder para produzir mudanças efetivas nas suas vidas” (Tomás et al., 2021, p. 466).

Assim, pretende-se que o educador paute as suas ações pedagógicas pela convicção e pelo reconhecimento da criança enquanto sujeito e agente, ou seja, que possibilite a criação de condições para que a mesma ocupe um espaço central no seu próprio processo educativo, demonstrando-lhe que ela é um ser competente, que a sua “identidade é respeitada e que se tem confiança nas suas capacidades” (M. L. Santos, 2018, p. 166), permitindo, deste modo, que as suas opiniões sejam tidas em conta de forma oportuna e influenciem, efetivamente, o seu quotidiano.

Por outro lado, importa destacar que, quando se faz referência à centralidade da criança no processo educativo, isto é, ao seu protagonismo, não significa, como refere M. L. Santos (2018), que a mesma possa realizar tudo o que pretende ou que se trate de “um génio e que podemos acelerar o seu desempenho académico. Ao invés do pretendido, esta atitude apenas servirá para destruir o seu potencial e retirar a criança o direito de viver a sua infância” (p. 166).

O respeito pela voz da criança produz um impacto positivo não só no ambiente educativo, mas também no seu próprio desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. Tal como referido acima, pelos contributos de várias ciências que têm como objeto de estudo a criança, hoje reconhecemos que desde muito cedo, a mesma possui competências que lhe permitem entender e expressar a sua opinião sobre as experiências vivenciadas no seu processo de socialização.

Neste sentido, na prática pedagógica, a voz das crianças assume grande importância também no reconhecimento dos seus interesses, na aprendizagem e na avaliação. É através da escuta da criança que o educador tem acesso à forma “como esta pensa e aprende” (Silva et al., 2016, p. 14). Por conseguinte, quando o educador planifica tendo em conta os interesses das crianças, está a promover a motivação que, de acordo com Arends (1995), “é uma das forças importantes que orientam as ações” (p.122) das crianças. Consequentemente, quanto mais motivadas elas estiverem, mais significativa será a aprendizagem. Além disto, a voz das crianças é “também decisiva nos processos de avaliação pedagógica” uma vez que, “considerar a sua opinião acerca de como se organizam os percursos de aprendizagem e de como são planeados e desenvolvidos, bem como sobre o ambiente” educativo (Recomendação nº 2/2021, 2021, p. 76) permitirá o desenvolvimento de uma responsabilidade colaborativa, pela gestão cooperada e pela participação ativa da criança (Folque, 2012).

Recuperando a ideia de que a motivação é uma das “forças motrizes” da aprendizagem, é possível afirmar que sua presença é indicadora de altos níveis de envolvimento. Os mesmos são atingidos quando a motivação para o desempenho de determinada atividade de aprendizagem tem origens internas, permitindo que a criança esteja completamente absorvida pela mesma. Assim, é possível identificar a presença de altos níveis de envolvimento pela concentração e persistência demonstradas, ininterruptamente, pela criança, pela sua entrega e interesse, pela energia e pela mobilização de todas as suas capacidades físicas e cognitivas no desempenho da atividade (Laevers et al., 2005).

Torna-se importante evidenciar que, para além do envolvimento, o bem-estar sentido pela criança é uma outra força importante, sendo o aspeto basilar que permite que esta oriente a sua ação no sentido de gerar novas aprendizagens. Assim sendo, estas ocorrem quando o ambiente garante que as suas necessidades básicas estão asseguradas e, portanto, a criança sente-se bem, emocionalmente, por reconhecer que as suas necessidades fisiológicas, de carinho, segurança, estima e pertença social são atendidas e satisfeitas, ao longo da sua permanência no ambiente educativo (Laevers et al., 2005).

Estes dois indicadores supramencionados: o nível de envolvimento e o de bem-estar, são tidos como catalisadores dos processos de aprendizagem e, consequentemente, como

reveladores da qualidade das práticas educativas, uma vez que traduzem por si “próprios, a natureza e características do ambiente educacional (contexto) e que serão refletidos nas aprendizagens das crianças em diferentes domínios (produtos)” (Araújo, 2014, p. 105).

Ademais, tendo em vista que o “desenvolvimento se baseia na formação de estruturas complexas das funções psicológicas, na motivação, na relação com o mundo” (Oers, 2007, p. 15) e que o envolvimento não ocorre quando a criança é forçada a fazer algo, ou quando as atividades não são desafiantes, é imperativo que as aprendizagens sejam promovidas tendo em atenção a zona de desenvolvimento próximo (Vigotsky, 2009). Este conceito eminente da teoria do desenvolvimento do autor supramencionado acentua a necessidade do educador ter como ponto de partida “o nível de desenvolvimento real” de cada criança, para “promover neoformações e, por conseguinte, o desenvolvimento” (Oers, 2007, p. 15), proporcionando ainda aos profissionais de educação um instrumento fundamental para a compreensão do desenvolvimento interno da criança (Vigotsky, 2009). Este conceito é operacionalizado em diferentes níveis, seja através da interação da criança com outros pares mais conhecedores ou com a colaboração de adultos, seja pela exploração de materiais ou instrumentos simbólicos, possibilitando, conseqüentemente, que a criança desempenhe uma tarefa de forma autónoma e independente (Folque, 2012).

Retomando a conceção de criança enquanto ser “ativo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 82) que, de forma empática e participada, se envolvem para garantir o desenvolvimento educativo das crianças, é decisivo que o educador convoque a implicação das famílias e de outras organizações no quotidiano das instituições educativas. Este envolvimento possibilita a criação de uma “verdadeira comunidade de aprendizagem” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 121) para que, em conjunto, possam resolver os problemas do quotidiano que vão surgindo, integrando diferentes perspetivas e evoluindo no sentido de estabelecer encontros onde impera a compreensão, a empatia e a escuta efetiva.

De facto, “o ambiente que é considerado relevante para o processo de desenvolvimento não se limita ao contexto imediato” (Portugal, 1992, p. 37), mas sim ao conjunto de interações que se estabelecem entre contextos. Nesta ótica, o educador de infância exerce a sua ação pedagógica de forma integrada, promovendo a interação entre

microsistemas, ao “fomentar o envolvimento das famílias e da comunidade nos projetos a desenvolver” (p. 5573), tal como referido no Perfil de Desempenho Específico relativo ao educador de infância e ao professor do 1º ciclo do ensino básico (1ºCEB) (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001).

Sendo assim, o estabelecimento desta ponte relacional entre o ambiente educativo e o familiar é reconhecido como elemento fundamental para o bem-estar da criança. Muitas vezes, a manutenção de relações positivas com os familiares é considerada como um processo bastante trabalhoso e intrincado, dadas as especificidades e modos de vida bastante distintas de cada agregado. Goldschmied e Jackson (2007), apontam sugestões para a efetiva concretização desta relação com o ambiente familiar: convocar a sua participação na planificação do contexto, as conversas informais aquando da chegada e da partida das crianças diariamente, a presença dos pais e outros familiares nas reuniões e a partilha de ideias e expectativas. Neste sentido, a Proposta de Princípios Fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância, emitida pela Comissão Europeia (2014) aponta a participação e o envolvimento da família em todos os aspetos da educação como critério indicador da qualidade dos contextos educativos. Este fator é também apontado por Vasconcelos (1998), quando refere que “parece razoável admitir que as relações entre os educadores e os pais das crianças podem ter um efeito considerável sobre muitos dos critérios de qualidade já propostos” (p. 26).

Para além disto, e tendo por base uma perspetiva socioconstrutivista, o educador de infância tem de romper com as inseguranças que, muitas vezes, bloqueiam a abertura de portas das instituições e o contínuo enclausuramento das crianças, principalmente das mais novas, no interior das mesmas. “Os contactos das crianças com a comunidade são essenciais para construir o sentido de pertença ao território de que fazem parte” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 123), além de que, ao abrigo do Decreto-Lei nº 240/2001 (2001), o docente “valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projetos” (p. 5571).

Ademais, “o processo pelo qual a educadora medeia a qualidade junto da criança não pode ser naturalmente um processo solitário. As educadoras têm necessidade e têm o direito a serem apoiadas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 101) e de desenvolverem o seu trabalho colaborativamente com outros profissionais de educação. O trabalho em equipa

torna possível a reflexão conjunta, tendo em vista a partilha de ideias, experiências, inquietações numa ótica de melhoria das práticas pedagógicas, constituindo, “um *continuum* de oportunidades para conhecer, pensar e aprender os próprios mecanismos do conhecimento e da aprendizagem” (Ribeiro, 2011, p. 44). É também através deste trabalho conjunto que devem ser acauteladas as transições educativas de cada criança, pelo contributo que cada profissional pode dar para a continuidade educativa e para a definição das estratégias mais facilitadoras para a sua transição, seja ela horizontal ou vertical.

Desta forma, o papel do educador enquanto organizador e mediador de todas as dimensões do ambiente educativo, passa também por criar “atividades coletivas ou partilhadas pelas crianças” (Kravtsova, 2007, p. 9), tendo em conta a zona de desenvolvimento próximo de cada uma, perspetivando o seu desenvolvimento. Estas atividades devem servir “objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001, p. 5573). Assim, quando se faz referência ao currículo na educação em creche e na EPE pretende-se incluir nele “todas as atividades (planeadas ou não), privilegiando-se o currículo oculto e dando importância às relações sociais que as crianças estabelecem no contexto educativo” (Serra, 2004, p.34), o que significa que o currículo tem que “deixar espaço para os profissionais trabalharem a partir dos interesses das crianças, das suas experiências e questões, de modo a colocar a criança no centro do currículo como protagonista da sua aprendizagem” (p. 47), como refere a Proposta de Princípios Fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância (Comissão Europeia, 2014).

Recuperando os diversos e exigentes papéis do educador de infância, enquanto responsável por organizar, andaimar e promover o desenvolvimento das crianças que enaltecem a “tarefa complexa, delicada e multifacetada, [que é ser educador,] que envolve e exige muitos níveis de conhecimento e o auto exame contínuo” (Edwards, 2007, p. 161), importa explicar a importância do adulto na construção de andaimes – *scaffolds*, que aportam apoio à resolução de problemas por parte da criança, sem que lhe seja dada a solução (Bruner et al., 1976).

É através da qualidade da relação estabelecida entre o adulto e a criança que se criam condições basilares para o seu desenvolvimento e bem-estar. Neste sentido, a Escala de Observação do Empenhamento do Adulto surge como instrumento de observação de três

aspectos preponderantes desta interação nos contextos educativos, sendo composta por três subescalas que possibilitam a observação das seguintes categorias de ação do adulto: “a sensibilidade para com as crianças; a estimulação oferecida às mesmas e a autonomia que os adultos [lhes] concedem” (Bertram & Pascal, 2009, p. 50).

De acordo com a Escala de Observação do Empenhamento do Adulto, e atentando a esta última categoria de ação do adulto: a autonomia, pretende-se que o educador de infância atinja um estilo de empenhamento total ao encorajar a criança a partilhar as suas ideias, respeitando-as, ao criar oportunidades de experimentação e ao apoiar as suas escolhas, fazendo com que a mesma assuma responsabilidades. Ademais, na subescala correspondente à estimulação, a ação do adulto, nos estilos de empenhamento total passa por corresponder aos interesses da criança, estimular o diálogo, o pensamento e outros aspectos da comunicação não verbal, por demonstrar vivacidade e energia e por ser diversificada e clara. Em relação à observação de atitudes que traduzem um total empenhamento por parte do adulto na categoria de ação que se refere à sensibilidade, o educador adota “um tom de voz, faz gestos de encorajamento e estabelece contacto visual, é carinhoso e afetuoso, respeita e valoriza a criança, encoraja e elogia, mostra empatia com as suas necessidades e preocupações, ouve a criança e responde-lhe” (Bertram & Pascal, 2009, p. 140).

Muitas das atitudes observadas nas três categorias de ação explanadas acima, estão relacionadas com vários aspectos da comunicação não-verbal, em especial com a prosódia, sendo uma dimensão patente desde muito cedo na vida das crianças. Dada a grande sensibilidade aos “aspectos suprasegmentais da língua (...) referentes à entoação, ritmo, melodia, tom” (Sim-Sim et al., 2008, p. 17) demonstrada pelas mesmas, torna-se relevante que o educador tire partido de todas estas dimensões na gestão das dinâmicas em grande grupo, que se revelam desafiantes na profissão docente.

A importância da sensibilidade demonstrada pelo educador está destacada no Decreto-Lei nº 241/2001 (2001), que refere a necessidade do mesmo se relacionar “com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” (p. 5573), salientando-se mais ainda que “as qualidades atitudinais do educador são importantes para a qualidade” (Bertram & Pascal, 2009, p. 135) educativa. Ainda nesta ótica e para terminar, é considerável evidenciar a relevância da participação ativa do

educador na organização e gestão do Projeto Curricular de Grupo (PCG) e do Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) tal como salientado nas OCEPE (Silva et al., 2016).

## **1.2. PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO EM CRECHE**

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/1997, 1997) menciona que esta constitui-se como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670). No entanto, apesar deste documento não fazer alusão à educação em creche, considera-se que esta é um direito da criança, por favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da mesma, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Silva et al., 2016, p. 5).

Ao longo dos últimos anos, as modificações que se têm vindo a verificar nas estruturas familiares e sociodemográficas manifestam-se na diminuição na rede de apoio familiar. Neste sentido, as creches surgiram como resposta a estes fenómenos sociais, enquanto solução efetiva para a “conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral” (Portaria n.º 262/2011, 2011, p. 4338).

No entanto, e uma vez que a valência de creche ainda se encontra sob alçada do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, perpetua-se a ideia de que, para o Estado Português, ainda “não é linear que a ação com as crianças até aos três anos de idade cumpra finalidades educativas” (Sarmiento, 2009, p. 52). De acordo com a Recomendação n.º 3/2011 (2011), de que foi relatora Teresa Vasconcelos, fica bem patente a importância que o Ministério da Educação deveria atribuir à educação dos zero aos três anos, havendo a necessidade de efetuar uma revisão à Lei-Quadro, passando a responsabilidade da avaliação da qualidade dos cuidados e da educação prestados às crianças nesta faixa etária para este Ministério. Ainda nesta recomendação é feito o apelo para a criação de um documento com linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho dos zero aos três anos.

Com efeito, muitos dos objetivos da creche são simultâneos aos da EPE, nomeadamente, “promover o desenvolvimento holístico de cada criança, estimulando o seu desenvolvimento pessoal e social, despertar a curiosidade e o pensamento crítico,

proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança (...), proceder à despistagem de inadaptações (...) e incentivar a participação das famílias no processo educativo” (Lei n.º 5/1997, 1997, p. 672), facilitando a harmonização entre a vida familiar e profissional de cada agregado, numa perspetiva integrada entre o cuidar e o educar, de acordo com Serrano e Pinto (2015).

Tal como explanado acima, embora os profissionais que desenvolvem trabalho com crianças entre os zero e os três anos não possuam um documento com linhas orientadoras, contam com o apoio dos modelos pedagógicos que, enquanto referenciais teóricos, visam constituir uma estrutura concetual que subjaz todas as decisões pedagógicas, tal como menciona Serra (2004). Mais ainda, os modelos curriculares dizem respeito a um “sistema educacional compreensivo que se caracteriza por integrar um quadro de princípios e valores, uma deontologia e uma ética, saberes teóricos e investigativos para criar a ação quotidiana” (Formosinho, 2018, p. 23).

Assim, a abordagem *HighScope*, a proposta pedagógica de Emmi Pikler, de Elinor Goldschmied e o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) em creche foram os modelos que marcaram, de forma mais expressiva, o perfil profissional da mestranda em dimensões como a organização do espaço, dos materiais e das interações, ao longo da ação pedagógica na PES em creche. É de salientar que o modelo pedagógico de Reggio Emilia foi aquele que esteve na base da abordagem à metodologia de trabalho por projetos em neste contexto.

A abordagem *HighScope* atribui à aprendizagem pela ação um papel de relevo, ocupando esta um eixo central naquela que é a *roda da aprendizagem*, surgindo em torno do mesmo dimensões como a qualidade da interação adulto-criança, a organização do espaço, dos materiais, as rotinas e o processo de observação, que, se constituem como “o substrato para experiências de aprendizagem significativas” (Araújo, 2018a, p. 78). A par da aprendizagem ativa, surgem as *experiências-chave*, enquanto linhas orientadoras que proporcionam aos profissionais um conhecimento sobre as competências que a criança desenvolve através das suas próprias ações, estando “organizadas em nove domínios abrangentes da aprendizagem de bebés-crianças pequenas” (Post & Hohmann, 2004, p. 36).

Na sua proposta pedagógica, Emmi Pikler possuía uma convicção revolucionária à época, “de que bebés – ainda que recém-nascidos – são indivíduos competentes” (Fochi,

2018, p. 184) e que é através da valorização da atividade autônoma e do movimento livre que a criança vai construindo a sua auto imagem enquanto indivíduo competente, por poder regular a atividade auto iniciada, definindo sentidos pessoais e reportórios fundamentais para a descoberta do seu corpo e do mundo que está à sua volta (Szóke, 2016). Além disto, esta pedagoga enaltece a importância das atividades de atenção pessoal, como a alimentação o descanso e a higiene, enquanto momentos de grande aprendizagem para os bebês.

Relativamente à educação e aos cuidados a pessoas entre o nascimento e os três anos de idade, proposta por Elinor Goldschmied, a abordagem da pessoa-chave assume uma posição fulcral, pela importância da “presença de adultos securizantes e responsivos às necessidades das crianças” (Araújo, 2018b, p. 147). Esta proposta atribui especial centralidade às atividades de jogo, nomeadamente, ao *cesto dos tesouros* e ao *jogo heurístico* (Goldschmied & Jackson, 2007), por estes incrementarem a atividade espontânea da criança, criarem oportunidades para que a mesma seja ativa, respeitando o seu ritmo e pela disponibilidade para o adulto apoiar a atividade da criança.

