

## **AGRADECIMENTOS**

Este processo de aprendizagem tornou-se o que hoje é devido à participação de várias pessoas e, por isso, é com agrado que reservo este espaço para expressar o meu mais profundo agradecimento:

À minha Família: Mãe, Pai e Ana. Obrigada pela paciência, pelo apoio e pela compreensão sobre o que para mim é importante.

Aos que desafiam qualquer tipo de definição: Obrigada pelo vosso apoio incondicional, pelas leituras e revisões de texto, pelas distrações que me proporcionaram e pelas partilhas de experiências. Sem dúvida, que para mim, foram essenciais, em todo o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao Professor Carlos, Coorientador deste relatório de estágio: Grata pela coorientação, pelo apoio e pela disponibilidade que demonstrou ao longo deste percurso.

A todos os Professores: Obrigada pela partilha de saberes, que me ajudaram a crescer enquanto futura profissional de educação.

Por fim, mas não menos importante, às Crianças: Obrigada pelas aprendizagens que me proporcionaram. Por fazerem valer a pena todo este caminho trilhado. Obrigada.



## RESUMO

O presente relatório estriba-se no percurso de formação inicial realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica Supervisionada. Este apresenta não só o culminar das aprendizagens efetuadas e das competências adquiridas pela mestranda ao longo do período de estágio, como também as aprendizagens realizadas pelas crianças, segundo uma visão construtivista e socioconstrutivista.

Importa ressaltar que o conhecimento adquirido não é estático, uma vez que a aprendizagem é realizada ao longo da vida. Esta, ao longo da intervenção, desenvolveu-se segundo um processo de investigação-ação, sendo que a transversalidade conferida à reflexão assumiu preponderância no desenvolvimento profissional.

A intervenção educativa descrita e refletida perspetivou atender às finalidades e objetivos conferidos à UC, bem como ao desenvolvimento do perfil específico do educador de infância. Assim, além do enquadramento teórico e legal e da caracterização do contexto educativo, apresenta-se a análise reflexiva de ações e intervenções realizadas, à luz de uma mobilização teórico-prática que sustenta e fundamenta as práticas educativas.

Saliente-se que a ação levada a cabo apresentada neste relatório desenvolveu-se na resposta social creche e no contexto de educação pré-escolar, visto que o estágio realizou-se em ambos.

Palavras-chave: *creche, pré-escolar, investigação-ação, reflexão*



## **ABSTRACT**

This report leans upon the course of initial training accomplished in the ambit of the Supervised Teaching Practice Curricular Unit (CU). It presents not only the culmination of the learning process and the skills acquired by the master student throughout the internship period, as well as the education provided to children, according to a constructivist and social constructivist view.

It's important to emphasize that the acquired knowledge is not static, since the process of learning is achieved throughout life. This process, all the way through the intervention, was developed according to a course of action based in research-action, in which the transversal nature of reflection assumed a prominence value in the professional development.

The described and reflected educational intervention enables to attend the aims and objectives outlined to the CU, as well as to develop the specific profile of the kindergarten teacher. Therefore, in addition to the theoretical and legal framework and the characterization of the educational context, is presented a reflective analysis of the actions and interventions carried out within the mobilization of a theoretical-practical foundation that sustains and supports the educative practices.

It should be noted that the action carried out and presented in this work was developed in the social response of day care and in the pre-school context, considering that the internship has been held in both.

*Keywords: daycare, pre-school, action-research, reflection*



## ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento Teórico e Legal	3
2. Caracterização do Contexto de Estágio e da Metodologia de Investigação	22
3. Prática Pedagógica Supervisionada: Descrição e Reflexão sobre a Intervenção Educativa	32
3.1. Ação desenvolvida na Resposta Social Creche	33
3.2. Ação desenvolvida no Contexto de Educação Pré-Escolar	46
Reflexão Final	63
Referências	68
Bibliográficas	68
Legais	73
Documentais	74
Sitográficas	74

## ÍNDICE DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)

Anexo A – Grelhas de avaliação (intercalar; reguladora; final)
Anexo B – Planificações Semanais
Anexo C – Narrativas Reflexivas Individuais Mensais
Anexo D – Registos Fotográficos
Anexo E – Outros documentos



## LISTA DE ABREVIACÕES

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PT – Pedagogia Transmissiva

PP – Pedagogia Participativa

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

MEM – Movimento da Escola Moderna

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PR – Pedagogia das Relações

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

I-A – Investigação-Ação

CNC – Conjunto de Notas de Campo



## INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio surge no seguimento da intervenção educativa realizada no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto do Politécnico do Porto.

O presente relatório é o culminar do trabalho realizado durante o primeiro e o segundo semestres da unidade curricular referida, pelo que visa evidenciar o percurso individual traçado, pela mestranda, ao longo da prática educativa. Assim, a apresentação do mesmo contribui para a obtenção da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, tal como preconizam os documentos legais (Decreto-Lei n.º 43/2007; Decreto-Lei n.º 79/2014).

Como tal, a exposição escrita, encontra-se estruturada em vários capítulos, considerando-se as orientações recomendadas pelo Conselho Técnico-Científico.

Assim, após a introdução apresenta-se, no capítulo um, de forma sucinta, o enquadramento teórico e legal, fazendo-se referência às diretrizes pedagógicas que presidiram a ação educativa.

O capítulo dois contém a descrição e a caracterização do contexto de estágio, fazendo-se uma caracterização mais específica do ambiente educativo: organização e gestão do grupo; organização e gestão dos espaços, tempos e materiais; e interações entre os atores do processo educativo/formativo. Ainda neste capítulo, faz-se menção ao quadro teórico e metodológico que sustentou o desenvolvimento de competências de investigação praxeológica, que demonstram a construção de saberes de um educador de infância.

No capítulo três encontra-se explanada a intervenção educativa levada a cabo, segundo uma perspetiva descritiva e crítico-reflexiva. Assim, é reservado espaço à circunscrição da prática realizada ora em contexto de creche, ora em contexto de educação pré-escolar, incluindo uma perspetiva evolutiva sobre as aprendizagens profissionais da mestranda.

Por fim, de forma a obter uma abordagem sucinta do que foi apresentado, encontra-se a reflexão final expondo-se as eventuais

potencialidades da ação educativa desenvolvida, bem como os constrangimentos e as dificuldades sentidas durante o percurso de formação. Apontam-se também as possibilidades futuras de aprendizagem e desenvolvimento aos níveis profissional e pessoal, seguida das referências bibliográficas, legais, documentais e sitográficas.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A Educação Pré-Escolar (EPE) é reconhecida, atualmente, como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, interrelacionando-se com a ação educativa familiar (Lei n.º 5/1997, Artigo 2.º, p.670; Vasconcelos et al., 2003, p. 15; Ministério da Educação, 1997, p.15). No entanto, ressalve-se que, sendo destinada a crianças cujas idades se compreendem entre os três e seis anos, esta encontra-se associada a uma ação de complementaridade, pelo que a sua frequência é facultativa (Lei n.º 5/1997). Ao Estado é conferida a função de apoiar as instituições educativas circunscritas na rede pública, contribuindo ativamente para a existência de uma rede nacional de educação pré-escolar<sup>1</sup> (Lei n.º 46/1986; Decreto-Lei n.º 147/97).

Dado o panorama apresentado e considerando uma matriz sócio-histórica, importa referir que a conspeção da EPE não estabelece uma visão unilateral, pelo que as conjeturas mencionadas anteriormente são resultado de um contínuo processo evolutivo (Spodek & Brown, 2002; Decreto-Lei n.º 147/97). Segundo a perspetiva de Phillipe Ariès, só a partir do século XVII a conceção inerente à infância se alterou (Cardona, 1997). Através de uma perspetiva diacrónica, é possível compreender que os conceitos se encontram associados a representações díspares alteradas de acordo com “as necessidades impostas pelas transformações sociais” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.16). Em Portugal, a funcionalidade dos serviços para a infância remonta ao séc. XIX (Folque, 2014), tendo-se verificado a crescente valorização da EPE, não só a fim de promover o sucesso das crianças aos níveis pessoal e escolar, mas também para melhorar a educação (Zabalza, 1998; Formosinho, 2012).

Ora, face ao exposto, depreende-se que o conceito que subjaz à educação correlaciona-se com as aceções infância e criança (Cardona, 1997). Neste sentido, segundo Kilpatrick (1936, citado por Gambôa, 2011, p.51), à educação

---

<sup>1</sup> A rede pública integra instituições educativas de EPE e “centros infantis ligados a serviços sociais” (Folque, 2014, p. 41); a rede privada compreende estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) (Lei n.º 5/1997, Artigo 7.º).

associa-se o “processo de ajudar o ‘eu’ a reconstruir-se a si mesmo para níveis mais elevados e melhores, ajudando-o a pensar e a escolher”. Deste modo, considera-se que a educação se coaduna com um processo dinâmico e interativo em constante transformação, encontrando-se agregado a um ambiente social ativo. As interações, proporcionadas pela experiência, permitem que o “homem, [a] natureza e [o] mundo social”, adquiram permanentes configurações distintas (Gambôa, 2011, p.51). No entanto, o conhecimento permite conduzir essas interações, de modo a transformar não só a natureza, mas também a construir-se a si próprio e ao mundo (*Idem*). A dimensão prática conferida ao conhecimento, pressupõe que este denega abordagens monolíticas, unidirecionais e simplistas, visto que condicionam a transferência de conhecimentos para novas situações (Spiro et al., 1987, citado por Carvalho, n/d).

Através da conjectura referida, propõe-se o uso de diversas representações com vista à aprendizagem do conhecimento conceptual através da sua aplicabilidade, já que o desenvolvimento ocorre através das interações entre o indivíduo e o meio ambiente no qual se encontra inserido. Na perspectiva de Dewey (citado por Gambôa, 2011, p.53), a educação permite ao indivíduo adquirir e mobilizar hábitos e atitudes que lhe capacitem a vivência de modo condigno, mas o apogeu verifica-se na vontade em “aprender a continuar a aprender”. Assim, pretende-se elucidar que a criança, de uma forma puerocêntrica, “é o ponto de partida, o centro e o fim” da educação, nomeadamente da EPE, valorizando-se as suas motivações que contribuem para a vontade de aprender (Dewey, citado por Gambôa, 2011, p.52).

Considerando o quadro teórico apresentado, depreende-se que, tal como se encontra recomendado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) <sup>2</sup>, é crucial legitimar a criança “como sujeito do processo

---

<sup>2</sup> As OCEPE (OCEPE, n/p), aprovadas em 1997 pelo Despacho n.º 5220/97, constituem um marco na respetiva valorização da EPE, visto que, segundo o documento normativo referido, estabelece a “construção da qualidade da rede nacional” da EPE, bem como consubstanciam um referencial de apoio à ação educativa do educador de infância (p.9377). Refira-se ainda que segundo Folque (2014), as OCEPE integram uma perspectiva socioconstrutivista, na medida em que valorizam o contexto educativo segundo uma perspectiva sistémica e ecológica (Ministério da Educação, 1997).

educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.14). Neste sentido, importa referir que a aceção sobre criança <sup>3</sup>, que norteia o trabalho presentemente exposto, visa apelar à noção da criança construtivista, descrita por Piaget, uma vez que estas são “activas (...) [e constroem] o seu próprio mundo” (Shaffer, 2005, p.218; Papalia, Olds & Feldman, 2007, p.30).

A perspetiva referida alude, portanto, à promoção da aprendizagem ativa <sup>4</sup>, caracterizando-se pela aprendizagem proporcionada através da ação sobre os objetos e da interação com pessoas e situações, que permitem à criança compreender o mundo (Oliveira-Formosinho, n/d). No entanto, não se pode deixar de referir a ubiquidade conferida à perspetiva socioconstrutivista, visto que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, como já referido anteriormente, fazem-se através da constante interação com o mundo. Deste modo, a criança é considerada “um ser com competência e atividade”, em que é coconstrutora do seu conhecimento, detendo uma participação ativa em todos os processos educativos (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p.28). Assim, segundo James & Prout (citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.16), corrobora-se a perspetiva referida, visto que

as crianças deverão ser percebidas como activamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas.

À luz da teorização efetuada, é possível perceber a dicotomia presente entre a *Pedagogia Transmissiva* (PT) e a *Pedagogia Participativa* (PP), na medida em que se pretende denegar o paradigma subjacente à primeira, persistindo, em conformidade com as conjecturas enunciadas anteriormente, a segunda. É recorrente caracterizar a PT socorrendo-se do termo *transmissão*,

---

<sup>3</sup> Segundo Bernard Charlot (citado por Cardona, 1997, p.19), a “imagem de criança é sempre a imagem elaborada por um adulto e uma sociedade que se projectam na criança, uma criança que procura identificar-se com o modelo criado”. Ver a respeito da imagem de criança a obra *a criança e a vida familiar no Antigo Regime*, de Philippe Ariès (1988).

<sup>4</sup> Segundo a abordagem HighScope, a aprendizagem ativa “implica quatro elementos críticos: (1) acção directa sobre os objectos; (2) reflexão sobre as acções; (3) motivação intrínseca, invenção e produção; e (4) resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.22).

em que a criança exerce um papel totalmente passivo e a recetividade do conhecimento ocorre através da memorização e da posterior reprodução (Formosinho, 2012; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Este paradigma norteia a ação educativa “mais para a obediência que para a liberdade, mais para a submissão que para a participação”, sendo contraproducente às crenças e valores que orientam o presente trabalho <sup>5</sup> (Formosinho, 2012, p.17).

Ademais, segundo Paulo Freire (1967, p.5), a educação só poderá adquirir “efetividade e eficácia”, se promover a livre e crítica participação das crianças. É, por isso, condição necessária desenvolver a transformação da pedagogia, creditando à criança os seus direitos, compreendendo a sua competência e escutando a sua voz (Oliveira-Formosinho, 2007).

Não obstante, refira-se que, segundo Formosinho (2012), um profissional de educação aprende a profissão, no âmbito de uma PT, através das experiências tidas enquanto discente nos vários níveis educativos <sup>6</sup>. Deste modo, é pretendido que a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), implique uma rutura com “o modelo de docência implicitamente aprendido” – PT. Entende-se que a promoção de uma pedagogia participativa, apela uma prática baseada em “crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos” (Formosinho, 2012, p.15).

Em seguimento do que se apresenta, importa relevar a importância confinada à construção de um projeto pedagógico pessoal, visto que

fornece uma base sólida para as (...) decisões (...); um sentido global para (...) a acção [e] um critério para avaliar a qualidade das (...) decisões e acções (...) [favorecendo] o (...) auto-aperfeiçoamento profissional (Carvalho & Diogo, 1994, p.48).

Deste modo, o processo de formação implica, na perspectiva de Nóvoa (1997, p.27), um investimento pessoal, pelo que a construção de “projetos próprios”, visam também a construção de uma identidade profissional. No entanto,

---

<sup>5</sup> Sugere-se a leitura da 5.<sup>a</sup> Narrativa Reflexiva Individual Mensal (NRIM) (v. anexo C5).

<sup>6</sup> Educação Pré-Escolar e Educação Escolar (ensinos básico, secundário e superior) (Lei n.º 46/1986, Artigo 4.º).

atendendo que a pedagogia “é uma triangulação constantemente renovada” (Formosinho, 2012, p.16; Oliveira-Formosinho, 2007) e que a aprendizagem da docência deve ser realizada ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001), então infere-se que os *projetos pedagógicos pessoais* ou *projetos próprios* são mutáveis, também eles ao longo da vida. Todavia, as crenças e os valores que integram a triangulação praxeológica determinam, segundo Alonso (1998, p.104; Zabalza, 1998) a percepção experiencial, tal como “a aceitação ou rejeição das ideias e experiências”<sup>7</sup>.

Considerando o que se explana, é possível verificar, através da análise documental, que é função do Estado definir as orientações às quais a EPE deve subordinar-se (Lei n.º 5/97, Artigo 8.º). Todavia, importa notar que o educador de infância, para além de considerar as orientações de cariz político-educativo como diretrizes da sua ação, pode também considerar a adoção de modelos curriculares<sup>8</sup>, visto que são conciliáveis com as orientações curriculares nacionais (Oliveira-Formosinho, 2012). Segundo Júlia Oliveira-Formosinho (2012, p.21), os modelos curriculares permitem superar o “muro curricular”, por vezes, imposto, sendo considerados pioneiros na construção da qualidade da ação educativa (Folque, 2014).

De acordo com os princípios educativos referidos, é importante salientar a necessidade de reconhecer as linhas pedagógicas que orientam a ação, de modo a traçar um caminho adequado às crianças, famílias e comunidade. Face ao exposto, é consentâneo registar que a ação educativa a ser levada a cabo é plasmada pela proposta de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, pela abordagem HighScope, pela perspectiva Reggio Emilia e pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), sendo, portanto, intrínsecos às pedagogias participativas. Ora, a literatura pedagógica destes referenciais teóricos, que posteriormente se aprofunda, permite conhecer, ainda que brevemente, os contornos que nortearam a ação pedagógica da educadora de infância em formação.

---

<sup>7</sup> Segundo Alonso (1998), Lalanda e Abrantes (1996), os valores e as crenças influenciam a percepção da experiência, da aceitação ou da rejeição das ideias.

<sup>8</sup> Um modelo curricular refere-se a um “sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (Formosinho, 2012, p.16).

Considerando o que se apresenta, é imperioso, primeiramente, contextualizar os princípios e objetivos normativos e legislativos que configuram a EPE, dado que são cruciais à ação educativa.

Segundo o consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) <sup>9</sup>, a EPE objetiva o favorecimento da formação e desenvolvimento das crianças, estimulando as suas capacidades e perspetivando a integração e participação das mesmas. O mesmo documento elucida ainda, não só a importância confinada ao desenvolvimento da formação moral e do sentido de responsabilidade, mas também ao desenvolvimento de capacidades expressivas e comunicativas, bem como a imaginação, a criatividade e a ludicidade (Lei n.º 46/86, Artigo 5.º). É ainda possível depreender que cabe à EPE a promoção de hábitos de higiene, assim como a despistagem de inadaptações das crianças (*Idem*).

Na sequência dos princípios pedagógicos definidos na LBSE, a Lei Quadro da EPE (Lei n.º 5/97) acrescenta preocupações atinentes ao desenvolvimento das crianças nos níveis pessoal e social, aliado a princípios democráticos e a valores de uma educação para a cidadania. Objetiva ainda a promoção da igualdade de oportunidades para todas as crianças, considerando as idiossincrasias de cada uma, favorecendo, desta forma, aprendizagens significativas. No entanto, refira-se que as recomendações gravitam ainda em torno da promoção de condições de segurança e de bem-estar e pelo incentivo à participação das famílias, não descurando o estabelecimento de relações colaborativas com a comunidade (*Idem*).