O modelo pedagógico do MEM visa a gestão dos processos de aprendizagem pela cooperação, dando especial importância à comunicação e interação, uma vez que é através da mesma que se desenrolam os processos de aprendizagem e de apropriação cultural, enquanto “processos eminentemente sociais” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 114). Este modelo considera ainda que a aprendizagem é concebida pela gestão cooperada, pela utilização de instrumentos de pilotagem, onde o educador se assume como revitalizador cultural e moral (Rogoff, 2003).

Todos os modelos pedagógicos acima referidos, evidenciam a necessidade do contexto oferecer segurança ao nível da organização espacial e material, ser “confortável e pedagogicamente denso” (Araújo, 2017, p. 107). De acordo com a abordagem *HighScope*, o espaço e os materiais “estão organizados em áreas de brincadeira e de cuidados que servem as necessidades de bebês e crianças mais novas” (Post & Hohmann, 2004, p. 14), prestando especial atenção à necessidade do espaço ser seguro, flexível e convidativo onde é incluída uma grande variedade de materiais todos eles acessíveis à criança e onde há espaço para a inclusão de objetos que promovam o conforto, pelas recordações do contexto familiar a que aludem. Ademais, esta proposta considera ainda a organização do espaço e dos materiais

uma “condição básica, pelo evitar da eclosão de conflitos devido à inexistência de espaço ou materiais suficientes” (Araújo, 2013, p. 52).

A perspectiva de Pikler também reconhece a importância da criação de um ambiente seguro e estável, onde predomina a liberdade, para que a criança possa desenvolver competências através do movimento livre e da atividade autônoma (Cocito, 2018). Para além disto, os ambientes educativos “devem oferecer objetos promotores do brincar que possibilitem o envolvimento em diversas explorações e experimentações por parte da criança, fazendo com que esta se sinta curiosa face ao que observa” (Teixeira et al., 2021, p. 62).

De acordo com a proposta de Elinor Goldschmied, é imperativo que o espaço “suscite interesse e prazer nas crianças e adultos, incorporando elementos importantes relativos àqueles que ali vivem” (Araújo, 2018b, p. 145). Ademais, o ambiente deve possuir dimensões necessárias para que a criança se movimente livremente, onde os materiais sejam atrativos, acessíveis e adequados às suas necessidades (Goldschmied & Jackson, 2007).

O MEM prevê que a organização do espaço promova a mobilidade das crianças, seja mutável e amplo, e que as várias áreas que o compõem convoquem atividades do mundo social onde se inserem, onde devem ser privilegiados os materiais autênticos, retirados do meio natural e cultural, incluindo por exemplo, “obras de arte de diversos artistas e representando diversas culturas, que enriquecem igualmente o espaço e imprimem-lhe uma estética humana e não infantil” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 126).

Assim, o educador no seu papel de organizador tem de prestar atenção àquelas que são as escolhas pedagógicas “de materiais sensíveis à abordagem sensoriomotora da criança, muito visível na introdução de vários materiais naturais e à criação de condições espaciais promotoras da experimentação cinética pela criança” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 101).

As interações entre os vários intervenientes no cenário pedagógico, nomeadamente, entre o adulto e a criança foram alvo de uma atenção privilegiada nas propostas pedagógicas anteriormente analisadas. Efetivamente, “estas assumem unanimemente a importância do papel do adulto enquanto aconchego, referência e mediador” (Araújo, 2017, p. 105). Neste sentido, o modelo pedagógico do MEM refere que pela natureza das relações que se estabelecem na creche entre os adultos e as crianças, marcada por uma carga

emocional muito significativa, fundamentalmente empática e promotora de segurança (Folque & Bettencourt, 2018).

A importância da relação adulto-criança na proposta de Elinor Goldschmied surge através do valor atribuído à abordagem da pessoa-chave, sendo esta caracterizada pelo estabelecimento de vínculos entre uma educadora e um determinado número de crianças, onde toda a instituição se organiza para que sejam criadas as condições propícias, tendo em atenção, especificamente, o rácio entre o número de adultos e o de crianças, para que assim, a criança reconheça a atenção e o apoio que lhe são dedicados por aquele adulto de forma continuada e próxima (Goldschmied & Jackson, 2007).

A proposta de Emmi Pikler reconhece, tal como Elinor Goldschmied e os seus colaboradores, o papel de uma educadora de referência no cuidado e no bem-estar de um determinado grupo de crianças (Falk, 2012). Adianta também que é através do contato personalizado e “da forma como o adulto toca a criança” (Tardos, 2012a, p. 61), atribuindo especial enfoque à mão da educadora, que é utilizado para o segurar ou mover o corpo, que se cria um vínculo profundo, estável e caloroso.

Finalmente, a abordagem *HighScope* aponta a importância das interações para a construção de uma base segura e confortável, promotora do desenvolvimento da iniciativa, curiosidade e capacidade de exploração da criança (Post & Hohmann, 2004). Esta abordagem adianta quatro estratégias para a manutenção de vínculos de apoio e de segurança: “fomento da continuidade ao nível dos processos; criação de um clima de confiança; formação de parcerias com a criança e apoio contínuo das intenções das crianças, através do conhecimento respeito e abertura aos seus interesses e ideias” (Araújo, 2017, p. 106). Esta abordagem atribui ainda especial importância à relação adulto-criança na prevenção e gestão de comportamentos desafiantes, onde “o encorajamento das ideias e iniciativas da criança e o reconhecimento frequente dos seus sentimentos” (Araújo, 2013, p. 52) são considerados.

No respeito pela conceção de uma imagem de criança competente, tal como defendia Emmi Pikler, assente também numa perspetiva de atenção à sua voz e de respeito pelos seus interesses surge uma outra dimensão pedagógica: a das atividades e projetos. Como já referido acima, a metodologia de trabalho por projeto em contexto de creche proposta pelo modelo pedagógico de Reggio Emilia e a proposta de brincar heurístico

preconizada por Elinor Goldschmied foram preponderantes na ação pedagógica desenvolvida na PES em creche.

Assim, uma das propostas de brincar heurístico preconizadas por Elinor Goldschmied: o *jogo heurístico* com objetos, consiste em oferecer, a um pequeno grupo de crianças que já tenha adquirido a marcha, “durante um período de tempo determinado e num ambiente controlado, uma grande quantidade de objetos e recipientes de diversos tipos para que interajam livremente com eles sem que o adulto intervenha de forma direta” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 119) (tradução da autora). Esta atividade exploratória espontânea toma como ponto de partida a necessidade imperiosa que a criança possui de explorar e descobrir, autonomamente, qual o comportamento que os objetos assumem quando os manipulam. Nesta proposta, o papel do educador enquanto organizador e facilitador passa por “assegurar as condições espaciais, temporais e materiais que permitam a livre exploração da criança” (Araújo, 2013, p. 55). Assim, o educador deve garantir a livre exploração num espaço onde não existam elementos distratores, que seja confortável e amplo, dando tempo suficiente à criança para explorar a sua ação sobre os objetos que se pretende que sejam naturais e, na sua maioria, de uso quotidiano. A postura do adulto, durante a ação, passa por observar atentamente cada criança e, conseqüentemente, registar informações importantes, mantendo uma atitude de não interferência. A exploração de objetos através do *jogo heurístico* permite que a criança vá desenvolvendo o seu sentimento de competência e autonomia, dado que não existem respostas acertadas e há todo um conjunto de possibilidades de exploração (Godall, 2016).

Na perspectiva de Reggio Emilia, o trabalho de projetos por parte de crianças mais pequenas é possível e visa dar resposta a uma necessidade da criança de construir algo ou dar resposta a uma inquietação sua. O papel do adulto passa por “conferir direção à sua atenção, tomar decisões e apoiá-la quanto às relações entre participantes” (Malaguzzi, 2007, p. 31), amplificando as múltiplas possibilidades de investigação da criança. Assim, quando um projeto é iniciado, depois de ser introduzida a provocação ou tema a desenvolver, há que reunir com o grupo para, a partir das motivações e da capacidade de produção de ideias da criança, antecipar os possíveis caminhos de ação, ouvindo as suas hipóteses e escolhas (Gandini, 2007). Com efeito, é necessário que o educador reflita sobre a exequibilidade e preponderância dos projetos, à luz dos interesses da criança. Posteriormente a estas etapas,

há que explorar, organizar e representar aquelas que foram as reações e soluções das crianças, ao longo do projeto. No final, os materiais concebidos são partilhados, num sentido de “reconhecer aquilo que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o curso do projeto” (Leekkeenan & Nimmo, 2007, p. 257), numa perspetiva que permite dar “voz aos pensamentos das crianças, às suas imagens mentais, e ao seu sentido de possibilidade de colaborar” (Araújo, 2013, p. 57). As ideias concebidas podem dar origem a novos projetos, funcionando como força motriz e evidenciando o entrecruzamento entre processos e produtos. Para terminar, importa referir a importância da documentação pedagógica, enquanto processo que “torna visível e explícitos os processos de investigação e construção de conhecimentos individuais e do grupo, quer das crianças quer dos adultos” (Lino, 2013, p. 108), constituído, neste sentido, por registos de observação em diferentes suportes e as interpretações das experiências, sendo uma narrativa imprescindível na avaliação do desenvolvimento, bem-estar e aprendizagem de todos os intervenientes.

### **1.3. PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Em 1986, a LBSE (Lei n.º 46/1986, 1986) estabeleceu a integração da EPE no sistema de educação público português, definindo-a como “complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (p. 3). Neste sentido, a EPE permite a criação de respostas educativas para todas as crianças entre os três e os cinco anos de idade, como refere a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/1997, 1997).

Ainda segundo esta Lei, a EPE visa a promoção do desenvolvimento holístico de cada criança, numa perspetiva democrática de educação para a cidadania; fomenta o contacto com grupos sociais diversos, no respeito pela multiculturalidade; incentiva o desenvolvimento da expressão e da comunicação através de “múltiplas formas de expressão – as cem linguagens” (Lino, 2013, p. 116) da criança, sendo da responsabilidade do adulto proporcionar condições de segurança e bem-estar e favorecer o desenvolvimento de aprendizagens diversificadas e significativas, numa ótica de criação de ambientes educativos de elevada qualidade, como já aclarado anteriormente.

Os educadores contam com o apoio dos modelos curriculares, que tal como as OCEPE, ao serem sustentáculos das práticas, bem como da sua reinvenção e transformação, funcionam como referentes de qualidade na EPE. Por conseguinte, não há espaço para a criação de uma relação contraditória entre as orientações e os modelos curriculares, ou seja, “as orientações curriculares nacionais (...) são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos” (Formosinho, 2013, p. 21), uma vez que ambos, além de muitos outros fatores, tecem uma imagem de criança dinâmica e competente. Nesta linha de pensamento, as OCEPE surgiram pela necessidade do Estado Português “definir linhas curriculares [que dizem respeito] às aprendizagens mínimas” (Formosinho, 2013, p. 21), não havendo qualquer referência ou obrigatoriedade relativamente ao modelo pedagógico participativo a adotar pelo educador.

O conhecimento abrangente da multiplicidade de modelos pedagógicos aporta um conjunto de saberes profissionais essenciais para a gestão das múltiplas dimensões pedagógicas. Entre os vários modelos curriculares, importa dar especial ênfase ao MEM, por ter sido aquele que serviu de maior sustentáculo à ação pedagógica da mestranda, ao longo da PES em EPE. Ademais, variadíssimas dimensões dos modelos curriculares *HighScope* e *Reggio Emilia*, assim como as OCEPE e os referentes que dizem respeito à metodologia de trabalho por projetos serão mobilizadas para este subcapítulo por, na perspetiva da mestranda, terem facultado na sua especificidade, contributos essenciais para a práxis desenvolvida neste nível educativo.

O MEM é um modelo curricular que perspetiva o jardim de infância como um espaço de iniciação às práticas democráticas, onde impera a solidariedade e a cooperação. É através da gestão cooperada, entenda-se, da regulação da vida em grupo partilhada por todos, que se vão construindo os processos de planificação, ação e avaliação, em conselho de cooperação, por onde passa “o balanço intelectual e o progresso moral da classe a partir dos registos de pilotagem das ações planeadas e dos juízos fixados no Diário do grupo” (Niza, 2013, p. 146). Ademais, as diversas produções da criança adquirem um sentido imediato na partilha de saberes e na comunicação com os pares ou outros destinatários, como a família ou a comunidade, estabelecendo uma analogia com uma das premissas do MEM, que visa o desenvolvimento dos docentes pela autoformação cooperada, estabelecendo um princípio de homologia de processos ou isomorfismo pedagógico, reconhecendo a importância do

profissional se desafiar a trabalhar do mesmo modo com o seu grupo de crianças e com a sua equipa profissional e famílias (Folque & Bettencourt, 2018).

O modelo pedagógico *HighScope* que, tal como sucede na proposta para a educação de crianças mais novas, concede um elevado relevo à aprendizagem pela ação. É através desta que as crianças “constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Weikart & Hohmann, 2009, p. 5). Ao seguirem a sua iniciativa pessoal as crianças envolvem-se nas *experiências-chave* que, mais uma vez na *roda da aprendizagem*, ocupam um eixo central e estão interdependentes de dimensões como o ambiente de aprendizagem, da interação adulto-criança, da rotina diária e dos processos de avaliação, confluindo na promoção do seu desenvolvimento emocional, cognitivo, social e físico (Weikart & Hohmann, 2009).

No modelo pedagógico de Reggio Emilia, a dimensão estética encontra a sua assunção na dimensão da organização do espaço educativo e no cuidado revelado, na conceção do *atelier* enquanto espaço onde se desenvolvem as múltiplas formas de expressão da criança “as cem linguagens”, assumindo também um aspeto diferenciador na “pedagogia das relações” (Lino, 2013, p. 116), ao serem promovidas as interações e relações alicerçadas no diálogo, intercâmbio e reciprocidade (Malaguzzi, 2017).

Assim, atentando agora nas dimensões do ambiente educativo relativas à organização do espaço e tempo exteriores, importa referir que o modelo pedagógico do MEM inclui na sua rotina tempos destinados às deslocações ao espaço exterior, reconhecendo a importância do mesmo na criação de uma efetiva concomitância entre elementos do meio social e físico e o ambiente educativo. Cabe, portanto, ao educador criar “oportunidades frequentes e diversificadas de contacto das crianças com a natureza, levando-as a observá-la, a conhecê-la e a apreciá-la” (Silva et al., 2016, p. 92). Neto (2022) acrescenta ainda que “o contato com a natureza e a capacidade de confronto com o risco é uma competência fundamental na estruturação de uma cultura lúdica e motora na infância” (p. 2).

O currículo *HighScope* refere que “quando estão no exterior, as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior” (Weikart & Hohmann, 2009, p. 212), salientando também a relevância do educador considerar deslocações a espaços públicos próximos do centro educativo, desde que as condições de

segurança estejam acauteladas. O espaço educativo inclui também outros espaços comuns a todo o estabelecimento educativo, tais como, a biblioteca ou o refeitório, sendo da responsabilidade do educador utilizar e rentabilizar as potencialidades educativas destes espaços (Silva et al., 2016).

O modelo pedagógico Reggio Emilia considera o espaço como *segundo educador* (Bertram & Pascal, 2009), refletindo o cuidado na planificação e organização do mesmo, no sentido de criar um ambiente agradável e familiar, promovendo a aprendizagem cooperativa, o bem-estar e a comunicação entre todos os intervenientes (Lino, 2013). Sendo assim, o espaço exterior não podia deixar de ser cuidadosamente organizado e planeado, possibilitando a expansão de atividades que se desenrolem no espaço interior, alargando também as experiências da criança no meio natural, sendo adaptado às suas características desenvolvimentais permitindo que a mesma realize atividades específicas como “escorregar, trepar, saltar, ultrapassar obstáculo” (Lino, 2013, p. 121). Por analogia, os restantes espaços comuns à vida em Reggio Emilia, como a biblioteca e o refeitório são colaborativamente pensados, de forma a refletirem os ideais e o património cultural de todos os atores do processo educativo. O tempo quotidiano em Reggio Emilia incorpora também as idas ao exterior pela sua importância na exploração de diferentes tópicos relacionados com o meio natural, sendo base para o confronto de diferentes pontos de vista e para a realização de representações artísticas.

A vivência das dimensões pedagógicas relativas ao espaço e ao tempo “com o fluir das (...) relações que essa vivência sustenta, medeia as experiências e as aprendizagens construídas através de atividades e projetos” (Gambôa, 2011, p. 33). Como mencionam Weikart e Hohmann (2009) as crianças tendem a agir de acordo com o “seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram dar respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos e criam estratégias para porem em prática” (p. 9). Malaguzzi (2017) salienta que as crianças têm sempre determinados interesses que pretendem aprofundar, sendo atribuído ao adulto o papel de escutar e guiar, em coconstrução, o rumo dos projetos. Niza (2013) caracteriza o trabalho por projetos como uma cadeia de atividades que pressupõem uma organização mental por parte da criança. De acordo com Gomes (2011) o “trabalho em projetos pode assumir três vertentes: projetos de produção, de pesquisa e de

intervenção. Apesar da especificidade de cada uma, todos devem partir de um interesse ou de uma necessidade” (p. 41), como acrescentaria Dewey (1989), um projeto encontra, permanentemente, o seu ponto de partida no impulso emanado pela criança.

Assim sendo, a primeira fase desta metodologia de trabalho integra a formulação do problema ou das questões a investigar, tendo como ponto de partida “questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros problemas para aqueles que os vão tratar” (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 23), onde se partilham “os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos et al., 2011, p. 14). Numa segunda fase, a de planificação são desenhados os possíveis caminhos de ação a seguir, distribuem-se tarefas, definindo-se as linhas de pesquisa e inventariam-se recursos prováveis. Posteriormente, as crianças “partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação” (Vasconcelos et al., 2011, p. 16), para na quarta e última fase, a de socialização do saber, o pequeno grupo de trabalho possa partilhar o processo e os conhecimentos desenvolvidos com o grande grupo ou outros intervenientes do cenário pedagógico. Posto isto, avalia-se o projeto, formulam-se outras hipóteses de trabalho, renascem novas ideias ou projetos (Vasconcelos et al., 2011).

Posto isto, é possível concluir que a inclusão da metodologia de trabalho por projeto no quotidiano dos grupos de crianças em contextos de EPE proporciona “situações de aprendizagem, nas quais podem ocorrer interações e conversações enriquecidas a nível de contexto e conteúdo (...) e acontecimentos nos quais as capacidades sociais são funcionais e podem ser intensificadas” (Katz & Chard, 1997, p. 101), integrando um vasto conjunto de atividades e a uma “abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planificação, realização, avaliação e comunicação” (Vasconcelos, 1998, p. 99).

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

A prática pedagógica, na sua complexidade, é alicerçada nas interações dinâmicas que se estabelecem entre as particularidades de cada indivíduo e do ambiente (B. de S. Santos, 2007). Esta conceção é destacada por Bronfenbrenner, na sua teoria ecológica do desenvolvimento humano, ao referir que este último ocorre através da “interação mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo ativo” (Portugal, 1992, p. 37) e, por outro, as especificidades do meio onde o último se encontra inserido.

Neste sentido, no presente capítulo, importa identificar e compreender as caraterísticas de cada um dos contextos de estágio onde decorreu a PES, tanto em creche como em EPE, que alicerçaram as ações pedagógicas descritas e refletidas no capítulo III. Para o reconhecimento das caraterísticas das instituições e da organização do ambiente educativo das duas salas onde decorreu a PES foram preponderantes todos os processos de observação e de análise documental desenvolvidos, que irão ser explanados de seguida. Assim, a caraterização será iniciada por uma apresentação dos contextos, passando posteriormente, para uma análise mais particular das várias dimensões que integram o ambiente educativo, incluindo a organização do espaço, dos materiais, do tempo, das interações entre os atores do processo e a caraterização do grupo de crianças.

Ainda no presente capítulo será feita a caraterização da metodologia de investigação-ação que pautou a intervenção nos dois contextos de estágio e que enaltece a capacidade crítica e reflexiva do educador, enquanto competência essencial para a formulação de “questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas” (Máximo-Esteves, 2008, pp. 9-10).

## 2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM CRECHE

O estágio em creche foi desenvolvido numa instituição de cariz privado, mais precisamente numa IPSS, localizada na área metropolitana do Porto. Este contexto tinha como órgão gestor a Santa Casa da Misericórdia e encontrava-se inserido num complexo Municipal onde, outrora, existia uma quinta rural. A Câmara Municipal daquele concelho, após ter efetuado a compra deste espaço e dado o seu estado de degradação, efetuou obras de recuperação, revelando cuidado em manter o seu traçado arquitetónico rural com amplas e diversas zonas verdes, incluindo um campo de futebol, um anfiteatro romano, um parque de merendas e um infantil, todos eles acessíveis à comunidade (Projeto Pedagógico da Instituição, 2021-2022) (PPI).

Neste complexo Municipal coexistiam várias valências para além da creche e da EPE, sendo integrado o funcionamento de um Centro de Dia e um Centro de Juventude, o que possibilitava deste modo, a concomitância harmoniosa entre três gerações distintas, materializando um ideal social de relacionamento intergeracional essencial “para a promoção do envelhecimento ativo e do desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos, grupos e comunidades” (Ferreira, 2017, p. 23). No decurso do período de estágio e devido às restrições provocadas pela pandemia de Covid-19, as interações entre todas as valências eram bastante limitadas. Tal como declarado no PPI, a missão da instituição passa por “formar cidadãos informados e competentes; aptos a pensarem e agirem de forma autónoma e livre; recetivos e abertos à inovação e criatividade; respeitadores de estilos de vida saudáveis” (PPI, 2021-2022, p. 31) com elevado grau de auto exigência e sensibilidade para intervirem solidariamente na comunidade envolvente.

Todos os espaços encontravam-se ao nível do piso térreo, estando todos ligados entre si por um corredor, usufruindo de uma ótima exposição solar direta, pela existência de diversas janelas e claraboias. Em linha com o referido no artigo 17º, da Portaria nº 262/2011 (2011), foi possível observar que todas as salas de atividades possuíam acesso direto ao espaço exterior, à exceção da sala do berçário. Além disto e, lamentavelmente, as dimensões das salas eram bastante reduzidas, uma vez que, no caso de grupos que possuam

mais de 16 crianças, como era o caso, a área mínima por cada uma é reduzida para 1 m<sup>2</sup>, de acordo com a Portaria acima mencionada. Não obstante, as salas possuíam uma casa de banho incorporada no seu interior, adaptada à faixa etária das crianças.

Apesar da instituição estar inserida num complexo Municipal com áreas verdes de ótimas dimensões, o espaço exterior não era utilizado na sua plenitude, pelo facto de não existir uma zona coberta adaptada às necessidades das crianças, que permitisse acolher a permanência de vários grupos, num espaço tão rico, em dias de chuva. Pelos diálogos informais com a coordenadora pedagógica e com a educadora cooperante foi possível compreender que esta era uma preocupação de todos e que várias tentativas de mudança infrutíferas já tinham sido realizadas, ao longo dos últimos anos.

Relativamente aos recursos humanos, cada uma das salas de atividades, à exceção da sala dos bebés, possuía uma educadora e uma assistente técnica. Para além disto, existiam também outras pessoas ligadas à confeção das refeições distribuídas por cada uma das valências do complexo Municipal. Com a instituição colaboravam ainda, outros três funcionários que desempenhavam funções administrativas e/ou de apoio a todo o funcionamento da creche e da EPE, bem como dois docentes externos contratados: um de música e outro de educação física, que se dirigiam à instituição, em determinados dias da semana. Neste contexto era nitidamente observado o estabelecimento de relações positivas, onde imperava o “trabalho colaborativo entre profissionais” (Silva et al., 2016, p. 10).

O estágio foi desenvolvido com um grupo de idades homogéneas: na sala dos dois anos de idade, constituído por dezassete crianças: sete do sexo masculino e dez do sexo feminino. O grupo era bastante assíduo existindo, todavia, uma criança que frequentava a creche de forma descontinuada, o que dificultava o seu processo de integração nas dinâmicas grupais e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento holístico. Em relação aos agregados familiares das crianças, a maioria vivia com os dois progenitores, havendo uma pequena percentagem que, devido a alguns processos de separação, vivia alternadamente, com cada um dos pais. De facto, a relação estabelecida entre a equipa educativa e a família de cada criança, ainda que um pouco limitada pelas restrições provocadas pela pandemia de Covid-19, não impedia a criação de ligações de confiança mútua, estabelecidas através do diálogo e da partilha de informação entre o contexto educativo e o familiar.

Tendo em vista o direito de todas as crianças “a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados” (Silva et al., 2016, p. 12), foi preponderante todo o processo de observação que permitiu o reconhecimento dos mesmos. Assim, o grupo demonstrava possuir interesses diversos, nomeadamente, pela observação da vida animal, pela exploração do meio físico, pela construção de puzzles, pela leitura de histórias, rimas e lengalengas e pela audição de músicas.

É importante salientar que o grupo revelava a necessidade de desenvolver a capacidade de partilha de materiais e objetos, o que, muitas vezes dava origem a conflitos entre pares. Efetivamente, esta observação pode encontrar fundamento em três eixos: um primeiro, relacionado com o estágio de desenvolvimento do grupo, o sensório-motor, caracterizado por uma centralização no eu, tal como defende Piaget (1977), nesta fase “tudo o que é percebido está centrado na própria atividade: o eu está primeiro no centro da realidade” (p.24); um segundo fator, que se prende com a necessidade de desenvolver ou afirmar a sua identidade ou independência (Post & Hohmann, 2004) e um terceiro, pela diminuta capacidade do grupo em resolver problemas de forma autónoma (Gouveia, 2009). Uma grande parte revelava também a necessidade de consolidar as regras de funcionamento da sala de atividades, compreendendo, por exemplo, a importância de cada um responder na sua vez e de não ultrapassar o limite máximo de crianças por área de interesse.

Ademais, a maioria dos elementos que constituía o grupo demonstrava a necessidade de desenvolver a sua expressão e comunicação oral, a motricidade grossa e fina e a consolidação de conceitos matemáticos, tais como, o reconhecimento da sequência de contagem, a cardinalidade e a correspondência termo-a-termo (Silva et al., 2016).

As interações observadas entre a educadora e o grupo de crianças eram estabelecidas num clima de confiança, encorajamento e reciprocidade, assentes num sistema de pessoa-chave, onde o profissional procurava “satisfazer as necessidades emocionais de cada criança, tendo implicações em todos os aspetos do seu desenvolvimento” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 45). Nestas interações era visível a preocupação do adulto responsável em ser reconhecido no seu papel “enquanto aconchego, referência e mediador” (Araújo, 2017, p. 104),

Legitimando a importância da organização do espaço enquanto *segundo educador* (Bertram & Pascal, 2009) e da necessidade do ambiente responder a duas premissas fundamentais, sendo, por um lado, proporcionador de segurança e bem-estar, e por outro, facilitador de vastas oportunidades de aprendizagem ativa (Araújo, 2017), foi possível observar que a sala de atividades estava organizada por áreas de interesse bem definidas.

A área da casa integrava dois espaços: um que correspondia ao quarto e o outro à cozinha, o que possibilitava o desempenho por parte das crianças de vários papéis sociais, imitando ou brincando ao faz de conta. Este espaço, muito procurado pelo grupo, era composto por vários materiais que se aproximavam à realidade cotidiana, tais como, utensílios e mobiliário de cozinha, roupa de cama e vestuário. Existia também um espelho que permitia que as crianças se observassem com os adornos e as vestimentas.

A área das construções e jogos, pela sua elevada procura, encontrava-se em contiguidade com o espaço central polivalente, o que permitia a sua expansão, estimulando a criação de combinações cada vez mais complexas, de todo o tipo de estruturas edificadas.

O espaço central polivalente era constituído por um tapete, onde se desenrolavam as atividades que compunham o tempo de chegada, sendo rapidamente convertido, no tempo de sesta, num espaço repleto de colchões, onde as crianças podiam usufruir do seu período de descanso e onde era respeitado o lugar de cada uma.

A área da biblioteca possuía apenas duas estantes, acessíveis às crianças, com poucos livros e nela estavam integrados também alguns fantoches. Este local não era muito acolhedor e a seleção literária não incluía obras de qualidade, fatores que poderiam explicar a diminuta procura por esta área, apesar do grande interesse pela leitura de histórias demonstrada pelo grupo. Na área da garagem podíamos encontrar diferentes carros e comboios, onde as crianças faziam “combinações de blocos com pessoas, animais e veículos, em brincadeiras que imitavam a realidade percebida” (Weikart & Hohmann, 2009, p. 184).

Relativamente à área das artes visuais, esta permitia o desenvolvimento de várias atividades em simultâneo: desenho, pintura e modelagem. Estava localizada junto à janela, o que permitia que as crianças pudessem “ver as cores e os materiais com facilidade” (Post & Hohmann, 2004, p. 152). Contudo, apesar da existência de tintas e pincéis na sala, os mesmos não eram utilizados frequentemente, nem de forma autónoma pelas crianças, uma vez que não se encontravam acessíveis às últimas. Ademais, a oferta de materiais nesta área

não era diversificada, existindo apenas folhas brancas em formato A3 e A4, lápis de cor, de cera e canetas de feltro. O desenvolvimento destas atividades, que permitiam a exploração destes materiais de expressão artística, podia ser efetuado numa mesa redonda que, devido às restrições provocadas pela pandemia, servia também de suporte a todos os momentos de refeição, pelo facto das crianças estarem impedidas de almoçar na cantina em conjunto com os restantes grupos.

As paredes da sala eram utilizadas para expor, de forma temporária ou permanente, as várias produções das crianças, albergando também o mapa de presenças com fotografias de cada um dos elementos, imprescindível para a promoção “do sentido de pertença ao grupo, para o desenvolvimento de atitudes de cuidado para com o outro e de indagação sobre as vidas de cada um” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 134).

A rotina diária era organizada de “forma tranquila e não apressada apoiando a construção de sentimentos de segurança, continuidade e controlo pelas crianças” (Araújo, 2018a, p. 84). Esta tinha início às 9h, onde cada criança era acolhida de forma particular, respeitando o ritmo e temperamento de cada uma. Assim que estivesse reunido um número considerável de elementos, era dado início à canção dos bons dias, escolhida pelo grupo dentro de um repertório conhecido pelo mesmo, cada um efetuava a marcação da sua presença, era verificado o estado do tempo e partilhados avisos e notícias importantes. De seguida, no tempo de grande grupo, habitualmente, a educadora cooperante propunha uma atividade tendo por base os interesses das crianças, visto que, tal como salientam Weikart e Hohmann (2009), “construir o tempo em grupo grande em volta de coisas de que as crianças gostam é uma forma de assegurar a sua participação entusiástica” (p. 412).

Posteriormente, o grupo deslocava-se até ao exterior, sempre que as condições atmosféricas o permitiam, a este sucedia-se o tempo dedicado às atividades de higiene e atenção pessoal que, como refere Fochi (2018), “para além do toque cuidadoso, o outro elemento a considerar é a participação das crianças no cuidado do seu corpo” de forma a que se “sintam seguras e tranquilas, estabeleçam relações com a materialidade envolvida, de modo que elas possam ir gradativamente conseguindo executar por si próprias” (p. 192). A grande maioria já controlava os esfíncteres, havendo apenas quatro crianças a desenvolver o processo de desfralde. A educadora cooperante era extremamente sensível a estas questões demonstrando preocupação relativamente a este aspeto do desenvolvimento de

cada criança, por ser um processo “extremamente sensível a qualquer tipo de tensão ou de ansiedade” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 132). Posteriormente, seguia-se o almoço e a sesta e, novamente, o tempo de higiene e de cuidados pessoais. Subsequentemente, ocorria o tempo de escolha livre e o de partida, que acautelava uma transição equilibrada entre o contexto educativo e o ambiente familiar.

Entre os diferentes momentos que integravam a rotina, eram proporcionadas transições aprazíveis e intencionais que permitiam à criança reconhecer “a consistência da rotina diária, poder antecipar os acontecimentos que se seguiam e movimentar-se no sentido de concretizar esses acontecimentos” (Weikart & Hohmann, 2009, p. 241).

Assim, é crucial atentar que “o aprender da criança não é um fenómeno meramente interior, é uma realidade que depende quer da sua natureza quer da experiência ambiental, no contexto de uma cultura” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 32).

## **2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Na PES em EPE, o par pedagógico foi integrado num contexto localizado na maior freguesia da cidade do Porto, com uma área de 7,2 km<sup>2</sup>, que recebia, devido à sua localização geográfica privilegiada, inúmeras influências observáveis pela sua diversidade a nível social, cultural e económico (PEA, 2021-2025).

A instituição pertencente à rede pública e enquadrada num agrupamento que agregava quatro estabelecimentos educativos próximos entre si, celebrou em 2007, um contrato de autonomia com a Direção Regional de Educação do Norte, tendo sido, em 2008, assinalado como um estabelecimento de Ensino de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos. Ao abrigo do Decreto-Lei nº 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência e, dada a importância do PEA, enquanto documento norteador onde são consagrados “os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (p. 3351), por um período de quatro anos, a missão daquele agrupamento centrava-se “na formação integral do aluno, assente em princípios de base

humanística que lhe permitam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, socialmente responsável, democrática e feliz” (PEA, 2021-2025, p. 4).

Este contexto possuía onze salas dedicadas ao 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) e três salas à EPE, todas elas acessíveis ao nível do piso térreo, contando com cerca de duzentos alunos. Embora a sua construção remontasse aos anos sessenta, o edifício foi sendo alvo de obras de recuperação, contando com a construção de uma biblioteca, com uma estrutura arquitetónica modernista, anexa ao edifício principal. A instituição possuía ainda um espaço destinado às refeições para os alunos e uma pequena sala para os docentes.

O espaço exterior era amplo, contando com árvores de grande porte, canteiros, um parque infantil e um campo de jogos. Infelizmente e, tal como sucedia no contexto de estágio em creche, pela inexistência de um espaço exterior coberto de grandes dimensões, nos dias de chuva, os grupos de EPE permaneciam num coberto juntamente com as crianças do 1.º CEB, não havendo espaço suficiente para todos, o que gerava o aumento de conflitos entre pares.

No que diz respeito aos recursos humanos da instituição, cada uma das três salas da EPE contava com a presença de um educador de infância titular, uma assistente operacional e um assistente técnico. Pelo facto das três educadoras usufruíram, ao abrigo do artigo 79º, do Decreto-Lei nº 41/2012 do Ministério da Educação e Ciência, de redução horária na sua componente letiva, cada grupo, um dia por semana, contava com a orientação de uma educadora itinerante, que dava continuidade ao trabalho desenvolvido, existindo um clima de cooperação notório entre todas. Além destes profissionais, existiam outros docentes contratados pela escola, tais como, a professora de educação física e o professor de judo, que tinham oportunidade de desenvolver atividades com cada grupo, uma vez por semana. É de salientar a presença de uma professora de educação especial, que se deslocava à instituição à quarta e quinta-feira. Para além destes profissionais, a instituição contava com a colaboração de docentes do 1.º CEB, pessoal afeto à distribuição de refeições e outros assistentes operacionais fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente educativo de qualidade.

Esta instituição tinha uma grande ligação a diferentes projetos emergentes da comunidade próxima, como era o caso do projeto Claraboia e da Horta Pedagógica da

Quinta do Covelo, revelando assim um ponto forte do agrupamento que, de acordo com a análise *SWOT* realizada pelo mesmo (PEA, 2021-2025), deixa bem patente a sua missão e realça o contributo “da comunidade para a aprendizagem das crianças, [ao mesmo tempo que] o estabelecimento educativo beneficia da colaboração com organizações, serviços e recursos da comunidade próxima (...) para realizar as suas finalidades educativas” (Silva et al., 2016, p. 30).

Atentando agora à caracterização do grupo, este era constituído por 20 crianças, com idades heterogéneas, entre os três e os cinco anos, o que assegurava “a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garante o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interação e colaboração formativas que pressupõe um projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p. 149).