A explanação normativa que se apresenta deve ser considerada não só na habilitação para a docência <sup>10</sup>, mas também no desempenho e desenvolvimento profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 43/2007). De certo modo, de acordo com o disposto no perfil geral de desempenho profissional, o agente educativo deve recorrer “ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada (...) enquadrado em

---

<sup>9</sup> Lei n. 46/86, de 14 de Outubro.

<sup>10</sup> Ver a propósito o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 maio.

orientações de política educativa”, de modo a desenvolver a sua prática pedagógica (Decreto-Lei n.º 240/2001, p.5570).

Todavia, acoplada à conjectura supramencionada, surge o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, com relevância acrescida no presente trabalho (Decreto-Lei n.º 241/2001). O mesmo promulga que a conceção e desenvolvimento do currículo é realizado segundo a “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo”, assim como o desenvolvimento de “actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo N.º 1, p.5572). Urge, no entanto, referir que o documento normativo referido legitima a capacitação do educador de infância para o desempenho de funções em instituições com crianças até aos três anos de idade (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo N.º1). Contudo, segundo Portugal (1997, p.78), verifica-se um desfasamento entre a formação do educador de infância e o trabalho a ser desenvolvido em contexto de creche. Este interstício entre a resposta social creche e a valência jardim de infância, leva a que, segundo a mesma autora, os educadores de infância acabem por desempenhar “um papel de (...) [prestadores] de cuidados” (Portugal, 1997, p.78).

Várias investigações levadas a cabo pelas neurociências concluem que a interação das crianças nos primeiros meses de vida e a qualidade dos cuidados concedidos são fundamentais para o desenvolvimento das mesmas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Papalia et al., 2007; Portugal, 1997), já que se encontram “biologicamente predispostas para a aprendizagem”<sup>11</sup> (Shore citado por Post & Hohmann, 2011, p.26). Do exposto se depreende que os primeiros anos de vida são cruciais para a consecução do sucesso escolar, tal como o sucesso pessoal e profissional do indivíduo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Goldschmied & Jackson, 2006). No entanto, segundo a Recomendação n.º 3/2011, depreende-se que a rede de apoio à faixa etária que compreende as idades entre os três meses e os três anos integra carências no âmbito da oferta

---

<sup>11</sup> Durante os primeiros meses de vida, nomeadamente entre o nascimento e os dois anos de idade, é possibilitada a emergência de capacidades cognitivas, motoras e preceptivas devido à multiplicação das *sinapses* “ou conexões entre as células nervosas” (Papalia et al., 2007, p.164).

de dispositivos educativos, da intencionalidade educativa e da avaliação e melhoramento da qualidade dos contextos existentes. Segundo a Portaria n.º 262/2011, a creche é

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

Assim, o centro de atendimento à infância referido surge como uma resposta social que visa o “atendimento individualizado da criança num clima de segurança afectiva e física”, contributiva para o seu desenvolvimento integral (Despacho Normativo n.º 99/89).

Considerando o que se apresenta, infere-se que o Ministério da Educação devia de considerar um investimento nas idades já referidas (Recomendação n.º 3/2011). Segundo o Exame Temático da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) realizado há mais de dez anos, e ao qual Portugal se submeteu, foi possível compreender o reconhecimento evolutivo conferido à expansão da rede da educação pré-escolar (*Idem*). No entanto, peritos associados ao Exame Temático, reconheceram também que o atendimento a crianças com menos de três anos “não constitui prioridade em virtude de valores culturais fortemente enraizados”<sup>12</sup> (Recomendação n.º 3/2011; Zabalza 1998). As últimas décadas têm revelado uma acentuada evolução, no que concerne à organização da sociedade, circunscrevendo a organização familiar. Pelo que as modificações identificadas, no que diz respeito aos cuidados a prestar às crianças, resultam, em certa medida, do significativo papel que as mulheres têm adquirido ao longo do tempo, relativamente a atividades laborais, acarretando a necessidade de construir instituições/serviços que visem o acolhimento de crianças durante o

---

<sup>12</sup> “A relativa falta de apoio por parte do Estado às crianças nesta faixa etária [crianças com menos de três anos] e, em contradição, a expectativa de que as mulheres exerçam trabalho fora de casa, embora continuem a ser totalmente responsáveis pela educação dos filhos e pelo trabalho doméstico, fazem crer que há importantes problemas por resolver em Portugal em matéria de igualdade entre os sexos” (Recomendação n.º 3/2011, p.18027).

período de trabalho dos pais, assegurando o desenvolvimento das mesmas (Decreto-Lei n.º 158/84; Portugal, 1997).

Através de uma perspectiva comparativa entre a Creche e a EPE, verifica-se que o primeiro contexto referido não integra documentos que orientam a ação educativa tal como o segundo. Assim, a PPS realizada na resposta social Creche, teve como sustentáculo as *Experiências-Chave HighScope para Bebés e Crianças*<sup>13</sup>. Neste sentido, corrobora-se que é condição necessária que a formação dos educadores de infância passe pela “experimentação, pela inovação (...), por processos de investigação” em articulação com as práticas educativas desenvolvidas (Nóvoa, 1997, p.28).

A concretização do pressuposto supramencionado deambula, como foi referido anteriormente, pela adoção dos modelos curriculares, sendo que a prática levada a cabo integra experimentações e investigações segundo o quadro de valores circunscritos às abordagens/perspetivas já mencionadas.

Assim, a organização do ambiente educativo, considerado o suporte do trabalho curricular, integra não só dimensões atinentes à interação entre os diferentes intervenientes, mas também à gestão de “recursos (...) materiais” (Ministério da Educação, 1997, p.31).

Perceciona-se, a dimensão espacial como um local “de bem-estar, alegria e prazer”, visando integrar uma abertura às vivências e interesses das crianças (Oliveira-Formosinho, 2011, p.11). A conceção do espaço procura considerar não só as características do grupo, mas também as individualidades de cada criança, promovendo um contexto de aprendizagem ativa. Segundo a abordagem HighScope a sala de atividades é dividida em áreas de interesse bem definidas, na medida em que estas permitem a experimentação de “papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação”; asseguram a transição das crianças pelas diferentes áreas, atendendo às suas mudanças de interesse; e possibilitam o desenvolvimento da autonomia, no que diz respeito à tomada de decisões (Oliveira-Formosinho, 2011, p.11; Hohmann & Weikart, 2011). Estas permitem

---

<sup>13</sup> Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Representação Criativa; Movimento; Música; Comunicação e Linguagem; Explorar Objetos; Noção Precoce de Quantidade e de Número; Espaço; e Tempo (Post & Hohmann, 2011).

também a visibilidade dos materiais e objetos – presentes em quantidade suficiente para cada criança (*Idem*).

No entanto, importa denotar que a estrutura organizacional que configura a sala de atividades não é fixa, pois ao longo do tempo é reorganizada de acordo com o jogo educacional desenvolvido. Neste sentido, o espaço deve ser planejado e organizado, sendo que a organização e a acessibilidade dos materiais, respetivamente etiquetados, permite verberar a aceção de ordem, fazendo-se perpetuar um “quotidiano ordenado”, fomentando a autonomia e a cooperação, assim como a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma” (Oliveira-Formosinho, 2011; Hohmann & Weikart, 2011, p.164).

A abordagem supramencionada recomenda ainda que, para bebés e crianças mais pequenas, é necessário um espaço maximamente aberto a estímulos, já que permite apoiar a aprendizagem das crianças segundo uma perspetiva sensoriomotora, viabilizando “o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p.101). Perceciona-se que esses estímulos sejam potenciados pela recolha de informação sobre o mundo, através da ação direta sobre os objetos, recolhendo informações, sem intencionalidade, sobre “peso, tamanho, formatos, texturas, sons e cheiros” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.115). Neste sentido, a perspetiva de Goldschmied e Jackson (2006) propõe o desenvolvimento de, pelo menos, duas abordagens que promovem às crianças mais pequenas a livre exploração de materiais: o *Cesto dos Tesouros* e o *Brincar Heurístico*. O *Cesto dos Tesouros* integra diversos materiais de diferentes tipologias – objetos naturais, objetos feitos de materiais naturais, objetos de madeira, objetos de metal, objetos feitos de couro, têxteis, borracha e pele e papel e papelão – sendo que devem ser introduzidos regularmente no cesto novos materiais, usando-os de forma rotativa (Goldschmied & Jackson, 2006). Este tipo de jogo oferece à criança “oportunidades infinitas para o processo de tomada de decisão”, pelo que a educadora detém um papel pouco ativo durante a ação, no entanto a sua presença junto das crianças permite a criação de um ambiente seguro (Goldschmied & Jackson, 2006, p.117). O *Cesto dos Tesouros* é colocado à disposição de, pelo menos, três crianças, não sendo necessário a estimulação da educadora para o desenvolvimento do jogo, visto que as mesmas são capazes “de iniciar a sua aprendizagem e exploração” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.121).

No que diz respeito ao *Brincar Heurístico*, este é desenvolvido com crianças de dois anos de idade, sendo que o seu desenvolvimento permite explorar e descobrir “a maneira como os objetos se comportam no espaço” quando manipulados (Goldschmied & Jackson, 2006, p.149).

Urge, neste sentido, referir que o ambiente educativo deve conter materiais que permitam a variabilidade de combinações, explorações e formas de manipulação, visto que

quando um objecto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correcta” de o entender ou de sobre ele agir (Talbot & Frost, 1989, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.161).

Freire (2000, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.44) confere aos materiais e ao espaço uma importância acrescida, visto que considera que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. Ainda que, por vezes, características do ambiente educativo condicionem o que se alega, é necessária a constante emergência confinada a este domínio de livre e aberta exploração, pelo que as pedagogias participativas centram-se “nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p.27).

Importa denotar que, de acordo com a perspectiva de Reggio Emilia (Lino, 2012, p.120), o espaço é vislumbrado como “terceiro educador”. Para além de integrar uma preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, este também consubstancia a extensão do espaço à comunidade escolar, integrando as respetivas famílias das crianças. A mesma perspectiva defende que os “espaços e materiais são cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa” (Lino, 2012, p.120).

Através da mobilização da teoria exposta para a prática educativa, é possibilitado o desenvolvimento de um dos princípios e objetivos pedagógicos decretado num documento normativo, na medida em que é potenciado o incentivo da participação das famílias no processo educacional (Lei-Quadro da EPE, Artigo 10.º).

Quanto à organização temporal – rotina diária –, segundo a abordagem HighScope, esta é perentória na ação pedagógica, pois a sua consistência e

sistematicidade oferece às crianças um ambiente psicológico seguro e significativo. A rotina diária promove a gestão equilibrada entre limites e liberdades, visto que a previsibilidade dos acontecimentos permite à criança a aquisição de um sentimento de segurança e controlo, assentando que a mesma desenvolva livremente as suas ações (Hohmann & Weikart, 2011).

Refira-se ainda que, segundo o modelo curricular MEM, existem instrumentos de pilotagem <sup>14</sup> – “informantes da regulação formativa” – que permitem auxiliar o educador e as crianças a regular os acontecimentos e situações que decorrem na sala de atividades (Folque, 2014, p.55). O Mapa de Presenças, por exemplo, contribui para o desenvolvimento da noção temporal, sendo que cada criança, todas as manhãs, marca a sua presença no respetivo mapa. Porém, o instrumento referido detém outras potencialidades transversais às áreas de conteúdo indicadas pelas OCEPE e respetivos domínios, como por exemplo o Domínio da Matemática (Maia, 2008). Todavia, crê-se que a construção do mapa de presenças deva potenciar às crianças a sua descoberta e não a estrutura definida (Maia, 2008). Por outro lado, o Mapa de Atividades, contribui também para clarificação da noção temporal, visto que permite não só a autoreflexão da criança sobre as suas escolhas, mas também compreender que a sua utilização se inscreve num dos momentos específicos da rotina diária (jogo livre), aprendendo “progressivamente a antecipar as actividades, a realizar planos e a auto-regular” a sua ação (Folque, 2014, p.55).

Em consonância com a premissa supramencionada, o educador de infância deve, portanto, organizar o tempo pedagógico, não só de forma flexível, mas também diversificada, potenciando a apreensão de referentes temporais por parte das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo 1.º).

Atente-se, no entanto, que o espaço, os materiais e o tempo adquirem significatividade através das relações e interações que “humanizam o espaço de vida e de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.46). De acordo com a teorização efetuada, depreende-se que as relações e interações constituem uma dimensão central das pedagogias participativas, pelo que

---

<sup>14</sup> Ver a respeito dos instrumentos de pilotagem a obra *Aprender a Aprender No Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*, de Folque (2014).

devem ser concretizadas, tal como preconiza a abordagem HighScope, organizações distintas concernentes à organização do grupo: “individualmente, em pares, em pequenos grupos, em grande grupo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p.48).

As interações e relações estabelecidas, permitem o desenvolvimento da assertividade, bem como o sentimento de ser parte integrante de um processo de tomada de decisão (*Idem*). Em conformidade com o que se apresenta, a Pedagogia das Relações (PR), ““coração” da pedagogia de Reggio Emilia” (Lino, 2012, p.118), invoca a construção do conhecimento com base numa rede de interações e relações recíprocas, recusando a sua construção independente. Segundo a conjectura de Spaggiari (1998, citado por Lino, 2012, p.118), infere-se que a “educação é um processo de constante interação que decorre dentro e fora da escola e na qual “nos educamos” mais do que “se educa””. Assim, a PR sustenta-se nas trocas dialógicas, realizadas através de interações, da colaboração e da comunicação.

Ora, no âmbito da PR, a interação adulto-criança alcança um papel preponderante. A mediação da aprendizagem requer, por parte do educador, o reconhecimento da competência e da participação ativa da criança, contribuindo, segundo a abordagem HighScope, para a criação de relações positivas e, conseqüentemente, para um clima de apoio e de confiança. No âmbito do que se expõe, equaciona-se que, tal como preconiza o currículo HighScope, o adulto crie situações que permitam desencadear o pensamento da criança, a fim de ser desafiada pelos estímulos incompreendidos na ação imediata, visto que o seu crescimento intelectual é originado pelos processos de “desequilíbrio cognitivo” entre “os [seus] modos de pensamento (...) e os eventos ambientais”, conduzindo à constante reestruturação mental (Shaffer, 2005, p.218; Palacios, 2004).

Considera-se que o educador de infância assume um caráter perentório no processo de crescimento das crianças, na medida em que perante uma postura ativa, potencia o desenvolvimento de habilidades, competências e capacidades que a criança sozinha possivelmente não adquiriria. Deste modo, contribui para a assimilação e acomodação de conhecimentos, conducentes à maturação e evolução da aprendizagem de cada criança. Este processo requer, segundo a abordagem Reggio Emilia, a correta atuação do educador de infância na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), pois a aprendizagem é orientada

eficazmente pelos adultos quando se tem “em vista as tarefas que as crianças estão quase capazes de conseguir realizar por elas próprias” (Papalia et al., 2007, p.339). Ou seja, a ZDP é considerada a diferença entre a complexidade das tarefas com que a criança se depara, quando as realiza autonomamente, e a realização das mesmas quando orientadas por um adulto ou um par (Yudina, n/d; Shaffer, 2005). Não obstante, a orientação do adulto deve ser ajustável às capacidades que as crianças já detêm, seguindo assim o princípio *scaffolding*, no que diz respeito à colocação de “andaimes” – estrutura temporária que acompanha o desenvolvimento da criança – para a mediação adequada do educador (Shaffer, 2005; Fosnot, 1999, p.140).

Refira-se que, para além do papel conferido ao educador, a interação criança-criança surge com acrescida importância. Este tipo de interação permite às crianças ampliar a ZDP em que atuam, visto que “como companheiros no jogo, elas se complementam, divergem, adicionam, negam, questionam e interferem mutuamente nos modos de realizar a atividade” (Pimentel, 2007, p.241). A proximidade da linguagem e as relações de poder caracterizam este tipo de interação, sendo que a ZDP instaura-se não apenas na criança que recebe apoio, mas também na criança que presta auxílio, visto que tem de explicar o seu raciocínio até este ser compreendido, podendo proceder-se ao confronto de hipóteses e persistir uma troca de papéis entre as crianças (*Idem*). Neste sentido, sem descorar o papel da intervenção do educador, compreende-se que a relação estabelecida entre crianças confere talvez maior equidade e equilíbrio à interação.

Em virtude do que se expõe, depreende-se que o profissional de educação, de forma a promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, deve criar um contexto educativo ora de conforto e bem-estar, de confiança e motivador, ora de legitimação das teorias e investigações das crianças, através da sua escuta (Lino, 2012). Escutar, segundo a teorização de Reggio Emilia,

é estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, é considerar os outros como sujeitos que contribuem para a investigação partilhada que cada um enceta sobre o sentido e o significado das experiências quotidianas (...) privilegia-se o ouvir e o falar, dando primazia à escuta atenta da criança (Lino, 2012, p.127).

Face à teorização efetuada, facilmente se depreende que as pedagogias participativas visam propor no contexto educativo, não só a participação das

crianças, como já se tentou demonstrar, mas também a problematização de questões, proporcionando o desenvolvimento de projetos que, por sua vez, adquirem “intencionalidade para e na ação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.35).

Com efeito, a realização de trabalhos por projetos assume, segundo a abordagem Reggio Emilia, um importante papel no processo de aprendizagem das crianças (Lino, 2012; Katz & Chard, 1997; Vasconcelos, n/d; Vasconcelos, 1997; Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1997). Os projetos, na perspectiva de Katz e Chard (1997, p.3), são estudos “em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”, conferindo às mesmas uma participação ativa no processo educativo. Nesta ótica, o paradigma intrínseco ao trabalho de projeto diferencia-se do jogo livre, visto que é necessário que as crianças concretizem um “planeamento avançado” (Katz & Chard, 1997, p.4). Associa-se, portanto, ao desenvolvimento de projetos o ato intencional, visto que surge de uma ou mais crianças que enfrentam uma situação problemática (Gambôa, 2011).

Todavia, a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) permite que as crianças liderem o seu projeto, porém os educadores assumem a responsabilidade de apoiar aspetos cognitivos e sociais, bem como disponibilizar recursos que promovam as aprendizagens das crianças (Lino, 2012). Em virtude da prossecução de uma MTP, é conveniente salientar que, segundo Vasconcelos e Kilpatrick (Katz et al., 1997), esta se deve desenvolver em quatro fases: (i) definição do problema; (ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; (iii) execução; e (iv) divulgação/avaliação; podendo prolongar-se por dias, semanas ou meses, de acordo com os interesses e as motivações intrínsecas das crianças (Katz & Chard, 1997).