Neste grupo, existia uma criança que, ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018 (2018) usufruía de medidas adicionais de suporte, contando com a presença de uma docente de educação especial, na sala de atividades, sendo a “dinamizadora, articuladora e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem” (p. 2922) essenciais ao apoio desta criança. A mesma apresentava dificuldades na motricidade, pelo comprometimento de alguns movimentos dos membros superior e inferior, de todo o lado direito do corpo. No grupo existiam ainda duas crianças que se encontravam em avaliação, uma por possuir um atraso no seu desenvolvimento e outra por, dadas as observações ao nível relacional e comportamental realizadas por vários profissionais, possuir uma grande dificuldade em dar respostas alternativas a múltiplas situações do quotidiano, verificando-se alguma rigidez cognitiva e a presença de comportamentos desafiantes e opositivos.

Além disto, todo o grupo apresentava bastante interesse pela exploração de diferentes situações do jogo dramático, pela audição e interpretação de músicas, pela leitura de histórias, por situações onde eram mobilizados conhecimentos e estratégias da matemática, mas, acima de tudo, estas crianças revelavam bastante prazer na comunicação e partilha dos trabalhos realizados com os demais.

A organização da sala de atividades, sustentada numa perspetiva socioconstrutivista, estava estruturada por oficinas diferenciadas, que se assemelhavam à vida real e que possibilitavam a vivência de aprendizagens curriculares plurais (Oliveira-Formosinho, 2013). O ambiente geral deste espaço educativo era altamente estimulante e confortável,

possuindo uma boa exposição solar, pela existência de janelas a toda a altura que cobriam uma parede na sua totalidade, havendo ainda acesso direto ao espaço exterior.

Por conseguinte, estas oficinas distribuíam-se à volta da sala, em redor de uma zona central polivalente, formada por um conjunto de mesas e cadeiras suficientes, reorganizadas quando necessário, para acolher os diferentes encontros coletivos do grupo e o desenvolvimento de outras atividades em grupos mais pequenos.

O escritório (oficina de escrita) era composto por uma mesa que servia de suporte às produções escritas das crianças, onde eram disponibilizados lápis, ficheiros de imagens e textos produzidos pelas mesmas, no sentido de ir promovendo, progressivamente, “o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções” (Silva et al., 2016, p. 67). O computador que se encontrava contíguo ao escritório e à biblioteca, com ligação à internet e a uma impressora, podia ser utilizado com múltiplas finalidades, como a escrita, audição do *Orelhudo!* e/ou pesquisa na internet. A biblioteca estava equipada com um sofá convidativo à leitura das mais variadas obras literárias de grande qualidade que a compunham e à consulta dos documentos produzidos pelas crianças nos projetos. Além disto, nesta área encontrava-se ainda um rádio, com leitor de CD e *headphones* que permitiam a audição de música em pares.

A área da matemática estava equipada com material diversificado e estruturado, como o tangram, os blocos lógicos, o geoplano, jogos de encaixe e material não estruturado, tais como, colheres de plástico, que permitiam o desenvolvimento, em pequenos grupos ou individualmente, de um conjunto de atividades de exploração, “resolução de problemas espaciais, seriação e comparação” (Weikart & Hohmann, 2009, p. 184).

No laboratório da Ciência podiam ser encontrados vários materiais que incentivavam o desenvolvimento de uma postura questionadora característica do espírito científico, tais como, lupas, ímanes, fitas métricas, balanças, espelhos e mapas. Ademais, neste espaço encontrava-se o aquário com os peixes oferecidos pelos familiares de uma das crianças.

Em todas as oficinas era possível observar a presença de um inventário realizado em conjunto pela educadora e pelas crianças, onde constavam os materiais disponíveis, as atividades e as aprendizagens possíveis naquela área, sendo um dos instrumentos de

pilotagem característicos do Movimento da Escola Moderna, que realça a forma de gestão cooperada do currículo (Folque, 2012).

No atelier de educação artística, podiam desenvolver-se, ao mesmo tempo, várias atividades: o desenho, a pintura, a modelagem, a tapeçaria e as construções a três dimensões (área apelidada de fábrica). Os materiais eram bastante diversificados e encontravam-se todos acessíveis à criança, por forma a promover a autonomia de cada uma e estimular a sua curiosidade e os seus interesses. A área da fábrica, à semelhança da oficina do faz de conta, era bastante procurada pelo grupo, havendo a necessidade de balizar o número de crianças em permanência, nestas duas áreas. Assim sendo, no faz de conta eram disponibilizados vários materiais versáteis que permitiam recriar e compor diferentes situações de jogo dramático. Existiam fardas, louças, panos, sapatos, chapéus e outros materiais disponíveis para a recriação de situações do quotidiano, em diferentes cenários.

Numa das paredes da sala de atividades, as crianças podiam encontrar vários instrumentos de pilotagem, tais como, o mapa de presenças, o mapa de tarefas, a agenda semanal, o diário de grupo e o plano de atividades, vitais à “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa de forma participada” (Niza, 2013, p. 151).

Em relação à rotina, a mesma iniciava-se às 9h, com o acolhimento e planificação em conselho. Neste momento, as crianças à medida que iam chegando efetuavam a marcação da sua presença e caso tivessem intenção de mostrar ou contar algo ao grupo, inscreviam-se no mapa correspondente. Assim que estivesse reunido um número considerável de crianças, dava-se início à sessão de trabalho do dia, começando por, reunidos ao redor da mesa grande (Vasconcelos, 2005), avaliar o plano do dia anterior, consultar o diário de grupo (observando a coluna do “Queremos”) e a lista de projetos, acertando as intenções para aquele novo dia, assinalando-as no plano diário.

Posteriormente, os presidentes responsáveis por orientar a sessão, começavam o “Mostrar, contar e escrever” do dia, dando a palavra aos colegas do grupo inscritos, permitindo que os restantes, a seu tempo, colocassem perguntas ou fizessem comentários. De seguida, era o momento de escutarmos a música proposta, diariamente, por um projeto da Casa da Música: o Orelhudo!.

Às 10h30 era o momento de efetuarmos uma pausa para o lanche, seguida de um momento livre no espaço exterior. Às 11h dava-se início ao tempo de trabalho autónomo e

ao desenvolvimento de atividades e projetos, que se estendia até às 12h. Neste momento, as crianças assinalavam a sua intenção no plano de atividades e aqui era importante a permanência de um adulto, no sentido de as lembrar do compromisso que assumiram e incentivando, por outro lado, à diversificação de atividades. É através deste mapa que as crianças “ao olharem para o quadro e vendo o que acabaram (ou não) (...) aprendem progressivamente a antecipar as atividades, a realizar planos e a auto regular o seu trabalho” (Folque, 2012, p. 55). Este momento não se verificava à terça-feira, pela necessidade de participar no projeto Claraboia e na Horta Pedagógica da Quinta do Covelo, que se alternavam quinzenalmente. Também não ocorria à quarta-feira pela necessidade de trabalhar, coletivamente, um texto escolhido e redigido por uma das crianças, seguindo uma ordem pré-estabelecida pelas mesmas. Este momento era significativo pelo “enriquecimento e para a descoberta de regularidades na estrutura da escrita e nas relações grafia-fonia” (Niza, 2013, p. 157).

Às 12h dava-se início ao tempo de comunicações, orientado novamente pelos presidentes do dia, dando oportunidade, às crianças que se inscreveram no mapa correspondente, de partilhar as suas descobertas, informações ou construções, o que originava a colocação de questões e sugestões dadas pelo grupo. Neste momento, “a linguagem era utilizada para orientar a ação e avaliar os resultados. As crianças aprendem a ser autocríticas num ambiente facilitador e são encorajadas a tornar-se persistentes face às dificuldades” (Folque, 2012, p. 85). Após o encerramento deste ciclo de atividades, havia uma pausa de uma hora para o almoço.

As tardes iniciavam-se sempre pela atividade cultural coletiva, isto é, pela leitura de uma obra literária, havendo aqui intenção de fundamentar as “bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela” mesma (Silva et al., 2016, p. 67). De seguida, à segunda-feira, era o dia de uma professora externa dinamizar um conjunto de atividades relacionadas com a educação física. À quarta-feira, o grupo tinha oportunidade de receber visitas na sala de atividades ou de sair para o exterior, para observar a natureza ou efetuar compras necessárias para os projetos. A tarde de quinta-feira era dedicada à partilha das descobertas da área da ciência e da matemática.

Os dias eram concluídos com o balanço em conselho, onde eram registadas as ocorrências mais importantes daquele dia, no diário de grupo. Na sexta-feira, este balanço

era substituído por uma reunião em conselho, dedicada à leitura e análise das informações registadas no diário, dando lugar à resolução de várias situações, clarificando-se regras de convivência e/ou passando à planificação das atividades para a semana seguinte.

O caráter estável e previsível de uma rotina educativa proporciona “a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças. Há, porém, dias em que tudo se subverte: certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho” (Niza, 2013, p. 157). Junto à agenda semanal, encontrava-se uma frase proferida pelas crianças, que materializava esta conceção, onde se podia ler “mas, de vez em quando temos de trocar”.

De facto, o clima relacional estabelecido entre todos os atores do processo educativo tinha por base uma imagem de competência não só da criança mas também do educador e restantes profissionais (Malaguzzi, 1993), enfatizando o papel do adulto enquanto proporcionador de “situações que desafiassem o pensamento atual da criança e, assim, provocar o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 89).

Desta forma, é importante compreender as particularidades de cada criança e do seu contexto, “o que implica que o educador selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam “ver” a criança sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem (Silva et al., 2016, p. 14).

## **2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O educador de infância, assumindo-se como um profissional reflexivo, mobiliza os seus conhecimentos teóricos, tendo por base um sistema de valores e princípios para refletir sobre as suas práticas, “apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional” (Decreto-Lei nº 240/2001, p. 55).

A investigação-ação (I-A), na sua complexidade, possui um papel de relevo na formação do profissional de educação, uma vez que todos os contextos educacionais estão imbuídos de diferentes possibilidades de mudança, onde todos os intervenientes devem contribuir, de forma colaborativa, para a sua transformação (Villacañas-de-Castro, 2022).

Por esta ordem de ideias, a I-A deve ser vista como uma metodologia processual, que permite que o profissional consiga definir claramente um problema verificado através dos seus registos e processos de observação, planifique definindo um plano de ação, verifique e avalie a eficácia do mesmo, para finalmente, refletir sobre os resultados obtidos (Máximo-Esteves, 2008). Assim sendo, o educador para “poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (...). Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes” (Estrela, 2008, p. 26).

Posto isto, a primeira etapa de todo este processo diz respeito à observação, sendo ela basilar para o reconhecimento da realidade educativa e que se caracterizou como participante, sistemática e intencional (Estrela, 2008). No sentido de auxiliar este processo contínuo, foi realizada uma observação armada, mobilizando instrumentos, como a Escala de Bem-estar e Envolvimento da criança, assim como a Escala de Empenhamento do adulto. Ademais foram construídos, previamente, dois guiões de observação direta, um destinado à creche (cf. Apêndice A1) e outro à EPE (cf. Apêndice A2). Para além destas ferramentas, é importante salientar o contributo dos diários de bordo de cada um dos elementos constitutivos da díade, que permitiram anotar os registos de campo obtidos através da observação da sala, refletir sobre incidentes críticos, incluindo registos relacionados com uma dimensão pessoal e emotiva, inerentemente ligada à componente profissional, estimulando “a capacidade de reflexão, de síntese e de comunicação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 85).

Os guiões de observação indireta, mais concretamente, as entrevistas semiestruturadas realizadas à educadora cooperante (cf. Apêndice B1), à itinerante (cf. Apêndice B2), à assistente operacional (cf. Apêndice B3) e ao assistente técnico (cf. Apêndice B4) permitiram reconhecer os pontos de vista destes atores do processo educativo, assentes numa conceção de partilha de saberes profissionais (Máximo-Esteves, 2008), num processo que é “compartilhado e que inclui o contributo ativo e global [da criança] assim como a sua disponibilidade e conhecimentos (...) no quadro de uma situação interativa” (Solé & Coll, 2001, p. 20). As entrevistas feitas às crianças (cf. Apêndice B5) facultaram o acesso a um conjunto de informações relevantes para o conhecimento mais individual de cada criança, do contexto e suas interações, que de facto, não poderiam ser obtidos de outra forma (Estrela, 2008).

Todos os conhecimentos produzidos pelos processos de observação fundamentaram o passo seguinte: o da planificação. Esta etapa, que acompanhou toda a PES em creche (cf. Apêndice C1) e em EPE (cf. Apêndice C2) que se pretende flexível, possibilitou a realização de uma previsão dos possíveis caminhos de ação, clarificando “o quê, o porquê e como se pretende” (Zabalza, 1992, p. 51), estabelecendo prioridades, entrosando o conhecimento das necessidades e dos interesses do grupo, com os saberes metodológicos e didáticos, juntamente com os documentos norteadores, tais como as OCEPE e as *experiências-chave* preconizadas pelo modelo pedagógico *HighScope*. Assim sendo, a planificação funciona enquanto “instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento” (Vilar, 2000, p. 15).

Efetivamente, o cariz flexível da planificação decorre de um processo reflexivo, na medida em que, durante o decorrer da ação, o profissional de educação ao permitir a inclusão dos contributos espontâneos das crianças vai reestruturando o seu pensamento no sentido de “organizar a sua ação enquanto a mesma está a decorrer” (Schön, 1998, p. 26). É importante salientar que esta etapa, a da planificação, se constrói também “com base na escuta documentada das crianças e na avaliação das atividades. Tem em conta como é feita a avaliação das aprendizagens das crianças e que métodos de registo e documentação são utilizados e como são partilhados” (Bertram & Pascal, 2009, p. 28).

Reafirmando que a “intencionalidade e o sentido de toda a investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática” (Sacristán & Gómez, 2002, p. 117), assente numa perspetiva de interação dinâmica entre todas as etapas que constituem a I-A, torna-se importante salientar que, durante a prática pedagógica, a díade procurou sempre manter uma postura contínua de observação e avaliação das estratégias e recursos selecionados, tendo em vista a promoção de oportunidades educativas de relevância.

Importa refletir que, na investigação em educação, as questões éticas demandam uma maior sensibilidade, uma vez que, “quando a investigação envolve crianças ou jovens (...) a garantia da salvaguarda dos seus direitos, interesses e sensibilidades são quesitos morais que requerem tanto mais a interpelação da consciência do investigador, quanto menor é a capacidade defensiva que as crianças têm” (Máximo-Esteves, 2008, p. 107).

A ética enquanto sentido e “reflexão sobre o bem, orienta a ação do homem em relação a si próprio e aos outros” (Caetano, 2019, p. 54) e ocupa o cerne da I-A por procurar

promover a transformação das práticas pedagógicas, pautado por princípios éticos como a responsabilidade, “enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta o mais correta possível, no sentido do bem do(s) outro(s), e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita” (Moita, 2012, p. 21), a competência, que diz respeito ao conjunto de saberes teóricos e técnicos específicos “resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001, p. 5570), a Integridade enquanto conjunto de atributos pessoais de justiça e equidade e o respeito enquanto “exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana” (Moita, 2012, p. 21), assumindo o compromisso com as crianças, garantindo “que todos os participantes da pesquisa sejam vistos como sujeitos em desenvolvimento no contexto de suas famílias e comunidades, que estão culturalmente situadas como parte de sociedades mais amplas” (Bertram et al., 2015, p. 2) (tradução da autora).

Embora estas questões estejam imbuídas de complexidade, a mestranda pautou a sua ação pela forma solícita com que deu resposta a anseios das famílias e crianças, pelo respeito a cada uma delas e pela salvaguarda de informação privada e da sua imagem (Viana-Caetano, 2011).

A recolha de evidências e posterior reflexão e avaliação do seu impacto na aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças, constitui uma das fases da metodologia de investigação-ação: a avaliação. Esta etapa só é significativa se tiver influência sobre a ação e se pressupor, como já referido, uma reflexão que se concretize na qualidade das práticas. Por conseguinte, na EPE fala-se de uma avaliação para a aprendizagem, isto é, de “uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 16).

A reflexão, etapa interrelacionada com as restantes, diz respeito a um “processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer” (Amaral et al., 1996, p. 97). Neste sentido, dada a sua presença no quotidiano da prática pedagógica, e assente na perspetiva de Schön (1998), que fala de uma reflexão na, sobre e para a ação, foram fundamentais as conversas informais realizadas com a educadora cooperante, as reuniões pós-supervisão, os diários de bordo, as

várias narrativas reflexivas individuais (cf. Apêndices D1 e D2) e as grelhas de avaliação final (cf. Apêndices E1 e E2) que permitiram partilhar novas aprendizagens, assim como incentivar à compreensão de outras formas de pensar, “a outros entendimentos. Portanto, esses momentos de escrita constituem-se em profundos espaços de liberdade de pensamento [que possibilitam a] (...) transformação de quem escreve, que, ao escrever, rememora toda a experiência vivida, significando-a em outro patamar” (Beber & Barbosa, 2019, p. 81-82)

Assim, a I-A pode ser entendida como uma metodologia de investigação que se relaciona com os dilemas quotidianos experienciados pela classe profissional docente, que se assume como investigadora (Latorre, 2008). Esta metodologia tem como propósito aprofundar o conhecimento e a compreensão de determinados fenómenos, através da autorreflexão sobre as situações, no sentido de melhorar as práticas pedagógicas e a promoção de contextos educativos de elevada qualidade (Elliott, 1997). Ademais, é a via “possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam” (Alarcão, 1996, p. 11).

### 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE AÇÕES DESENVOLVIDAS E DE RESULTADOS OBTIDOS

Ao longo do presente capítulo serão descritas e analisadas, de forma refletida, aquelas que foram as ações mais significativas para o crescimento profissional da discente, desenvolvidas ao longo da PES no contexto de creche e de EPE. Com efeito, a PES assume um papel preponderante na formação da classe profissional docente, uma vez que é “concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria [dos processos] de aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014, p. 2821).

Tendo em vista que ao longo da PES ocorreram dois processos de formação de forma simultânea e paralela, por um lado, o desenvolvimento das crianças e, por outro, a formação do par pedagógico em estágio, importa não só analisar quais foram os efeitos das ações no crescimento profissional da autora, mas também no desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças.

Assim, este capítulo estará dividido em quatro partes e em cada uma delas será esclarecida, de forma mais pormenorizada, a razão que motivou a sua presença neste relatório. Será feita ainda a descrição de cada uma das experiências pedagógicas e consequente análise dos resultados obtidos.

Neste sentido, o primeiro subcapítulo será destinado à experimentação realizada pela díade, de uma das propostas de brincar heurístico de Elinor Goldschmied, o *jogo heurístico* (Goldschmied & Jackson, 2007). No segundo subcapítulo será explanada aquela que foi a abordagem ao desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto, em contexto de creche. O terceiro capítulo será dedicado à análise dos resultados obtidos numa experiência pedagógica desenvolvida em EPE no espaço exterior, num contacto mais próximo com a natureza e, por fim, no quarto e último capítulo será explorado o desenvolvimento de um trabalho de projeto em EPE, concebido em articulação com outros atores fundamentais para o processo de formação da mestranda.

Mantendo a articulação com os restantes capítulos, em cada uma das partes que constitui este último, será dado enfoque a múltiplas dimensões como a organização do espaço, dos materiais, do grupo, do tempo e interações, incluindo os imprevistos e reflexões realizadas durante a ação. Será visível a perspetiva das crianças pela mobilização dos seus discursos, registados nos diários de bordo da mestranda, espelhando os impactos das ações desenvolvidas no seu desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar, convocando a Escala de Bem-Estar e Envolvimento (Laevers et al., 2005). Finalmente, irão ser analisadas as competências profissionais desenvolvidas pela discente, tendo em conta a metodologia de I-A e em consideração as diferentes dimensões relativas à profissionalidade docente, incluindo aspetos da Escala de Empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2009), na apreciação da qualidade das intervenções.

### **3.1. EXPERIMENTAÇÃO DO JOGO HEURÍSTICO**

A presença da experimentação do *jogo heurístico* neste subcapítulo é justificada pelo seu contributo para o desenvolvimento de competências profissionais que possibilitaram a compreensão efetiva da importância de uma postura de não interferência por parte do educador, e do seu papel enquanto organizador “que realiza grande parte do seu trabalho à margem (...) reúne objetos, cuida-os e pensa em outros tipos de elementos interessantes” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 125) (tradução da autora). Foi também uma das propostas que mais contribuiu para a aprendizagem das crianças e que revelou maior respeito pela ação auto iniciada e pelo construção do seu sentimento de competência (Tardos, 2012b).

Como referido nos capítulos anteriores, as crianças até aos três anos de idade constroem o seu conhecimento de forma ativa através das experiências mobilizadas pelos seus sentidos e pelo movimento do seu próprio corpo (Post & Hohmann, 2004). Como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), “a holicidade da sensorialidade da criança, que no sentir descobre o inteligir, que no sentir descobre o emocionar-se, só pode afirmar-se se o ambiente educativo e a mediação forem abertos à experiencialidade, à exploração” (p. 15). Neste sentido, a proposta de Elinor Goldschmied e da sua equipa, o *jogo heurístico*, enquanto atividade de exploração espontânea assume especial relevância na educação em

creche, visto que possibilita à criança investigar de forma voluntária e livre, desenvolvendo o seu sentimento de competência e autonomia (Godall, 2016).

Ainda nesta linha de pensamento, as observações recolhidas das ações das crianças e das interações estabelecidas entre estas e a educadora cooperante revelaram um enorme apoio à abordagem sensoriomotora da criança e respeito pela mesma enquanto ser ativo e competente, construtor do seu próprio conhecimento, e, portanto, a experimentação desta proposta de brincar heurístico respeita as premissas anteriormente mencionadas.

Após esta fase de observação, foi necessário planificar quais os caminhos de ação a seguir e refletir, em diáde, sobre o papel das formandas enquanto responsáveis pela organização das várias dimensões como a organização do espaço, dos materiais, do grupo e do tempo, mobilizando os saberes pedagógicos e científicos para a gestão destas dimensões, apontada como competência desenvolvida ao longo da PES, como consta na FUC (Araújo, 2021/2022).

No que concerne à organização do espaço e como mencionam Goldschmied e Jackson (2007), é necessário que o mesmo seja amplo e esteja desimpedido. No contexto de estágio, por não haver a possibilidade de retirar todos os materiais da sala de atividades, o par pedagógico, consciente da necessidade das suas decisões pedagógicas se adaptarem às circunstâncias, optou por cobrir, com lençóis brancos, todas as áreas de interesse da sala, possibilitando que as mesmas não se revelassem como um elemento distrator (cf. Apêndice F1).

Como já referido no capítulo I, o *jogo heurístico* sustenta a necessidade da inclusão de materiais naturais “com um elevado apelo sensorial e manipulativo, passíveis de produzirem uma multiplicidade de experiências de aprendizagem” (Araújo, 2013, p. 39), tendo sido pautada a escolha dos materiais pela versatilidade, quantidade e variedade (Goldschmied & Jackson, 2007; Post & Hohmann, 2004). Assim, seguindo a proposta de Elinor Goldschmied, o par pedagógico conseguiu reunir 20 variedades de materiais, incluindo rolhas de cortiça, pedras, pedaços de madeira, caixas de madeira e cartão, argolas de cortinas, cordas e cordéis, diferentes tecidos, caixas de ovos, lenços, conchas, paus, pinhas, rolos de papel de cozinha, chaves, giz, pedaços de cartão e papel. Numa experimentação futura a mestranda considera que a integração de outros materiais de metal seria importante, dada a sua diminuta presença nesta experiência.

No que diz respeito à organização do grupo, a díade em estágio optou por principiar a experimentação com um grupo de oito elementos, uma vez que as restantes crianças, naquele momento ainda não se encontravam na instituição. Efetivamente, um dos aspetos base relativos à organização do grupo estava cumprido, visto que, cada uma das educadoras estagiárias ficaria responsável pela observação de quatro crianças, tal como aludem Goldschmied e Jackson (2007), é importante que cada educadora “possa dedicar toda a sua atenção a um grupo pequeno, no máximo de oito crianças” (p. 125) (tradução da autora). Algum tempo depois de ter sido iniciada a experimentação, cinco elementos chegaram à instituição, o que dificultou a continuidade da exploração e conseqüentemente, a observação. Desta forma, recorrendo à reflexão na ação (Schön, 1998) e contando com o constante apoio da educadora cooperante, a díade decidiu que as crianças que chegaram mais tarde iriam permanecer na sala a explorar e as restantes, acompanhadas pela assistente técnica, iriam até ao espaço exterior. Ao ser tomada esta decisão não foi acautelada a reorganização dos materiais necessária, havendo aqui uma maior necessidade de reflexão e de perspectiva de melhoria numa experimentação futura.

Relativamente à organização do tempo, foi possível observar que a atividade exploratória se desenrolou ao longo de quarenta e cinco minutos, acrescentando mais dez para o tempo de arrumação, perfazendo uma hora que, tal como mencionam Goldschmied e Jackson (2007), “geralmente resulta ser o tempo adequado” (p. 125). Ademais, importa salientar que o tempo dedicado à experimentação é um fator indicador da adequada organização e seleção de materiais realizada pelo educador, promovendo o interesse das crianças, aumentando o seu nível de envolvimento e, conseqüentemente, prolongando o tempo de concentração na atividade.

Posto isto, e após a organização de todas as dimensões, o par pedagógico centrou a sua atenção na observação das ações espontâneas levadas a cabo pelo grupo de crianças, tentando manter uma postura de não intervenção, como referido no capítulo primeiro, realçando que a função que o educador assume é a de organizador e facilitador, “sem estimular, sugerir, elogiar ou dirigir cada criança” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 125). Refletindo sobre a ação (Schön, 1998), a díade revelou alguma resistência e dificuldade, num período inicial da experimentação, em manter-se sentada e em silêncio, pela experiência habitual ser completamente oposta. Com efeito, são estas experiências pedagógicas que,

por conduzirem a mestranda além dos limites da sua zona de conforto, promovem o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da profissão docente, como a observação que, tal como referem David e Appell (2013), “está claramente ao serviço da relação e também do desenvolvimento e do bem-estar da criança” (p.98) (tradução da autora).

Assim, a observação permitiu o registo de evidências sobre o bem-estar sentido pelas crianças ao longo da experiência pedagógica, sobre o seu nível de envolvimento e consequente interpretação das competências e aprendizagens que estariam a desenvolver.

O grupo demonstrou, desde logo, muito interesse e curiosidade pela experimentação. Em primeiro lugar, por verificarem diferenças na organização da sua própria sala de atividades e, posteriormente, por verem a presença de materiais distintos daqueles que habitualmente integravam este espaço. Todas as crianças revelaram iniciativa e autonomia na escolha dos materiais a explorar e, no decorrer da atividade, era de facto prazeroso, observar “a satisfação evidente” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 123) com que manipulavam e criavam infindáveis possibilidades de exploração dos vários materiais.

Atentando num exemplo de uma criança, o D. que se encontrava a empilhar alguns pedaços de madeira e de rolhas de cortiça, desfazendo a sua construção e voltando a reerguê-la, repetidamente, (cf. Apêndice F1) (notas do diário de bordo do dia 19/04/2022) foi possível recolher evidências do seu elevado nível de bem-estar, dado que a criança estava relaxada, murmurava e falava para si própria, demonstrava energia e auto confiança, embora estes sinais não estivessem presentes de forma constante. Além disto, o D. evidenciava um elevado grau de envolvimento, visto que se encontrava motivado, absorvido pela exploração daquele material, entusiasmado e a utilizar muitas das suas capacidades (Laevers et al., 2005). Perante, este momento de exploração, de acordo com as *experiências-chave* expressas no modelo *HighScope* (Post & Hohmann, 2004), o D. desenvolveu competências ao nível do sentido de si próprio: ao expressar iniciativa e ao fazer coisas por si próprio; aprendeu a reter coisas através da representação criativa: empilhando objetos; ao nível do movimento: ao movimentar os mesmos; no que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão de espaço: ao desmontar coisas e juntá-las de novo; e ao nível da noção de tempo, experienciou a causalidade-efeito, ao repetir a ação para que algo voltasse a acontecer (Post & Hohmann, 2004).

Considerando agora o exemplo da criança I. que revelou bastante interesse pelas argolas de madeira e por um cordel. O I. fez passar o fio pelo interior das argolas, várias vezes, depois disto, movimentava o cordel e ao verificar que este produzia um som particular repetia-o (notas do diário de bordo do dia 19/04/2022), posteriormente, utilizou estes materiais para saltar à corda. Esta criança estava alegre e divertida, emanava energia e confiança, demonstrava estar completamente absorvida pela atividade, não havendo interrupção durante a mesma, revelava precisão e interesse, utilizando todas as suas capacidades cognitivas e imaginativas, indicadores de níveis elevados de bem-estar e envolvimento (Laevers et al., 2005). Assim sendo, foi possível verificar o desenvolvimento de competências ao nível do sentido de si próprio: ao expressar iniciativa e ao fazer coisas por si próprio; do movimento: ao movimentar o corpo todo e objetos; da noção precoce de quantidade e de número: ao experimentar “mais”; ao nível do espaço: ao pôr dentro e tirar para fora; ao nível do tempo: ao repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito (Post & Hohmann, 2004).

Salientando ainda uma outra observação onde a T. se encontrava sentada e encostada à parede, com um conjunto de chaves na mão, evidenciando um nível baixo de envolvimento, visto que a sua concentração era “frequentemente interrompida e a sua concentração limitada” (Laevers et al., 2005, p. 14), olhava para o lado durante a atividade, era facilmente distraída e a sua ação conduzia a resultados limitados. De um momento para o outro, esta criança dirigiu-se até junto do M. e procurou retirar-lhe as argolas de cortina, que ele tentava guardar numa caixa. Ao não conseguir, dirigiu a sua atenção para o I., tentando tirar-lhe algumas cordas (notas do diário de bordo do dia 19/04/2022). Durante a observação deste incidente crítico, a mestranda procurou compreender se, de facto, esta criança tinha materiais disponíveis para a sua exploração, verificando que, efetivamente, eles existiam e eram acessíveis. Na reflexão realizada à data, a mestranda procurou prestar uma atenção mais particular a esta criança, levantando muitas questões em relação àquelas que tinham sido as suas decisões pedagógicas, no que concerne à organização dos materiais, como é possível verificar na narrativa reflexiva sobre esta experimentação (cf. Apêndice F1). À luz dos conhecimentos atuais da discente e refletindo de forma mais distanciada, as razões que poderiam explicar o nível de envolvimento tão baixo da T. não estariam relacionadas com estas decisões pedagógicas, uma vez que ao longo da PES, estes tipos de

comportamentos foram sendo identificados noutras situações no quotidiano da desta criança.

Por tudo isto, a experimentação do jogo heurístico permitiu também o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens importantes para o futuro da autora enquanto profissional da educação, permitindo compreender a efetiva importância do seu papel enquanto organizadora e facilitadora, motivando a reflexão sobre a necessidade de não incitar a criança a algo, apostando sobretudo no desenvolvimento da sua capacidade de observação, competência essencial referida no Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001).

Ademais, o jogo heurístico também contribuiu para cimentar a conceção de criança, que foi sendo progressivamente reconstruída, ao longo de toda a formação inicial. Neste sentido, a experimentação desta proposta de brincar heurístico permitiu à mestranda compreender a um nível mais profundo, que a criança é realmente um ser competente, que recorre a todas as suas capacidade mentais e imaginativas para realizar uma determinada tarefa, selecionando as melhores estratégias para a concretizar (Tardos, 2012b).

Os aspetos assinalados pela discente revelam a crescente capacidade de reflexão e de apropriação sobre vários domínios teóricos e práticos relativos à proposta de Elinor Goldschmied e da sua equipa no trabalho desenvolvido com crianças entre os zero e os três anos de idade, tendo sempre em vista o propósito da I-A, orientada para a reflexão e compreensão mais aprofundada dos fenómenos e conseqüente melhoria das práticas pedagógicas (Elliott, 1997).

### **3.2. PROJETO “O MEU ANIMAL PREFERIDO”**

A abordagem à metodologia de trabalho por projetos foi bastante marcante no percurso formativo da mestranda, por ter impulsionado o desenvolvimento de competências profissionais específicas de cariz pedagógico-didático e por, na perspetiva da discente, se tratar de uma metodologia de trabalho que tem “plena consideração da criança enquanto sujeito competente e aprendente desde os primeiros meses de vida” (Araújo, 2013, p. 58), como enaltecido no capítulo I. Posto isto, o projeto “*O meu Animal Preferido*” por ter sido o primeiro desenvolvido no contexto de estágio em creche, será descrito e analisado de forma

fundamentada, refletindo sobre o seu contributo para o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar de todos os atores do processo educativo envolvidos na construção do mesmo.

Neste sentido, o projeto foi iniciado após uma dramatização apresentada pela díade em estágio, em estreita colaboração com a educadora cooperante. Este momento decorreu em torno de uma adaptação da obra literária “Amélia Quer um Cão”, escrita por Tim Bowley e ilustrada por André Neves, sendo enriquecida com a construção de fantoches, por parte do par pedagógico, referentes aos vários animais que iam surgindo na obra, revelando a intenção da díade em criar materiais e “concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular” (p. 5573), tal como definido pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001).

Após a apresentação, foi possível observar um grande interesse demonstrado por algumas crianças em dramatizarem elas próprias a sua versão da história (cf. Apêndice F2) e em utilizarem os adereços e os fantoches, para poderem continuar a exploração no espaço exterior (cf. Apêndice F2), sendo uma evidência da continuidade e da permeabilidade dos diferentes espaços (Post & Hohmann, 2004). Nas interações estabelecidas, surgiu aquela que seria a questão que o grupo pretendia ver respondida “Qual é o meu animal preferido?” impulsionando, neste sentido, o início do projeto que tinha como ponto de partida um dos seus interesses: a observação da vida animal (cf. Capítulo II).

Definida a interrogação a estudar, estava assim ultrapassada a primeira fase de desenvolvimento do trabalho de projeto, que de acordo com a proposta de Vasconcelos et al. (2011), é a etapa propícia para a partilha de “saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo” (p.14). Assim sendo, esta fase do projeto pressupõe algumas conversas à volta do tapete onde o grupo habitualmente se reunia, acerca daquilo que as crianças já sabiam sobre o seu animal preferido e qual o motivo da sua escolha. Neste momento, a díade compreendeu que muitas crianças possuíam dificuldade em justificar a sua escolha, o que é compreensível pela sua faixa etária e, naturalmente, pelo seu estágio de desenvolvimento cognitivo (cf. Capítulo I). Numa reflexão retrospectiva, todos os contributos das crianças deveriam ter sido registados por escrito, para que numa fase posterior, fosse possível contrastar as ideias iniciais com aquilo que foi sendo descoberto e construído, enaltecendo a importância da “recolha de evidências no processo de desenvolvimento de um projeto” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17).

Na fase seguinte, a da planificação, ficou definido entre todos os intervenientes que o projeto iria culminar na construção do animal preferido de cada um, a três dimensões, recorrendo a materiais reutilizáveis.

Posto isto, o grupo avançou para a etapa de execução, onde de acordo com Vasconcelos et al. (2011), se realiza a pesquisa, se organiza e regista a informação. Em retrospectiva, a mestranda considera que esta fase de desenvolvimento do projeto careceu de atenção e reflexão por parte da díade em estágio, uma vez que a ela deveria ter sido atribuído mais tempo para que o grupo pudesse alargar os seus conhecimentos sobre cada um dos animais, explorando outras características, tais como o habitat ou a alimentação. Efetivamente, o papel do educador é o de “estimular a criança a participar e crescer, tanto quanto possa, dentro do contexto de investigação” (Katz & Chard, 1997, p. 186) e a recorrer a várias estratégias, que previamente deveriam ter sido planificadas e refletidas em díade. De acordo com os conhecimentos atuais da mestranda, nesta fase do projeto, por exemplo, poderiam ter sido promovidos tempos de observação, escuta e leitura relativos à vida animal ou deslocações a locais onde se poderiam encontrar os animais preferidos de cada um, permitindo assim alargar e expandir os conhecimentos das crianças, atuando na sua ZDP (Vigotsky, 2009).