Neste sentido, o projeto inicia-se pela formulação de um problema ou questões-problema, através dos quais se vão partilhando saberes sobre o assunto a investigar – conhecimentos prévios. Seguidamente, são elaborados mapas conceptuais, definindo-se o que se pretende fazer, por onde se deverá começar, como se irá fazer, inventariando os recursos necessários (quem poderá ajudar, como se poderá saber). A fase referente à execução pressupõe a realização de pesquisas, de forma a obter informações sobre o que se pretende descobrir, através de fotografias, desenhos, gráficos, experiências, construções, entre outros. Por fim, a última fase permite a sistematização do que se

descobriu, podendo ser exposta como forma de divulgação. Segundo o modelo curricular Reggio Emilia, esta fase resulta numa “espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (Edwards et al., 1999, citado por Vasconcelos et al., n/d, p.17).

Uma das dimensões subjacentes ao trabalho de projeto, é o trabalho colaborativo entre crianças, pelo que desta forma é permitido confrontar diferentes perspetivas, conduzindo ao conflito cognitivo e ao processo de negociação, permitindo a aprendizagem individual através da investigação e experimentação em grupo e o desenvolvimento moral (Lino, 2012; Gambôa, 2011). Neste sentido, os centros educativos promovem a educação para a cidadania com o objetivo de “reproduzir dentro de si [indivíduo] (...) as condições sociais do seu exercício efetivo, a vivência democrática” (Gambôa, 2011, p.64). No entanto, ressalve-se que é necessário promover, segundo Piaget (1932/56, citado por Vries & Zan, 1999, p.156), a moral autónoma, aludindo-se à autoregulação e aos princípios autoconstruídos, visto que permite ao indivíduo seguir convicções atinentes à necessidade de, nas suas relações com os outros, respeitar as pessoas. Assim, segundo Dewey (citado por Gambôa, 2011, p.64), “a única forma de preparar para a vida social é implicar-se na vida social”. Deste modo, considera-se que o contexto de aprendizagem influencia o desenvolvimento de atitudes, pelo que o encorajamento de atitudes positivas são promovidas num ambiente que permite o questionamento e a exploração (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996).

Em seguimento do apresentado, depreende-se que numa pedagogia de participação “a observação é contextual, pois não se observa a criança, e sim as suas aprendizagens no contexto educacional que se criou, o que requer que, antes de observar a criança, observe-se o contexto que se criou” (Oliveira-Formosinho, 2002, citado por Oliveira-Formosinho, 2007, p.28).

Segundo Alarcão (1996), o desenvolvimento de uma educação para a autonomia implica uma prática reflexiva, por parte do educador. Na perspetiva de Vieira (2006, p.18), desenvolver

uma pedagogia para a autonomia (...) significa conceber o ensino como uma prática capaz de transformar (...) [as crianças] em consumidores críticos e produtores criativos de saberes, e significa também conceber o profissional como intelectual crítico e agente de mudança.

Surge, deste modo, a premência em se estabelecer uma relação entre o saber experiencial e o saber documental, designado por Wallace (citado por Alarcão, 1996b, p.179) “ciclo reflexivo” (prática/reflexão), conduzindo ao desenvolvimento da competência profissional. Através de um processo retrospectivo e introspectivo, pretende-se que o conhecimento na ação, tido como conhecimento tácito e espontâneo, intrínseco à ação do educador, seja, portanto refletido (Alarcão, 1996b). Ora, a reflexão pressupõe uma interconexão entre a “racionalidade lógica investigativa” e a “irracionalidade” intrínseca ao pensamento do profissional (Alarcão, 1996b, p.175). A sua posseção permite ao educador a envolvimento num processo investigativo, não só para compreender-se a si próprio enquanto profissional, mas também para melhorar a sua ação pedagógica e, conseqüentemente, melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças (Oliveira & Serrazina, 2002; Vieira, 2006).

A prática reflexiva tem sido defendida por vários autores, sendo que, considerando-se a teorização levada a cabo por Donald Schön, – autor evocado frequentemente, tendo marcado a forma como se perspectiva a reflexão – compreende-se que o processo reflexivo pode ser distinguido segundo a ocorrência de três tipos de processos: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Oliveira & Serrazina, 2002; Alarcão, 1996a; Nóvoa, 1997). Enquanto a reflexão na ação se refere à capacidade de durante a prática se refletir, podendo-se entabular “uma conversa com a situação”, a reflexão sobre a ação enquadra uma análise da situação, segundo uma reconstrução mental da situação (Alarcão, 1996a, p.17; Oliveira & Serrazina, 2002). Porém, segundo o mesmo autor, *a reflexão sobre a reflexão na ação* assume elevada preponderância no processo reflexivo, visto que permite ao educador a progressão do seu desenvolvimento e a construção da “sua forma pessoal de conhecer” (Alarcão, 1996a, p.17; Oliveira & Serrazina, 2002, p.3). Sendo uma reflexão proativa, permite a determinação de ações futuras, bem como a compreensão de possíveis situações problemáticas ou a descoberta de novas soluções (*Idem*). Assim, o desenvolvimento profissional desacredita a acumulação “de cursos, de conhecimentos ou de técnicas”, sendo intensificado através de um permanente trabalho reflexivo, cujo resultado assenta na (re)construção de “uma identidade profissional” (Nóvoa, 1997, p.25).

De acordo com o quadro teórico exposto, compreende-se que uma prática reflexiva assume um papel preponderante na ação do educador de

infância. Para além de potenciar a resolução de problemas e permitir vislumbrar práticas futuras, permite também desenvolver “uma forma de investigação e experimentação, adquirindo teorias práticas” (Zeichner, 1997, p.126). De acordo com a perspetiva supracitada, Vieira (2006), alude à significatividade que a prática adquire, no que diz respeito ao concebimento de teorias.

Do exposto se depreende que a intencionalidade educativa conferida à prática que se desenvolve pressupõe um ciclo dinâmico “de observação e planeamento, acção e avaliação (...) de forma a adequar a (...) prática [pedagógica] às necessidades das crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p.48; Decreto-Lei n.º 241/2001), em que o processo de reflexão é transversal.

É, pois, a preceito da informação referida, relevante mencionar que o processo de observação e respetivo registo permite compreender o desenvolvimento de cada criança (Rosa, 1988), pois a observação permite uma prática pedagógica fundamentada “exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29). Poder-se-á aferir que através da observação é possível recolher dados cruciais à intervenção educativa, uma vez que os memos permitem ao educador a estruturação do seu plano de ação (Ministério da Educação, 1997; Decreto-Lei n.º 241/2001; Diogo, 2010). Assim, a planificação confere à ação intencionalidade, racionalidade e organização, na medida em que reúne um conjunto de decisões pedagógicas, ainda que prévias à mesma, que orientam a prática educativa do educador de infância (Ander-Egg, 1989, citado por Diogo, 2010). Neste sentido, é perentório que o educador reflita sobre as suas intenções educativas, prevendo experiências de aprendizagem, situações e recursos materiais e humanos necessários à consecução das mesmas (Ministério da Educação, 1997). Saliente-se que a planificação deve portanto articular as áreas de conteúdo, segundo uma perspetiva flexível (Ministério da Educação, 1997; Diogo, 2010). Depreende-se que a flexibilidade conferida à planificação, permite integrar na concretização da mesma – ação – as situações imprevistas propostas pelas crianças, promovendo-se um ambiente “estimulante de desenvolvimento” que promove aprendizagens significativas (Ministério da Educação, 1997, p.26).

Refira-se ainda que a avaliação, processo inerente ao ciclo reflexivo, potencia a adequação da intervenção educativa ao grupo de crianças e a cada criança, na medida em é possibilitado ao educador de infância a consecução ou não dos objetivos delineados, bem como as estratégias utilizadas para os atingir

(Vallejo, 1979, citado por Diogo, 2010). Importa salientar que a avaliação, numa perspectiva formativa, não instaura um fim ao processo educativo, mas sim um meio de aperfeiçoamento, sendo um processo que suporta a averiguação dos “resultados obtidos”, servindo de base o processo de planeamento (Decreto-Lei n.º241/2011; Vallejo, 1979, citado por Diogo, 2010, p.96). Assim, compreende-se que o processo de avaliar

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

Todavia, saliente-se que a intervenção das crianças no processo de avaliação permite a implicação das mesmas nas suas aprendizagens, permitindo-lhes refletir sobre as suas dificuldades, bem como encontrar possíveis soluções para as suas extinções (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011). Assim, pensa-se que às crianças são oferecidas oportunidades de reflexão e criticidade, sendo atitudes cruciais à formação da cidadania.

Refira-se que subjacente aos processos referidos e, portanto, ao ciclo diâmico, surge acoplada a metodologia investigação-ação, encontrando-se esta aprofundada no capítulo seguinte. No entanto, interessa, primeiramente, compreender o ambiente que circunscreve o meio educativo no qual se desenvolveu a ação pedagógica.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A explanação escrita atinente à caracterização do contexto de estágio detém um caráter complexo, na medida em que uma perspetiva sistémica e ecológica do ambiente educativo permite corroborar a ocorrência de diferentes níveis de interação. Neste sentido, é possível depreender que, segundo a perspetiva de Bronfenbrenner citado por Portugal (1992, p.37), o ambiente revela-se perentório no que diz respeito ao desenvolvimento humano, visto que a concentricidade dos vários contextos influenciam, significativamente, o “desenvolvimento de capacidades humanas”.

Perante o que se apresenta, importa ressaltar que a instituição cooperante, local onde se procedeu à realização da PPS, situa-se na freguesia de Aldoar, pertencente ao concelho e distrito do Porto (Instituição Cooperante, 2013a, p.3). Uma vez que as características sociográficas das freguesias influenciam, vivamente, as instituições educativas que lhes estão associadas, é conveniente expor, sumariamente, os aspetos sociais mais relevantes que concorreram para a caracterização do centro de estágio. A freguesia de Aldoar corresponde a uma área de 2.67 quilómetros quadrados, nomeadamente a 5.82% do território do seu concelho (Porto) (Instituição Cooperante, 2013a; Omdesign, 2014). Na década de 80, a freguesia registou a ocorrência de um acréscimo populacional (Couto, 1995), sendo que atualmente a população residente em Aldoar corresponde a 12.843 habitantes e 4.850 expressa a quantidade de famílias existentes (Instituto Nacional de Estatística, 2011).

Através da análise documental, compreende-se que Aldoar é uma freguesia cujo fenómeno urbanístico tem vindo a intensificar-se. Aldoar encontra-se em constante crescimento, circunscrevendo, atualmente, cerca de 2.212 edifícios e 5.856 alojamentos (Instituição Cooperante, 2013a; Instituto Nacional de Estatística, 2011). Neste sentido, é conveniente mencionar que Aldoar detém várias instituições que, de forma integrada, cumprem funcionalidades específicas no atendimento à comunidade. Estas diferenciam-se pela tipologia de apoios concedidos, encontrando-se conexas à educação, à saúde, à terceira idade, à cultura, ao desporto, ao lazer e ao comércio. Todavia,

importa ressaltar que, relativamente à dimensão educativa, é possível identificar instituições, cujas diretrizes pedagógicas são norteadas considerando, não só os diferentes níveis de ensino, compreendendo a “educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, artigo 4.º, p.3068), mas também a formação de indivíduos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS)<sup>15</sup>.

Refira-se que, em parceria com o sistema educativo, Aldoar detém, pelo menos, duas instituições que visam a promoção de atividades educativas, nomeadamente o Teatro da Vilarinha e a Fundação Dr. António Cupertino de Miranda (Instituição Cooperante, 2013a; Fundação Dr. António Cupertino de Miranda, 2015). De registar ainda que Aldoar detém uma consistente “rede de transportes públicos (...) [e] boas acessibilidades”, sendo importante salientar o fácil acesso, concedido à comunidade, ao Parque da Cidade do Porto, sendo um espaço aproveitado pela comunidade para a promoção de atividades de índole cultural, desportista, lúdica e ecológica (Instituição Cooperante, 2013a, p.4).

Através da exposição do quadro sociogeográfico atinente à freguesia de Aldoar, é possível depreender o papel preponderante conferido ao desenvolvimento da educação, já que esta é desenvolvida “segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (Decreto-Lei n.º 46/86, Artigo 1.º, p.3067).

De acordo com a conjectura elucidada anteriormente, a instituição, de carácter privada, integra a rede nacional de EPE, na medida em que é um estabelecimento de ensino particular ou cooperativo (Decreto-Lei n.º 147/97, artigo 3.º). Outorgada pela tutela do Ministério da Educação, a instituição é portadora da licença n.º 193 e da “Licença de Funcionamento n.º 18/2008 da Segurança Social”, possuindo os seguintes contextos educativos: Creche e Jardim de Infância (Instituição Cooperante, 2013a, p.3). A estrutura funcional

---

<sup>15</sup> Embora os documentos reguladores e normativos portugueses preconizem a utilização do termo “necessidades educativas especiais”, é hoje uma tendência internacional a substituição deste conceito por “necessidades adicionais de suporte”. Assim, no presente documento é utilizado o termo “necessidades adicionais de suporte”, socorrendo-se ao termo “necessidades educativas especiais” apenas em situações que visem descrever situações concretas relativas à legislação portuguesa.

encontra-se organizada em três pisos (cave, rés-do-chão e primeiro piso), que configuram o edifício. O piso inferior da instituição (cave), acedido através de uma escada para uso interno, destina-se a todos os funcionários da instituição, detendo uma sala exclusiva para o armazenamento de documentos teóricos, sendo partilhados pelos vários profissionais de educação. O Rés-do-chão, onde se localiza a entrada principal, destina-se apenas à EPE, possuindo três salas de atividades. O piso referido desfruta da existência da secretaria e de duas casas-de-banho, uma das quais se encontra devidamente estruturada e adaptada às crianças e outra que se encontra adaptada a pessoas com NAS.

No piso supramencionado encontram-se ainda a cozinha e o respetivo refeitório – composto por mesas e cadeiras adequadas às crianças e equipado com lavatórios para a realização da higiene antes e após as refeições. O Rés-do-chão promove o acesso direto ao recreio através de uma entrada secundária localizada no refeitório.

O recreio, de pavimento cimentado e alcatifado, inclui uma área com pedras de pequenas dimensões, bem como alguns objetos (pneus) de grandes dimensões, de modo a fornecer oportunidades lúdicas. Saliente-se que o mesmo contém um pequeno jardim e uma horta. Por fim, o primeiro e último piso, acedido pelas escadas de uso interno, bem como pelas escadas principais (utilizadas pelos encarregados de educação), destina-se à resposta social creche <sup>16</sup>. Este, apresenta-se com uma estrutura de funcionamento diferenciada, ou seja, contém uma sala de atividades para crianças até ao primeiro ano de vida (berçário) e outra para crianças com idades entre um e três anos, sendo que estas realizam o tempo de sesta numa sala localizada no piso descrito, anteriormente utilizada como sala de atividades.

Digno de menção é ainda o facto de o parque exterior do primeiro piso estar revestido por um pavimento que assegura condições de segurança para a realização de várias atividades – constatação possível através do processo de observação levado a cabo (Despacho Conjunto n.º 268/97, Anexo n.º 1). Este, apresentando dois equipamentos lúdicos, encontra-se devidamente vedado por

---

<sup>16</sup> A Creche destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três meses e os três anos (Decreto-Lei n.º 30/89, Artigo 5.º).

uma estrutura em vidro, possibilitando que as crianças tenham uma adequada visibilidade sobre as imediações, visto que as creches devem “Fomentar a relação entre o interior e o exterior do edifício e permitir que as crianças tenham franca visibilidade para o exterior” (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, n/d, n/p).

O apoio educativo (v. anexo E1) é oferecido às crianças de acordo com as suas necessidades, sendo que na instituição, ambos os grupos de crianças, cuja caracterização se aprofunda posteriormente, usufruem do acompanhamento de uma educadora de infância e de uma técnica de ação educativa. No entanto, são vários os perfis de desempenho que prestam serviços à instituição respetiva, sendo que a mesma usufrui da colaboração de profissionais para o desenvolvimento das atividades curriculares e não curriculares (v. anexo E2).

Em virtude do que se apresenta, importa elucidar que a ação educativa da instituição caracterizada é norteada segundo o modelo pedagógico proposto por Reggio Emilia, bem como pelos princípios equacionados por Maria Montessori, Paulo Freire e Celestine Freinet (Instituição Cooperante, 2013a). Perante o que se encontra explanado no Projeto Educativo da instituição, depreende-se que a ação educativa visa promover elementos catalisadores de uma educação espontânea em que se pratica a dinâmica dar-receber, nomeadamente o respeito, a honestidade e os afetos (Instituição Cooperante, 2013a). O mesmo documento preconiza a promoção da “Fraternidade, [da] (...) Justiça e [da] (...) Paz”, atentando-se para a prática de valores democráticos e participativos, retratados no desenvolvimento da capacidade de argumentação, na exposição das diversas opiniões e na promoção da autoconfiança (Instituição Cooperante, 2013a, p.7). Equaciona ainda, o desenvolvimento de uma cultura que respeite a diversidade, a fim de promover a interculturalidade. Os pressupostos enunciados coadunam-se com a importância conferida aos recursos naturais, sendo que a ação educativa visa a promoção de uma “gestão sustentável”, fomentando-se o desenvolvimento de uma consciência ecológica (Instituição Cooperante, 2013a, p.8).

Em seguimento do que se expõe, é premente referir que a instituição participa em vários Projetos, destacando-se o Programa Internacional Eco-Escolas, no qual está integrada desde o ano 2008, visando o encorajamento e o reconhecimento de ações que potenciam o desenvolvimento de um trabalho “com boas práticas de educação no âmbito do desenvolvimento sustentável”

(Instituição Cooperante, 2013a, p.3; Associação da Bandeira Azul da Europa, 2009). Refira-se, ainda, o reconhecimento e a aprovação conferida pela UNESCO ao Projeto Pedagógico da instituição, tornando-a parte integrante da Rede Nacional de Escolas Associadas (Instituição Cooperante, 2013a), tendo presente que “Uma Escola Associada da UNESCO pratica um ensino intercultural e deve ser democrática e participativa nas suas estruturas e métodos” (Ministério dos Negócios Estrangeiros, n/d, n/p).

Nesta ótica, é imperioso referir que, promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças requer uma eficiente organização do ambiente educativo, já que este é o “suporte do trabalho curricular do educador” (Ministério da Educação, 1997, p.31). Assim, neste âmbito, é crucial que o educador de infância, não só organize o espaço e os materiais, consubstanciando recursos que permitam o “desenvolvimento curricular”, mas também que organize o tempo flexivelmente, consubstanciando um clima de apoio (Decreto-Lei n.º 241, Anexo n.º 1; Hohmann & Weikart, 2011).

Pretende-se assim referir, partindo da conjectura mencionada anteriormente, que o espaço da sala de atividades do grupo de crianças *Pixys e Astronautas* (grupo que frequenta a resposta social creche) encontra-se organizado segundo cinco áreas de interesse: “Área de Movimento Central”, “Área da Casinha”, “Área das Construções, Jogos e Garagem”, “Área da Expressão Plástica” e “Área da Biblioteca/Leitura” (Martins, 2013, n/p). Mencione-se que, cada área de interesse detém materiais resistentes, cuja durabilidade é exequível, apresentando também mobiliário à escala das mesmas.

Concernente à organização do tempo, ainda que esta seja flexível e vise a integração de situações imprevistas, verifica-se que a mesma congrega a ocorrência de sistematicidade e consistência (v. anexo E3). Após a chegada das crianças à instituição é realizada a reunião de grande grupo, procedendo-se à leitura dos recados dos encarregados de educação expressos nas agendas. Estas, de uso obrigatório, são consideradas um elemento profícuo no estabelecimento de comunicação entre a família e a creche e o jardim de infância (Instituição Cooperante, 2013b). Posteriormente, sucede-se a atividade orientada, sendo que as crianças realizam, de seguida, o jogo livre nas diferentes áreas de interesse até à realização do momento de higiene para a concretização do período de almoço. A tarde é iniciada novamente pelo momento de higiene,

realizando-se posteriormente o momento da sesta. Para a realização deste é necessário que cada criança possua um catre devidamente identificado, bem como uma mochila para guardar um lençol, um cobertor e um objeto de conforto, caso seja necessário. Seguidamente, as crianças realizam novamente a higiene, a fim de potenciar o momento do lanche, sucedendo-se o jogo livre nas diferentes áreas da sala de atividades até ao momento de saída. Mencione-se que, à segunda-feira, são realizadas atividades relacionadas com a Expressão Musical, constituindo uma atividade curricular sob responsabilidade de um profissional externo à equipa educativa.

Importa ainda referir que o grupo *Pixys e Astronautas* é constituído por catorze crianças com idades compreendidas entre um e dois anos (seis crianças com dois anos de idade e oito com um ano), sendo que oito são do sexo feminino e as restantes do sexo masculino. Depreende-se que as crianças são, maioritariamente, provenientes da área envolvente da instituição. No que concerne à caracterização académica familiar, verifica-se que o grau académico dos pais, varia entre a licenciatura e o doutoramento (apenas um pai detém o 12.º ano) e todos se encontram, de momento, a realizar funções laborais (v. anexo E4). A maioria das crianças tem irmãos, excetuando três crianças.

Em seguimento do que se apresenta, importa atentar nas necessidades de aprendizagem evidenciadas pelo grupo, sendo que estas se denotam pela comunicação verbal, bem como pela necessidade de desenvolver hábitos de escuta. Todavia, ressalve-se que é necessário as crianças desenvolverem empatia pelos sentimentos dos outros, já que é recorrente a ocorrência de conflitos interpessoais. A motricidade fina constitui uma das necessidades a ser desenvolvida, pois o grupo demonstra dificuldade na execução do movimento de pinça. Para além das necessidades evidenciadas, importa denotar os interesses revelados pelas crianças e identificados através do processo de observação. Estes deambulam pelos temas concernentes ao mundo animal, assim como pelas expressões musical e plástica. Contudo, o grupo de crianças manifesta igualmente interesse pela área da biblioteca – observação e manipulação de livros.

No que diz respeito ao contexto de EPE, é possível constatar que a sala de atividades do grupo *Sírius, Lua; Via Láctea e Cometas* encontra-se espacialmente organizada por áreas de interesse, assim como materialmente equipada, a fim de potenciar às crianças diversas experiências de aprendizagem.

Neste sentido, encontra-se estruturada através da delimitação de várias áreas de interesse, nomeadamente a “Área da Casinha”, a “Área Expressão Plástica”, a “Área da Garagem e Construções”, a “Área da Biblioteca”, a “Área da Leitura e Escrita” (incluindo um computador) e a “Área dos Jogos” (Soares, n/d, n/p). A sala de atividades circunscreve, ainda, uma área destinada à arrumação de materiais, encontrando-se armazenados numa estrutura mobiliária (armário). Esta suporta uma bancada com água, que possibilita inúmeras funções, nomeadamente a lavagem de materiais.

Quanto à organização do tempo (rotina diária), importa salientar que se encontra estruturada através de uma consistente sequência de momentos específicos (v. anexo E5). A rotina é iniciada pela reunião de grande grupo, onde se procede à saudação de bom dia através da canção escolhida pelas crianças. Seguidamente, é realizada a leitura dos recados expressos nas agendas, escritos pelos encarregados de educação, seguindo-se a realização da atividade orientada, precedente ao jogo livre nas diferentes áreas de interesse. Antes da realização da respetiva higiene, como momento de preparação para o almoço, as crianças realizam uma atividade orientada de curta duração (aproximadamente quinze minutos).

Após o almoço, é realizada novamente a higiene, sendo que as crianças realizam o jogo livre, concomitantemente ao momento da sesta, sendo que esta é concretizada apenas por algumas crianças. Seguidamente, é realizado o momento de higiene antes do momento de inglês, ao qual precede o momento do lanche. As crianças, em grande grupo e na sala de atividades, efetuam uma avaliação e reflexão sobre todo o dia, mencionando a preferência por certos momentos ou atividades, bem como o desagrado por certas situações. Posteriormente, realizam o jogo livre nas diferentes áreas de interesse até ao momento de saída. Todavia, sublinhe-se que é habitual, ao longo da semana, a realização de atividades curriculares (Expressão Musical e Capoeira), bem como atividades não curriculares (Dança Criativa, Hóquei em Patins e Piano: prática de instrumento). Todas as atividades curriculares e não curriculares referidas são desenvolvidas por profissionais externos à equipa educativa.

Refira-se que o grupo *Sírius, Lua; Via Láctea e Cometas* é constituído por dezasseis crianças, sendo o mesmo configurado da seguinte forma: *Sírius*, seis crianças com quatro anos, em que cinco são do sexo feminino e uma do sexo masculino; *Lua*, duas crianças com quatro anos do sexo masculino; *Via Láctea*,

sete crianças com cinco anos, sendo que quatro são do sexo masculino e três do sexo feminino; e, por fim, *Cometas*, grupo constituído por uma criança com seis anos do sexo feminino. Para além do exposto, o grupo inclui uma criança com NAS, possuindo Paralisia Discinética, pelo que é necessário o ajustamento do ambiente educativo à criança, a fim de potenciar “respostas educativas adequadas” (Decreto-Lei n.º 3/2008, Artigo 2.º, p.155).

Depreende-se que as crianças, maioritariamente, residem em áreas contíguas à área envolvente da instituição. Relativamente à caracterização académica familiar, verifica-se que o grau académico dos pais varia entre a o grau de licenciatura e o grau de doutoramento (apenas dois encarregados de educação possuem o ensino secundário) (v. anexo E6). Refira-se que a maioria das crianças tem irmãos, excetuando três crianças.

Poder-se-á referir ainda que várias são as necessidades evidenciadas pelas crianças – de cariz individual e coletivo –, pelo que o plano de ação educativo visa o desenvolvimento das mesmas. Assim, evidenciam-se necessidades ao nível da Linguagem Oral, nomeadamente da expressão oral; ao nível da Área da Formação Pessoal e Social, observando-se a necessidade de desenvolver hábitos de escuta e a decorrente necessidade de regulação dos turnos de fala; e ao nível da Expressão e Comunicação (Domínio da Expressão Motora), visto que é necessário que algumas crianças desenvolvam a motricidade fina – necessidade observada através dificuldade evidenciada pela excessiva força exercida sobre o material de escrita (lápiz). Por outro lado, uma observação fundamentada permitiu identificar alguns dos interesses evidenciados pelo grupo, encontrando-se centrados na Área do Conhecimento do Mundo.

Ora, considerando a exposição teórica, pretende-se, através do presente capítulo, promover a compreensão da realidade que subjaz a cada criança, a fim de permitir a adequabilidade e responsividade do contexto educativo, já que é possibilitado o conhecimento das características, necessidades, saberes e interesses de cada uma (Ministério da Educação, 1997). Nesta ótica, percebe-se que através da perspetiva sistémica e ecológica é proporcionada uma análise detalhada e consistente, no que concerne à perfeitibilidade da adequação da intervenção do profissional de educação “às crianças e ao meio social em que trabalha” (Ministério da Educação, 1997, p.33). Todavia, em virtude do que se explana, pretende-se denegar um conhecimento tácito acoplado ao

conhecimento pedagógico, edificando a prática de uma pedagogia que premeie um “saber prático” (Formosinho, 2012, p.16). Entenda-se que, subjacente à perspectiva referida, integra-se a articulação entre a prática, as aceções teóricas e os princípios éticos e deontológicos, emergindo uma “prática fundamentada, situada e contextualizada” (Formosinho, 2012, p.15).

A triangulação praxeológica mencionada (prática, teoria e crenças/valores) firma-se através da utilização da Metodologia de Investigação-Ação (I-A), atendendo que esta circunscreve uma abordagem introspectiva e indagadora como designam Kemmis e McTaggart (Máximo-Esteves, 2008). Todavia, ainda que a metodologia referida seja alvo de diversas denominações conceptuais, é possível entender que a mesma compreende um “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Elliott, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18) ou “um processo reflexivo que veicula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais (...), acerca da sua própria prática” (Bartalomé, 1986, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.360).

No âmbito da Educação, a I-A compreende, através da adoção de uma postura reflexiva, a identificação de uma problemática que se deseja aperfeiçoar a fim de potenciar o melhoramento das oportunidades de aprendizagem promovidas às crianças, bem como a própria prática profissional. Sublinhe-se que, através do processo investigativo, é verberado o permanente cogitar sobre a função dos profissionais de educação, no que diz respeito a “instrumentos intermediários, aplicadores de técnicas, elaboradas por especialistas externos, cujos fundamentos e finalidade escapam ao seu conhecimento e controlo” (Gómez, 2000, p.16). Assim, é possibilitada a criação de uma “protecção em relação ao frenesim normativo (...); é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 8). Deste modo, e segundo o pensamento de Simões (1990, citado por Coutinho et al., 2009, p.363) a I-A visa a realização de um “triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores”, impondo-se como um plano de acção, acarretando inúmeras estratégias, que o profissional de educação adapta às situações educativas (Coutinho et al., 2009, p.365).

Em consonância com o que se apresenta, importa clarificar que a metodologia explanada – de natureza participativa e colaborativa, prática e

interventiva, crítica e auto-avaliativa – comporta a operacionalização de fases determinantes no processo, concretizadas de forma cíclica. Segundo Latorre (2003, citado por Coutinho et al., 2009, p.365), a metodologia de I-A resulta de um processo em espiral, nomeadamente uma “espiral dialéctica – entre a ação e a reflexão, de maneira que ambos momentos permanecem integrados e se complementam”. Ora, a metodologia cíclica apresentada, frui da sequencialidade das seguintes fases: “planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização)” (Coutinho et al., 2009, p.366).

Assim, os profissionais de educação concebem um plano de ação, com intuito de melhorar as práticas educativas, desenvolvendo-o de forma intencional (v. anexo B). Posteriormente recolhem dados sobre as evidências resultantes, através de técnicas de observação (v. anexo E7), análise de documentos, fotografias e questionários (v. anexo E8), sendo os instrumentos de recolha de informação utilizados durante a PPS. Numa fase de pós-ação, o profissional, através da análise dos dados recolhidos, reflete sobre a ação, a fim de “reconstruir o significado da situação problemática” que motivou a investigação, procedendo à revisão do plano de ação equacionado e desenvolvendo um “novo ciclo de investigação” (Coutinho et al., 2009, p.367).

### **3. PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA: DESCRIÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

No presente capítulo encontram-se descritas e analisadas, segundo uma perspectiva reflexiva, as circunstâncias emergentes que caracterizam significativamente a intervenção educativa levada a cabo durante o período de estágio, corolário da estrutura organizacional do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar <sup>17</sup>.

Considerando que a PPS circunscreve ora a formação em contexto de creche, ora a formação em contexto de jardim-de-infância, a secção documental a seguir apresentada foi construída de forma segmentada. Assim, seguindo o *continuum* temporal que caracteriza a aprendizagem e o crescimento profissional, bem como a progressiva autonomização da mestranda, equaciona-se primeiramente a prática desenvolvida em contexto de creche e, posteriormente, em contexto de jardim-de-infância, traduzindo a configuração prática realizada.

Acredita-se, portanto, que a adoção de tal estratégia possibilita ao leitor uma profícua compreensão sobre o conteúdo circunstancial ocorrido, de uma forma evolutiva. Não obstante, é premente referir que tal menção não pretende perpetrar a segregação entre a resposta social creche e a valência jardim de infância, muito embora, por razões que se prendem com a logística e legibilidade deste documento, tenham sido referidas de forma separada, não podem ser vistas de forma espartilhada.

Assim, no presente capítulo pretende-se revisitar “a experiência através de lentes críticas (...) [permitindo] desocultar a existência de barreiras à mudança (...) [e] analisar as suas implicações” (Vieira, 2006, p.17).

---

<sup>17</sup> Ver a respeito o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro e o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

### 3.1. AÇÃO DESENVOLVIDA NA RESPOSTA SOCIAL CRECHE

Tal como se apontou no capítulo anterior, a ação pedagógica desenvolvida em contexto de creche foi norteada segundo as experiências-chave, propostas por Post e Hohmann (2011) na abordagem HighScope. Estas, consideradas “atividades nas quais as crianças menores se desenvolvem naturalmente” (Zabalza, 1998, p.209; Araújo, 2013) permitem orientar o educador na sua observação, possibilitando a compreensão sobre o nível de desenvolvimento de cada criança. A pressuposta compreensão permite que o educador crie um ambiente de apoio interpessoal e um clima de confiança (Zabalza, 1998; Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011).

Ora, seguindo a conjectura supramencionada, é possível depreender que durante a PPS realizada em contexto de creche, surgiu, várias vezes, a problemática associada à correta e adequada intervenção da mestranda, evitando-se comprometer o desenvolvimento de um clima de apoio e de confiança.

Uma das situações episódicas que exigiu uma observação atenta e que despertou uma indecisão sobre a adequada intervenção subjaz-se à exploração que a criança R.<sup>18</sup> exercia sobre um cesto de brinquedos vazio no momento de jogo livre. A criança, tendo-se colocado no interior do cesto, tinha como intenção sair do mesmo. A observação realizada pela mestranda permitiu constatar a dificuldade motora que a criança detinha na realização da sua intenção, retratada também pela emoção de desagrado.

Perante a observação da mestranda incidida sobre a persistência de R. face à resolução do problema, a ação encaminhou-se para uma completa inércia, encetando-se um diálogo interno. Seria (in)correto ajudar R.? Seria R. capaz de concretizar autonomamente a sua intenção? O problema seria demasiado complexo podendo originar a sua frustração? Se fosse prestado apoio, a sua

---

<sup>18</sup> A referência às crianças é concretizada através da utilização de um grafema, de forma a salvaguardar e a preservar a identidade das mesmas.

aprendizagem seria prejudicada? Se não houvesse uma intervenção, seria comprometida a relação de confiança entre adulto-criança?

A reflexão tida na ação permitiu ponderar as hipóteses que se poderiam adotar, sob uma abordagem teórica. Se, por um lado, fosse pretendida a dissolução de possíveis frustrações da criança, por outro, era propósito conceder tempo a R. para a resolução do problema, traduzindo-se assim, na intervenção ou na inatividade do adulto.

Segundo Post e Hohmann (2011, p.88), se “o educador estiver sempre a intervir e a “socorrer” (...) a criança mais jovem, [esta] (...) não ganha o sentido de ser activo da sua própria vida”. De acordo com a perspectiva de Palacios (2004), a aprendizagem da criança deve ser cada vez mais complexa e exigente, a fim de colocar a mesma perante situações que impliquem um esforço constante de atuação e compreensão.

Face às conjeturas supracitadas, depreende-se que R. encontrava-se a aprender ativamente, visto que as relações estabelecidas com os outros e com as explorações dos materiais permitem às crianças uma aprendizagem ativa, desenvolvendo habilidades e competências de cariz motor, social e cognitivo (Post & Hohmann, 2011).

Assim, pensa-se que a inatividade adotada, por parte da mestranda, perante a ação, permitiu conceder a R. o tempo necessário para a resolução do seu problema. Corrobora-se a perspectiva refletida, segundo Post e Hohmann (2011, p.88), já que é crucial conceder “às crianças tempo para resolverem os problemas com que se deparam enquanto exploram e brincam com diversos materiais”. A conjetura enunciada pressupõe que o educador seja responsivo e efetue uma observação atenta e cuidada, ou seja, o profissional de educação compreende, através da observação, quando deve intervir e ajudar as crianças a concretizar as suas intenções.

Ora, pensa-se que a atitude tomada pela mestranda favoreceu, portanto, a ocorrência de um momento de aprendizagem significativa e de satisfação, elucidado pelo sorriso relanceado no rosto da criança. Ressalva-se que, o facto de permanecer junto à criança, proporcionou, possivelmente, um ambiente seguro, confiante e encorajador, a fim de fomentar a motivação necessária para a exploração do objeto e, conseqüente, resolução do problema, tal como promoveu a relação de confiança existente entre a criança e a mestranda.

Em seguimento da premissa elucidada, depreende-se que a exploração realizada por R. sobre o cesto – agarrando-o, colocando-o na cabeça e colocando-se no seu interior em pé e sentada – permitiu à mesma compreender de que forma a sua ação manipulativa poderia condicionar a função do objeto no espaço. Infere-se que a exploração exercida sobre o objeto referido permitiu perceber as suas potencialidades, tornando-o num material versátil e significativo para o desenvolvimento individual da criança.

Sublinhe-se que o breve episódio já referido, ainda que diminuto em duração temporal, mas acrescido em dimensão teórico-prática, acarreta em si um conceito crucial, no que diz respeito à mediação e atuação do educador de infância – atuação na ZDP. No entanto, a atuação da mestranda não foi necessária, visto que a criança conseguiu, sozinha, resolver o problema. Não obstante, compreende-se que o educador de infância assume um caráter perentório no processo de crescimento das crianças. A adoção de uma postura ativa, por parte do profissional de educação, potencia às crianças o desenvolvimento de habilidades, competências e capacidades que as mesmas sozinhas não obtêm, contribuindo assim para a assimilação de conhecimentos (Shaffer, 2005; Palacios, 2004) e para a maturação e evolução da aprendizagem de cada criança. Refira-se ainda que através do quadro teórico-reflexivo que se apresenta, é possível perceber a complexidade inerente a uma ação de exploração em jogo livre, já que através desta, constata-se o desenvolvimento e observação das experiências-chave Sentido de Si Próprio, Movimento, Explorar Objetos e Espaço.