Assim, ainda nesta etapa, houve a necessidade de organizar a informação, através da construção de uma tabela, antes de avançar para a construção a três dimensões. Nesta, cada criança assinalou o seu animal preferido (cf. Apêndice F2), sendo possível, posteriormente analisá-la, combinando o binómio interesse-necessidade, ao interligar a motivação pela vida animal com a necessidade de desenvolver competências matemáticas, como é feita referência no capítulo II. Neste momento, todo o grupo teve oportunidade de desenvolver competências ao nível do Domínio da Matemática, como estabelecido nas OCEPE, na componente dos números e operações, nomeadamente ao identificar quantidades através de diferentes formas de representação, na componente de organização e tratamento de dados, ao utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas (Silva et al., 2016). Aqui surgiram conclusões como “a vaca é o animal que mais amigos gostam” (I.) e “eu e o M. gostamos mais da girafa porque ela tem um pescoço muito grande” (C.) (notas diário de bordo do dia 24/05/2022).

Em relação à construção dos animais a três dimensões, o par pedagógico após todas as observações, optou por planificar a realização da mesma no espaço polivalente, por este ser mais amplo e por permitir o desenvolvimento de um trabalho em pequenos grupos sem interrupções por parte de outras crianças. Este espaço foi reorganizado pela incorporação de duas grandes mesas que permitiriam o trabalho em seu redor. O primeiro grupo de trabalho ao chegar ao polivalente, não prestou atenção a estes dois novos móveis adicionados, dirigindo-se de imediato ao trampolim que se encontrava nesta zona. A díade, naquele momento, mobilizando as suas competências de reflexão na ação (Schön, 1998), optou por bloquear a entrada para o mesmo, encostando-o a um dos cantos da sala. Em retrospectiva, seria considerável a adoção de outro tipo de estratégia como a remoção do trampolim daquele espaço e a sua colocação no exterior para que as crianças o pudessem utilizar livremente num outro momento, não funcionando, deste modo como elemento distrator aquando da construção dos animais.

Em relação à organização dos materiais, de acordo com a planificação (cf. Apêndice F2), foram distribuídos, pelas duas mesas, materiais de desperdício recolhidos pela díade, tais como caixas de cartão, diferentes embalagens de plástico ou papel, rolos de papel, tampas, tiras de jornal, tecidos, todos agrupados de acordo com a sua variedade, tendo presente uma ótica de reutilização destes materiais e de “preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente” (Silva et al., 2016, p. 91). Na relação estabelecida entre a versatilidade, variedade e quantidade de materiais associada à procura pela concretização do respeito pela opinião e decisão da criança, cada uma selecionou os vários materiais que queria ver utilizado na construção do seu animal.

O tempo dedicado ao desenvolvimento desta construção, por cada grupo, foi de não mais de 30 minutos por dia, optando o par pedagógico por dividir o grande grupo de crianças em pequenos grupos de seis elementos. Esta opção pedagógica, no desenrolar do projeto, acarretou dificuldades dado o rácio estabelecido entre o número de educadoras e a quantidade de crianças por grupo. Após um diálogo com a educadora cooperante, a díade reformulou esta decisão, diminuindo o número de crianças por grupo para quatro elementos, podendo estar mais disponíveis para o processos de observação e apoio necessários. Os diálogos constantes com a educadora cooperante foram sempre

preponderantes para se tirar “partido das oportunidades existentes e gerir os constrangimentos identificados” (Castro et al., 2022, p. 49).

Neste sentido, saliento o M. que se encontrava a construir uma girafa, tendo selecionado uma embalagem que, tal como referiu “tem um pescoço grande como a chirafa”, mas acrescentando-lhe ainda maior dimensão: “vou pôr este rolo para ficar chigante” (notas diário de bordo dia 6/6/2022). Depois de ter efetuado a sua colagem, esta criança avançou para a fase de pintura, verificando que a tinta que pretendia usar não aderiria na superfície plástica. Assim sendo, procurou soluções. Um pouco depois, o M. sem encontrar resolução para o seu problema, evidenciava alguns sinais de frustração e, portanto, a mestranda decidiu intervir referindo “podes colar outros materiais na tua girafa por cima do plástico para conseguires pintar”, propondo-lhe possíveis caminhos de ação. Tal como salienta Edwards (2007), um aspeto árduo do papel do educador “é saber como e quando interferir” (p. 165). Neste sentido, a autora assumindo o seu papel enquanto mediadora do processo de aprendizagem, apoiou a resolução deste problema sem fornecer solução.

Posto isto, o M. decidiu colar pequenos pedaços de papel na embalagem referindo “assim chá dá” (notas diário de bordo dia 6/6/2022) (cf. Apêndice F2). Tendo em conta a observação deste episódio e mobilizando a Escala de Empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2009), a estagiária em formação revelou atitudes que demonstraram empatia pelas preocupações da criança, adotou um tom de voz encorajador, estabeleceu contato visual, evidenciando um estilo predominante de empenhamento na categoria de ação referente à sensibilidade. O mesmo se sucedeu na categoria relativa à estimulação, onde a intervenção do adulto revelou energia, foi adequada, estimulou a atividade, correspondendo aos interesses daquela criança. Relativamente à última subescala, a da autonomia, o adulto apoiou a escolha do M. e deu oportunidade para ele experimentar, encorajando a criança a resolver os seus problemas.

Perante a resolução deste problema proposta pelo M., foi possível observar que os seus níveis de envolvimento e de bem-estar (Laevers et al., 2005) eram ambos elevados, por evidenciar concentração, embora em alguns momentos a sua atenção fosse mais superficial, demonstrava perseverança, precisão e atenção aos detalhes, enquanto falava para ele próprio, estava relaxado e expressava auto confiança.

Mais ainda, é possível inferir que esta criança, de acordo com as *experiências-chave*, do modelo pedagógico HighScope (Post & Hohmann, 2004), desenvolveu competências ao nível do sentido de si próprio, ao expressar iniciativa, ao resolver problemas com que se depara ao explorar e ao fazer coisas por si próprio; ao nível da representação criativa ao explorar materiais de construção e de expressão artística e ao nível da exploração de objetos ao reparar como as coisas podem ser iguais ou diferentes. Além disto, de acordo com as OCEPE, o M. desenvolveu competências relacionadas com a Área do Conhecimento do Mundo, ao compreender e identificar características distintivas dos seres vivos (Silva et al., 2016). Este momento evidenciou ainda que a construção “envolveu conceitos matemáticos e científicos (...) onde as crianças aprendem a ordem pela qual as coisas devem ser feitas, o tempo necessário para a tinta secar, as comparações feitas na escolha do melhor material ou das formas das partes adicionais” (Katz & Chard, 1997, p. 150).

Torna-se ainda importante salientar uma outra observação onde a C. estava a pintar o seu animal, utilizando as suas próprias mãos (cf. Apêndice F2). Esta criança explorava a sensorialidade promovida pelo contato da tinta com o tecido, que ela previamente tinha colado e fazia-o de forma evidentemente prazerosa. Durante o período de observação, a C. revelava sinais de extremo bem-estar (Laevers et al., 2005), visto que irradiava energia, estava relaxada e demonstrava autoconfiança. O mesmo sucedia com o nível de envolvimento, uma vez que ela se encontrava completamente absorvida pela atividade, estando concentrada ininterruptamente, revelava atenção aos detalhes e perseverava.

Ao longo do desenvolvimento desta fase do projeto todo o grupo demonstrou bastante interesse, questionando “hoje vamos para o nosso animal?” (C.), “quando posso acabar o meu animal?” (L.) (notas diário de bordo dia 8/6/2022) ainda que, dado o caráter flexível da planificação, outras atividades ou contributos diferentes das crianças surgissem e impedissem a continuidade do projeto.

Assim, na fase final do projeto, a díade procurou apurar os contributos do mesmo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, estando o “educador a avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17). Neste sentido, na divulgação do projeto ao grupo, o processo de contraste entre as conceções iniciais com as finais não foi facilitado, evidenciando lacunas em algumas etapas deste trabalho de projeto, como já referenciado anteriormente. Assim, nesta reunião em grande grupo, o M.

questionou qual seria o alimento preferido do urso? E nenhuma criança soube responder, o que revela mais uma vez a necessidade de ter havido uma maior aposta na fase de pesquisa e tratamento da informação.

Ainda nesta fase do projeto, onde se procura avaliar e divulgar o conhecimento “tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17), a díade convidou os familiares para assistirem à partilha dos saberes desenvolvidos pelas crianças (cf. Apêndice F2), reforçando a relação entre a instituição e a família, como menciona a Lei n.º 46/1986 (1986), ainda que de forma um pouco tímida, após a queda das restrições em vigor durante o período pandémico.

Concluindo, o trabalho de projeto em creche permitiu o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens relevantes para o futuro profissional da mestranda, no que concerne à gestão e organização do espaço, dos materiais, do grupo e do tempo e enaltecendo também a importância da criação de relações adulto-criança fundamentalmente empáticas e promotoras de segurança (Folque & Bettencourt, 2018), permitindo a materialização da convicção profunda de que “desde muito pequenas, [as crianças] aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias. Portanto, ao agir sobre o mundo, as crianças desenvolvem-se e constroem aprendizagens” (Barbosa & Horn, 2008, p. 77).

Além de tudo o mencionado, o desenvolvimento deste projeto aflorou o facto de, àquela altura, o conhecimento sobre esta metodologia de trabalho ser ainda incipiente, salientando a necessidade da mestranda, depois de reconhecidas as suas fragilidades, investir no processo de reflexão e no desenvolvimento de competências, numa ótica de formação contínua.

### **3.3. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA “UM PAU PARA QUE SERVE?”**

A descrição e análise, no presente subcapítulo, desta experiência pedagógica desenvolvida no estágio em EPE, encontra fundamento na legitimação do espaço enquanto *segundo educador* (cf. Capítulo II), a par da importância que a mestranda atribui às

explorações desenvolvidas no espaço exterior que, por ser “igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva et al., 2016, p. 27).

A díade em estágio ao observar o grupo e ao concluir que existia a necessidade de desenvolver processos de observação da natureza (cf. Apêndice C2), denotando também o privilégio da instituição ao possuir um espaço exterior bastante amplo, onde existiam árvores de grande porte e vários canteiros que permitiam que “as crianças respirem ar fresco, absorvam vitaminas do sol, exercitem o coração, pulmões e músculos e vejam horizontes mais abertos” (Weikart & Hohmann, 2009, 433), planificou o desenvolvimento de uma experiência pedagógica no exterior.

Esta tinha como objetivo a recolha de materiais da natureza como pedras, paus, folhas e outros elementos para posterior elaboração de uma produção artística. No momento de partilha dos possíveis caminhos de ação traçados pela díade, com a educadora cooperante, tendo em vista uma perspetiva de partilha de saberes profissionais (cf. Capítulo II), foi possível concluir que a deslocação de todo o grupo até ao parque que existia nas imediações da instituição seria um momento muito mais significativo para o bem-estar e desenvolvimento de todos os intervenientes neste processo.

Sendo assim, reunidas as condições de segurança e alinhados todos os recursos humanos e materiais, o grupo efetuou a sua deslocação até ao local supramencionado. Desde logo, foi possível observar que as crianças que habitualmente eram mais “sossegadas e envergonhadas no interior, [se tornaram] mais conversadoras e aventureiras (Post & Hohmann, 2004, p. 433).

Iniciada a recolha de uma grande diversidade de folhas de árvores e plantas, pedras e paus (cf. Apêndice F3) que, enquanto elementos da natureza proporcionam infindáveis possibilidades de exploração (Silva et al., 2016), foi possível observar que pelos níveis elevados de envolvimento do grupo, a organização do tempo que a díade havia planeado tinha necessariamente de ser revista e alterada. Assim, mobilizando as capacidades de reflexão na ação (Schön, 1998) o par pedagógico optou por alargar o tempo de permanência neste espaço, ficando patente o cariz flexível da planificação (cf. Apêndice C2), reiterada por uma criança do grupo, a M. que referiu “Mas, de vez em quando temos de trocar tudo” (notas do diário de bordo do dia 11/01/2023).

Perante a inclusão deste imprevisto e reunidos os materiais necessários para a construção da proposta artística, o grupo dedicou a sua atenção para a exploração do meio físico em redor da zona central do parque. É de salientar um momento em que o V. tendo encontrado um pau de maiores dimensões, num declive existente junto a esta zona, utilizou-o para simular o manuseio de um martelo pneumático (cf. Apêndice F3). Esta criança ao longo da observação deste episódio, estava a mobilizar constantemente todas as suas capacidades mentais e imaginativas, estava extremamente motivado, perseverava, evidenciado um nível de envolvimento extremamente elevado. Para além disto, demonstrava espontaneidade, abertura e muita energia, sorria, brincava com os sons, expressava autoconfiança e segurança, revelando níveis extremamente elevados de bem-estar (Laevers et al., 2005). Ademais, é possível afirmar que o V. desenvolveu competências ao nível da área de formação pessoal e social: ao ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam e ao conhecer e valorizar manifestações do património natural, reconhecendo a necessidade da sua preservação; ao nível da Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio do jogo dramático, ao utilizar e recriar objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático e em situações imaginárias (Silva et al., 2016).

O ramo de madeira em questão para além de funcionar como martelo pneumático também foi incluído na construção do “pica-pica”, figura que se assemelhava ao humano, em *land art*, (Silva et al., 2016) produzido na zona central com o contributo de todos (cf. Apêndice F3), evidenciando o desenvolvimento da capacidade de colaborar “na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes” (Silva et al., 2016, p. 38).

No regresso à instituição, a rota que habitualmente era seguida foi modificada, possibilitando a passagem do grupo por uma encosta arborizada e repleta de desafios motores, tendo sido de facto prazeroso observar a interação de todo o grupo com os vários elementos da natureza, permitindo contrariar uma tendência na qual a “exploração da natureza (mundo natural) e as experiências de grupo de amigos em jogos espontâneos e dinâmicas de aventura são progressivamente mais limitadas e substituídas por outras mais apropriadas ao controle do corpo e do espaço de ação” (Neto, 2022, p. 13).

No dia seguinte, depois de todos os elementos naturais estarem secos, a diáde reorganizou o espaço da sala de atividades, dando uma configuração distinta à organização

das mesas, separando-as para que o trabalho em pequenos grupos de quatro ou cinco elementos fosse possível. Os materiais naturais, juntamente com a cola, pincéis, pastel seco de várias tonalidades e o suporte em *k-line* foram distribuídos pelas mesas de trabalho. A escolha deste último material foi, notoriamente, refletida, uma vez que pela sua excelente rigidez e leveza permite não só a sua afixação, mas também o suporte aos materiais naturais. Cada grupo, de acordo com os materiais naturais disponíveis na mesa, desenvolveu a construção de uma paisagem natural tendo aproximadamente 30 minutos, para debater ideias e falar sobre “os problemas que estavam a resolver enquanto construíam o modelo” (Katz & Chard, 1997, p. 231). Neste momento de construção de uma paisagem, no grupo onde a M. se encontrava, a mestranda escutou o seguinte diálogo, registado no diário de bordo no dia 11/01/2023:

- “Vamos colar já estes paus assim vai ser a nossa tenda!” (M.).
- “Não podes, temos de pensar no que vamos fazer antes de colar” (C.).
- “Mas assim já ficava pronto!” (M.).
- “Não M., temos de conversar primeiro. (C.).

Este excerto evidencia a intenção pedagógica da díade, decorrente da decisão de organizar o trabalho em pequenos grupos, criando oportunidades para que as crianças possam confrontar “os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Silva et al., 2016, p. 25), favorecendo a aprendizagem cooperada onde cada uma aprende contribuindo para o desenvolvimento comum (Niza, 2013).

Perante esta situação, a formanda optou por intervir, adotando uma postura de observadora participante (Weikart & Hohmann, 2009), questionando “então já decidiram qual vai ser a vossa paisagem?”, tendo por base o seu papel enquanto orientadora e criadora de *andaimes* - *scaffolding* (Bruner et al., 1976). Posteriormente, todas as crianças conseguiram chegar a acordo e prosseguiram com a construção da sua tenda (cf. Apêndice F3). Os processos e os produtos deste momento de produção artística (cf. Apêndice F3) evidenciaram a enorme capacidade criativa do grupo de crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético. No culminar desta experiência cada grupo teve a oportunidade de explicar o que fez e como fez, tal como salienta Silva et al.

(2016) “é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fizeram” (p. 49).

Esta experiência pedagógica enaltece a importância da criação da necessária concomitância entre elementos do meio físico natural e o trabalho desenvolvido na sala de atividades, funcionando como base para a criação de situações de confronto de diferentes pontos de vista e mote para a realização de representações artísticas, como menciona Vecchi (2017). Salientando ainda que a “interação com espaços exteriores, especificamente espaços urbanos naturais e naturalizados, tem sido associada a resultados positivos a níveis físicos, mentais, sociais, emocionais e cognitivos” (Wray et al., 2020, p. 105) (tradução da autora).

É de realçar que todo o desenvolvimento desta atividade planificada superou largamente as expectativas dados os elevados níveis de bem-estar e envolvimento das crianças que permitiram fazer inferências sobre as competências desenvolvidas. Também no caso da mestranda, o bem-estar sentido foi evidente, permitindo também cimentar a conceção relacionada com a importância da inclusão na rotina de tempos destinados às deslocações ao espaço exterior, por todas as potencialidades pedagógicas que o mesmo tem a oferecer (Folque, 2012; Gandini, 2007; Weikart & Hohmann, 2009).

### **3.4. PROJETO “O NOSSO RESTAURANTE”**

Este último subcapítulo abre espaço para a descrição e análise das ações e dos resultados obtidos em torno do desenvolvimento de um projeto de intervenção (Gomes, 2011), realizado no contexto onde decorreu a PES em EPE, que visava promover um conjunto de modificações no espaço de refeição conjunta, a cantina. Por conseguinte, a presença deste projeto no relatório de estágio é justificada pelas várias competências profissionais desenvolvidas pela mestranda e pelo facto deste enaltecer o compromisso estabelecido com toda a comunidade educativa, por revelar preocupação com o bem comum e por alargar os horizontes de intervenção da educadora em estágio, para além dos limites do espaço da sala de atividades.