À luz da evidência teórica exposta, conclui-se e corrobora-se que a tomada de decisão adotada enveredou para a adequabilidade do processo de aprendizagem, outorgando ao mesmo uma dimensão heurística. No entanto, a realização de uma observação participada, como aponta Albano Estrela (1994), foi crucial para a reflexão na ação e sobre a ação proposta por Donald Schön (citado por Alarcão, 1996), visto que preconiza a participação do observador na atividade, nas tarefas ou situações específicas do observado.

A situação descrita e refletida permitiu à mestranda perceber que um objeto com uma determinada funcionalidade, pode possibilitar a realização de diversas combinações, através da sua exploração e, portanto, pensa-se que poderá proporcionar às crianças várias aprendizagens. Depreende-se também que, a situação referida, contribuiu para a formação da mestranda, não só no

que diz respeito à necessidade do adulto orientador dar tempo às crianças para a realização das suas intenções, mas também a respeitar o ritmo de cada criança no seu processo de desenvolvimento. Refira-se ainda, a compreensão adquirida sobre a importância de promover uma relação de cooperação e de confiança com as crianças que permita encorajar e reconhecer as suas intenções, tal como apoiar, quando necessário, a concretização das suas ações, uma vez que “os educadores estão sempre a observar, interagir e aprender, ao longo de todo o dia, sobre as crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.82).

De acordo com a perspectiva de Piaget (citado por Shaffer, 2005, p.218), a criança é um ser ativo e curioso constantemente desafiado pelos estímulos incompreendidos na ação imediata, sendo que o seu crescimento intelectual é originado pelos processos que exigem a reestruturação mental, tal como se aponta no capítulo I. Assim, entende-se que a promoção de um ambiente responsivo é crucial para a promoção de diversas explorações, contribuindo, significativamente, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

De acordo com os princípios enunciados, é possível constatar que uma das atividades desenvolvidas em contexto de creche integrada, em parte, as diretrizes pedagógicas explanadas. Durante a ação foi desenvolvida uma aproximação à abordagem do Cesto dos Tesouros preconizado por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006), de acordo com a sustentação teórica explanada no primeiro capítulo. A atividade referida, de natureza experimental, visa compreender a exequibilidade teórica quando mobilizada para a prática. Vários teorizadores argumentam que “a verdade da teoria consistirá na sua fecundidade e adequação à experiência, não na sua referência a critérios externos ou à comparação com outras teorias” (Alonso, 1998, p.90). No entanto, atendendo a que a abordagem é uma proposta direcionada para a resposta social creche, e considerando o interesse do grupo demonstrado pela exploração e manipulação de objetos, equacionou-se o desenvolvimento da atividade, tendo-se concretizado na ação. Neste sentido, a atividade desenvolvida compreende as experiências-chave: “explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz” (Post & Hohmann, 2011, p.39); e Movimento, a fim de promover o desenvolvimento da destreza manual (Post & Hohmann, 2011). Para além das mencionadas, foi possível observar o desenvolvimento de outras experiências-chave, tais como: Sentido de Si Próprio, Relações Sociais, Comunicação e Linguagem e Representação Criativa.

Ora, a atividade levada a cabo desenvolveu-se durante o período da manhã em concordância com a rotina diária do grupo e, para tal, foi necessária a utilização de um cesto, que não obedeceu especificamente aos critérios dimensionais estipulados pela abordagem proposta por Goldschmied e Jackson (2006). Segundo a teorização, para além da utilização do cesto, são também utilizados materiais com diferentes características, como já referido no capítulo I (Goldschmied & Jackson, 2006). Porém, após a reunião da equipa pedagógica concluiu-se que, eventualmente, poder-se-ia enveredar por uma exploração de materiais diferentes, mas seguindo a mesma tipologia. Assim, a exploração, primeiramente, incidiu sobre objetos de materiais naturais, sendo que posteriormente seriam explorados materiais de outras tipologias. Deste modo, foram utilizados os seguintes objetos: pedaços de esponja, conchas, limão, pinhas, rolhas de cortiça e nozes com dimensões acrescidas. Ressalve-se que estes foram alvo de uma seleção cuidada, de forma a garantir as condições de segurança, no entanto é emergente uma supervisão atenta por parte do adulto. Pensa-se que, embora houvessem materiais em quantidades suficientes, poderia ter-se ampliado o quadro dos materiais apresentados. Desta forma, infere-se que seriam aumentadas as possibilidades de exploração.

Em boa verdade, a teorização relativa à abordagem do *Cesto dos Tesouros* preconiza que o grupo deve encontrar-se organizado em grupos de três crianças, para que seja possibilitada uma posição cómoda e estável às mesmas (Goldschmied & Jackson, 2006). De forma a obedecer às idiosincrasias de cada criança, será que a atividade de livre exploração incluiria todas as crianças no seu desenvolvimento? Seguindo esta linha de pensamento, e refletindo sobre a ação, pensa-se que o nível de desenvolvimento de algumas crianças do grupo, nomeadamente de T., J., P., T., R. e S., possivelmente seria mais complexo do que a teoria pressupõe. Através do processo de observação realizado pela mestranda foi possível constatar que algumas crianças durante o jogo livre exploravam apenas os objetos e outras faziam combinações entre os mesmos. Neste sentido, considera-se que, segundo Goldschmied e Jackson (2006), o grupo encontra-se numa fase transitória entre o “brincar epistémico” e o “brincar lúdico”, terminologia adotada por Corine Hutt (1979, citado por Goldschmied & Jackson, 2006, p.121). Enquanto o primeiro alude à questão “O que é isto?”, o segundo enquadra-se na aceção sobre “O que posso fazer com isto?” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.121). Deste modo, adaptou-se as

premissas defendidas pela teorização, sendo que a atividade foi desenvolvida em grande grupo.

Assim, perante a adaptação da abordagem teórica ao grupo, pensa-se que foram possibilitadas várias oportunidades não só de exploração dos objetos selecionados como foi possível observar [“S. explorou uma concha utilizando a sua boca e D. explorou com o ouvido” (CNC de 14 de janeiro de 2015)] (v. anexo D1, figura 2), mas também de combinações com materiais já existentes na sala de atividades [“P. foi buscar um prato e colocou uma concha no seu interior, oferecendo-me” (CNC de 14 de janeiro de 2015)]. Desta forma, depreende-se que, provavelmente, foi possibilitada a exploração de objetos que verberam a padronização e que, de certa forma, limitam a exploração pedagógica (v. anexo D1, figura 1).

Refira-se, no entanto, que uma das preocupações incidiu na possibilidade do grupo de crianças não se mostrar recetivo face à exploração que se viria a concretizar. Todavia, uma criança colocou-se junto ao cesto, apenas a observar, tendo iniciado a sua exploração. As restantes crianças tomaram a atitude descrita como exemplo e concretizaram a mesma ação. Durante o desenvolvimento da aproximação ao *Cesto dos Tesouros*, foi possível observar que várias crianças exploraram os materiais fazendo uso, portanto, dos vários sentidos. Desta forma, infere-se que foi dada a oportunidade ao grupo de experienciar, ainda que implicitamente, objetos de diversas formas, durezas, pesos, texturas e tamanhos. De acordo com Post e Hohmann (2011, p.47), o carácter exploratório das crianças permite a descoberta das “características [dos objetos] e o modo como se comportam” no espaço.

Anteriormente ao desenvolvimento da aproximação à abordagem explanada, a mestranda manifestou sentimentos de ansiedade, curiosidade e incerteza sobre o seu desenvolvimento. Todavia, a adesão das crianças à atividade desenvolvida esbateu qualquer tipo de sentimento negativo. Compreendeu-se que determinados objetos do quotidiano, suportam uma componente versátil, concernente às possibilidades de combinações que permitem às crianças concretizar, tal como a exploração sobre o cesto de brinquedos já referido. No entanto, pensa-se que às crianças foram promovidas oportunidades para a realização de escolhas, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia das mesmas, bem como oportunidades para

recolherem informações sobre os objetos apresentados, como aceções sobre tamanhos, pesos, formas, sons, cheiros e texturas como referido no capítulo I.

Em seguimento do quadro descritivo-reflexivo que se apresenta, surge com pertinência referir uma atividade desenvolvida que, de certo modo, corrobora a intensa experiência sensoriomotora, característica, segundo Piaget (citado por Shaffer, 2005; Kruse citado por Araújo 2013), da faixa etária do grupo de crianças já descrito. Não só, exclusivamente, pelo motivo que se referiu, mas também por se considerar uma atividade significativa para a aprendizagem das crianças e para a formação profissional do educador de infância em formação.

Perante o interesse de J. H., P. e T. pela praia, nomeadamente pela areia, e o interesse do grupo pela exploração e manipulação de objetos, planificou-se uma atividade que integrasse no seu desenvolvimento o material referido. Considera-se necessário o desenvolvimento de ambientes desafiadores, aos níveis sensorial e cinético, de modo a promover o contacto com materiais naturais e ampliar as “possibilidades de integração sensorial e de aprendizagem” (Araújo, 2013, p.39).

Assim, numa outra sala de atividades que se encontrava inativa, dispôs-se no chão um plástico com elevadas dimensões, depositando na sua superfície uma substancial quantidade de areia e algumas conchas. Devido à dimensão do plástico e à quantidade da areia disposta, foram formados grupos de três a quatro crianças, visto que, por um lado, era necessário conceder a cada criança espaço para a exploração livre dos materiais e, por outro, considera-se que eventualmente poderiam ser realizadas interações sociais entre as crianças (v. anexo D2, figura 3). Pensa-se que a realização da atividade proposta no respetivo espaço referido, apoiaria a exploração sensoriomotora das crianças, na medida em que a intervenção das restantes seria condicionada. Desta forma, considera-se que a organização do espaço e dos materiais foi perentória no processo de desenvolvimento da atividade, sendo crucial à promoção de “experiências educativas integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573), apoiando a viabilidade da exploração sensoriomotora como preconizado no primeiro capítulo.

Os objetivos que se prendem ao desenvolvimento da atividade descrita visam a promoção do contacto e manipulação de objetos, nomeadamente de conchas e areia e a estimulação de relações com os pares, visto que o grupo

revela a necessidade de demonstrar empatia pelas necessidades e sentimentos dos outros como referido no capítulo II, já que segundo Post e Hohmann (2011, p.258), “os educadores podem ajudar as crianças a formarem relações positivas entre pares e a verem-se a si próprias e aos outros como membros de uma comunidade”.

Ora, através do desenvolvimento da atividade referida, foi possível observar e desenvolver as seguintes experiências-chave: Relações Sociais, Movimento, Sentido de Si Próprio, Explorar Objetos e Espaço.

Durante o período da manhã, respeitando-se a rotina diária do grupo, foi desenvolvida a atividade de exploração da areia. Considera-se, tal como referido no capítulo I, que a rotina diária detém elevada preponderância no processo de desenvolvimento das crianças, pelo que a ação educativa foi desenvolvida segundo os horários estabelecidos para cada momento do dia, conferindo à mesma sistematicidade e previsibilidade, muito embora esta seja flexível. Assim, a atividade iniciou-se com a deslocação de cada grupo, organizado de acordo com a diversidade etária, à sala de atividades onde se encontravam os materiais dispostos, sendo que as crianças retiraram o respetivo calçado. Pensa-se que a organização do grupo promoveu o processo *scaffolding* explanado no primeiro capítulo.

No decorrer da atividade foi possível observar reações, por parte das crianças, bastante diferentes. Ao contrário de D. e de S., que exploraram a areia e as conchas apresentando um nível de concentração elevado (v. anexo D2, figuras 1 e 2), J. H. e J. demonstraram reações distintas. A criança J. H., que evidenciou explicitamente o interesse pela areia, quando vislumbrou o panorama apresentado, apenas permaneceu estática a observar. A mestranda antevia, ao preparar a atividade, sentimentos de entusiasmo por parte da criança referida, no entanto observou o contrário. Todavia, pensa-se que através da observação realizada pela criança, esta tenha aprendido ativamente. Ainda que o adulto orientador tenha retirado o calçado e contactado com a areia, de forma a motivar a criança a repetir a ação, só após algum tempo, é que esta tomou a iniciativa e explorou a areia, revelando, posteriormente, desagrado em sair da mesma. Refira-se que a criança J. ao vislumbrar o panorama, revelou uma reação de desagrado, recusando-se contactar com o material disposto.

Face às reações demonstradas por J. H. e J. dever-se-ia promover o contacto com o material, segundo a estratégia planeada? Estar-se-ia a respeitar

os sentimentos das crianças? Não seria necessária a diferenciação pedagógica, incidida na estratégia adotada?

À luz de situações precedentes, alvo de um processo de investigação e reflexão sobre a correta mediação, infere-se que a relutância de uma criança perante a participação numa atividade deve ser aceite pelo educador. Desta forma, pretende-se respeitar os sentimentos da criança, na medida em que “será uma ajuda se o (...) [educador] disser que compreende que pode não apetercer à criança participar na actividade naquele momento, mas que estará à disposição para ajudar quando se sentir pronta” (Katz & McClellan, n/d, p.23). Depreende-se também que, tal atitude alude a um nível de sensibilidade acrescido por parte do educador. De acordo com o trabalho desenvolvido por Ferre Laevers (citado por Bertram & Pascal, 2009), é possível compreender que a sensibilidade é uma das categorias que credita o empenhamento do adulto, elucidado na relação estabelecida entre adulto-criança. Esta refere-se, portanto, ao cuidado e atenção prestada pelo adulto, tendo em conta os sentimentos e o bem estar da criança (Bertram & Pascal, 2009). Assim, depreende-se a necessidade de se respeitar os diversos temperamentos das crianças, uma vez que estes influenciam a interação não só com pessoas, mas também com os materiais (Post & Hohmann, 2011).

Assim, considera-se que a intervenção adotada é congruente com a imagem de criança que se expõe no capítulo I, favorecendo-se a ação educativa. Contudo, depreende-se que a mestranda deveria ter sugerido, pelo menos a J., já que J. H. participou na atividade, a exploração do material segundo uma estratégia diferente. Poder-se-ia ter proposto a J. a exploração da areia numa mesa e, possivelmente, na sua sala de atividades. Pensa-se que assim não seria necessária a adaptação da criança ao espaço físico, sendo este diferente da sua sala. Através da adequabilidade da atividade, seria possível a concretização de uma diferenciação pedagógica, pois pensa-se que estar-se-ia a ajustar a interação do adulto e a estratégia da atividade ao ritmo de desenvolvimento da criança (Post & Hohmann, 2011). No entanto, considera-se que se a ação se reproduzisse novamente, tal seria efetuado.

Perante a exposição descritiva e reflexiva, infere-se que a atividade proposta foi desafiante e prazerosa para o grupo de crianças, exceto para J., sendo a única criança que não participou no seu desenvolvimento.

Refira-se, portanto que o contacto com a realidade permite à criança o seu desenvolvimento acerca do conhecimento do mundo. Não obstante, uma extensão da atividade descrita poderia enveredar por uma deslocação ao contexto real (praia). Piaget (citado por Shaffer, 2005, p.218) considera que as “construções das crianças sobre a realidade (...) dependem do conhecimento disponível (...): quanto mais imaturo o sistema cognitivo, mais limitada será a sua interpretação”. Perante este facto, infere-se que o ambiente detém uma influência significativa na aquisição de determinadas competências, habilidades e atitudes das crianças.

Infere-se que, para a mestrandia, a atividade descrita e refletida foi crucial para o seu desenvolvimento profissional, na medida em que promoveu a compreensão sobre a necessidade de se respeitar os sentimentos das crianças e a premência em adequar as atividades não só ao grupo de crianças, mas também a cada criança, mediante o seu ritmo de desenvolvimento. Acrescente-se a importância conferida à mobilização de aspetos do ambiente exterior para o interior da instituição.

A propósito da exposição teórico-reflexiva realizada acerca do contacto com a realidade, apresenta-se de seguida uma atividade desenvolvida no contexto que credita o exposto.

Perante o interesse do grupo pelos animais, equacionou-se a visita de uma galinha à sala de atividades <sup>19</sup>. De acordo com os questionários efetuados aos encarregados de educação, foi possível constatar que apenas cerca de 29% das crianças têm animais de estimação em casa e 67% têm contacto com animais domésticos (v. anexo E9).

Neste sentido, não seria significativo para as crianças se observassem e, possivelmente, tocassem num animal pelo qual demonstram interesse? Não seria benéfico para as crianças observarem uma galinha real, comparando, de forma implícita, com as imagens observadas anteriormente?

---

<sup>19</sup> Esta atividade, foi desenvolvida em seguimento de uma anterior, na qual se realizou a leitura da estória “A Galinha Ruiva” de António Torrado. Ao longo da leitura da estória foram utilizadas imagens das personagens, nomeadamente da galinha.

Considera-se que um ambiente educativo deve integrar uma componente diversificada, no que diz respeito à proposta de atividades, promovendo o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, segundo Zabalza (1998), no âmbito das aprendizagens, é possível elevar a qualidade das experiências significativas que se proporcionam às mesmas. O teorizador referido defende que

o que deixa marcas é uma experiência concreta, uma oportunidade para fazer algo diferente, mas muito envolvente, capaz de captar todos os sentidos (...). Geralmente, são eventos capazes de integrar o mundo dos conhecimentos e das emoções provocando o forte choque pessoal (...). Esse tipo de coisas (...) acabam afetando as próprias estruturas do conhecimento e da sensibilidade. Por isso, são tão ricas do ponto de vista educativo (Zabalza, 1998, p.61).

Face à conjectura supracitada, depreende-se que ao desenvolver a atividade referida proporcionar-se-ia às crianças uma experiência significativa, sendo que a através da sua concretização foi possível observar e desenvolver as experiências-chave: Relações Sociais, Sentido de Si Próprio e Comunicação e Linguagem.