Este projeto foi co produzido em parceria com uma outra díade em estágio, no mesmo contexto de EPE e incentivou a criação de interações pedagógicas de natureza colaborativa entre todos os intervenientes no processo educativo, como manifesta o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001). Este pressupôs “uma grande implicação [dos mesmos], envolvendo trabalho de pesquisa, tempos de planificação, intervenção [e reflexão] com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite et al., 1989, p. 140). Assim, é importante evidenciar que sem este respaldo e “sem a capacidade gerada pela cooperação e sinergia de muitos” (Booth & Ainscow, 2002, pp. 18-19) este projeto não seria tão significativo.

De facto, as observações recolhidas de forma direta e indireta, como a realização de entrevistas ao grupo de crianças, às educadoras e às assistentes operacionais e aos técnicos, permitiram o acesso às suas conceções sobre o espaço da cantina e conseqüentemente, a compreensão de que todos estes atores do processo educativo compartilhavam da mesma inquietação e, a partir daqui, alavancar o projeto (cf. Apêndice B).

Por conseguinte, foi possível concluir que a cantina era considerada como um espaço onde, habitualmente, a comunicação era bastante dificultada, pelos níveis de ruído e pela confusão visíveis. É de salientar uma observação registada no diário de bordo da mestrandia no dia 22/11/2022, onde o A. tentava manter uma conversa com o colega que se encontrava imediatamente ao lado, ao que o outro respondeu “não te consigo ouvir”. O desconforto era sentido não só pelas crianças, mas também pelos adultos que acompanhavam estes momentos de refeição, social e cognitivamente tão importantes, sendo um aspeto relevante referenciado nas entrevistas a estes profissionais. Assim, considerando-se que o bem-estar profissional, é um dos aspetos motrizes para a promoção de ambientes educativos de qualidade (Morin, 2001) e, portanto, imperava a reflexão e conseqüente implementação de alterações na cantina, com vista à promoção de um maior bem-estar, no momento da refeição.

Deste modo, após terem sido recolhidas as evidências acima mencionadas, a equipa em estágio avançou para a fase seguinte, a da planificação. Esta etapa foi iniciada pela partilha dos caminhos de ação traçados com a coordenação da escola. Com o seu apoio foi possível problematizar a importância das várias dimensões do ambiente educativo, que influíam as dinâmicas observadas na cantina.

Considerando que “o espaço deverá ser pensado em função das crianças, mas também dos adultos e ser espelho da vida dos grupos que o utilizam” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 126), a equipa de estagiárias iniciou a planificação pela necessária reorganização espacial. A convicção de que “a educação deve ser reconhecida como um produto complexo de interações, onde muitas das quais só podem ocorrer quando o ambiente é um elemento participante” (Malaguzzi, 2017, p. 40), nesta fase de planificação foi necessário executar medições espaciais, realizar cálculos e projeções, para compreender se, efetivamente, a pretendida reorganização das mesas e cadeiras era passível de ser concretizada. Depois de, novamente, as duas díades terem reunido com as educadoras cooperantes e com a coordenação da escola, ficou estabelecido que, na nova disposição da cantina, as mesas deixariam de estar organizadas em filas para passarem a funcionar como unidades únicas, como sucede nos espaços dos restaurantes.

Além disto, com a intenção de tornar a cantina num espaço que refletisse a “cultura e promovesse a interação social, a aprendizagem e a comunicação entre os intervenientes” (Gandini, 2007, p. 149), as estagiárias com total consciência do seu papel enquanto organizadoras e facilitadoras planearam a inclusão de três materiais diferentes neste espaço. O primeiro dizia respeito à incorporação de marcadores de lugar, eliminando os papéis descartáveis utilizados, com vista à promoção de comportamentos emergentes de respeito pelo meio ambiente, tal como referem as OCEPE (Silva et al., 2016). O segundo material correspondia à colocação de ornamentos que funcionariam como centro de mesa, tornando o espaço mais agradável. O terceiro elemento material que o grupo pretendia incluir dizia respeito a um painel que incorporava produções de todas as crianças da escola para posterior exposição de forma permanente nas paredes daquele espaço de refeição.

Após partilha das intenções pedagógicas do grupo com a coordenação, de imediato foi referido que seria impossível introduzir os centros de mesa e os marcadores de lugar pelo facto da cantina ser um espaço concessionado a uma empresa externa e por ser rigorosamente limpo e higienizável.

Ademais, o grupo de estagiárias teve de se debruçar sobre aquela que viria a ser a nova organização dos grupos que iriam ocupar as mesas. Tendo em vista a criação de oportunidades para o desenvolvimento da autonomia para a tomada de decisões e para a assunção de responsabilidades (Silva et al., 2016), optou-se por não definir um lugar para

cada criança, possibilitando que esta utilizasse a sua liberdade e escolhesse o grupo com o qual pretendia partilhar a refeição.

Relativamente à organização temporal, pela presença em simultâneo de 250 alunos da EPE e do 1º CEB na cantina, entre as 12h30 e as 13h30, foi impraticável a alteração à organização temporal, pelas restrições horárias que ultrapassam a própria instituição escolar.

Além de tudo isto, foi essencial planificar as interações decorrentes do trabalho em equipa, isto é, de escutar várias opiniões diversas, de delegar funções e responsabilidades.

Planificadas todas estas dimensões organizativas, os dois pares pedagógicos em articulação avançaram para a próxima fase: a da ação. Reconhecendo que a “intencionalidade e o sentido de toda a investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática” (Sacristán & Gómez, 2002, p. 117) decidiram avançar com o projeto em duas fases. Na primeira, investiram na reorganização de todo o espaço da cantina (cf. Apêndice F4) e na segunda, passaram à dimensão da organização dos materiais, para a produção do painel para posterior afixação (cf. Apêndice F4). Este último, dada a sua relevância pedagógica, procurou refletir a identidade daquele contexto educativo, pela afixação permanente das produções das crianças, espelhando também a importância da dimensão vertical que possibilita a documentação da vida do grupo, como salienta Gandini (2007).

Após a reorganização do espaço, foi de facto fascinante observar a reação de algumas crianças face às alterações efetuadas. O A. assim que entrou na cantina referiu “Uauuu...”, o B. mencionou “ah, vocês alteraram as cadeiras como eu disse!” e a I. “gosto mais da cantina, parece que estou num restaurante” (notas do diário de bordo do dia 9/1/2023).

Posteriormente, ainda antes de ser possível avançar com a segunda fase do projeto, refletindo sobre aquela que tinha sido a reorganização do espaço com todos os intervenientes, incluindo as colaboradoras externas ligadas à cantina, concluiu-se que as mesmas consideravam que o novo *layout* não facilitava a sua circulação e a necessária distribuição das refeições da forma mais eficiente e segura às crianças. Esta observação foi apenas constatada na secção da cantina destinada às refeições do 1º CEB. Tendo o grupo de estagiárias como primordial preocupação o bem-estar das crianças e verificando que mesmo

com toda a projeção espacial realizada, haveria um grupo de crianças que não possuía espaço suficiente para se sentar da forma mais confortável possível, ao longo da sua refeição, o espaço da cantina afeto ao 1º CEB foi revertido para a sua organização inicial.

Este revés nas intenções pedagógicas provocou algum desalento no grupo de estagiárias, uma vez que, na sua opinião, a melhoria na qualidade das interações entre a EPE e o 1º CEB, não foi possível de se concretizar, enaltecendo que era pretendida uma maior coesão entre toda a comunidade educativa.

O imprevisto supramencionado não impediu a continuidade do projeto e, portanto, o grupo avançou para a segunda fase, a da construção do painel para “o nosso restaurante”. Os pares pedagógicos em estágio começaram por propor aos três grupos de EPE que representassem, numa pequena placa de *K-line*, com dimensões de 10 cm x 13 cm, situações ou objetos relacionados com a cantina, disponibilizando também guaches sólidos, canetas *posca* e canetas de tinta permanente para as produções. A escolha do *K-line*, uma vez mais, foi justificada pela sua diminuta capacidade de absorver a humidade, pela sua resistência e leveza, facilitando a afixação e durabilidade neste espaço (cf. Apêndice F4).

Foi possível observar que, ao realizar o seu registo no *K-line*, o B. evidenciou concentração, perseverança, gosto por estar envolvido na sua construção, precisão e atenção aos detalhes, estando relaxado e expressando auto confiança (Laevers et al., 2005). O seu rosto encontrava-se bastante rosado e colocava “várias vezes a sua língua de fora” (notas do diário de bordo do dia 16/01/2023), como se efetuasse um grande esforço físico e mental, evidenciando níveis de bem-estar e envolvimento elevados.

Posteriormente, a afixação do painel com os contributos de todos resultou do trabalho colaborativo entre cada uma das mestrandas, que após a componente letiva se deslocou até à cantina para a sua colocação. Este aspeto incentivou a autoformação cooperada e, naturalmente, o desenvolvimento da capacidade de “interajuda e colaboração formativas que pressupõe um projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p. 149).

Concluída esta etapa, foi o momento de avaliar e refletir sobre os efeitos da transformação do espaço da cantina no bem-estar de todos os intervenientes e na melhoria das práticas pedagógicas. Assim, foram reunidos elementos que permitiram concluir que o ruído sofreu uma redução, concluindo-se também que a qualidade das interações

estabelecidas entre os pequenos grupos que se foram formando no momento da refeição, foi melhorada, pelas novas relações constituídas entre pares. Torna-se importante evidenciar que o objetivo das mestrandas nunca foi eliminar o ruído, uma vez que, considerando a criança um ser ativo e repleto de energia, seria extremamente contraproducente mobilizar qualquer tentativa para eliminar esta característica tão importante neste ser, uma vez que esta opera como força motriz na sua busca de compreensão daquilo que a rodeia (Weikart & Hohmann, 2009).

De acordo com algumas considerações recolhidas através das novas entrevistas realizadas às crianças e aos profissionais, concluiu-se que a nova organização da cantina, tornou o espaço mais cómodo e apelativo (cf. Apêndice B5). Em diálogo com a educadora cooperante, o grupo de estagiárias entendeu que a dimensão relativa à organização dos grupos careceu de reflexão, uma vez que, na sua perspetiva deveriam ter sido estabelecidos grupos fixos de crianças. No entanto, o grupo de estagiárias considerando uma perspetiva de escola “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144), atentou que a aposta contínua na liberdade de escolha da criança seria a melhor estratégia. Ademais, continuamente, houve necessidade de recuperar o mapa das *regras de vida* da cantina, definido há já algum tempo, no sentido de permitir a internalização das normas “discutidas em conjunto e surgindo de uma necessidade real a partir de um problema que se procurava resolver” (Folque, 2012, p. 56).

Concluindo, este projeto foi fundamental para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas da mestranda, do trabalho em equipa, enaltecendo a motivação de que a ação de um educador de infância vai muito para além dos limites da sala de atividades, revelando preocupação com o bem de todos, pela sua postura ética, “numa busca de compreensão e ponderação cuidadora. [Sendo] alguém que presta atenção ativa à vida dos outros, considerando os diversos pontos de vista” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 136).

## REFLEXÃO FINAL

A reflexão ocupa o “centro de todas as competências profissionais, tendo em vista que ela constitui o seu funcionamento e desenvolvimento” (Perrenoud, 2002, p. 20) importa, neste capítulo final, ponderar de forma fundamentada sobre as potencialidades e os constrangimentos vivenciados no decorrer do percurso formativo da mestranda, considerando ainda as oportunidades de aprendizagem a nível profissional e pessoal, perspetivadas futuramente.

Todo o processo formativo envolveu a constante mobilização da competência de metacognição, que pode ser definida “como aquilo que sabemos sobre os nossos próprios processos cognitivos” (Stephanou & Mpiontini, 2017, p. 1942). Esta capacidade, intrinsecamente ligada à competência reflexiva, conduziu de forma gradual a uma maior consciencialização e apropriação de diferentes conhecimentos fundamentais à construção de um perfil profissional complexo. Naturalmente, foram estes dois processos, a par da competência reflexiva, que permitiram criar uma interconexão entre os referenciais teóricos, os conhecimentos práticos e os valores pessoais e profissionais, enquadrando-os numa procura permanente pela reestruturação e pela melhoria da qualidade das práticas educativas (Amado, 2014).

Neste sentido, torna-se importante avançar e prestar especial atenção aos aspetos mais positivos desenvolvidos ao longo de todo o processo formativo. Em primeiro lugar, a mestranda considera importante refletir sobre a produção deste relatório à *posteriori* relativamente a todas as ações desenvolvidas nos dois contextos de estágio. Este fator pressupõe algum distanciamento temporal necessário para a análise e conseqüente construção de uma reflexão sólida sobre todo o percurso de formação da discente. Ademais, dada a integração numa sociedade caracterizada pela celeridade a vários níveis, torna-se preponderante mencionar que, muitas vezes, o processo reflexivo exige tempo e algum distanciamento.

Além disto, a mestranda gostaria de salientar uma das grandes potencialidades do período de estágio que se prende com o facto da formação ser desenvolvida em par pedagógico. Este foi um aspeto bastante positivo, uma vez que, foi a relação estabelecida

que permitiu o sucesso da imersão nos contextos educativos e a aprendizagem mútua. Reiterando que o trabalho em díade permitiu o confronto de opiniões de duas pessoas que, ainda que partilhassem exatamente o mesmo percurso formativo e o mesmo ideal de compromisso com o trabalho, possuíam ideias distintas. Naturalmente, houve necessidade de gerir temperamentos diferentes mas, acima de tudo, existiram momentos dedicados à partilha de conquistas, ansiedades e frustrações que não seriam possíveis se este trabalho não fosse desenvolvido em pares pedagógicos.

De facto, além do privilégio da formação ter sido realizada em díade, acresce a interligação entre toda a equipa educativa, que é enaltecida pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) “como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (p. 5572). Efetivamente, foi através da relação estabelecida entre os vários atores do processo educativo que se desenvolveram competências fundamentais à profissão docente e ao exercício de uma cidadania ativa, tais como o confronto de ideias díspares, a negociação e a resolução de problemas. De forma muito particular e intensa, foi o último projeto explanado no capítulo III, onde a equipa colocou em prática a sua intenção de implementar um conjunto de modificações no espaço de refeição conjunta, que contribuiu para o desenvolvimento destas competências que integram o perfil profissional da mestranda.

Um outro aspeto bastante positivo deste processo formativo prende-se com o facto do presente ciclo de estudos ter como objetivo criar habilitação para a docência em creche e em EPE, como definido no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 240/2001) e no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei nº 241/2001). O contacto com estas duas valências permitiu compreender os pontos de encontro e desencontro que acrescentaram inúmeras competências ao perfil profissional da discente, como será explanado de seguida.

Neste sentido, importa salientar que ambos os contextos onde decorreu a PES partilhavam da mesma convicção intrínseca, que marcava profundamente a atuação de todos os intervenientes, de respeito pelo direito à livre expressão da criança (UNICEF, 2019), que se materializava pela tomada em consideração das suas opiniões, permitindo que a mesma tivesse uma efetiva influência em todos os assuntos que lhe diziam respeito (Lundy,

2007). Ademais, a introdução aos valores democráticos foi também um aspeto comum que aproximou os dois contextos, uma vez que, ambos pretendiam promover em todas as crianças, atitudes características de uma “sociedade democrática baseada na solidariedade mútua entre indivíduos” (Folque, 2012, p. 52).

Além disto, os contextos onde decorreu a PES eram similares relativamente ao espaço exterior, uma vez que ambos possuíam espaços circundantes afetos à instituição de ótimas dimensões, onde era possível contactar com vários elementos naturais. No entanto, estes espaços não eram aproveitados na sua plenitude, devido a limitações arquitetónicas ou de ordem social. Esta era uma preocupação partilhada pelas duas instituições, revelando inquietação sobre as futuras consequências para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. Tal como Neto (2022) salienta, a diminuta atividade física e a carência de contato “e relação com a natureza aumentaram significativamente, colocando em perigo a estruturação do jogo e da motricidade infantil (coordenação motora, capacidades perceptivas/tomada de decisão, e capacidades físicas) exigíveis num mundo moderno cheio de novos desafios e incerteza” (p. 10).

Por outra parte, os maiores contrastes observados entre os dois contextos estavam relacionados com diretrizes político-governamentais, uma vez que a valência de Creche ainda se encontrava sob alçada do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e a EPE é da responsabilidade do Ministério da Educação, estando todo o sistema educativo português a seu cargo. Este fator transmite a ideia de que, para o Estado Português, ainda “não é linear que a ação com as crianças até aos três anos de idade cumpra finalidades educativas” (Sarmiento, 2009, p. 52). Por conseguinte, esta situação reforça a clivagem entre as educadoras de infância que trabalham numa ou noutra valência, onde o mesmo autor afirma que o facto de uma instituição ser pública e a outra privada, evidencia desigualdades “sobretudo a nível de horários de trabalho, de salários, de calendário escolar e de acesso à formação contínua” (p. 56). Estas condicionantes que afetam a vida profissional dos educadores de infância têm um grande impacto também nas crianças com as quais contactam, não esquecendo que “o processo de desenvolvimento não se limita ao contexto imediato, mas, engloba inter-relações entre vários contextos” (Portugal, 1992, p.37).

O reconhecimento dos pontos de convergência e de contraste destas duas valências foi fundamental para alargar o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais

numa ótica de perspectiva “para uma vida de transições e para a especificidade de cada momento” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 25), orientada, principalmente, no sentido de reconhecer “as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso” (Silva et al., 2016, p. 97) nos desafios futuros, assegurando uma transição com intencionalidade, que respeite a segurança e a formação holística da criança (Oliveira-Formosinho, 2016).

Ademais, a PES em creche foi preponderante para a discente observar e deliciar-se com a competência destas pessoas tão novas e verificar que, efetivamente, “são as intenções das próprias crianças – os seus interesses e desejos – que as impelem para se envolverem numa série de ações que as leve em direção a um objetivo” (Weikart & Hohmann, 2009, p. 251). Foram estas vivências que permitiram a compreensão do efetivo papel do educador, capaz de atuar como guia do desenvolvimento, aprendendo “a dar um passo atrás” e passando o protagonismo para a criança (M. L. Santos, 2018).

Tal como sucede noutros processos, há aspetos positivos mas também existem constrangimentos e dificuldades, não sendo este percurso formativo uma exceção. Assim, importa agora refletir sobre estes últimos. Em primeiro lugar, é de referir que os mais significativos estão presentes nas narrativas reflexivas individuais produzidas pela mestranda (cf. Apêndices D1 e D2), onde a mesma procurou auto questionar-se sobre as suas práticas pedagógicas, procurando a sua transformação (Latorre, 2008).

Uma outra dificuldade vivenciada neste período formativo teve que ver com a diminuta experiência da formanda no contacto com crianças em contexto de creche, previamente ao estágio. Naturalmente, este fator dificultou a etapa inicial de imersão, sentindo como que houvesse a necessidade de “começar do zero” (notas do diário de bordo do dia 29/3/2022), ainda que os conhecimentos teóricos se encontrassem bem consolidados. Assim, as 140 horas dedicadas a este estágio exigiram muita dedicação, visto que ser iniciante em qualquer situação da vida é desconfortável. Porém, este desconforto é um processo pelo qual a mestranda teve de passar para alcançar o seu objetivo e desenvolver um conjunto de competências basilares ao desempenho da profissão docente com crianças mais novas.

Uma outra dificuldade sentida pela discente esteve relacionada com a captação das observações em suporte fotográfico, uma vez que, muitos momentos importantes no desenvolvimento, na aprendizagem e no bem-estar das crianças acontecem de forma espontânea e inesperada, impossibilitando evidentemente que o adulto os consiga registrar num suporte fundamental como é a imagem. Habitualmente diz-se que “uma imagem vale mais do que mil palavras” e esta, em conjunto com as interpretações das experiências, constitui uma narrativa imprescindível na avaliação e na partilha de processos de construção de conhecimento (Lino, 2013).

A PES foi também fundamental para a contínua desconstrução de conceções, que na perspetiva da mestranda representa ao mesmo tempo uma potencialidade e uma oportunidade de aprendizagem futura deste ciclo de formação, em especial pelo privilégio da discente em contar com a imersão num contexto onde as práticas da educadora eram muito vincadas pelo modelo pedagógico do MEM. Ultrapassado aquele que foi o choque inicial, houve espaço para desconstruir ideias anteriormente concebidas e para compreender, pelo exemplo profissional da educadora cooperante, a importância do isomorfismo pedagógico (Folque & Bettencourt, 2018), isto, é da capacidade da mestranda se desafiar, enquanto futura profissional, a trabalhar com o seu grupo de crianças exatamente do mesmo modo que o realiza com a equipa de profissionais.

Perspetivando o futuro, a mestranda assume o compromisso de continuar a apostar na sua capacidade de auto observação, tal como fica registado na grelha de avaliação (cf. Apêndice E2) evidenciando que a observação é uma competência basilar para o reconhecimento da realidade educativa (David & Appell, 2013).

Para concluir, é importante referir que a autora tem a preocupação futura de procurar sempre ser melhor, ao assumir o compromisso profissional ético e social (Moita, 2012) com as crianças, com as suas famílias e com a comunidade, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001). Todos os processos refletidos no presente relatório de estágio dizem respeito ao início de um percurso que, sem sombra de dúvida, será pautado pelo questionamento e pela vontade de fazer sempre melhor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Donald Schön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9–40). Porto Editora.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores* (pp. 89–122). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da Pedagogia em Creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In S. B. Araújo & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29–74). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2014). Avaliação da Qualidade em Creche: O Bem-Estar e o Envolvimento da Criança como Processos Centrais. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 25(3), 100–115. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3143>
- Araújo, S. B. (2017). Perspetivas Pedagógicas para a Educação em Creche: Princípios convergentes e implicações para a prática. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 104–112.
- Araújo, S. B. (2018a). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1ª, pp. 71–92). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2018b). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1ª, pp. 139–160). Porto Editora.
- Araújo, S. B., & Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Transformação do Ambiente Físico em Contexto de Creche: Um estudo de caso praxiológico. In S. B. Araújo & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Educação em Creche* (pp. 91–107). Porto Editora.

- Araújo, S. B., Sanches-Ferreira, M., & Fernandes, M. A. (2019). Playing-2-Gether: um projeto europeu sobre a sensibilidade do educador de infância enquanto base para a inclusão. *Cadernos de Educação de Infância*, 117, 19–21.
- Araújo (2021/2022). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar: Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill de Portugal.
- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. da G. S. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Artmed.
- Beber, I. C. R., & Barbosa, M. C. S. (2019). Pesquisa com Crianças: entre a experiência no campo e a escrita do texto. *Revista de Educação Pública*, 28(63), 63–83.
- Belland, B. R., Kim, C., & Hannafin, M. J. (2013). A Framework for Designing Scaffolds That Improve Motivation and Cognition. *Educational Psychologist*, 48(4), 243–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.838920>
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., & Whalley, M. (2015). *EECERA - Ethical Code for Early Childhood Researchers*.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (J. O. Formosinho, Ed.).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- Bruner, J. S., Wood, D., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Caetano, A. P. (2019). Ética na Investigação-Ação - alguns apontamentos de reflexão. *EstreiaDiálogos*, 1, 53–72.
- Castro, M., Semião, F., & Vieira, F. (2022). A Investigação-Ação ao Serviço de uma Pedagogia para a Autonomia na Formação Contínua de Professores de Inglês. *EstreiaDiálogos*, 7(1), 44–58.
- Cocito, R. P. (2018). A Abordagem Pikler e a Organização do Espaço para Bebés na Educação Infantil. *COLLOQUIUM HUMANARUM*, 15(Especial 2), 01–07. <https://doi.org/10.5747/ch.2018.v15.nesp2.001067>

- David, M., & Appell, G. (2013). *Lóczy, una Insólita Atención Personal* (3ª). Ediciones Octaedro
- Decreto-Lei n.º 41/2012, Diário da República n.º 37/2012, Série I (2012).  
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/41/2012/02/21/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, Diário da República, 1.ª série — N.º 129 2918 (2018).  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl\\_54\\_2018.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf)
- Decreto-Lei n.º 79/2014, Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário 2819 (2014).  
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 137/2012, Diário da República, série I n.º 126 3340 (2012).  
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 240/2001, Diário da República: I Série A, n.º 201 5569 (2001).  
<https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, Diário da República n.º 201/2001, I Série A (2001).  
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>
- Dessa, M. L. A. C. O. (2014). *Entre a Oposição e a Negociação : Um projeto de investigação-ação sobre o papel do adulto na prevenção e mediação de conflitos entre pares na infância* [Tese de Mestrado]. Instituto Politécnico do Porto.
- Dewey, J. (1989). O Sentido do Projeto. In M. R. dos Santos, E. Leite, & M. Malpique (Eds.), *Trabalho de Projecto II: Leituras Comentadas* (pp. 15–17). Edições Afrontamento.
- Edwards, C. (2007). Parceiro, Promotor do Crescimento e Guia - Os Papéis dos Professores de Reggio em Ação. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed.
- Elliott, J. (1997). *La investigación-Acción en Educación* (3ª). Ediciones Morata.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª). Porto Editora.
- Falk, J. (2012). La Estabilidad para la Continuidad Calidad de las Atenciones y las Relaciones. In J. Falk (Ed.), *Lóczy, Educación Infantil* (3ª, pp. 21–34). Ediciones Octaedro.

- Ferreira, I. S. V. B. da S. (2017). *Educação Intergeracional como Estratégia de Promoção do Envelhecimento Ativo: Análise de necessidades de uma comunidade local, enquanto via fundamentadora de projetos relevantes e sustentáveis*.
- Fochi, P. S. (2018). Pikler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes. In J. O.-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1ª, pp. 181–195). Porto Editora.
- Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1ª, pp. 113–139). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª, pp. 9–24). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2018). Prefácio - A Educação em Creche: O desafio das pedagogias com nome. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1ª, pp. 7–28). Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Eds.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47–82). Porto Editora.
- Gandini, L. (2007). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 145–158). Artmed.
- Gibb, C., & Randall, P. (1989). Professionals and Parents: Managing children's behaviour. In *Professionals and Parents*. Macmillan Education UK. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-10762-9>
- Godall, T. (2016). Movimiento Libre y Entornos Optimos. *RELAdeI79*, 79–90.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *La Educación Infantil de 0 a 3 Años* (3ª). Ediciones Morata.
- Gomes, I. (2011). Trabalho de Aprendizagem Curricular por Projetos Cooperativos. *ESCOLA MODERNA*, 39, 41–54.

- Gouveia, R. (2009). As birras na Criança. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 25, 702–705.
- Instituição (2021/2022). *Projeto Pedagógico da Instituição*.
- Instituição (2022/2023). *Projeto Curricular de Grupo*.
- Instituição (2021-2025). *Projeto Educativo de Agrupamento*.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & McClellan, D. (2005). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade* (3ª, pp. 11–50). Texto Editores.
- Kravtsova, E. (2007). A Perspectiva de Educação de Vigotsky. In *Redescobrir Vigotsky* (Vol. 77, pp. 9–10). Noésis.
- Laevers, F., Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Kessel, M. Van, Laevers, H., & Amant, K. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. [www.kindengezin.be](http://www.kindengezin.be)
- Latorre, A. (2008). *La Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Leekkeenan, D., & Nimmo, J. (2007). Conexões - Uso da Abordagem de Projeto com Crianças de 2 e 3 anos em uma Escola Laboratório Universitária. In C. Edwards, L. Gandini, & Forman George (Eds.), *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 253–268). Artmed.
- Lei n.º 5/1997, Diário da República: Série I-A, nº34 (1997). <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>
- Lei n.º 46/1986, Diário da República n.º 237/1986, Série I (1986).
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. dos. (1989). *Trabalho de Projeto I: Aprender por projetos centrados em problemas*. Edições Afrontamento.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4ª, pp. 109–140). Porto Editora.
- López, J. E. C. (2017). El Papel del Educador en el Pensamiento de Paulo Freire. *Estudios Latinoamericanos*, 12–13, 17–26.

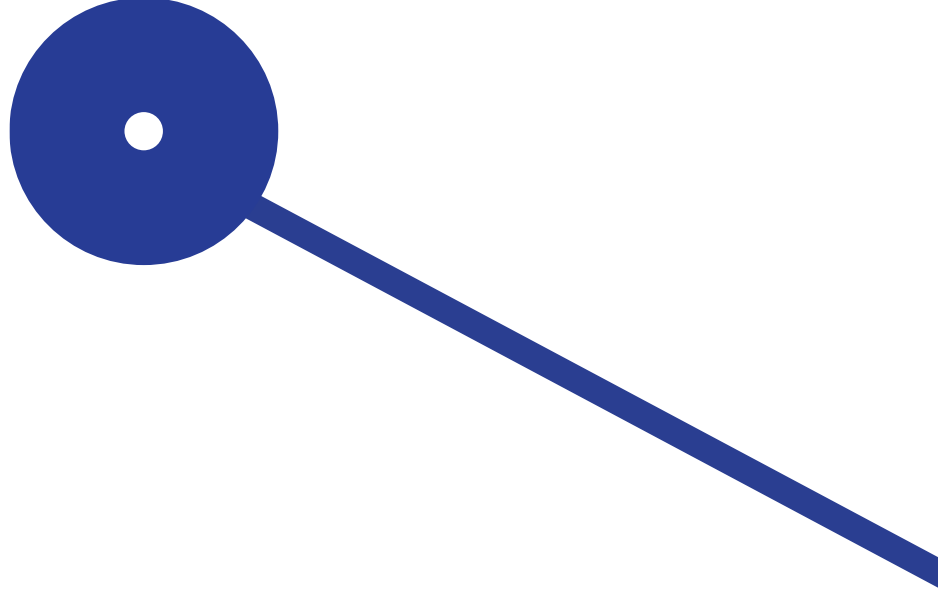
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Malaguzzi, L. (1993). *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*.
- Malaguzzi, L. (2007). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 59–104). Artmed.
- Malaguzzi, L. (2017). *La Educación Infantil en Reggio Emilia* (5ª). Octaedro / Rosa Sensat.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Moita, M. da C. (2012). *Para uma Ética Situada* (1ª). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância .
- Morin, E. M. (2001). Os sentidos do Trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, 41(3), 08–19. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902001000300002>
- Neto, C. (2022). Motricidade e Jogo no Desenvolvimento da Criança - dos 0 aos 6. *Revista Futebol Estudado*, 9. [www.revistafutebolestudado.com](http://www.revistafutebolestudado.com)
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª, pp. 141–159). Porto Editora.
- Oers, B. van. (2007). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. In *Redescobrir Vigotsky* (Vol. 77, pp. 15–16). Noésis. [www.metropolis.pt](http://www.metropolis.pt)
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular HighScope no Âmbito do Projeto Infância. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª, pp. 61–108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia em Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1ª, pp. 29–70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22(1), 81–93. <https://doi.org/10.14417/ap.132>

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em Creche: A perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11–28). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. O. Formosinho & R. Gambôa (Eds.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11–46). Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed Editora.
- Piaget, J. (1977). *Seis Estudos de Psicologia* (6ª). Publicações Dom Quixote.
- Pimentel, A., & Araújo, L. da S. (2007). Concepção de Criança na Pós-Modernidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(2), 184–193. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000200002>
- Portaria n.º 262/2011, Diário da República, 1.ª série — N.º 167 Ministério da Solidariedade e da Segurança Social 4388 (2011).
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Centro de investigação, difusão e intervenção educacional.
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (2ª). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Proposta de Princípios Fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância. (2014). In *Relatório do Grupo de Trabalho sobre a Educação e Cuidados para a Infância*.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa Prática Pedagógica. *Da Investigação Às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 1(3), 21–43. [www.tangerinaeducacao.pt](http://www.tangerinaeducacao.pt)
- Rapoport, R. N. (1970). Three Dilemmas in Action Research: With Special Reference to the Tavistock Experience. *Human Relations*, 23(6), 499–513. <https://doi.org/10.1177/001872677002300601>
- Recomendação n.º 2/2021, Diário da República, 2.ª série, n.º 135, parte C 75 (2021).
- Recomendação n.º 3/2011, Diário da República 2ª Série n.º 79 18026 (2011).
- Ribeiro, D. (2011). Diário Colaborativo... Diálogo Reflexivo sobre a Prática na Formação Inicial de Educadores de Infância, em Contexto de Interdiscursividade. In M. A. Moreira (Ed.),

- Narrativas Dialogadas na Investigação, Formação e Supervisão de Professores* (pp. 41–56). Edições Pedago.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Sacristán, J. G., & Gómez, A. P. (2002). *Comprender y Transformar la Enseñanza* (10ª). Ediciones Morata.
- Santos, B. de S. (2007). Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3–46. <https://doi.org/10.4000/rccs.753>
- Santos, M. L. (2018). San Miniato, um Projeto Educativo para as Crianças e Famílias. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1ª, pp. 161–180). Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em educação de Infância. *Locus Soci@l*, 46–64.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo: Como piensan los profesionales cuando actúan* (1ª). Paidós.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB* [Tese de Doutoramento]. Universidade Católica Portuguesa.
- Serrano, L., & Pinto, J. (2015). A Creche em Portugal: entre uma perspetiva assistencialista e educacional. *Mediações – Revista OnLine Da Escola Superior de Educação Do Instituto Politécnico de Setúbal*, 3(2), 63–70. <http://mediacoes.esse.ips.pt>
- Silva, I. L. da, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a Conceção Construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala (Eds.), *O Construtivismo na Sala de Aula* (1ª, pp. 8–28). Edições ASA.

- Stephanou, G., & Mpiontini, M.-H. (2017). Metacognitive Knowledge and Metacognitive Regulation in Self-Regulatory Learning Style, and in Its Effects on Performance Expectation and Subsequent Performance across Diverse School Subjects. *Psychology, 08*(12), 1941–1975. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.812125>
- Szóke, A. (2016). Autônomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividad autónoma en la escuela infantil 0-3. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 5*(3), 41–46.
- Tardos, A. (2012a). La Mano de la Educadora. In Lóczy, *Educación Infantil* (3ª, pp. 59–68). Ediciones Octaedro.
- Tardos, A. (2012b). Las Actividades Dirigidas. In Lóczy, *Educación Infantil* (3ª). Ediciones Octaedro.
- Teixeira, D., Ferreira, A. S., Marta, M., & Barros Araújo, S. (2021). Prática educativa supervisionada em creche: Uma experiência pikleriana em contexto português. *Revista Practicum, 6*(1), 59–74. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10194>
- Tomás, C. A., Trevisan, G., Carvalho, M. J. L. de, & Fernandes, N. (2021). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais / Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives*. UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Vasconcelos, T. M. S. de. (2005). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Ed.), *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 127–155). Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e Competências* (1ª). Edições Colibri.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes Sandra, & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*.

- Vecchi, V. (2017). *Arte e Criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do atelier na educação da primeira infância*. Phorte Editora.
- Viana-Caetano, A. P. (2011). Pensamento Ético dos Professores - o Lugar da Intuição e das Emoções. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 125–134.
- Vigotsky, L. (2009). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Book Print.
- Vilar, A. M. (2000). *O Professor Planificador*. Edições ASA.
- Villacañas-de-Castro, L. (2022). *El legado de Lawrence Stenhouse en el cuadragésimo aniversario de su muerte*. 7(1), 3–20.
- Weikart, D. P., & Hohmann, M. (2009). *Educar a Criança* (6ª). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1992a). *Didática de Educação Infantil*. Edições Asa.
- Zabalza, M. (1992b). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (1ª). Edições ASA.



**M**

MESTRADO  
Mestrado Educação Pré-Escolar

**Relatório de Estágio**  
Elisa Pinto Vieira