Após o reconto da estória explorada no dia anterior, as crianças em grande grupo, de forma individual, com o apoio do adulto, observaram a galinha, através da estrutura que a suportava (v. anexo D3, figura 1). No entanto, refira-se que algumas crianças, ainda não tendo adquirido a linguagem verbal, exteriorizaram o seu pensamento oralmente, reproduzindo o som da galinha, pretendendo anunciar a presença do animal na sala de atividades. Apenas J. e R. demonstraram aversão ao animal, sendo que as restantes crianças revelaram emoções de agrado, através da expressão facial, quando o vislumbraram. Perante as reações positivas demonstradas pela maioria das crianças, considerou-se soltar a galinha na horta da instituição, nomeadamente numa área vedada, de forma a impedir a sua fuga. As crianças, em grupos de três, deslocaram-se ao local, a fim de observarem o animal, podendo tocar, se assim pretendessem (v. anexo D3, figura 2). A organização do grupo foi efetuada considerando-se o percurso que era necessário realizar até à horta da instituição, visto que é perentória uma supervisão máxima quando confrontados com escadas.

Durante a observação da galinha na respetiva horta da instituição, foram-se referindo as diversas partes do corpo da galinha, apontando-se para as mesmas, para que as crianças compreendessem onde estas se situavam.

Depreende-se que a atividade desenvolvida permitiu às crianças a construção de um facto real, sendo significativa para a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas, já que os

objetivos educativos necessitam encontrar um método que não reduza a realidade... A realidade a que as crianças se estão a iniciar é, antes de mais, a realidade do ser, sentir e viver que enraíza o aprender (...). A experiência cria laços entre a criança e o mundo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p.37).

Na perspetiva da mestranda, a atividade descrita permitiu à mesma perceber a importância conferida a atividades que promovam o contacto com o mundo real. Pensa-se também que as vontades das crianças foram respeitadas durante todo o processo de observação da galinha. Ressalva-se que o animal não integra o contexto quotidiano da mestranda, no entanto pensa-se que foi esbatido qualquer receio de contacto com o mesmo, revelando-se assim a importância atribuída aos interesses das crianças. Todavia, saliente-se que se por um lado, era pretendido promover o bem estar das crianças, por outro, era necessário promover a segurança da galinha. Neste sentido, foi crucial o apoio da educadora orientadora, uma vez que a sua intervenção relativa ao contacto direto com o animal permitiu perceber o modo como a mestranda deveria interagir com a galinha.

Nesta ótica, em seguimento das atividades desenvolvidas e perante o interesse por diversos animais, construiu-se um material didático denominado “Os Animais” (v. anexo D4, figura 1), cujos objetivos deambulam pela identificação e reconhecimento de imagens; pela associação das diferentes imagens aos respetivos recipientes; e pela colocação das imagens no interior dos recipientes. Neste sentido, segundo os objetivos explanados é possível desenvolver as experiências-chave: Representação Criativa, Linguagem e Comunicação, Noção Precoce de Quantidade e Movimento. Assim, as crianças ao reconhecerem as diferentes imagens, colocaram-nas nos respetivos recipientes, tendo em conta a imagem ilustrativa do mesmo. Contudo, depreende-se que é necessária a mediação do adulto quando o material é explorado. Tal facto associa-se à destreza manual requerida na introdução das

respetivas imagens nas ranhuras dos recipientes <sup>20</sup> e na abertura dos recipientes, com vista a retirar as imagens do interior dos mesmos. Todavia, saliente-se que a construção do material deveria integrar a utilização de materiais mais resistentes, de forma a garantir a durabilidade do mesmo.

Ao longo da exploração do jogo, realizada com o grupo, foi possível observar que J. e D. não se encontravam interessados pelo mesmo, ao contrário de S., P. e R. que demonstraram interesse em continuá-lo após o seu término (CNC de 13 de janeiro de 2015). Através da observação referida, é possível indagar-se a respeito da complexidade inerente ao jogo, tendo em conta o desinteresse demonstrado por algumas crianças. Infere-se que, possivelmente, a habilidade motora exigida seria uma condicionante. Algumas crianças ainda não a tinham desenvolvido, podendo gerar a frustração das mesmas. No entanto, pensa-se também que poderiam não ter interesse pela dinâmica conferida ao jogo.

Porém, numa fase de reflexão sobre a ação, infere-se que a escolha sobre a organização do grupo não foi a mais favorável ao desenvolvimento da atividade. Reparou-se que esta, em grupo grande, creditava ao seu desenvolvimento uma acrescida dimensão temporal, concernente ao tempo de espera para jogar. As crianças tinham de aguardar a sua vez, implicando que cada criança colocasse, individualmente, a imagem na respetiva ranhura. Depreende-se que, possivelmente, a organização em grupos de três crianças, enquanto as restantes se encontrassem a realizar o jogo livre, seria mais profícua para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, no que concerne a uma mediação próxima, por parte do adulto orientador, bem como a diminuição do tempo de espera para jogar. Todavia, considera-se também que, tal estratégia de organização do grupo viria a permitir um maior envolvimento das crianças no desenvolvimento da atividade.

À luz da evidência teórica-reflexiva presentemente explanada, considera-se premente referir que a ação da mestrandia realizada na resposta social creche procurou denegar a perspetiva elucidada por Portugal (1997),

---

<sup>20</sup> “C., D., P. e P. S. (...) necessitaram de mediação na colocação dos quadrados [imagens] nas ranhuras” (CNC de 13 de janeiro de 2015).

referida no primeiro capítulo, no que concerne ao desempenho de, apenas, uma prestação de cuidados no respetivo contexto educativo. A intervenção educativa levada a cabo permitiu perceber que é necessária a realização de um plano de ação, tal como confere a metodologia de I-A, referida no primeiro capítulo, à semelhança da ação desenvolvida no contexto ao nível da educação pré-escolar, que seguidamente se expõe.

### 3.2. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Seguindo-se a estruturação textual que se explanou sumariamente no princípio da presente secção documental, apresenta-se, de forma descritiva e crítico-reflexiva a ação pedagógica desenvolvida em contexto de educação pré-escolar. A mesma, tal como o contexto precedente descrito, detém como sustentáculo os interesses e as necessidades das crianças, identificadas através do processo de observação, considerando-se também a Planificação Semestral e o Projeto Curricular de Grupo fornecido.

Ora, considerando-se que a planificação prevista para o segundo semestre objetiva o desenvolvimento e a promoção de aprendizagens referentes ao projeto *Criar-Comunicar*, denotou-se que os interesses das crianças enveredaram por outras aceções. Após a visualização do teatro *O Maior Tesouro do Mundo*, foi possível observar que as crianças T., F., D. e I. S. demonstraram interesse pelos continentes do mundo, teatralizados na peça referida, e que o grupo de crianças demonstrava interesse por piratas, bem como pela Suécia, país natal da Estagiária Madalena Holmgren, que iniciaria o seu período de estágio brevemente na sala de atividades (CNC de 24 de fevereiro de 2015). Refira-se que foi possível observar durante o jogo livre o interesse referido, este encontrava-se presente nas produções das crianças ao nível da expressão plástica (v. anexo D5, figuras 1 a 4), nas conversas entre as crianças e no jogo faz de conta. Face ao exposto, compreende-se que a ação seguiu os interesses das crianças, tentando-se, através da adoção de várias estratégias, esbater-se as necessidades identificadas.

Após a realização de uma reunião entre a equipa educativa, concluiu-se que, eventualmente, seria possível desenvolver com as crianças um projeto sustentado nas motivações intrínsecas das mesmas, tal como Hohmann e Weikart (2011) preconizam. Segundo a perspetiva de Katz e Chard (1997), as crianças motivadas intrinsecamente encontram-se predispostas para investigar, conferindo à ação uma dimensão intencional. Neste sentido, realizou-se uma aproximação à MTP. Esta detém como situação desencadeadora a visualização do teatro, revelando-se um momento significativo para as crianças. Segundo Katz e Chard (1997), um projeto pode iniciar-se segundo diversas formas, podendo ser desenvolvido tendo como base os interesses das crianças ou um assunto apresentado pelo educador de infância, no entanto este deve ser negociado e acordado com o grupo de crianças.

Assim, a aproximação projetual foi apresentada ao grupo através da utilização de uma carta, expondo-se a problemática associada ao desconhecimento de um possível caminho desde Portugal até à Suécia, à definição de possíveis paragens a efetuar durante a viagem, assim como ao desconhecimento dos países escolhidos para tal. A carta, disposta no interior de uma garrafa, foi colocada previamente na área da reunião de grande grupo, de forma a estimular as crianças para o desenvolvimento do projeto, ainda que estas se encontrassem interessadas. As reações das crianças, perante a observação do objeto estranho à sala de atividades, permitiram perceber a existência de emoções de surpresa, entusiasmo e ansiedade perante o seu conteúdo “Estou ansiosa” (A.), “Eu também!” (I. L.) (CNC de 02 de fevereiro de 2015). Após a leitura da carta, as crianças aceitaram o desafio encetado por uma personagem fictícia, o Pirata Sebastião, permitindo o início do estudo em profundidade.

As crianças iniciaram a sua participação, em grande grupo, através da delineação do percurso que o Pirata Sebastião deveria realizar, sendo que as paragens deveriam ser efetuadas em Espanha, França e Dinamarca, a fim de chegar à Suécia (v. anexo D6, figura 1). Ressalve-se que a seleção do percurso, realizada pelas crianças, permitiu a ocorrência de um processo de negociação entre as mesmas, sendo que posteriormente pensaram como poderiam dizer ao Pirata os países pelos quais poderia passar “Podemos telefonar” (M.), “Podemos enrolar o mapa, pôr numa caixa grande e enviamos pelo correio ao Pirata, depois se ele encontrar um mapa, compra e dá-nos” (D.) (CNC de 02 de março

de 2015). Acredita-se que diferentes perspetivas perante um tópico contribuem, significativamente, para o desenvolvimento da autonomia, no que concerne à partilha do poder segundo a prática de valores democráticos.

Sublinhe-se que foi delineado um plano de projeto para os seguintes países: Portugal e Espanha. Todavia, a calendarização de festividades definida pela instituição, a planificação semestral, bem como a duração do período de estágio, não consubstanciou o alargamento integral da aproximação projetual para todos os países inicialmente definidos.

Assim, as crianças iniciaram o desenvolvimento do tópico Portugal, registando em papel de cenário e em grande grupo, as suas conceções sobre o respetivo país. Deste modo, foi possibilitada a recolha dos conhecimentos prévios das mesmas, já que é perentório que o educador desenvolva a sua ação partindo do que a criança já sabe (Ministério da Educação, 1997). Neste sentido, a questão “O que sabemos?” (Vasconcelos, n/d, p.14), que figura a MTP foi respondida “Oceanário” (I. L.), “Torre dos Clérigos” (A.), “Pastéis de Belém” (T.), “Ponte da Arrábida e Ponte de S. João” (D.) (v. anexo D7, figura 1). Todavia, a discussão realizada sobre as conceções recolhidas permitiu a emergência de questões por parte das crianças, que não obtiveram resposta “Qual a diferença entre a água do mar e a água do rio?” (A.), “Como se chamam os barcos à vela do rio Douro?” (T.), “Queremos saber mais sobre torres” (D.). Deste modo, a questão “O que queremos descobrir?” sobre Portugal (Vasconcelos, n/d, p.14), permitiu a concretização da Fase (i) – definição do problema (v. anexo D7, figura 2). Contudo, ainda que não se tenha realizado na ação a aproximação projetual para todos os países, questiona-se a viabilidade do mesmo. Será que as crianças conseguiriam definir o que pretendiam descobrir sobre determinado país desconhecido? Considera-se que as crianças não detêm um conhecimento alargado sobre todos eles. Deste modo, crê-se que as crianças revelariam dificuldades em expor as suas conceções prévias, perante a sua limitação conceptual, visto que é necessário um “conhecimento base” como refere Helms (citado por Vasconcelos, n/d, p.14). Porém, pensa-se que possivelmente, as crianças mobilizariam os temas de pesquisa do tópico Portugal (gastronomia, música, monumentos, entre outros) para os restantes países escolhidos. Infere-se que, tendencialmente, a exequibilidade do projeto seria mais proveitosa, se na carta apresentada, fosse exposta uma questão-problemática mais restritiva e objetiva. Tal reflexão permite pensar que a estratégia mencionada nortearia a

ação, de modo a favorecer o pensamento das crianças, visto que um tema alargado e desconhecido dificulta a restrição de temas, bem como a definição do caminho que se pretende traçar.

Em seguimento da teorização intrínseca à MTP preconizada por Vasconcelos (n/d), considera-se que a fase (ii) – planificação e desenvolvimento do trabalho –, inerente ao tópico sobre Portugal, desenvolveu-se segundo a questão “Onde vamos pesquisar?” (Vasconcelos, n/d, p.31). Porém, ainda que o discurso linguístico tenha sido adaptado, as crianças não responderam à questão, sendo necessária uma intervenção questionadora sobre fontes de consulta, obtendo-se assim algumas respostas “Internet”, “Livros” e “Revistas” (v. anexo D7, figura 3). Perante a observação deste facto, entabulou-se um diálogo interno: as crianças terão hábitos de pesquisa? Não deverá o educador de infância promover a procura de respostas? Considerando que, à semelhança do trabalho de projeto só poder ser fortalecido quando é realizado habitualmente (Vasconcelos, n/d), depreende-se que os hábitos de pesquisa sejam também adquiridos quando fomentados e realizados frequentemente. Acredita-se que o educador não deve fornecer às crianças as respostas às suas questões, mas, ao invés, desencadear o pensamento crítico e questionador, promovendo a autonomia no que concerne à procura de respostas, através de processos de investigações. Considera-se que seguir esta linha de entendimento, estar-se-á a contribuir para o desenvolvimento do pensamento complexo, visto que o conhecimento

está cada vez menos preparado para ser reflectido e discutido pelos espíritos humanos, e cada vez mais preparado para ser incorporado nas memórias informacionais e manipuladas pelos poderes anónimos (...). Apenas o pensamento complexo nos permitirá civilizar o nosso conhecimento (Morin, 1995, p.18-23).

Refira-se que a fase de planeamento e desenvolvimento do trabalho contemplou ainda a definição sobre o que se pretendia fazer, respondendo à questão “O que queremos fazer?” (Vasconcelos, n/d., p.31), “Fazer uma torre” (T.), “Fazer um barco” (D.), “Fazer Pastéis de Belém” (T.) (v. anexo D7, figura 4). Através desta fase, pensa-se que foi possível o desenvolvimento de um trabalho que concede espaço à criança para definir as suas intenções, contribuindo para a estruturação do plano de ação. Assim, depreende-se que a dimensão da escuta, referida no primeiro capítulo, permite às crianças uma

participação ativa no processo de aprendizagem, admitindo a coconstrução do seu conhecimento.

Em seguimento das linhas sequenciais que configuram a MTP, concretizou-se a fase (iii) – Execução – através do desenvolvimento da ação planificada. Deste modo, considerando-se as intenções das crianças, desenvolveram-se as atividades que o grupo pretendia realizar, sendo que se descreve e reflete seguidamente a atividade que integrou a construção de torres.

A atividade iniciou-se com a exposição de uma fotografia da Torre dos Clérigos na rede da amizade <sup>21</sup>. As crianças ao vislumbrarem o panorama inferiram que a mesma tivesse sido colocada na rede pelo Pirata Sebastião (v. anexo D8, figura 1). Posteriormente, achou-se necessário que as crianças visualizassem diversas torres, de modo a ampliar as suas conceções sobre formas, revestimentos e tamanhos. Para tal, construiu-se uma apresentação em formato *PowerPoint* (v. anexo E10), promovendo-se o diálogo sobre os aspetos arquitetónicos das torres apresentadas, “[A Torre dos Clérigos] é mais alta do que a outra e mais fininha” (D.), “Pois, e a outra é mais larga” (I.S.) (CNC de 07 de abril de 2015).

A atividade presentemente descrita objetivava: promover a exploração de materiais tridimensionais com formas, dimensões e volumes diferentes; fomentar a descrição de atributos e de formas; estimular a comparação entre atributos (mais comprido/mais curto, maior/menor); promover o respeito pelo outro nos turnos de fala, visando a vivência de valores democráticos, no que diz respeito a uma participação comunicativa democrática; estimular a autonomia, através da tomada de decisões, escolhas, preferências e partilha do poder entre as crianças; promover o desenvolvimento da motricidade fina, através de construções; estimular o trabalho colaborativo entre o grupo; e fomentar o desenvolvimento da criatividade e imaginação. Neste sentido, depreende-se que os objetivos se prendem às áreas de conteúdo Área do Conhecimento do Mundo, Área de Formação Pessoal e Social e Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

---

<sup>21</sup> A sala de atividades dispõe de uma rede fixada ao teto da mesma.

Refira-se que a presente atividade foi desenvolvida durante o período da manhã, após a reunião de grande grupo, de forma a respeitar-se a rotina diária tal como já se referiu anteriormente aquando a reflexão sobre o contexto educativo creche. Para o seu desenvolvimento, achou-se benéfica a realização das produções em grupos de quatro crianças, visto que estas demonstram a necessidade de desenvolver valores democráticos, de respeito, de entreatajuda, de colaboração, assim como a capacidade de partilhar o poder. Tal decisão não se sustentou só nas necessidades demonstradas, mas também devido à oportunidade de se desenvolver um trabalho em que o rácio adulto-criança, tal como preconiza a abordagem HighScope (2011), é favorável à aprendizagem das crianças. Neste sentido, apenas se descreve e reflete a ação desenvolvida com um grupo de crianças. Pois, ainda que os agentes colaborativos tenham relatado a ação desenvolvida em cada grupo, não se considera que se detenha um total conhecimento da realidade.

Para a promoção da atividade, organizou-se o espaço de forma a conceder uma mesa a cada grupo, encontrando-se as mesas distanciadas. Todavia, mencione-se que, anteriormente à formação de grupos de diferentes idades, de forma a promover-se o processo *scaffolding*, foi apresentado às crianças diversos materiais (latas, caixas, rolos de papel com diferentes dimensões, galhos, caixas de ovos, fitas, molas e cartão) na área da reunião de grande grupo, que viabilizavam possíveis construções (v. anexo D9, figura 1). Através da observação dos mesmos, as crianças constataram a existências de algumas diferenças. Segundo Mendes & Delgado (2008), é importante desenvolver-se atividades que permitam às crianças a observação e a manipulação de materiais com várias formas geométricas.

Após a formação dos grupos, foi necessário, primeiramente, planear a construção, desenhando cada grupo a torre que pretendia construir (v. anexo D9, figura 2). O grupo orientado pela mestranda desenhou uma torre “alta e fininha” (Criança T., CNC de 07 de abril de 2015). Face ao exposto, a mestranda questionou as crianças sobre os materiais que pretendiam utilizar, tendo estas selecionado doze latas e dois rolos de papel higiénico. Através desta seleção, foi possível perceber o pensamento das crianças, sendo que mobilizaram as características e propriedades materiais de um plano bidimensional para um plano tridimensional. De acordo com a perspetiva de Mendes & Delgado (2008, p.24), “os desenhos assumem um papel importante no planeamento de

construções”. Através da ação desenvolvida, percebe-se que o facto de se ter desenvolvido o esboço da torre em grupo exigiu não só às crianças que imaginassem mentalmente o que estava a ser descrito pelas outras, mas também exigiu às crianças que descreviam, a capacidade de transmitir oralmente o que estavam a pensar. Assim, compreende-se que a interação entre crianças favoreceu a ampliação da ZDP, como já referido no capítulo I.

Sublinhe-se no entanto que, quando o adulto orientador pediu a uma criança do grupo para representar a quantidade de materiais selecionados, visto que “cabe ao educador o papel de, frequentemente as incentivar” (Castro & Rodrigues, 2008, p.33), a criança P. questionou “Como?”, tendo obtido como resposta “Como quiseres” (Mestranda) (CNC de 07 de abril de 2015). O momento em que a criança escreveu a quantidade de materiais, permitiu perceber que a mesma utiliza registos de ordem iconográfica <sup>22</sup>. Infere-se que a resposta do adulto orientador permitiu à criança expressar o seu pensamento segundo a sua vontade, já que “ouvir e encorajar a forma particular como cada criança pensa[,] fortalece o seu pensamento emergente e as suas capacidades de raciocínio” (Hohmann & Weikart, 2011, p.47). Atendendo-se à premissa referida, é possível perceber que a escuta da criança, tal como referido no capítulo I, foi efetuada, permitindo à mesma o seu contributo intencional sobre a ação.

A elaboração de uma planificação prévia sobre o que se pretendia construir, possibilitou às crianças o uso de referências espaciais (em cima, à frente, atrás, entre outras) de forma a exteriorizar a construção mental idealizada por cada elemento do grupo. Assim, considera-se que o momento descrito envolve uma dimensão significativa para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Todavia, refira-se que durante a ação, observou-se, no diálogo entre pares, a tomada de atitudes que desvalorizavam a opinião de algumas das crianças do grupo. Neste sentido, achou-se necessária a adoção de uma postura mediadora, questionando-se a criança T. sobre a dinâmica do grupo “Perguntaste aos amigos o que acham da tua opinião?”, “Não achas que eles também têm o

---

<sup>22</sup> Substituição dos “elementos por riscos ou bolas como seus representantes” (Castro & Rodrigues, 2008, p.35)

direito de dizer como preferem a torre?” (Mestranda, CNC de 07 de abril de 2015). Pensa-se que a intervenção do adulto orientador permitiu à criança T. perceber que não estava a respeitar as opiniões das restantes crianças, tendo-se observado, posteriormente, o questionamento de T. às crianças do grupo se concordavam com a sua opinião. Neste sentido, infere-se que a atuação do adulto foi perentória, na medida em que foi conseguido promover a consciencialização e a prática de valores democráticos.

Ao longo do processo de construção da torre, as crianças, através da experimentação, começaram a empilhar as latas, porém perceberam que era necessário colar (v. anexo D9, figura 3). Como tal, foi necessário utilizar uma pistola de cola quente, para potenciar maior durabilidade à construção. Após a colagem das latas, perceberam que a torre adquiria, cada vez mais, uma inclinação acentuada, tendo-a, a criança T., comparado com a Torre de Pisa observada na apresentação *PowerPoint*. Após algumas tentativas frustradas de colocarem a torre com uma inclinação totalmente vertical, as crianças perceberam que tinham de retirar latas, tendo-se verificado que a respetiva teoria, quando mobilizada para a prática, obteve um resultado satisfatório (v. anexo D9, figura 4). Através deste processo, percebe-se que a experimentação permitiu às crianças perceber a conjectura mais adequada à intenção planificada.

Refira-se ainda, que as crianças revelaram interesse em construir um relógio tal como se apresentava na planificação da torre, tendo a criança M. iniciado a sua construção (v. anexo D9, figura 5). Atente-se, no entanto que o relógio revela não a representação gráfica dos numerais, mas símbolos que substituem os mesmos, observando-se registos de ordem iconográfica.

Sublinhe-se, no entanto, que após a semana de intervenção, tendo-se regressado novamente ao terreno, percebeu-se que a torre tinha-se desmoronado “A torre teve um acidente? Partiu-se!” (Mestranda, CNC de 07 de abril de 2015). Perante a interrogação sobre o que tivera acontecido, a criança T. sugeriu uma possível solução para a resolução do problema “Pomos fita-cola, para ficar mais segura” (Criança T., CNC de 07 de abril de 2015). Infere-se que através do desenvolvimento da atividade foi possível a resolução de problemas. Neste sentido, depreende-se que foi promovido o crescimento intelectual dos modos de pensamento das crianças, enfatizando-se o papel ativo que as crianças detiveram em todo o processo. Pensa-se que o adulto orientador agiu como

mediador da ação, intervindo quando necessário, valorizando o processo de construção e não apenas o produto final.

Considera-se que a promoção e o desenvolvimento da atividade descrita e refletida foi perentória para a formação profissional do educador, visto que acredita-se que a mesma contribuiu significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Segundo a perspectiva de Tran Thong (citado por Maia, 2008, p.84), partilhada por Zabalza e Pierrand (citado por Maia, 2008), as crianças constroem noções geométricas, através da “análise das qualidades espaciais dos objectos, das suas formas, das suas dimensões, da sua situação ou posição, das relações espaciais” que se estabelecem entre os mesmos.

O permanente cogitar sobre a atividade deambulou pelo questionamento da adequabilidade da mesma ao respetivo grupo, receando-se que esta comportasse uma complexidade acrescida. Nesta ótica, foram acoplados à planificação da atividade sentimentos de ansiedade e curiosidade relativamente às possíveis construções. Todavia, os resultados obtidos permitiram perceber que a respetiva atividade era adequada ao grupo, tendo-se observado que os quatro grupos de crianças conseguiram ultrapassar os obstáculos encontrados e atingiram os objetivos propostos com sucesso, apresentando construções totalmente diferentes. Para a mestranda, a atividade desenvolvida permitiu compreender a potencialidade conferida a objetos do quotidiano que permitem o desenvolvimento de ações matemáticas, ainda que implícitas. Ressalve-se que o momento da planificação da torre foi perentório no processo de formação da mestranda, uma vez que permitiu perceber a construção do pensamento das crianças, ainda que tenha sido alvo de um processo de negociação entre as mesmas. O momento de registo da quantidade de materiais necessários foi crucial para a compreensão da mestranda sobre o nível de registo das crianças P. e M.. Pensa-se que através da liberdade conferida às crianças, foi possível perceber na ação a competência e a capacidade de expressar o seu pensamento.

Em seguimento da linha projetual que se apresenta, depreende-se que a fase iv – Divulgação/Avaliação – deveria ser concretizada posteriormente à realização dos tópicos referentes a cada país. Contudo, considerando-se que o ritmo de desenvolvimento do plano projetual envolveu uma organização temporal acrescida, não foi possível, como se antevira, proceder à sua divulgação/avaliação.

De registar ainda que, no âmbito do tópico Portugal, foram realizadas, para além da retratada anteriormente, outras atividades que não se encontram explanadas nem refletidas no presente documento. Porém importa relevar a criação de uma nova área de interesse, que surgiu das motivações das crianças – área do barco (v. anexo D10, figura 1). Assim, a atividade que permitiu a construção de um barco, implicou a reorganização do espaço da sala de atividades, segundo uma negociação entre a mestranda e as crianças sobre o local onde se deveria colocar o barco. Saliente-se que o espaço não é estático, pelo que este deve submeter-se ao jogo educacional que é desenvolvido pelas crianças, como se expõe no primeiro capítulo. Através do processo de observação realizado foi possível constatar a preferência das crianças pela área criada, bem como as suas motivações para a contínua construção da área “Trouxe um baú para pormos no barco!” (I.L., CNC de 19 de maio de 2015). Neste sentido, crê-se que a ação pedagógica seguiu as intenções das crianças, contribuindo também para a formação da mestranda. Pensa-se que a reorganização do espaço exigiu uma reflexão, por parte da mestranda, sobre a planta que figurava a sala de atividades, de modo a proceder à alteração da mesma e incluir o barco na sua estruturação espacial. Neste sentido, o processo de construção, bem como o processo de negociação do espaço promoveram aprendizagens tanto para as crianças como para a mestranda, uma vez que foram exigidas reflexões em conjunto, atinentes à problematização sobre condições de segurança, luminosidade natural e espaço necessário para a realização de livres explorações das diversas áreas. Assim, após a solução encontrada, a mestranda e as crianças procederam à alteração do espaço da sala, sendo estas participantes ativas no processo.

Importa ainda denotar que o tópico Espanha foi iniciado segundo a metodologia já explanada, tendo-se, à semelhança do tópico Portugal, promovido atividades que obedeceram às intenções das crianças. No entanto, é crucial referir que durante o desenvolvimento do trabalho, foi solicitado às famílias o seu envolvimento através da realização de pesquisas com as crianças em casa, da seleção de fotografias referentes aos diversos locais, nomeadamente aos países escolhidos pelas crianças, assim como, de adereços típicos dos respetivos países. Verificou-se que a adesão dos pais das crianças foi positiva, adotando uma postura colaborativa (v. anexo D11, figura 1).

Importa salientar que, ao longo do desenvolvimento da aproximação projetual, foi necessária a construção de materiais lúdico-pedagógicos (livro “Obras de Miró”, bandeira dos piratas, flanelógrafo e baú), tendo como finalidade o desenvolvimento de determinadas atividades.

Após o desenvolvimento do plano projetual, e refletindo-se sobre a ação desenvolvida, infere-se que esta foi significativa para a formação profissional do futuro educador, na medida em que permitiu perceber a potencialidade conferida ao desenvolvimento de projetos. Considera-se que tal, permite desenvolver uma prática participativa, em que a criança assume um papel preponderante na ação pedagógica, sendo congruente com a visão de criança que se apresenta no primeiro capítulo. Todavia, ressalve-se que a indefinição de um plano inicial e o desconhecimento sobre as linhas condutoras da ação consubstanciaram à mestrandia sentimentos de receio sobre as potencialidades do projeto, bem como ansiedade perante os desígnios das crianças. No entanto, após a escuta sobre as suas opiniões e interesses, estes foram esbatidos.

Futuramente objetiva-se o desenvolvimento da MTP na ação pedagógica. Pensa-se que às crianças são promovidas oportunidades de colaboração entre pares, de negociação, de investigação, de construção de conhecimentos e de promoção de aprendizagens intrínsecas às diversas áreas de conteúdo contempladas pelas OCEPE. Em paralelo às aprendizagens das crianças, a mestrandia realizou investigações sobre temas abordados, de modo a ampliar os seus conhecimentos conceituais. Assim, pensa-se que foi realizada uma construção coletiva e progressiva. Porém, de acordo com as conjeturas de Katz e Chard (1997, p.10) “o trabalho de projecto não deverá substituir todas as actividades (...), nem constituir a totalidade do currículo”, pelo que, perante tal premissa, pretende-se desenvolver atividades que atendam aos interesses e necessidades evidenciados, podendo-se paralelamente desenvolver a metodologia de trabalho apresentada.

Pretende-se assim, partindo do princípio referido, descrever e refletir sobre uma atividade desenvolvida, considerando os interesses das crianças e o documento que rege o funcionamento da instituição. De acordo com o Regulamento Interno (Instituição Cooperante, 2013b) da instituição, dever-se-á promover a comemoração do aniversário das crianças na instituição. Para tal o mesmo documento preconiza que a instituição educativa “fornece o bolo, confeccionado pela própria turma do aniversariante” (Instituição Cooperante,

2013b, n/p). Face ao exposto e perante o interesse de M. e R. pela confeção de um bolo de cenoura com cobertura de chocolate, planificou-se a ação educativa.

A atividade realizou-se na sala de atividades, visto que o refeitório/polivalente servia o desenvolvimento da sessão de Capoeira. Assim, durante o período a manhã, desenvolveu-se a atividade em grande grupo. Para tal, foram disponibilizados diversos materiais cruciais à consecução da receita culinária, tais como: ovos, açúcar, farinha, óleo, cenoura ralada, entre outros. Refira-se que foram também disponibilizadas às crianças a receita com os respetivos ingredientes e procedimento. Dado a importância da legibilidade da receita (v. anexo E11), com vista à participação ativa das crianças em todo o processo, a mesma, foi alvo de uma pré-reflexão, integrando as imagens dos ingredientes.

Sublinhe-se que a atividade planificada surtiu sentimentos de receio no adulto orientador face à mediação do grupo. Tendo em conta que o grupo revelava reduzida autonomia moral <sup>23</sup>, pensou-se que a estratégia planificada em grupo grande não iria promover o envolvimento das crianças. Assim, para promover tal envolvimento planificou-se a ação, tendo-se criado uma personagem fictícia, a “Dona Maria” <sup>24</sup>. A visita da mesma foi anunciada ao grupo, preparando-os, previamente, para a sua receção.

A atividade iniciou-se com a confirmação sobre a concretização da higienização realizada pelas crianças e pelos adultos (v. anexo D12, figura 1). Posteriormente, explorou-se a receita apresentada, enumerando os ingredientes que seriam necessários à sua consecução. Perante a ação realizada, foi possível perceber que a leitura da receita se encontrava acessível ao grupo de crianças. Estas referiram as quantidades, tal como explanadas na receita, assim como os ingredientes necessários. Em todo o processo de confeção do bolo tentou-se dialogar com o grupo de crianças, questionando-se sobre o

---

<sup>23</sup> Autonomia moral refere-se à autoconstrução e autorregulação de regras e princípios morais. “O indivíduo que é autonomamente moral segue convicções internas relativas à necessidade de respeito pelas pessoas nas suas relações com os outros” (Fosnot, 1999, p.156).

<sup>24</sup> As observações sistemáticas realizadas permitiram perceber que o domínio da Expressão Dramática é uma área de conteúdo bastante utilizada pelo grupo de crianças, sobretudo em situações de jogo livre, bem como nos momentos do almoço.

procedimento que se encontravam a executar, visto que cada criança, à vez, realizava uma ação para a prossecução do bolo de aniversário (v. anexo D12, figura 2).

Pensa-se que desta forma, foi possibilitada a participação de todas as crianças. Todavia, apesar da organização em grande grupo não se ter afigurado favorável à prossecução de uma atividade de culinária, a dinâmica de grupo criada durante a ação suscitou um sentimento de espanto, visto que o grupo revelou um comportamento adequado. Este facto leva a crer, através das reações e comentários realizados durante o desenvolvimento da atividade pelas crianças, que a incorporação da personagem, por parte do adulto orientador, permitiu ao grupo incluir-se no processo, promovendo valores de respeito. Deste princípio, percebe-se que a o Domínio da Expressão Dramática detém um carácter perentório no desenvolvimento das crianças, no que concerne à “consciencialização das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando[-se] situações de comunicação”, promovendo-se a descoberta e a afirmação de si próprio nas relações estabelecidas com os outros (Ministério da Educação, 1997, p.59). A utilização da Expressão Dramática no desenvolvimento da atividade revelou ser uma estratégia pedagógica bem sucedida, uma vez que as crianças confrontaram-se com um panorama diferente do habitual. Percebe-se que a atividade foi significativa para o grupo, atendendo-se às conversas que estas tiveram com os pais “Ouvi dizer que a Dona Maria fez imenso sucesso! Lá em casa foi muito falada” (Mãe de L.N., CNC de 29 de abril de 2015) e às reações que as mesmas ainda detêm, face à estratégia utilizada “Eras tu [Mestranda]” (I. L., CNC de 27 de maio de 2015). Todavia, importa referir uma determinada reflexão tida na ação que permitiu encetar um diálogo interno. Perante o procedimento da receita, era necessária a utilização de um equipamento eletrónico (batedeira). Ainda que as crianças o tenham utilizado em certo momento com o apoio do adulto orientador, foi solicitado ao mesmo que concretizasse a ação, excluindo do processo as crianças. Estas não seriam competentes para utilizarem o respetivo equipamento? Com a correta mediação, as crianças não poderiam participar no processo? Ainda que se tenha adotado o comportamento solicitado, pensa-se que tal não viabiliza que, em práticas futuras, as crianças realizem a ação. Crê-se que, se as condições de segurança forem certificadas previamente tal como ocorreu, as crianças seriam

competentes para realizarem a ação, ainda que fosse necessária a mediação do adulto.

Através da realização da atividade referida, pensa-se que foram promovidas conceções inerentes ao Domínio Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática, no que diz respeito à definição de quantidades e à sequencialidade de ações perante o procedimento da receita.

Num outro plano de análise, Barros & Palhares (citado por Maia, 2008) afirmam que através da sequência é possível desenvolver-se, lentamente, a noção de tempo. Partindo do princípio temporal que se descreve, através do processo de observação, percebeu-se que o mapa de presenças – instrumento de pilotagem que contribui significativamente para o desenvolvimento da noção temporal – permite auxiliar ora o educador, ora as crianças, como referido no capítulo I, na regulação dos acontecimentos e situações que se desenvolvem na sala de atividades (Folque, 2014). Assim, perante o pouco dinamismo conferido ao mapa referido e observando-se que as crianças não participavam na sua monitorização regularmente, optou-se pelo investimento de uma exploração mais participativa deste instrumento.

Segundo as crenças e valores que configuram o projeto próprio pessoal, considera-se que o mapa de presenças é um instrumento de pilotagem crucial à ação educativa, embora se defenda que a sua prossecução deva potenciar às crianças a sua descoberta e não a estrutura definida, como referido no capítulo I. De acordo com as perspetivas de Cerquetti-Aberkane e Berdonneau (citado por Maia, 2008) depreende-se que os mapas de presenças, de dupla entrada, são regularmente apresentados às crianças sem potenciar atitudes de descoberta sobre a funcionalidade do instrumento. Pierrard (citado por Maia, 2008, p.139) considera que os mapas que “põe em acção a coordenação de propriedades lógicas, são também uma forma de leitura de um espaço orientado (linha/coluna)”. Considera-se, no entanto, que o instrumento referido, se construído de acordo com os princípios supramencionados, não resultaria sob a forma de um processo evolutivo, visto que as crianças já contactaram com o mesmo, tendo algumas crianças percebido a leitura do instrumento. Assim, depreende-se que se a ação desenvolvida considerasse o processo de construção do mapa, não seriam promovidos pensamentos lógico-matemáticos inerente a esta ação. Como tal, apresentou-se ao grupo um mapa de presenças mensal, tal como confere o modelo curricular MEM, todavia acrescentou-se ao mesmo uma

ligeira alteração, visto que algumas crianças, nomeadamente L.N., M., S., e A., apresentavam dificuldades em realizar a leitura do mapa. Para tal, associou-se a cada linha uma cor diferente. As crianças escreveram os seus nomes em cada linha, sendo-lhes associada uma cor (v. anexo D13, figura 1). Pensa-se que, deste modo, proporcionou-se maior clareza no que concerne à leitura do mapa. Após a utilização regular do instrumento de pilotagem, observou-se que as crianças referidas demonstraram atitudes de maior autonomia, quando assinalavam a sua marcação de presença.

À semelhança do que se expõe e perante a observação de outras situações problemáticas, foi necessário apresentar-se ao grupo o instrumento de pilotagem – mapa de atividades – preconizado pela perspetiva MEM (v. anexo D13, figura 2). Perante a ocorrência de sentimentos de injustiça exteriorizados por algumas crianças, sobre a escolha das áreas de interesse no momento do jogo livre e a indefinição concreta do número de crianças por cada área, achou-se emergente uma intervenção adequada. Neste sentido, a proposta visava a promoção da monitorização do processo de escolha.

Ainda que a sua exploração não tenha sido realizada pelo adulto orientador, acha-se crucial referir que este fez parte da ação educativa, detendo um papel preponderante na sua planificação e utilização do mesmo. Contudo, ressalve-se que foram realizadas alterações ao mapa de atividades proposto pelo MEM. Achou-se, por isso, necessária a utilização de um mapa que promovesse, numa fase inicial, a autonomia das crianças. A mesma concretizava-se através da colocação do nome na coluna referente à área de interesse escolhida, da deslocação da criança para outra área, bem como da extração do nome quando esta terminasse o jogo livre e a área estivesse arrumada. Assim, pensa-se que, ainda que atenuados, o mapa de atividades apresentado não solucionou totalmente os sentimentos de injustiça identificados. Por outro lado, foi possível perceber que todas as áreas se encontravam dinamizadas, dada a limitação do número de crianças, definido pelas mesmas. Reparou-se também que o grau de autonomia relativa à utilização do instrumento apresentado diminuía quando as crianças terminavam o jogo livre. Era necessário um questionamento constante, por parte do adulto orientador, sobre a arrumação das áreas, a fim de retirarem o nome do mapa.

Ressalve-se que a autonomia só é possível desenvolver-se quando se utiliza o instrumento regularmente, pelo que este integra um momento crucial

da rotina diária, sendo perentória a sua sistematicidade. Refira-se que a dinamização do mapa desenvolveu significativamente a aprendizagem do adulto orientador, contribuindo para a sua formação profissional. Através do mesmo, foi possível observar uma ação que efetivava a prática de valores democráticos. Para além disso, tal proposta exigiu que as diferentes áreas de interesse fossem identificadas, seguindo-se a perspetiva proposta pela abordagem HighScope (Hohmann & Weikart, 2011), sendo também uma necessidade evidenciada por uma criança “I.L. evidenciou a necessidade de se identificar as áreas” (CNC de 24 de fevereiro de 2015). Consequentemente foi solicitado às crianças que desenhassem as áreas de interesse, para posterior identificação das mesmas.

Perante a exposição apresentada, percebe-se que tanto o mapa de presenças, como o mapa de atividades são instrumentos de pilotagem que figuram o projeto pessoal da mestranda, sendo que os mesmos farão parte integrante do desenvolvimento da futura ação educativa, embora se considere que, pelo menos o processo de construção do mapa de presenças possa ser alterado.

Face à teorização descritiva-reflexiva, importa salientar que o leque de ações e atividades explanadas, no âmbito da ação realizada nos dois contextos educativos (creche e jardim de infância), foram alvo de uma seleção criteriosa. Estas são, na perspetiva da mestranda, as que reúnem uma dimensão mais significativa não só para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas também para o desenvolvimento e aprendizagem da profissão. Assim, percebe-se que a ação educativa foi desenvolvida, considerando-se a adequação da organização do espaço e dos materiais, da interação adulto-criança, da organização do grupo, da organização do tempo e do envolvimento das famílias – ainda que se pense que este poderia ter sido mais desenvolvido.



## REFLEXÃO FINAL

- A primeira coisa que eu tenho de fazer (...) é crescer (...); a segunda, encontrar o caminho para aquele jardim adorável. Acho que este é o melhor plano.

Soava como um excelente plano, sem dúvida, muito simples e bem estudado: a única dificuldade era que ela não tinha a mais pequena ideia de como fazer isso.

(Carroll, 2008, p.39)

A incerteza poderá consumir as certezas. Não há receitas nem métodos concebidos para aplicação, mas há tempo para crescer e sobretudo para aprender. Pensa-se que a única forma de atingir a perfeição, deveras inalcançável, é concretizada através da experiência aliada à investigação.

O trabalho apresentado ao longo deste relatório reflete, em parte, as aprendizagens realizadas pela mestranda, bem como as competências socioprofissionais e pessoais por si adquiridas, sendo estas cruciais à formação de um educador de infância. É certo, que tais aquisições se estribam num percurso de formação inicial, pelo que se considera que o conhecimento prático será aprofundado e enriquecido ao longo da prática profissional que se espera levar a cabo futuramente.

O processo de aprendizagem iniciou-se através da construção da identidade profissional, realizada, em parte, através da literatura de referentes teóricos e legais que presidiram a ação educativa. Neste sentido, é possível afirmar que existiu congruência entre aquilo em que se acredita e a ação desenvolvida. Porém, tem-se presente a ideia de que a construção identitária é concretizada ao longo do tempo, considerando-a um processo aberto e dinâmico.

Durante o período de estágio a mestranda revelou estar imersa num constante processo reflexivo sobre ações pedagógicas corretas e erradas que poderiam favorecer ou comprometer as aprendizagens das crianças. O conhecimento tácito demonstrado na ação permitiu questionamentos sobre as situações, ponderando as hipóteses que se poderiam adotar, segundo as retrospectivas teóricas assimiladas nas unidades curriculares Psicologia do

Desenvolvimento e da Educação, Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, Matemática na Educação Pré-Escolar, Ciências da Natureza na Educação Pré-Escolar, Artes e Motricidade na Educação Pré-Escolar e Prática Pedagógica Supervisionada. Estas atitudes conversacionais aliadas à problematização e à indagação possibilitaram a existência de sentimentos de receio e de ansiedade, importantes para a construção do conhecimento prático da educadora em formação. Tal facto firmou a necessidade de realizar investigações, tornando a prática pedagógica mais sustentada e fundamentada. Nesta linha de entendimento, compreende-se a necessidade conferida à existência de atitudes investigativas e reflexivas, permitindo adequar, fundamentar, orientar e validar as decisões pedagógicas adotadas.

Naturalmente, a prática pedagógica supervisionada realizada, potenciou à mestranda a consciencialização de certas preocupações, dificuldades e constrangimentos. Uma das preocupações emergentes que caracterizou o início do estágio foi o desconhecimento sobre a resposta social creche. Ainda que se tenha mobilizado contributos teóricos do âmbito da Psicologia, denotou-se a existência de poucos referentes teóricos direcionados para a resposta social, condicionando a articulação entre teoria e prática e a compreensão sobre determinados comportamentos das crianças.

Uma das dificuldades que a mestranda atribui maior relevância refere-se à organização e à gestão do tempo de acordo com princípios de respeito e de flexibilidade, sendo mais evidenciada em contexto de educação pré-escolar. Acredita-se que, eventualmente, a organização da rotina diária, segundo a definição das atividades curriculares dificulta o princípio de flexibilidade. Assim, pensa-se que o respeito pelos próprios ritmos de aprendizagem das crianças e o espaço concedido à mestranda para o desenvolvimento de atividades orientadas são, de certa forma, estritos.

Acrescente-se ainda que outras das dificuldades sentidas pela mestranda relaciona-se com a gestão do grupo de crianças no contexto de educação pré-escolar, nomeadamente no momento destinado à reunião de grande grupo. As crianças partilhavam as suas opiniões, ideias e aceções, mas, por vezes, a extensão dos diálogos condicionava o desenvolvimento do plano de ação posterior ao momento, porventura não devia a rotina ser flexível?

Ora, compreende-se que a problemática incide na gestão do tempo e na gestão do grupo. Inferindo-se que as duas dimensões podem influenciar-se

mutuamente, percebe-se que se, por um lado, a mestranda permitisse a extensão da reunião de grande grupo, por outro permitia a desestruturação da rotina diária, suprimindo as atividades orientadas por si, de modo a atender à consecução das atividades curriculares, sendo assim a rotina flexível não ao grupo de crianças, mas às atividades predefinidas pela instituição.

Refira-se ainda o constrangimento sentido pela mestranda no desenvolvimento da aproximação da metodologia de trabalho por projeto, ao constatar a indefinição das linhas que viriam a nortear o desenvolvimento do mesmo, porém, é premente elucidar a compreensão da mestranda sobre a potencialidade que a utilização da metodologia referida confere à ação pedagógica. Pensa-se que o desenvolvimento de projetos permite respeitar claramente as intenções das crianças, escutando-as ativamente. A prática educativa é assim concretizada segundo a construção de um plano de ação que conta com a participação ativa da mestranda e das crianças. Considera-se também que a abordagem de projetos no jardim de infância é coerente com as diretrizes pedagógicas que orientam a ação educativa da mestranda. A sua utilização permite respeitar as crianças enquanto seres com competência e atividade, permitindo-lhes a sua envolvimento em todos os processos educativos segundo os seus interesses. Mencione-se que o desenvolvimento do projeto permitiu a ocorrência de aprendizagens não só às crianças, mas também à mestranda, visto que foi exigido à mesma uma investigação relacionada com os tópicos em estudo pelas crianças.

Não se poderia deixar de referir o constrangimento sentido, inicialmente, quando se contactou com o contexto de educação pré-escolar, nomeadamente quando se vislumbrou que o grupo de crianças incluía uma criança com NAS. A mestranda revelou um sentimento de receio perante a estratégia comunicativa que deveria ser adotada. No entanto, este foi esbatido através da utilização de um instrumento interativo que integra o quotidiano da criança e através da compreensão da linguagem não-verbal da mesma. Ressalve-se que a criança sempre demonstrou agrado em participar ativamente nas atividades propostas, sendo importante para a mesma a sua inclusão em todos os processos educativos. Considera-se que todas as crianças são diferentes e, por isso, não se pretende relevar as idiosincrasias da criança referida, pois não se estaria a diferenciá-la das outras crianças, sendo estas todas diferentes?

Ademais, todo o processo de aprendizagem incluiu, para além do estágio realizado, a realização de narrativas individuais reflexivas (v. anexo C), sendo cruciais à autonomização da mestranda. As mesmas exigiram sempre a identificação de eventuais problemas observados na ação pedagógica e a sua consequente investigação, de modo a encontrar possíveis soluções. Assim, foi possível refletir na, sobre e para a ação questionando-se ações desenvolvidas, a fim de aperfeiçoar e transformar a realidade educativa. Considera-se importante referir também que, ao longo da PPS realizada nos contextos educativos creche e jardim de infância, foi necessária a utilização de instrumentos metodológicos, nomeadamente notas de campo, grelhas de observação e questionários, sendo importantes para a recolha de dados sobre os grupos de crianças. Acrescente-se que a articulação dialógica estabelecida com pares e formadores contribuiu também para a coconstrução do saber profissional, integrando diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças.

A unidade curricular PPS contribuiu também para a crescente aprendizagem da mestranda, na medida em que permitiu a constatação de novos referenciais teóricos e a consolidação dos conhecimentos, até então, já adquiridos. Os diálogos trocados em grande grupo nas sessões de trabalho da referida unidade curricular, através da exposição de ideias, permitiram também compreender diversas perspetivas e pontos de vista.

A componente avaliativa realizada ao longo de todo o processo formativo – avaliação intercalar, reguladora e final (v. anexo A) – permitiu também compreender o processo de formação e de desenvolvimento profissional, tendo auxiliado a regulação da ação realizada, referente aos domínios de observação, planificação, ação e reflexão.

A formação realizada permitiu uma maior consciencialização sobre o papel conferido ao educador de infância, enquanto agente com responsabilidade social. Adicionalmente, permitiu também concretizar uma ação fundamentada, destacando-se o desenvolvimento de competências profissionais específicas de um educador de infância, nomeadamente, no âmbito da organização do espaço e dos materiais, no âmbito da integração do currículo e no âmbito da relação e da ação educativa, ainda que se tenha consciência que a envolvência da família e da comunidade em projetos deve ser mais desenvolvida.

Dos princípios referidos e à luz de uma prática que privilegia a metodologia de I-A, é possível constatar que a formação realizada contemplou uma componente reflexiva de natureza indagatória, privilegiando-se a problematização sobre o saber e sobre os contextos educativos, conferindo a crescente autonomização e emancipação profissional (Nóvoa, 1997).

Como já se fez menção, apresenta-se neste relatório o retrato de uma formação inicial, pelo que é condição necessária a realização de uma aprendizagem ao longo da vida, pois só deste modo a formação é constantemente renovada e aperfeiçoada. Neste sentido, pretende-se continuar a realizar processos de formação contínua, denegando o comodismo profissional, até porque a aprendizagem é um *continuum*. Crê-se que desta forma se estará a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo estas o reflexo da educação que se promove.

## REFERÊNCIAS

### BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996a). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Shön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 9-37). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alonso, M. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola*. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Araújo, S. (2013). Dimensão da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em prespetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério de Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Cardona, J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portual. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M., & Moreira, P. (1996). O Movimento da Autonomia do Aluno. Repercurssões a Nível da Supervisão. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.
- Carroll, L. (2008). *Alice no País das Maravilhas*. Matosinhos: QN III - Editora e Distribuidora, Lda.
- Carvalho, A. (n/d.). *Abordar a Complexibilidade Através da Desconstrução e da Reflexão: Implicações na Estruturação de Objectos de Aprendizagem*. Universidade do Minho.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento e Educação. Psicologia Evolutiva* (2.ª Edição ed., Vol. I). (D. Moraes, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *In Revista Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII, N.º2* (pp. 455-479). Braga: Universidade do Minho.
- Couto, J. (1995). *Aldoar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2012). Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. *In J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2012). Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. *In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. *In L. Máximo-Esteves, Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7- 14). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Brasil: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido*. Brasil: Editora Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. *In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 Anos. O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.

- Gómez, A. (2000). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. In J. Elliott, *La investigación-acción en educación* (pp. 9-19). Madrid: Morata.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & McClellan, D. (2005). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade* (pp. 11-74). Lisboa: Texto Editores.
- Katz, L., Ruivo, J., Ministério da Educação, M., & Vasconcelos, T. (1997). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Lalanda, M., & Abrantes, M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma prática de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação. Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (n/d.). *Recomendações Técnicas para Equipamentos Sociais. Creches*.
- Niza, S. (2012). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de*

- Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de Professores e Profissão Docente. *In* A. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador . *In* G. T. I. - Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Investigação, Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. *In* J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In* J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (n/d.). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena. O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. *In* *Educação Pré-Escolar - A Construção da Moralidade* (pp. 51-74).
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. *In* J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. *In* J. Oliveira-Formosinho, & Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. *In* J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

- Paiva, M., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). Observação colaborativa, discurso supervisivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. *In* F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 77-108). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2007). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. *In* J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro* (pp. 218-247). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE - Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (1997). Perspectivas Futuras na Formação de Educadores de Infância. *In* I. Sá-Chaves, *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 77-90). Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantário. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosa, J. (1988). *Contributos para a definição de uma Perspectiva Educacional de Observação e Registo do Desenvolvimento*. Lisboa: Cadernos de Infância n.º 8.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Spodek, B., & Brown, P. (2002). Alternativas Curriculares em Educação de Infância. *In* B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, & T. (1997). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Vasconcelos, T. e. (s.d.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância. Mapear Aprendizagens. Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T., d' Orey, I., & Homem, L. (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. *In* F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes, *No Caleidoscópio da*

- Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia.* (pp. 15-41). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vries, R., & Zan, B. (1999). Uma Perspectiva Construtivista do Papel do Ambiente Sociomoral na Promoção do Desenvolvimento das Crianças. *In* C. Fosnot, *Construtivismo e Educação* (pp. 151-173). Lisboa: Instituto Piaget.
- Yudina, E. (s.d.). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *In* I. n. Europa, *Redescobrir Vigotsky* (pp. 15-16). APEI: Revista Noesis.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. (1997). Novos Caminhos para o Practicum: Uma Perspetiva para os Anos 90. *In* A. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação* (pp. 115-138). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.

## LEGAIS

- Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, I Série, N.º 237.
- Decreto-Lei n.º 147/1997 de 11 de junho. *Regime Jurídico do desenvolvimento e expansão da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, I Série-A, N.º 133.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, I Série-A, N.º 201.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Diário da República, I Série-A, N.º 201.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Habilitação Profissional para a Docência*. Diário da República, 1.ª Série, N.º 38.
- Decreto-Lei n.º 158/1984 de 17 de maio. Diário da República, I Série, N.º 114
- Despacho n.º 99/89 de 27 outubro. Diário da República, I Série, N.º 248.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril de 2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

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

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

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

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

## DOCUMENTAIS

Instituição Cooperante (2013a). *Projecto Educativo (2013/2014)*. Porto: Projectos Educacionais de Qualidade, Lda. Manuscrito não publicado.

Instituição Cooperante (2013b). *Regulamento Interno*. Porto: Manuscrito não publicado.

CNC (2014/2015). *Conjunto de Notas de Campo*. Porto: Documento pessoal não publicado.

Martins, V. (2013). *Projeto curricular de sala: Brincar com as sensações*. Porto: Projectos Educacionais de Qualidade, Lda. Manuscrito não publicado.

Soares, P. (n/d.). *Projeto Curricular de Sala*. Porto: Projectos Educacionais de Qualidade, Lda. Manuscrito não publicado.

## SITOGRAFICAS

Fundação Dr. António Cupertino de Miranda. (2015). Retirado de de Fundação Dr. António Cupertino de Miranda: <http://www.facm.pt/facm/facm/pt/index> em 15 de fevereiro de 2015.

Instituto Nacional de Estatística. (2011). Retirado de Portal de Estatísticas Oficiais - Censos 2011:

[http://mapas.ine.pt/ms\\_tmp/erou3nv7mmo2l8p2254t8tkro5.pdf](http://mapas.ine.pt/ms_tmp/erou3nv7mmo2l8p2254t8tkro5.pdf) em em 12 de fevereiro de 2015.

Omdesign. (2014). *União das Freguesias de Aldoar, Foz do Douro e Nevogilde*. Retrado de [http://www.uf-aldoarfoznevogilde.pt/pages.php?page\\_id=266](http://www.uf-aldoarfoznevogilde.pt/pages.php?page_id=266) em 12 de fevereiro de 2015.